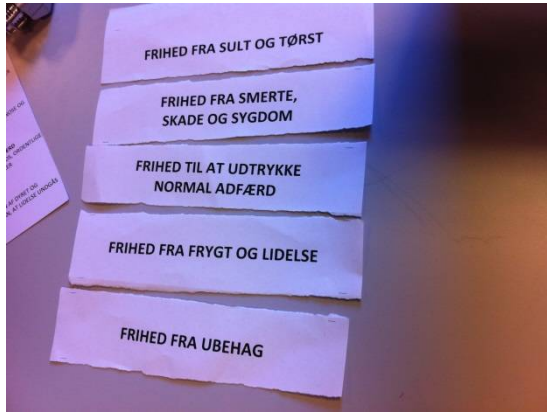


Kommunikation om dyrevelfærd

En undersøgelse af dyrevelfærds rolle i undervisningen på landbrugsuddannelsen



Inger Anneberg, Peter Sandøe & Jesper Lassen

Indhold

Forord.....	5
Resume af rapporten: Kommunikation om dyrevelfærd – en undersøgelse af dyrevelfærds rolle i undervisningen på landbrugsuddannelsen.....	6
Metode.....	6
Forståelsen af dyrevelfærd.....	7
Dyrevelfærd begrundet i hensynet til produktion, dyret selv og eleven selv.....	7
Produktionen.....	7
Dyret selv.....	8
Eleven selv.....	8
Dyrevelfærd i undervisningen – elevernes perspektiv.....	9
Dyrevelfærd i undervisningen – lærernes perspektiv.....	10
Diskussion.....	14
1. Introduktion.....	17
1.1. Baggrund.....	17
1.2. Dyrevelfærd i landmandsuddannelserne.....	18
1.3. Skolernes ramme.....	19
1.4. Undervisning i dyrevelfærd.....	22
2. Metode.....	28
2.1. Individuelle interviews med elever på grundforløbet.....	28
2.2. Fokusgrupper med elever på 2. hovedforløb.....	29
2.3. Observation på tre skoler.....	31
2.4. Transskribering, læsning og analyse af data.....	32
2.5. Anonymitet.....	32
2.6. Afgrensning.....	32

3.	Elevernes forståelse af dyrevelfærd	34
3.1.	Dyrevelfærd begrundet i hensyn til produktionen	36
3.1.1.	Foder og vand	37
3.1.2.	Hviletid, fri for stress samt sundhed	38
3.1.3.	Plads til dyret og til ydelsen	39
3.1.4.	Dyret som produktionsdyr – eller sig selv?.....	41
3.2.	Dyrevelfærd begrundet i hensynet til dyret selv.....	42
3.2.1.	De fysiske rammer	43
3.2.2.	Dyrs lidelse som udgangspunkt.....	44
3.2.3.	Naturlig adfærd og integritet	44
3.3.	Eleven selv som central i forståelsen af dyrevelfærd.....	47
3.3.1.	Pligt og god samvittighed.....	47
3.3.2.	Relationen til dyret.....	49
4.	Dyrevelfærd i undervisningen.....	52
4.1.	Elevernes perspektiv	52
4.1.1.	Elevernes syn på dyrevelfærd i undervisningen.....	52
4.1.2.	Lærernes rolle: Når lærerne bliver skydeskiver	54
4.1.3.	Skolen og praktikken	55
4.2.	Lærernes opfattelse af dyrevelfærd i undervisningen.....	58
4.2.1.	Dyrevelfærd i undervisningen – før og nu	58
4.2.2.	At lære at iagttage dyr	60
4.2.3.	Lærernes interesse for dyrevelfærd.....	62
4.2.4.	Kilder til lærernes viden.....	64
4.2.5.	Nye elevtyper.....	67
4.2.6.	Praktikken.....	70
5.	Diskussion.....	75

5.1.	Samme forståelse som også er omfattet af dyreværnsloven.....	76
5.2.	Naturlighed er ikke med	77
5.3.	Os og de andre	78
5.4.	En udfordring for skolerne	78
5.5.	Nye typer elever?.....	79
5.6.	Mig selv først.....	79
5.7.	Skolernes rolle i undervisning af dyrevelfærd.....	79
5.8.	Praktikkens betydning	80
6.	Perspektivering.....	83
	Referencer.....	85
	Bilag	89

Forord

Denne rapport handler om, hvordan elever på skoler, som udbyder landmandsuddannelsen, forstår dyrevelfærd, og hvordan dyrevelfærd indgår i skolernes undervisning. Den afrapporterer resultatet af observationsstudier samt kvalitative interviews med lærere og elever på landbrugsskolerne. Rapporten præsenterer dermed hovedresultatet fra forskningsprojektet *Kommunikation om Dyrevelfærd på Landbrugsskolerne i Danmark*, finansieret af Videncenter for Dyrevelfærd.

Først og fremmest skal der lyde et stort tak til de skoler, der åbnede døren for os og til lærere, elever og andet personale, der satte tid af til interviews og gjorde det muligt for os at få lavet aftaler, dannet fokusgrupper og få lov til at følge livet på skolerne i nogle dage. De deltagende uddannelsessteder er anonyme i rapporten, fordi undersøgelsen ikke skal fremstå som en sammenligning mellem skoler eller som en evaluering af undervisningen. Vi er taknemmelige over jeres åbenhed og jeres bidrag i forhold til forskningsprojektet.

Tak til uddannelseskonsulent Knud Pedersen fra Jordbrugets Uddannelser, som har været behjælpelig med fakta om uddannelserne. Også tak til forstander på Bygholm Landbrugsskole, Kaj Aage Højgaard, som har udtalt sin støtte til projektet fra begyndelsen, og til Mette Birkegaard Hansen, der samarbejdede med os om sit bachelorprojekt: *Kommunikation af dyrevelfærd på Vejlbys Landbrugsskole i 2014*.

Undersøgelsen er gennemført af Inger Anneberg, postdoc på Institut for Husdyrvidenskab, Aarhus Universitet, Jesper Lassen, professor mso på Institut for Fødevarer og Ressourceøkonomi, Københavns Universitet samt Peter Sandøe, professor på Institut for Produktionsdyr og Heste, Københavns Universitet, ph.d. i filosofi.

Peter forsker i dyreetik, dyrevelfærd og menneske-dyr relationer. Han har stor erfaring i tværfaglig forskning, som kombinerer samfundsvidenskabelige og naturvidenskabelige perspektiver. Inger er journalist, antropolog og ph.d. i kommunikation om dyrevelfærd, herunder særligt med fokus på landmænds og myndigheders samspil om uvarslet kontrol af dyrevelfærd, og hun forsker i kommunikation om dyrevelfærd. Jesper er ph.d. i forbrugerindflydelse indenfor fødevarerområdet og forsker i samspillet mellem samfundet og landbrugs- og fødevarersektoren med særligt fokus på forståelse af konflikter mellem befolkningen og sektoren om anvendelsen af dyr.

Projektgruppen har desuden bestået af Jan Tind Sørensen. Jan er professor på Institut for Husdyrvidenskab, Aarhus Universitet. Jan forsker i metoder til styring på taktisk og operationelt niveau vedrørende husdyrsundhed, velfærd, fødevarer sikkerhed og produktion i husdyrbesætninger og metoder til vurdering af husdyrvelfærd på besætningsniveau.

Videncenter for Dyrevelfærd har været repræsenteret i projektet gennem Lise Tønner. Lise er dyrlæge i Fødevarestyrelsen og specialkonsulent i kommunikation i Videncenter for Dyrevelfærd.

Læs mere om Videncenter for Dyrevelfærd

http://www.foedevarestyrelsen.dk/fvst_ansvar_opgaver/Sider/Saadan-arbejder-ViD.aspx

Resume af rapporten: Kommunikation om dyrevelfærd – en undersøgelse af dyrevelfærds rolle i undervisningen på landbrugsuddannelsen

Dyrevelfærd er et omstridt begreb som mange har en holdning til – og et begreb som i stigende grad indgår i samfundsdebatten. Debatten om landbrugsdyrs forhold ses ofte på de sociale medier – men den rejses også jævnlige i medierne generelt. Nyere, konkrete eksempler er søers størrelse i forhold til de bokse de står i og kritik af pattegrisedødelighed, men også debat om forbrugernes (mangelfulde?) viden om landbrugets dyr eller om menneskers forhold til kæledyr kan nævnes.

I stalden er dyrenes velfærd på den ene side afhængig af de konkrete økonomiske, teknologiske, lovgivningsmæssige og sociale rammer for den enkelte landmands produktion. På den anden side er velfærden på den enkelte bedrift også påvirket af landmandens og de ansattes opfattelse af, hvad dyrevelfærd er.

Den store interesse for dyrevelfærd danner baggrund for dette projekt, hvor fokus har været på, hvilken rolle landbrugsuddannelsen spiller i forhold til de kommende ejere, ledere og medhjælperes opfattelse af dyrevelfærd, og dermed på den fremtidige dyrevelfærdsrelaterede praksis i landbruget. Projektet har været styret af følgende forskningsspørgsmål:

- Hvordan opfatter eleverne dyrevelfærd og hvordan forandres deres opfattelse som konsekvens af uddannelsen?
- Hvilke forståelser af dyrevelfærd præsenterer skolerne eleverne for i undervisningen?

Inden vi præsenterer resultaterne af rapporten vil vi sige et par ord om selve projektet og den anvendte metode, observationsstudier, interviews og fokusgruppeinterviews.

Metode

Projektet har anvendt en kvalitativ metode, hvor fokusgruppe-interviews og individuelle interviews er kombineret med observationsstudier på skolerne. Studiet er gennemført på fire forskellige skoler, hvor der er lavet individuelle interviews med grundforløbs-elever på alle fire skoler og fokusgruppe-interviews med 2. hovedforløbs-elever på de tre skoler.

Rekrutteringen af elever er valgt fra hver sine ende af uddannelsen tidsmæssig forstand, fordi formålet med undersøgelsen var at få indsigt i, hvilken betydning skoleforløbet har for elevernes forståelse af dyrevelfærd. På den måde har det været muligt at analysere, om de yngste elever på grundforløbet har en anden forståelse af dyrevelfærd end de ældste elever, som var tæt på afslutningen af 2. hovedforløb og altså næsten udlærte landmænd med speciale i husdyr. Der blev desuden gennemført individuelle interviews med lærere på fire skoler, alle undervisere i husdyr samt med to skoleledere.

Interviewene blev struktureret efter interviewguides, som rummer en kronologisk oversigt over interviewets temaer og forslag til spørgsmål og andre måder at facilitere samtalen på.

I det efterfølgende samler vi i kort form op på nogle af de diskussioner vi fandt, var mest fremtrædende i elevernes forståelse af dyrevelfærd og holder dem op mod andre undersøgelser samt i kort form, hvordan lærerne beskriver dyrevelfærds betydning i undervisningen.

Forståelsen af dyrevelfærd

Analysen af såvel observation som interviews viser, at elever og lærere er optaget af dyrevelfærd – ordet anvendes jævnligt og på mange forskellige måder, ofte meget bredt. Nogle gange var 'dyrevelfærd' et ord, som blev bragt på banen af eleverne, når det konkrete omkring dyret var i orden, for eksempel *efter* at fodring og management var på plads. Flere elever pegede således på, at foder, vand og management var vigtigt og *dernæst* begyndte de at tale om 'dyrevelfærd' – fordi, som det blev udtrykt: Køerne har brug for ko-børster, plads og tørt leje, grise har brug for halm.

Dyrevelfærd kan også være det samme som ordentlig håndtering eller behandling af dyr – eller som en deltager formuleret det i det følgende, at man "går ned" på dyrevelfærd, hvis man begynder at mishandle dyrene.

Adfærd og velfærd blev nogle gange skilt ad, andre gange blev det ikke. I fokusgrupperne talte de ældre elever ofte om, at velfærd for eksempel burde stå over kravet om god plads, eller om velfærd i virkeligheden var det samme som et godt miljø. Ofte landede eleverne i sådanne diskussioner på, at velfærd var noget der er overordnet – noget der dækkede over *det hele*.

Dyrevelfærd begrundet i hensynet til produktion, dyret selv og eleven selv

Produktionen

I interviewene var det kendetegnende, at elevernes opfattelse af dyrevelfærd blev koblet sammen med beskrivelser, som handler om produktivitet. Eleverne argumenterede således ofte for, at forskellige former for dyrevelfærd gav god mening, hvis de hang sammen med eller blev forstået i lyset af, at der skal produceres en ydelse i form af svinekød, mælk eller minkskind - det man havde fokus på i forbindelse med dyrevelfærd var vækst, produktion, økonomi og ydelse. Dette tema var de ældre elever i fokusgrupperne og de lidt yngre, ny-startede elever i de individuelle interviews stort set fælles om, om end der også var nuancer.

Generelt var der ikke den store uenighed i forståelsen af dyrevelfærd som knyttet til produktion blandt de ældre og de yngre elever. Dog kobled de ældre elever ofte dyrevelfærd sammen med metoder eller systemer, som man mente, kunne holde dyrene sunde – og det kunne være alt, lige fra bestemte typer af interiør i stalden til god management. Denne forbindelse mellem dyrevelfærd, management, interiør og økonomi sås hyppigere hos de ældre end hos de unge elever, noget, der kan forklares med at de ældre har set flere forskellige typer af produktioner, har været længere tid i praktik og generelt kender mere til forskellige måder at styre en produktion på.

Hos de yngre elever kom der også synspunkter frem som relaterede til, at produktion kunne have en bagside. Her viste det sig mere som en form for splittelse i dem selv, en splittelse de måtte lære at forholde sig til, men kæmpede med, fordi de var nye i faget. Måske kom dette tydeligere frem hos de yngre elever, fordi der var plads til den form for overvejelser i de individuelle interviews. De ældre elever udtrykte ikke de samme personlige dilemmaer, men

håndterede de forskellige syn ved at diskutere og argumentere for, hvorfor man f.eks. ikke kan være alt for blødsøden.

Dyret selv

Det andet dominerende aspekt af elevernes opfattelse af dyrevelfærd handlede om en forståelse af velfærd, hvor eleverne relaterede til dyret selv. Både yngre og ældre elever trak en række synspunkter frem, hvor velfærd blev set fra dyrets perspektiv, måske med en anelse overvægt af disse perspektiver hos de yngre elever.

Generelt havde de ældre elever en bredere erfaring med og viden om fordele og ulemper ved forskellige staldsystemer, ligesom de havde større indsigt i den økonomiske investering, ekstra arbejdstid og lignende der kan være forbundet med alternative staldsystemer. Derfor var forståelse af velfærd alene fra dyrets perspektiv måske vanskeligere i denne gruppe end hos de yngre.

Når de ældre elever refererede til negative erfaringer fra deres praktiktid, skete der imidlertid et markant skift i vinkel – her kom der fokus på dyret selv i form af dyrets lidelser – og velfærdsforståelsen opstod på baggrund af negative erfaringer med at opleve dyr lide.

Som beskrevet var det kendetegnende, at de ældre elever kun sporadisk gjorde op med den produktionsmæssige ramme og begrundede hensynet til dyrene med henvisning til adfærd eller behov, som de opfattede som naturlige. Yngre elever talte oftere om dyrets (naturlige) adfærd uden nødvendigvis at inddrage produktion i debatten, og de foretrak at beskrive det med sammenligninger om, hvordan de gerne vil have det selv som mennesker.

Normal adfærd eller naturlig adfærd er ikke altid et let begreb at jonglere med. Nogle elever satte det i modsætning til en negativ adfærd, for at kunne beskrive det. Eleverne var på den ene side med på, at for eksempel grisen har noget man kan betegne som '*en adfærd*' men kunne bedre beskrive det ved at fortælle om, hvad grisen helst *ikke* bør opleve, nemlig ikke være bange eller frygtsom, så den bliver stresset.

Eleven selv.

Dyrevelfærd blev også koblet sammen med argumenter om, hvordan det påvirkede eleverne selv, når de oplevede, at der var velfærds-mæssige fordele – eller ulemper – for dyrene.

Blandt de ældre elever kunne dyrevelfærd være forbundet med, hvordan man selv følte sig tilpas og være forankret i den enkeltes relation til dyret samt positive og negative oplevelser. De yngre elever udtrykte sig af og til mere personligt når det gjaldt relationen til dyret, måske fordi de individuelle interviews levede mere plads til dette. De kunne f.eks. fortælle, når man syntes, at et bestemt dyr var '*sødt*' og at det gjorde en glad at være i kontakt med dyret; eller de kunne berette, at man forstod, hvordan det påvirker dyr, hvis de ikke kan være sig selv, fordi man som menneske kender til at være en outsider.

Fra oplevelser i praktikperioderne havde især de ældre elever fra fokusgrupperne erfaringerne med, at god dyrevelfærd påvirkede dem følelsesmæssigt. Som en del af den gode samvittighed kom især de ældre elever flere gange ind på betydningen af at få lov at aflive dyr i tide. Det at vide, at man gerne måtte træffe beslutningen og ikke skal udsætte det, var en

tilfredsstillelse – ligesom det at have god tid til sit arbejde og at kunne få lov at udføre arbejdet på en systematisk måde også gav følelsen af tilfredshed. Hos de yngre elever var følelsen af, hvordan man selv har det, endnu mere eksplicit beskrevet – for eksempel satte en elev direkte lighedstegn mellem dyret og hvordan man selv gerne vil have det.

Ud over oplevelsen af, at dyrevelfærd betød noget for, hvordan man selv følte sig tilpas, pegede flere af deltagerne også på betydningen af at have en relation til dyret. Især yngre elever beskrev dette, for eksempel som en relation, der kunne være et helt bevidst valg – at man helst vil have med dyr at gøre, som man kunne komme til at røre ved, nusse med, have en legende tilgang til og omgås fysisk uden at skulle være utryk.

Negativ håndtering af dyr og hvordan det kunne skade ikke bare dyret men også selve dyrmenneske relationen optog i højere grad de ældre elever, måske fordi de havde mange forskellige typer af erfaringer med, hvad for eksempel vold mod dyr kan betyde. Derfor argumenterede de ældre elever flere gange imod at slå dyr og argumenterede for at man skulle undgå dette, for dyret kan huske det, og det skader arbejdet mellem dyr og menneske på længere sigt.

Der var tydeligt, at forskellen på yngre og ældre elevers syn på velfærd på disse områder i høj grad var præget af meget forskellige erfaringer. De ældre elever havde, qua længere ophold på praktiksteder, samlet langt flere erfaringer sammen om håndtering af dyr i negativ retning. De yngre elever havde til en vis grad stadig en forestilling om at man kan have et personligt forhold til produktionsdyr. Hos de ældre elever fandt vi, at det personlige forhold langt oftere blev omskrevet med mere abstrakte begreber og ord som ”god pasning”, ”overblik” og ”management”.

Dyrevelfærd i undervisningen – elevernes perspektiv

Både de ældre og de yngre elever blev spurgt til, hvordan de oplever betydningen af undervisningen i skolerne, når det gælder dyrevelfærd. Oftest gav de udtryk for, at de følte sig godt klædt på af skolerne i forhold til dyrevelfærd i husdyrundervisningen, men de havde samtidig svært ved præcis at sætte ord på, hvornår og hvordan de var blevet undervist i netop ’dyrevelfærd’, måske fordi dyrevelfærd trækkes ind under flere forskellige husdyrfag. Som nævnt i indledningen er der flere forskellige definitioner og forklaringer i spil omkring selve begrebet dyrevelfærd, når elever og lærere taler om det – og det kan være meget bredt eller uklart for eleverne, hvad man lægger i ordet, men ofte kobles det til sundhed i elevernes udsagn om undervisningen.

Eleverne kan altså på én og samme tid have svært ved at sige, hvad velfærd er i undervisningen men samtidig give udtryk for at, at velfærd indgår i *al* undervisning. Nogle forklarede, at det skyldes, at det, man lærer om dyrevelfærd, er ”normalt” og ofte handlede om noget, som man allerede vidste eller havde erfaringer med. Andre koblede det til læring om sundhed, om medicin og dyrlægen, om fodring eller om lovgivning.

For nogle var dyrevelfærd *’lidt med i det hele’*. Det lå som en viden i baggrunden – og med tiden blev det rutinemæssigt at konstatere og vurdere velfærd. Andre gange koblede eleverne dyrevelfærd i undervisningen til forståelsen af konkrete lidelser – og her blev det bl.a. fremhævet, at den viden man fik i klassen siden kan bruges direkte i samtaler med mester i praktiktiden. Samtalen i skolen gjorde, at man fik en anden opfattelse af, hvad der

var 'rigtig og forkert' - en opfattelse der gjorde en bedre rustet til at reagere, når noget ikke var som det skulle være.

Enkelte, primært yngre elever, skildrede dele af undervisningen omkring adfærd som betydningsfuld, fordi de huskede tilbage på situationer fra timerne, hvor undervisningen om dyr havde ændret deres opfattelse og skabt '*aha-oplevelser*', eller givet en særlig indsigt, som de ikke før havde haft. At de yngre elever havde netop den slags erindringer kan skyldes, at de lettere huskede andre typer af oplevelser fra undervisningen, netop fordi de var nye og kunne tillade sig at blotte deres undren. Ældre elever fremhævede derimod oftere en mere generel fornemmelse af, at deres syn var ændret gennem årene på landbrugsskolen, ofte i retningen af at bevæge sig væk fra et 'naivt by-syn' og i retningen af et mere et 'realistisk' opfattelse af, hvordan dyr i landbruget har det.

Det kom tydeligt frem i elevinterviewene, at praktikken spiller en meget stor rolle i elevernes opfattelse af, hvad de synes, de har lært om dyr og håndtering af dyr. Også mens de går på skolen har mange elever tilknytning til forskellige besætninger i form af fritidsjob, og samlet set er erfaringerne fra arbejdet på gårdene noget af det eleverne lagde allermest vægt på, når de talte om, hvordan de lærte om dyr og velfærd.

For nogle af eleverne var afstanden mellem, hvad man lærte i praktik og hvad man lærte på skolen imidlertid så stor, at de oplevede, at det ikke hang særligt godt sammen. Den ene verden blev beskrevet som boglig/teoretisk og den anden som praktisk, og det blev pointeret, at ingen gårde lignede hinanden – derfor var det svært at koble praktik-erfaringer sammen med den boglige, teoretiske viden.

Selv om nogle elever sagde, at de lærte allermest i praktikken, så fremhævede andre elever, at skolens rolle som det sted, hvor praktikken forberedes og senere bearbejdes, er meget vigtig. Eleverne kan være mere eller mindre forberedte på, hvad de kan opleve i praktikken i forhold til dyr, og her spiller skolen en rolle i forberedelsen, men det spillede også en rolle, om man kom i praktik første gang helt uden erfaringer, eller allerede havde et vist landbrugskendskab, før man begyndte på skolen.

Andre elever pegede på, at skolen dannede en vigtig modvægt til praktikken, især hvis man blev udsat for dårlige oplevelser. Det er på skolen man lærer, hvad man får ud af at behandle dyr ordenligt, og det var diskussioner og læring på skolen, som betød, at man fik en viden, der kunne danne modvægt til dårlige oplevelser i praktikken. Samtidig var det en konstant diskussion mellem eleverne i fokusgrupperne, hvad der var vigtigst i forhold til læring – skolen eller praktikken.

Dyrevelfærd i undervisningen – lærernes perspektiv

Fokus i interviewene med de ni lærere fra skolerne var på lærernes erfaringer med de forandringer, der er sket i undervisningen i forhold til dyrevelfærd/ adfærd over tid; hvordan lærerne skaffer sig viden indenfor området; hvad eventuelle ændringer i elevgruppen har betydet og sammenhængen mellem undervisningen i skolen og praktikopholdene.

Samtlige lærere pegede på, at dyrevelfærd er langt mere til stede i undervisningen nu end tidligere. Det blev blandt andet forklaret med, at dyrevelfærd i stigende grad anses for at være

en central del af erhvervets virkelighed, og dette smitter af på skolerne. En anden forklaring var, at skolerne i de sidste mange år har ladet dyrevelfærd indgå på tværs i alle de fag, hvor husdyr spiller en rolle. Faget er altså ikke isoleret til bestemte timer, men indgår, hvor det anses for logisk, og dyrevelfærd indgår derfor som en målepind i mange fag.

Derudover blev der også peget på andre grunde til, at dyrevelfærd fylder mere på skolerne nu end tidligere:

- Dyrevelfærd har fået en stigende rolle gennem debatten i det omgivende samfund
- Dyrevelfærdsdebatten er mere eller mindre konstant synlig i medierne
- Det økologiske husdyrhold er øget
- Der er langt mere lovgivning på området nu end tidligere
- Dyrets adfærd er kommet mere i fokus
- Nutidens elever er mere accepterende overfor at arbejde med dyrevelfærd, og forventer, at det inddrages i undervisningen

Generelt påpegede de lærere, der har været med i 20-25 år, at velfærd er langt mere i fokus nu end før, og at dette var sket parallelt med en udvikling i branchen.

Lærerne argumenterede for, at dyrevelfærd i princippet skal 'gennemsyre alle fag' - uanset hvad problematik man kommer ind på, blandt andet fordi der eksisterer dilemmaer, for eksempel et velfærds-sundhedsaspekt kontra et produktionsaspekt, som eleverne skal forstå og interessere sig for.

Flere lærere fremhævede som en særlig udvikling, at der er kommet øget fokus på, at få eleverne lært at *iagttage og observere* dyr. Tidligere var dette i højere grad overladt til landmanden i praktiktiden, men eleverne har længere skoleforløb nu end tidligere, og der er en øget forventning (også fra praktikværterne) om, at eleverne har lært at iagttage dyr allerede i skoletiden. Noget, der f.eks. læres gennem besøg på værtsgårde, som er knyttet til skolerne eller, hvis de stadig findes, i skolens egne stalde. Det blev fremhævet at undervisning i at iagttage dyr ikke er enkel, men derimod kan være langt mere krævende end den mere teoretiske undervisning.

Lærerne synes grundlæggende at være enige om, at et tværgående perspektiv, hvor dyrevelfærd kommer ind '*alle de steder*', er det mest relevante, og mere naturligt end at se isoleret på dyrevelfærd som noget der kan undervises i '*for sig selv*', selv om nogle skoler samtidigt fastholder egentlige uge-forløb i velfærd/adfærd undervejs i undervisningen. Desuden blev det betonet som en risiko, at ikke alle undervisere er lige interesserede i velfærd, eller ganske enkelt ikke trækker det ind i deres emner, og at dyrevelfærden derfor risikerer at drukne i den anden undervisning. Lærernes egen uddannelse og baggrund, for eksempel i forhold til dyrevelfærd og etik smittede også af på, hvordan de griber dyrevelfærd an i undervisningen, og desuden var det en erfaring, at de stod over for en meget ung målgruppe, som ikke var særligt interesserede i teori - især ikke på grundforløbet.

I interviewene med lærerne blev det også stillet som et spørgsmål, hvordan lærerne holder sig opdaterede i forhold til viden om dyrevelfærd. Hvorfra får de deres viden? Dyrevelfærd som begreb er stadig et forholdsvis nyt emne i husdyrproduktion, og derfor er det ikke noget de ældre lærere nødvendigvis selv har modtaget undervisning i, hvad enten de er uddannede akademikere eller landmænd/jordbrugsteknologer etc. Samtidig er den læring, der i dag

genereres om dyrevelfærd på universiteterne, ikke noget, der nødvendigvis opleves som brugbart på landbrugsskolerne, hvor man som lærer har begrænset tid til forberedelse og dermed begrænset tid til ikke bare at skaffe ny viden hjem, men også bearbejde det, så det kan bruges til de meget forskellige målgrupper på uddannelsen.

En lærer brugte betegnelsen *vidensforplumring* som en beskrivelse af, hvordan den nye viden om forskning i for eksempel husdyr, som før flød ud til landbrugsskolerne, blandt andet via universiteterne og fra branchen, i dag er blevet sværere tilgængelig. Den samme oplevelse havde flere andre af underviserne. De danske rapporter, som før er udgivet af universiteterne om forskning på husdyrområdet er skåret væk, og den engelske publicering i internationale tidsskrifter har landbrugsskolelærerne dårlig tid og mulighed for at følge med i eller orientere sig i. Dette videns-tomrum som universiteterne har skabt, fordi de publicerer betydeligt mindre på dansk i dag end tidligere, er til en vis grad udfyldt af branchens interesseorganisationer, som i mange år, qua en stærk tilknytning til landbrugsskolerne, har leveret ny viden til skolerne blandt andet via deres hjemmesider, hvor lærerne kan gå ind og hente materialer, beskrivelser af forsøg og lignende. Nogle af de interviewede pegede også på, at den viden, som branchen leverer, naturligvis er *vinklet* og kan være farvet af, hvordan branchen ser på et bestemt emne. Det kan man imidlertid, som det blev påpeget, udnytte i undervisningen og få eleverne til at forholde sig kritisk til.

Under interviewene udtrykte lærerne forskellige holdninger til, hvorvidt eleverne har ændret sig på en måde, så det påvirker undervisningen i dyrevelfærd. Nogle mente at elevgruppen altid har været præget af forskellighed, mens andre fremhævede demografiske ændringer i elevgruppen, f.eks. flere piger, men også at elevgruppen stadig først og fremmest er domineret af elever, der har tilknytning til landbrug, mens andre fremhævede, at det er mærkbart, at der er flere 'by-elever'. Erfaringen med by-eleverne var, at de stiller andre og nye typer af spørgsmål til måden dyr håndteres på, spørgsmål der kan præge undervisningen.

Samtidig med, at omverdenen debatterer dyrevelfærd langt mere nu end for år tilbage, har lærerne også oplevet at nogle elever har indtaget en forsvarsposition og '*stiller sig på bagbenene*' i forhold til det som kan opleves som massiv kritik. Det forklares bl.a. med, at eleverne ikke magter at høre kritikken fra omverdenen og derfor er en ny og ændret elevmasse ikke nødvendigvis det samme som at synet på dyrevelfærd er anderledes.

Flere lærere havde det synspunkt, at det helt centrale, uanset elevernes baggrund og type, var at få skabt en stemning i klassen, så alle var trygge ved at sige noget. Hvis der ikke er en tryk stemning kan man heller ikke forvente, at eleverne taler om, hvad de har oplevet som problematisk i produktionerne, eller at de tør rejse kritiske spørgsmål til kammeraternes eller lærernes erfaringer og holdninger.

Selvom praktikken som sådan ikke er i fokus i denne undersøgelse, optræder praktikken naturligt som noget underviserne må forholde sig til, fordi undervisningen er opbygget som en vekslen mellem skole- og praktikforløb. Erfaringerne fra praktikken spiller således en meget stor rolle for lærerne, og mange lærere understreger, at læringen bedst foregår gennem denne vekslen mellem teori og praksis. For lærerne er det meget centralt, at de via undervisningen på skolen kan nå at gøre eleverne mere bevidste om, hvad det er der foregår i praktikken. Alle lærerne omtaler vigtigheden af at få givet eleverne en forståelse af, hvad det er der sker '*derude*', måske ikke forud, men så senere, så de kan nå at reflektere over, hvad de gør og ikke bare handle per automatik.

Lærerne havde imidlertid også oplevelsen af, at praktik og skole var meget adskilte verdener, og nogle så det som en stor udfordring, at 'mester', praktikværten, fyldte så utroligt meget i elevernes hoveder. Her blev det nævnt, at praktikværternes holdninger til dyr er meget afgørende, men det er samtidig langt sværere at rykke ved dette end det er ved at opdatere elevens faktuelle viden. Uanset hvordan eleverne oplever deres praktiktid, dukker erfaringerne med for eksempel adfærd og holdningen til dyr næsten altid op igen i klasseværelset, og her kommer lærerne ofte til at håndtere erfaringer, som de ikke nødvendigvis er enige i.

Der ser ud til at være meget stor variation mellem skolerne i forhold til, hvordan man har kontakt med eleverne undervejs i praktikken, og hvor systematisk praktik-erfaringerne, for eksempel om adfærd/velfærd, samles op, når eleverne vender tilbage. Det er dog fælles for de skoler, vi har beskæftiget os med her, af ressourcemæssige årsager har skåret betydeligt ned på kontakten med eleverne undervejs i praktikforløbet. Selvom nogle lærere betvivlede, at disse besøg havde en særlig værdi huskede andre det som berigende at besøge eleverne i praktikken og beklagede, at det var afskaffet.

Samlet set tyder meget på at praktikken og den læring der sker i praktikken omkring dyrevelfærd til en vis grad er koblet fra skolen, mens den står på, og at opsamlingen, kontakten til skolen, først sker efterfølgende. Lærerne fremhæver, at de efterfølgende gør et stort arbejde for at samle op, når eleverne er tilbage, men selve praktikforløbet ser ud til, i hvert fald på nogle skoler, at være overladt til eleven og de læremestre og medarbejdere man nu arbejder sammen med.

Lovgivning relateret til dyrevelfærd indgår på mange niveauer i husdyrundervisningen på skolerne, og er i de senere år kommet til at fylde mere og mere. For nogle af lærerne er det et dilemma, fordi undervisning i lovgivningen i sig selv kan være en kedelig stopklods og ikke særligt motiverende for eleverne, især hvis de ikke fanger eller forstår det bagvedliggende rationale eller den bagvedliggende forskning, men alene ser loven som et stykke teoretisk, politisk bestilt skrivebordsarbejde. Samtidig blev det i interviewene ofte fremhævet af lærerne, at elever med et vist kendskab til husdyrbrug i dag er fuldstændig med på, at dyreværnsloven er relevant i forhold til produktionen. Yngre elever efterspørger generelt mere viden om dyrevelfærd og accepterer i høj grad for eksempel plads eller løsdrift som noget, der gavner dyret selv.

Det er altså både accepteret og forventet, siger nogle lærere, at dyrevelfærd hører med i undervisningen, uanset om emnet kommer via loven eller kommer ind i undervisningen på anden vis. En anden årsag til, at eleverne måske i stigende grad er opmærksomme på dyrets adfærd – dyrets følelser – når det handler om dyrevelfærd, kan også være, at lærerne ifølge denne undersøgelse vægter, at eleverne skal lære at observere dyr. De skal se på dyrene med nye øjne, og ikke bare for eksempel tage for givet, at det de har set på dagligt i deres praktiktid, nødvendigvis er et udtryk for god velfærd.

Om det er selve undervisningen, der trækker eleverne i retningen af et dyrevelfærdssyn, der er domineret af produktion, eller om det er elevernes praktiktid og samlede identitet som landmænd, der primært gør det, er ikke så enkelt at svare på. Eleverne er delvist bevidste om og giver udtryk for, at der i løbet af uddannelsen sker en påvirkning, som trækker dem i retningen af en ændret opfattelse af dyr, hvor disse oftest først og fremmest ses som produktionsdyr. Elevens egne følelser for dyr får mindre at skulle have sagt, ligesom en medbragt 'naivitet' bliver testet med ny viden.

Diskussion

Det er et gennemgående træk både blandt de ældre og de yngre elever, at deres forståelse af dyrevelfærd er tæt koblet til produktionen og det forhold, at landbruget er en forretning, der skal løbe rundt. Samtidig er eleverne imidlertid også optaget af, at dyr ikke må lide unødigt; noget der særligt tydeligt kommer til udtryk gennem beretningerne om de negative erfaringer fra praktikken, hvor nogle elever har oplevet, at dyr udsættes for smerte og lidelse, som kunne være undgået.

Sammenkoblingen mellem produktion og forståelse for velfærd sker, når eleverne først og fremmest ser velfærd som et vigtigt middel til at øge ydelsen og/eller væksten. Velfærd er vigtigt, fremgår det, men den skal være balanceret i forhold til økonomien. Eleverne argumenterede således ofte for, at forskellige former for dyrevelfærd gav god mening, hvis de hang sammen med eller blev forstået i lyset af, at der skal produceres en ydelse i form af svinekød, mælk eller skind fra minken - det man havde fokus på i forbindelse med dyrevelfærd var vækst, produktion, økonomi og ydelse.

Hvor vi havde ventet, at yngre elever måske ikke ville være optaget af velfærd koblet sammen med produktionsresultater på samme måde som de ældre, så viser undersøgelsen, at der tilsyneladende ikke er den store forskel mellem eleverne, hverken hvad angår alder eller køn. Desuden viser vores resultater, at eleverne i nogen grad forstår dyrevelfærd ud fra dyrets adfærd, det vi i analysen kalder 'dyrevelfærd begrundet i hensynet til dyret selv' – selv om det ikke er så dominerende et tema som velfærd forstået som produktion, hvor vægten oftere er mere på sundhed end på adfærd. Man kan diskutere, om fokus på dyrevelfærd begrundet i hensynet til dyret selv er en tendens, der er på vej op. Der kan være tale om en slags opblødning i det produktionsorienterede dyrevelfærdssyn, og måske en tilnærmelse til synspunkter, som i høj grad relaterer sig til de mange lovgivningsmæssige tiltag på dyrevelfærdsområdet. Ved disse tiltag er dyrets adfærdsmæssige behov ofte i centrum, som for eksempel i reglerne om løse søer, om rode- og beskæftigelsesmateriale til svin eller om at kalve over en vis alder skal opstaldes i grupper.

Umiddelbart indbefatter elevernes forståelse af dyrevelfærd alle principperne i den danske dyreværnslov, hvor der lægges vægt på at opfylde dyrenes fysiologiske, sundhedsmæssige og adfærdsmæssige behov. Analysen viser imidlertid, at eleverne lægger mere vægt på sundhed/fysiologi end på adfærd, men de afviser ikke adfærden som værende af betydning, blot kan man se en prioritering af dyrevelfærd som noget, der først og fremmest skal komme produktionen til gode. At dyrene skal have mulighed for at udtrykke normal adfærd er også en del af loven, men hos eleverne rykkes dette nogle gange bagerst i rækken af behov, fordi '*det kan undværes*'. En gris kan godt vokse og producere uden f.eks. at have halm at rode i og kalve vokser måske oven i købet hurtigere, hvis de isoleres (og dermed beskyttes fra sygdom) frem for at få tilgodeset deres behov for at være sociale. Heri ligner elevernes forståelse af dyrevelfærd den dominerende forståelse blandt konventionelle landmænd, som er fundet i en række andre undersøgelser, hvor landmænd vægter dyrets biologi (sundhed, trivsel, reproduktion, vækst) som afgørende for god velfærd.

Forskning viser, at et synspunkt om dyrevelfærd, som oftest kommer til udtryk når man interviewer forbrugere, handler om 'naturlighed'. Det som forbrugerne for eksempel forstår som naturlighed er blandt andet, at dyr har ret til ikke at blive udsat for amputation af diverse legemsdele, dvs. at de eksempelvis har ret til at beholde deres haler, ikke blive kastrerede,

afhørnet eller få næbbet trimmet. Forskning viser også, at med til forbrugernes ønske om naturlighed hører, at køer har adgang til græs.

Forventning eller ønske om, at dyr har muligheder for at leve naturligt er stort set ikke til stede blandt eleverne på skolerne i denne undersøgelse. Ingen elever sætter således spørgsmålstejn ved om grise skal halekuperes og kastreres eller at kalve skal afhørnes, men nogle elever talte for køers adgang til græs – og enkelte elever talte også for, at kalve skal gå sammen med koen i en periode. Set i det lys er eleverne langt fra den del af det omgivende samfund, som forventer at dyrevelfærd også handler om naturlighed, og i den sammenhæng også langt fra den debat om dyrevelfærd, som handler om dyrs integritet, som synes stort set fraværende blandt de interviewede landbrugsskoleelever. Undersøgelsen peger også på, at selv om nogle skoler og lærere forsøger at trække debatten fra det omgivende samfund ind i uddannelsen, virker det som om nogle elever har svært ved at tage del eller se sig selv i disse debatter. Næsten ingen af de interviewede identificerede sig således med et forbrugersynspunkt om naturlighed eller gav udtryk for, at de godt kunne forstå dette synspunkt.

Der synes ikke at være nogen fælles konsensus i landbrugsuddannelsen om, hvordan det omgivende samfunds holdninger til og opfattelse af dyrevelfærd skal eller bør indgå i undervisningen. Det ser dog ud til at være svært for eleverne at forholde sig til andre, og måske mere alternative synspunkter om husdyr, uden at disse mødes med modstand eller med en stor risiko for, at eleverne faktisk føler sig nedgjorte, intimiderede og ikke forstået af de andre.

Hvad angår afstanden mellem elevernes opfattelse af dyrevelfærd og det omgivende samfunds syn, må det konkluderes, at skolerne har en stor opgave, hvis man som uddannelsessted ønsker, at vordende landmænd ikke bare er orienterede om de forskellige syn på dyrenes velfærd, der er i samfundet, men også er i stand til at forholde sig til andres meninger og diskutere dem uden at insistere på at kende den ”rigtige løsning”.

Især når det drejer sig om holdninger til dyrevelfærd fra andre grupper i det omgivende samfund, kan denne undersøgelse pege på, at skolerne måske underspiller deres rolle i forhold til at inddrage andre synspunkter om dyrevelfærd i undervisningen, end dem landbruget selv repræsenterer. En risiko ved ikke at påtage sig denne opgave er, at skolerne, bevidst eller ubevidst, kommer til at understøtte en ”dem mod os” holdning.

Interviews med lærerne viser, at ambitionerne er høje, når det gælder om at knytte dyrevelfærd til husdyrundervisningen. Således bekræfter disse interviews, at dyrevelfærd prioriteres som noget, der skal være med over det hele, men også at nogle lærere til stadighed har brug for eller ønsker at lave særlige forløb om dyrevelfærd, måske for at få de mere etiske diskussioner i spil, diskussioner som nogle lærere i øvrigt savner materiale til.

Samtidig er lærerne meget bevidste om de krav, som en veksel-uddannelse stiller til dem – blandt andet, at de både skal kunne anvende elevernes viden fra praktiktiden positivt i undervisningen, og samtidig også tvinge eleverne til at reflektere over, hvad de har lært og ikke mindst være kritiske. En kritisk holdning hos eleverne betyder, at de ikke skal tage alt fra praktikken for gode varer.

Det må konstateres, at der er et spændingsfelt mellem skoleophold og praktik, hvor ’dyrevelfærd’ både kan komme i klemme, men også bruges som en aktiv medspiller i den konstante vekslende diskussion mellem skole og praktik. Flere lærere fremhæver

problemstillingen, når de fortæller, hvordan de efter praktikken skal ind og gøre op med 'forkert læring', som eleven nu tror, er den rigtig læring. Men også landbruget som erhverv må have en meget stærk interesse i, at uddannelsen (her især omkring dyrevelfærd) ikke alene tage farve af erhvervets egen tankegang men også udfordrer denne tankegang og herigennem professionaliserer faget. Her er landbrugsuddannelserne, fra grundniveau og op til lederuddannelse, jordbrugsteknologuddannelsen og bacheloruddannelsen, helt central.

Vi kan se et perspektiv i at uddannelsessteder, som uddanner landmænd på forskellige niveauer, bør sikres tilstrækkelige ressourcer til, at man for eksempel kan lave en pædagogisk kobling mellem praktiktiden og skoleopholdet, fremfor at spare dette væk, fordi man ikke har tid eller råd til at ofre lærertimer på det. De landmænd, som tager elever som praktikanter, har også en stor udfordring i form af det ansvar, de dermed påtager sig, De bør dog ikke stå alene med denne udfordring, tværtimod bør koblingen dyrevelfærd-landmand-skole understøttes aktivt. Endelig er der også et fremtidigt perspektiv i at støtte skolerne i at udvikle materiale om etik og herunder også om det omgivende samfunds syn på dyrevelfærd – på et pædagogisk niveau som understøtter skolernes forskellige elevgrupper.

Skolernes faglærere på husdyrområdet har også brug for støtte/tid i form af mulighed for efteruddannelse og opdatering på dyrevelfærdsområdet. I dag betyder den nyeste reform på erhvervsuddannelse, at der støttes op om pædagogisk efteruddannelse, men specifik efteruddannelse på dyrevelfærdsområdet burde også bakes op. Universiteternes forskning på dyrevelfærdsområdet kunne desuden i højere grad indgå på skolerne end tilfældet er i dag. Perspektivet i at omsætte forskning til brugbare undervisningsmaterialer for skolerne er vigtigt at nævne, og udviklingen af f.eks. e-læring om dyrevelfærd til elever på landbrugsuddannelserne kunne også være et fremtidigt perspektiv.

1. Introduktion

Det overordnede formål med projektet har været at undersøge, hvilken rolle skoler, som udbyder landmandsuddannelsen, spiller for formningen af de fremtidige landmænds opfattelse af dyrevelfærd, og hvordan dyrevelfærd vægtes i forhold til andre undervisningsmål. Projektet har således fokuseret på elevernes forståelse af dyrevelfærd, og hvordan viden om dyrevelfærd vægtes på skolerne.

Selvom uddannelsen til landmand må antages at være af stor betydning for, hvordan fremtidens landmænd håndterer dyrevelfærd, findes der ikke forskning i, hvilken rolle skolerne spiller for landmændenes opfattelse af dyrevelfærd og dermed, hvor godt rustede de er til at varetage dyrevelfærden i overensstemmelse med samfundets krav. Med henblik på at udfylde dette tomrum har projektet været styret af følgende forskningsspørgsmål:

- Hvordan opfatter eleverne dyrevelfærd, og hvordan forandres deres opfattelse som konsekvens af uddannelsen?
- Hvilke forståelser af dyrevelfærd præsenterer skolerne eleverne for i undervisningen?

Besvarelsen af disse spørgsmål vil bl.a. bidrage til at pege på, hvor skolerne med fordel kan sætte ind med henblik på at kvalificere undervisning i dyrevelfærd og dermed bidrage til at sikre en større grad af overensstemmelse mellem landbrugets praksis og samfundets forventninger til landbrugsdyrenes velfærd.

1.1. Baggrund

Landbrugsdyrenes velfærd er på den ene side afhængig af de konkrete økonomiske, teknologiske og sociale rammer for den enkelte landmands produktion. Undersøgelser har eksempelvis peget på, at landmændenes praksis kan forbindes med deres sociale problemer (Andrade & Anneberg, 2014), ligesom mængden af bureaukrati opleves at have betydning for prioriteringen af dyrevelfærd i det daglige (Lassen et al., 2012). Desuden har det også været påpeget, at markedet har betydning for niveauet af dyrevelfærd – og ikke mindst, hvilke muligheder der er for, at markedsdrevet dyrevelfærd rækker ud over lovgivningens minimumskrav – se f.eks. udtalelse om markedsdrevet dyrevelfærd fra Det Dyreetiske Råd (Det Dyreetiske Råd, 2012).

På den anden side er dyrevelfærden på den enkelte bedrift også påvirket af landmandens og de ansattes opfattelse af, hvad dyrevelfærd er. I forlængelse af dette har fokus i projektet været på, hvilken rolle landbrugsuddannelsen spiller i forhold til de kommende ejeres, lederes og medhjælperes opfattelse af dyrevelfærd og dermed på den fremtidige dyrevelfærdsrelaterede praksis i landbruget.

Flere undersøgelser (Hemsworth et al., 1994; 1998; 2011) har dokumenteret, at holdningen til og viden om dyrenes behov hos landmænd og deres ansatte påvirker den måde, dyr håndteres på og således har store konsekvenser for dyrenes velfærd. Samme forskning viser også, at det er muligt at ændre på f.eks. håndteringen af dyr, hvis ansatte modtager undervisning og ny viden på området.

Anden forskning har dokumenteret forskelle på befolkningens og landbrugernes opfattelse af dyrevelfærd. Landmændene har således typisk en mere snæver opfattelse, der vægter fravær af sygdom, smerte, lidelse og andre mere fysiske forhold, mens befolkningen også vægter

forhold som udfoldelse af naturlig adfærd, integritet og autonomi (Lassen et al., 2006) (Sørensen og Fraser, 2010).

De forskellige syn i forhold til dyrevelfærd afspejler, at der er opstået en spænding mellem et snævert dyrevelfærdsbegreb rettet mod primært sundhed, som findes blandt praktikerne i landbruget, og et bredere dyrevelfærdsbegreb, som bæres af dele af befolkningen og i nogen udstrækning har smittet af på landbrugspolitikken og den resulterende regulering af området. Et resultat af denne udvikling er således, at der i dag stilles øgede krav til landmændenes håndtering af deres dyr. Krav, der både udmøntes direkte i form af f.eks. lovgivning om indretning af stalde og mere indirekte i form af f.eks. samfundsmæssig forventning om, at landmænd indgår i en åben dialog om deres syn på dyrevelfærd.

Skoler, som udbyder landmandsuddannelsen, kan spille en væsentlig rolle for, hvor godt udrustede nye landmænd er til at håndtere denne situation, for landmænd kan, som nævnt ovenfor, i dag ikke nøjes med en rent landbrugsfaglig ballast. De forventes også at forholde sig til den etiske diskussion af konsekvenserne af deres erhverv (Fraser, 2008). Forskellen mellem landbrugets praktikeres og det stærke politiske og samfundsmæssige fokus på andres opfattelse af dyrevelfærd har gjort det relevant at få etableret forskningsbaseret viden om, hvordan landbrugsskoleelevernes opfattelse af dyrevelfærd ser ud, hvordan de undervises, samt hvordan elevernes holdning påvirkes af deres uddannelse.

I et større perspektiv vil projektet bidrage til en øget professionalisering i landbruget indenfor dyrevelfærdsområdet.

1.2. Dyrevelfærd i landmandsuddannelserne

Feltnote fra en landbrugsskole:

Der er aftensmad i salen, og alle 230 elever myldrer ind samtidig, da køkkenet slår dørene op, og de går til maden efter et nøje aftalt mønster. Nogle får besked om en ekskursion næste dag. De skal være klar med deres madpakker, som de kan hente i køkkenet kl. 8, dernæst venter en times køretur ud til en svineproduktion, hvor de skal øve sig i at inseminere, så de skal være der til tiden. Et par elever kommer hen til vagtlæreren og siger, at de gerne vil køre i egen bil, for de skal på arbejde bagefter på den gård, hvor de har fritidsjob.

Line, en pige ved mit bord, fortæller, at hun holder særligt meget af, at alle på skolen ligner hinanden. "Vi er meget ens", siger hun og fortsætter sin fortælling med en beretning om mobning i folkeskolen og lave karakter, noget der alt sammen hører fortiden til, fordi hun nu har et fællesskab med andre, der har samme interesser, og i øvrigt har hun lige afsluttet 1. hovedforløb med et 10-tal.

Anne, en anden pige ved bordet, taler om, at hun vil arbejde med får, når hun engang er færdig, eller måske mink. Engang var dette ikke anset for at være arbejde for rigtige landmænd, men det vil være OK i dag, siger hun.

Efter maden følges jeg med vagtlæreren ind på lærerværelset. Laust, en nervøst udseende dreng, kommer forbi og beder om lektiehjælp, han frygter den kommende eksamen. Vagtlæreren, Inga, taler opmuntrende til ham og minder ham om de gode skudsmål, han fik ved sidste samtale. Pludselig kommer en stor drengeskole ind, alle med dybe stemmer, kort strithår og i blå vindjakker, hvor der står John Deere eller Houbækgaard eller Maskinstation Øst bagpå. De vil gerne hænge lidt ud i skolens torsdagsbar – alle er tidligere elever, som arbejder i nærheden og lige ville se forbi. "De forbinder skolen med en tryk base", siger læreren. På tavlen hænger et opslag med billeder af et par tidligere elever, som er uønskede som gæster, fordi de har opført

sig dårligt under et besøg, men ingen i denne flok er med på billederne, og Inga kender dem og siger god for dem.

Senere går læreren en runde. I en ældre fløj bor de meget unge elever, som der skal holdes lidt ekstra øje med. En flok spiser pizza på et værelse og bliver bedt om at skrue ned for musikken. En gruppe på et værelse snakker juleferie og deres kommende praktik, som betyder, de skal flytte i mange forskellige retninger og er spændte og nervøse over det. I en anden fløj sidder Simon, Ask og William, tre 15-16-årige drenge, foran pc'en på et værelse. Væggene over den ene seng er pyntet med store traktorplakater. Ask og William taler om, hvor stor en opsparing de allerede har og om en særlige investeringskonto – et sted man kan have penge skattefrit, så man kan spare op til senere køb af gård. Simon siger, at han allerede har brugt mange tusind på en ny iPhone 6 og ny computer. Samtidig er de to andre langt ind i drømmen om, hvilken gård de vil købe, de surfer på nettet efter priser, og de taler om kommende praktiksteder, hvor den ene har udset et sted, hvor han kan passe jorden og køre maskiner, for grise vil han ikke passe.

Vi går tilbage mellem elevbygningerne i mørket. En bil kommer susende fra en af elevfløjene, læreren træder ud på vejen, stopper den resolut, og eleven bag rattet får en skideballe over at køre for hurtigt på skolens grund. Udenfor en anden fløj er der råben og latter. En elev har lukket sin kammerat ude fra værelset. Nu hænger han ud af vinduet og griner af vennen, der ikke kan komme ind. Mens grupper af elever står i skyggen og ryger og ser på, skændes de to videre, indtil læreren griber ind og siger stop.

Ovenstående er et uddrag af feltnoter fra observation på et af de fire uddannelsessteder, som er indgået i undersøgelsen. Noten illustrerer, hvilken kompleksitet skolerne rummer. Det er midt i de mange sociale begivenheder, forestillinger om, hvad en rigtig landmand er, bliver etableret, og det er også i dette komplekse rum, begrebet dyrevelfærd rumsterer som en lille brik i det meget store puslespil, som sammenstykker uddannelsen til landmand anno 2015.

Hvad der især forekommer komplekst, når man som udefrakommende befinder sig i klasseværelserne på landbrugsuddannelsen, er de mange forskellige niveauer, der undervises på – fra de nye EUX-elever, der er i gang med en studentereksamen på et nærliggende gymnasium samtidig med, at de har fag på landbrugsskolen for at blive landmænd, over elever, som ikke har færdiggjort 9. klasse og elever, der tager uddannelsen med en studentereksamen i bagagen, til elever, der har forskellige problemer, sociale eller fagligt, som gør, at de sættes på særlige hold.

Alle skal de møde husdyret og undervises i det, som om det var første gang, også selv om de ikke senere vil arbejde med husdyr, eller selv om en stor del af dem allerede kommer med mange erfaringer hjemmefra, fra naboens gård eller fra et forudgående praktikforløb, mens andre møder op helt blanke.

1.3. Skolernes ramme

I daglig taler bruger de fleste udtrykket landbrugsskoler om de skoler, som udbyder landmandsuddannelsen, og hvor man kan blive uddannet til f.eks. landbrugsassistent, faglært landmand og jordbrugsteknolog eller kan tage en lederuddannelse eller en professionsbachelor. Egentlig er ordet landbrugsskole en smule misvisende i dag – det ville

være mere korrekt enten at bruge den samlede betegnelse jordbrugets uddannelser eller tale om skoler, som udbyder landbrugssuddannelsen, fordi uddannelsen til landmand i 2015, uanset skolens fysiske form, er en erhvervsuddannelse under samme bekendtgørelse (Undervisningsministeriet, 2015), omend uddannelsen huses i forskellige typer af uddannelsesinstitutioner. Alle skoler, der udbyder uddannelsen, har grundlæggende den samme struktur på deres uddannelser, idet de er underlagt fælles retningslinjer for grundstrukturen i landbrugssuddannelsen og fælles kompetencemål for eleverne. Disse retningslinjer er udstukket af Fællesudvalget for landbrugssuddannelser under Undervisningsministeriet. Skolerne tilrettelægger selv, hvordan der skal undervises, så kravene i retningslinjerne opfyldes.

Begrebet "jordbrugets uddannelser" omfatter også uddannelsen til gartner og til skovbruget, så i denne rapport bruger vi ikke "jordbrugets uddannelser" som fælles betegnelse, men taler i stedet om skoler, som udbyder landbrugssuddannelsen eller slet og ret "skolerne" som fællesbetegnelse.

I alt er der for øjeblikket 17 steder i Danmark, hvor uddannelsen til landmand (på forskellige niveauer) finder sted; dog kan man ikke alle steder tage samme specialer (Jordbrugets Uddannelser, 2015). Se endvidere faktaboks 1 om uddannelsens tilbud.

Ti af skolerne er de såkaldt gamle eller klassiske landbrugsskoler, som stadig primært, men ikke kun, er kostskoler, mens de øvrige skoler benytter forskellige betegnelser, f.eks. college, uddannelsescenter eller teknisk skole. Typisk for de fleste af disse andre skoler er det dog, at eleverne ikke bor på skolen. I dag indgår flere af de gamle landbrugsskoler i forskellige former for samarbejder med andre uddannelsesinstitutioner, så de i praksis huser forskellige typer af erhvervsuddannelser. Et eksempel er Kalø Økologiske Landbrugsskole, som i dag hører under Viden Djurs, der er paraply over en hel stribe ungdomsuddannelser på Djursland.

I 2012 blev der uddannet 694 faglærte landmænd og assistenter på de danske landbrugssuddannelser, mens tallet i 2015 var på 516. Der er meget stor forskel på, hvor mange elever de enkelte skoler uddanner. Eksempelvis har den skole, der har udlært færrest i 2015, sendt tre færdige faglærte landmænd ud med speciale i husdyr, mens den skole, der har uddannet flest faglærte landmænd på husdyrlinjen i 2015, har udlært 68.

En samlet statistik over elevernes køn eller baggrund (land/by) findes ikke, men foreningen Danske Landbrugsskoler, som dækker en del af skolerne, har opgjort, at hver 3. elev på grunduddannelsen er en pige, og det er den almindelig opfattelse på skolerne, at der dels kommer flere piger ind på uddannelsen i dag samt flere elever uden baggrund i landbruget (Skovsbøl 2013). I en opgørelse fra november 2015 fra Jordbrugets Uddannelser om antal elever i igangværende praktikforhold fremgår det, at ud af 1.516 elever, der er i praktik på husdyrbrug på landmandsuddannelsen, er de 433 kvinder (Jordbrugets Uddannelse, personlig kommunikation, Knud Pedersen).

Faktaboks 1: Landbrugsuddannelsen

(Mette – boksen placeres ved siden af eller under afsnittet om skolernes baggrund)

Landbrugsuddannelsen varer mellem to og fire år, afhængigt af hvilket trin eller speciale, man går efter. Adgangskravene er 9. eller 10. klasse med karakteren 02 i dansk og matematik. Uddannelsen har ingen mulighed for skolepraktik. Lønnen er elevløn, som betales af den arbejdsgiver, man har praktik hos. På lederuddannelsen får man SU.

Uddannelsen til landmand giver en grundlæggende viden om husdyr og jorddyrkning. Den består af et grundforløb, der tages på en erhvervsskole og varer 20 eller 40 uger, samt et hovedforløb, der veksler mellem praktikperioder og skoleforløb. Desuden kan man senere tage en særlig overbygning i ledelse.

Man kan afslutte uddannelsen efter hvert gennemført trin, dvs. man kan afslutte som landbrugsassistent eller som landmand med speciale i husdyr eller planter. Eller man kan afslutte uddannelsen som jordbrugsmaskinfører.

Som landbrugsassistent lærer man at planlægge og udføre de almindeligt forekommende opgaver inden for landbruget.

Beskrivelse af uddannelsen i Uddannelsesguiden (Ministeriet for Børn, Undervisning og Ligestilling, 2015).

- Som landmand med specialet husdyr lærer du bl.a. at vurdere dyrebesætninger, du lærer at planlægge avl, tage stilling til foderkvaliteter, og du lærer om transport af dyr og dyrevelfærd.
- Som landmand med speciale i planter lærer du bl.a. at udarbejde planer for såning, gødning og sprøjtning. Du lærer også at arbejde med og vedligeholde de mange maskiner, der indgår i landbrugsdrift. Også naturpleje og pasning af vildt indgår i uddannelsen.

(Ministeriet for Børn, Undervisning og Ligestilling, Uddannelsesguiden, uddrag, 2015)

Faktaboks 2: Skolernes organisering

(Mette bringes ved siden af tekst om skolernes baggrund)

Jordbrugets Uddannelser har eget sekretariat i Agro Business Park i Århus. Sekretariatet er finansieret af organisationerne 3F, GLS-A (Gartneri-, Land- og Skovbrugets Arbejdsgiver) samt Landbrug & Fødevarer. Det er herfra, man har ansvaret for at lave overenskomst i forhold til aflønning af elever, beskrive, hvad eleverne skal lære i praktikken, og godkende praktikpladser over hele lande. Kontakten mellem elev og skole, mens eleverne er i praktik, er de enkelte skolars ansvar.

Ti af skolerne har en selvstændig interesseorganisation, Danske Landbrugsskoler (Danske Landbrugsskoler, 2015), med eget sekretariat på Axelborg i København. Det er en organisation, der er 110 år gammel, og med historiske rødder i den måde, landbrugsskolerne oprindeligt så ud på fra før, de to typer af uddannelser – landmandsuddannelsen og EUD (erhvervsuddannelsen) – blev slået sammen. Der har i nogle år været etableret et fælles årsmøde for Jordbrugets Uddannelser, som er for alle undervisere og ledere på de nuværende 17 skoler, der udbyder landbrugsuddannelser.

1.4. Undervisning i dyrevelfærd

Det er svært at pege på et præcist årstal for, hvornår eller hvordan dyrevelfærd kom ind i landbrugsuddannelsernes pensum. Det er dog tydeligt, at skolerne i løbet af 1990'erne begynder at have dyrevelfærd som et selvstændigt fag. I bogen *Danske Landbrugsskoler gennem 100 år* (Kjær, 2003) findes der en beskrivelse af det, man betegner som nye fag og gamle fag, og her står dyrevelfærd som et af de nyere fag sammen med f.eks. naturforvaltning, EDB og økologi, om end økologi først fra 2013 blev obligatorisk som fag på alle skoler. Om dyrevelfærd bemærkes det:

En god landmand har altid været optaget af, at hans husdyr befinder sig godt. Industrialiseringen af husdyrproduktionen har sat spørgsmålstegn ved, hvad der er velfærd for dyr. En stor ydelse behøver næppe være udtryk for velfærd. I stedet har man studeret dyrenes opførsel i fri tilstand, og man har fundet det bedst at indlægge disse hensyn i den generelle undervisning. På flere skoler har det ført til, at skolernes landbrug især det sidste tiår har indført mere dyrevenlige staldsystemer (Kjær, 2003: 44).

Indførelsen af dyrevenlige staldsystemer på skolerne, der nævnes sidst i uddraget, har uden tvivl fyldt meget i en årrække, men i dag er der kun få skoler, der driver landbrug med egne stalde, jord og dyr. Mange skoler har nedlagt denne del af skolen, blandt andet fordi det krævede store investeringer at holde staldene opdaterede.

Uanset om skolerne har dyr eller ej og kan bruge egen stald som klasseværelse, spiller hyppige ekskursioner ud på almindeligt fungerende landbrug en stor rolle i undervisningen, og skolerne har ofte faste aftaler med lokale landmænd om at kunne bruge deres bedrifter i undervisningen.

I 1993 udkom den første fagbog, hvor landbrugselever og landmænd var den primære målgruppe: *Etik, velfærd og adfærd i husdyrbruget*, udgivet af Landbrugets Informationskontor (Giersing et al, 1993). Bogen blev revideret i 1999 og udkom i 3. oplag under titlen *Husdyrhold, adfærd, velfærd og etik* på forlaget SEGES i 2006. Den er i flere år købt som klassesæt på landbrugsskolerne med elever på 2. hovedforløb som målgruppe, men er nu udsolgt. Forlaget planlægger for øjeblikket en ny, kortere og lettere tilgængelig udgave.

Dyrevelfærdens indtog på skolerne er også afspejlet i reguleringen. I bekendtgørelsen for landbrugsuddannelsen blev ordet velfærd i sammenhæng med dyrene nævnt første gang i 1997, hvor det anføres, at eleven efter uddannelsen *kender de vigtigste krav til bygningernes indretning med hensyn til dyrenes velfærd og bygningernes vedligeholdelse*, og der står desuden under punktet Husdyrs adfærd og velfærd, at *eleven skal opnå kendskab til normal og unormal adfærd hos husdyrene og selvstændigt kunne reagere f.eks. ved selv at handle eller hente hjælp* (Bekendtgørelse 1997). (Se endvidere bilag 1, hvor der bringes eksempler, som henviser til dyrevelfærd i forskellige udgaver af bekendtgørelserne).

At velfærd ikke er kommet ind i bekendtgørelsen før 1997, hænger givetvis sammen med både skolernes, landbrugets og dyrevelfærdens historie. For en nærmere diskussion af dette kan henvises til Sandøe og Christiansen (2009), som gør rede for den internationale udviklingen af synet på dyrs rettigheder.

I en dansk sammenhæng er det væsentligt, at landbrugsuddannelsen gennem mange år har været tæt knyttet til landbrugserhvervet og folkehøjskolebevægelsen og ikke til staten. I mange år modstod landbrugsskolerne det pres, der var, for at de skulle opgive at være "frie skoler", men efterhånden begyndte tekniske skoler også at udbyde uddannelsen, og så begyndte mange års kamp for at få koordineret eller sammenlagt de forskellige tilbud af uddannelsen.

I begyndelsen af 90'erne opgav de traditionelle landbrugsskoler efterhånden deres frihed, som det er formuleret i *Danske Landbrugsskoler gennem 100 år* (Kjær, 2003: 29). Konsekvensen blev, at eleverne på skolerne gradvist og gennem flere reformrunder blev sidestillet med elever på erhvervsuddannelserne. Først fra 2008 blev skolerne en integreret del af erhvervsuddannelserne.

En anden væsentlig drivkraft bag udviklingen var, at velfærden for industrilandbrugets dyr for alvor kom på dagsordenen i Danmark i slutningen af 80'erne – noget der bl.a. er afspejlet i en egentlig regulering af landbrugsdyrenes velfærd. Ordet dyrevelfærd var dog for længst etableret i Europa som en følge af den debat, der fulgte i England med Ruth Harrisons bog *Animal Machines: The New Factory Farming Industry* (Harrison, 1964a). Bogen udkom i en dansk oversættelse samme år under titlen *Dyr på samleband. Det nye fabrikslandbrug* (Harrison, 1964b) og var en skarp kritik af det moderne, industrialiserede landbrug. Mens landbrugets fortalere i England fastholdt, at landbrugsdyrene ikke mistrivedes, så længe de voksede, så insisterede Harrison på, at industrialiseringen og medikaliseringen af dyreholdet i det moderne landbrug havde brudt kontrakten mellem landmand og dyr. Hun skrev i den forbindelse:

Hvor langt har vi ret til at gå i vores udnyttelse af dyrene til vores formål? Har vi ret til at berøve dem al fornemmelse af velbehag i livet simpelthen for at presse flere penge hurtigere ud af dem? Har vi ret til at behandle levende væsener alene som foderomsættende maskiner? På hvilket punkt kan vi begynde at tale om mishandling? (Harrison 1964b:22).

Reaktionen på den offentlige debat, som Harrisons bog medførte, blev, at den britiske regering nedsatte et udvalg, der skulle undersøge forholdene for de britiske husdyr. Udvalget, der blev ledet af zoologiprofessoren Rogers Brambell, udgav i 1965 den såkaldte *Brambell Report*, der ofte beskrives som det dokument, der etablerede moderne dyrevelfærd (Broom 2011; Rushen 2008).

I Danmark gik der over 10 år fra Ruth Harrisons oprør og Brambell-rapporten til, at man begyndte at indlemme produktionsdyrene i lovgivningen nationalt. Dette skete via etableringen af to offentlige udvalg, hvoraf det første blev nedsat i 1977 og afgav betænkning i 1979. Det næste blev nedsat i 1987 og afgav betænkning i 1988 (Sandøe & Christiansen, 2009). Mens det første udvalg var meget forsigtig i sine anbefalinger, havde det andet udvalg et mere konkret kommissorium, nemlig at udarbejde et forslag til en ny dyreværnslov, der ville betyde en generel styrkelse af dyrenes stilling i det nuværende samfund (Dyreværnsudvalget, 1988:5). På dette tidspunkt begyndte man for alvor at kunne se, hvordan den tætte kobling mellem staten og velfærd for mennesker i Danmark nu også blev til en kobling mellem staten og landbrugsdyrene. Samtidig var dansk landbrug for længst kommet ind i Fællesmarkedet og måtte i stigende grad indordne sig de krav, der opstod for at forbedre dyrevelfærden, blandt andet via Europarådet og siden lovgivning fra EU (Anneberg og Bubandt, in press).

Vi skal frem til 2008, før ordet dyrevelfærd kommer ind i bekendtgørelsen for landbrugsskolerne. Det skete i Bekendtgørelse 146 af 29. februar 2008, som er den første fælles bekendtgørelse, efter at alle skolerne var blevet samlet under ét som erhvervsuddannelse. Her står ordet dyrevelfærd nævnt, ligesom det også er her, der for første gang refereres til gældende lovgivning både om hold af dyr og om transport. Det fremgår nu, at eleven bl.a. skal kunne:

Udføre almindelige arbejdsopgaver med udgangspunkt i dyrevelfærd ved hold af husdyr og på baggrund af kendskab til husdyrs adfærd at reagere på unormal adfærd. Samt at eleverne skal forestå arbejdsopgaver med hold, flytning og transport af husdyr under hensyntagen til dyrevelfærd og gældende lovgivning omkring hold og transport af dyr.

Oprindeligt, da velfærd for dyr begyndte at komme på banen på landbrugsskolerne i 1990'erne, blev dyrevelfærd som nævnt anset for at være et selvstændigt fag. Præcis hvornår dette hørte op er ikke helt klart, men sandsynligvis skete det i forbindelse med reformen i 2008. En af årsagerne til, at dyrevelfærd ikke forblev et selvstændigt fag, er tilsyneladende et behov for at få rensset ud i de alt for mange småfag, som skolerne havde på dette tidspunkt (mundtlig kommunikation, Kaj Aage Højgaard, forstander, Bygholm Landbrugsskole). Skolerne ønskede altså at slå mange små fag sammen, og på den måde blev de obligatoriske lektioner i dyrevelfærd spredt ud og placeret i en række forskellige fag, hvor man syntes, det naturligt hørte hjemme. Sådan er situationen også nu i 2015, hvor det afspejles i bekendtgørelsen (Undervisningsministeriet, 2015), hvordan dyrevelfærd optræder i diverse mål for, hvad eleverne skal lære¹, men hvor det er op til skolerne, hvordan man konkret får aspekter inkluderet i de enkelte fag.

Etik er derimod ikke nævnt i selve teksten til bekendtgørelsen, men begrebet ses nogle steder at være koblet på målpindene for de enkelte fag på de forskellige niveauer af uddannelsen. Hvert fag indeholder et eller flere mål bestemt af ministeriet. Hvert af disse mål kaldes en målpind. Et eksempel på en målpind, hvor etik er nævnt, er i faget husdyr, trin 2. Her findes der 17 målpinde, der beskriver, hvad eleven kan efter undervisningen, lige fra at redegøre for anvendelsen af husdyrgødning til at betjene tekniske hjælpemidler og redegøre for staldindretningens betydning for smitteveje og forebyggelse af smitte. Målpind 6 har formuleringen: *Eleven kan redegøre for husdyrs adfærd og etik ved husdyrhold.*

Nogle skoler har valgt at etablere særlige forløb med fokus på velfærd, og ud over etik spiller læring om loven ind, for den er også nævnt i en målpind: *Eleven har kendskab til overordnet lovgivning for husdyrhold.*

Et andet eksempel er set på en skole, hvor man på 2. hovedforløb, svin, har lagt et antal timer ind, hvor eleverne arbejder med definitioner af velfærd, målsætning for velfærd, dyreværnsloven samt en række konkrete elementer knyttet til loven, f.eks. rode-beskæftigelsesmateriale, redebygningsmateriale, fravænningsalder, overbrusning, sygestier, staldindretning og belægningsgrad. Flere skoler bruger også at lade eleverne udføre en velfærdskontrol, hvor resultatet skal sendes til landmanden.

¹ Se nyeste bekendtgørelse her: <https://www.retsinformation.dk/Forms/R0710.aspx?id=168933>

I nyudviklet undervisningsmateriale fra SEGES, Videncenter for Svineproduktion (VSP), udviklet til landbrugsskolerne i 2014 i samarbejde med svinefaglærerne på skolerne, indgår også etiske/moralske diskussioner. Således er målet med et undervisningsforløb på 2. hovedforløb beskrevet med ordene:

Formålet med undervisningsforløbet er:

- At give eleverne en forståelse for etik og moral i svineproduktionen – både set fra forbrugernes, samfund og egen synsvinkel
- At eleverne bliver bevidste om samfundets og producenternes påvirkning af normer for dyrevelfærd, og de regler der vedtages
- At eleverne får sat fokus på velfærd – og forhåbentlig medvirker til, at dyrevelfærden generelt højnes
- At de får en ide om, hvor kompleks velfærd er, og hvor svært det kan være at få alle til at blive enige om, hvad god dyrevelfærd er (mundtlig kommunikation, Rikke Ingeman Svarrer, 19.december 2015).

Projektleder i SEGES, VSP, Rikke Ingeman Svarrer (mundtlig kommunikation, 19. december 2015) forklarer, at det nye tiltag med at udvikle et særligt undervisningsmateriale om velfærd for svin blev sat i værk i 2014 på baggrund af debatten i forbindelse med den såkaldte *Topmødeerklæring. Bedre velfærd for svin* fra marts 2014, iværksat af daværende minister for Fødevarer, Landbrug og Fiskeri, Dan Jørgensen (Anonym, 2014a), fordi der i denne debat blev efterlyst fokus på undervisning i velfærd.

Skolernes svinefaglærere, som i forvejen samarbejdede igennem Hyoakademiet (Anonym, 2014b), ønskede at synliggøre den undervisning i velfærd, der allerede eksisterede, men de ønskede også at styrke undervisningen i dyrevelfærd gennem et nyt, fælles materiale – et materiale, som også kan ses som et supplement til den nyeste udgave af fagbogen *Svineproduktion* (Eskildsen & Weber, 2015), som bruges på alle skolerne.

Under arbejdet med dette projekt har vi gennem observation på nogle af skolerne overværet flere eksempler på, hvordan dyrevelfærd kan indgå i undervisningen, og vi vil slutte dette afsnit af med en beskrivelse fra en time, hvor eleverne blev undervist i – og debatterede – forebyggende smertebehandling. Eksemplet er valgt, fordi det viser kompleksiteten i håndteringen af dyrevelfærd som emne.

Undervisningen blev gennemført af samme lærer, og hun gjorde brug af et PowerPoint-oplæg i to forskellige klasser samme dag. Udgangspunktet var dyreværnslovens paragraf 1: Dyr skal behandles forsvarligt og beskyttes bedst muligt mod smerte, lidelse, angst, varigt men og væsentlig ulempe, og hovedpointen var, at selv om man ikke umiddelbart kan se / aflæse direkte, om grise og køer har ondt, så er det ikke bevis for manglende smerter. Læreren dokumenterede sine slides med referencer til forskning på området.

Stemningen i de to klasser var meget forskellig. I klasse 1 var eleverne temmelig passive, mens det i klasse 2 kom til en mere ophedet diskussion. Feltnoterne omfatter noter fra begge klasser:

Læreren, Anni, spørger eleverne i klasse 1, om de har erfaring med at håndtere dyrs smerter fra praktiktiden, men alle benægter. En enkelt siger dog, at det skulle man nu helst have hørt om i praktikken. Eleverne får en definition af smerte, og læreren taler om dyrs behov for ikke at vise smerte for at overleve som flokdyr og gennemgår

forskellige former for smerter (akutte smerter, vedvarende smerter), som relateres til forskellige problemstillinger, som eleverne kender, f.eks. afhorning af kalve, klovlidelser hos køer samt smerter ved faring hos søer og en række andre eksempler, også eksempler hvor det er undersøgt, om det nu også gør ondt, f.eks. mastitis hos køer. Smerteadfærd bliver gennemgået, så man kan genkende det i stalden – eleverne får at vide, hvad de skal kigge efter for at se, om et dyr har ondt.

Læreren spørger, om eleverne kender til at give smertelindring ved kastration. Nogle har gjort det, andre har ikke. Læreren taler for brug af smertelindrende medicin, og beder eleverne huske på, at manglende bevis for smerte ikke er bevis for, at smerten ikke er der. En elev markerer og siger, at man jo i dag ikke må behandle så meget med penicillin, som man gjorde før, blandt andet på grund af MRSA-debatten. Læreren påpeger, at smertelindring og behandling med penicillin er to forskellige ting. Penicillin må ikke gives, hvis der er tvivl om diagnosen, men smertelindring kan godt gives og har ikke noget at gøre med risiko for resistens, som eleven tror.

Eleverne bliver bedt om at læse artikler, som både fortæller om, hvilke fordele der f.eks. er ved at give smertebehandling til søer i farestalden og om konflikten mellem landmand og dyrlæge i forhold til at bekoste smertestillende medicin. Dernæst skal de referere artiklen i klassen.

Til slut kommer diskussionen i klasse 1 ind på, at smertelindring afhænger af, hvilken beslutning ens mester tager i stalden. Du vil måske gerne give smertelindring, men spørgsmålet er, om det kan betale sig. En pige giver et eksempel på en kalv med mulig lungebetændelse, som burde behandles, men det blev aldrig gjort – og den døde da også.

I klasse 2 har eleverne lige haft øvelse om sprøjteteknik og sikkerhed, og de har travlt med at løse den efterfølgende opgave på deres pc'er, så det varer lidt, inden læreren får deres opmærksomhed. En dreng surfer på priser på traktorer, mens undervisningen er i gang, en anden hvisker om de stumper, han har købt for 1000 kr. i sidste pause.

Undervisningen gennemgår som i klasse 1 tegn på smerte, f.eks. tænderskæren. Aflæsning af ørerne er et andet eksempel. Læreren spørger, hvad eleverne vil gøre? Hvordan vil de håndtere, at dyr har smerte, inden man reelt kan se det, og eleverne taler om at kende dyret, kende dets adfærd.

En dreng bliver tilsyneladende provokeret af denne del af undervisningen, markere og siger ophidset, at der altså er forskel på produktions- og kæledyr.

”Jeg har gjort ting ved grisene, som jeg aldrig ville gøre ved en kat”, siger han og uddyber: ”Vi har 8.000 svin – det er godt nok dyr, men det er også en vare, det er et produktionsdyr, og jeg har da stukket en finger i øjet på en so for at få den til at gå ud af en boks. Det ville jeg ikke gøre ved en kat. Vi må ikke bruge strøm, men nogen tæsker dem med en nøgle. Det er ikke noget, man snakker højt om, men man kan blive noget så hidsig ...”.

Smerteundervisningen drejer en periode væk fra at aflæse dyrs smerte og over i at påføre dyr smerte. Læreren spørger eleven, om der burde være denne forskel på gris og kat, som eleven nævner. En anden elev siger: ”Det kan du ikke undgå. Du kan ikke give dem alle lige meget kærlighed, du kan ikke nusse med 8.000 svin, men i mediedebatten bliver det jo kaldt dyremishandling”. Der udbryder almindelig latter i klassen, men en pige drejer snakken tilbage til, hvordan man kan se eller observere, om dyret har smerte. Hun mener, det er nemmere at aflæse, om en ko har smerte end en gris, og hun fremhæver, at hun synes, hun kan se forskel på de enkelte køer.

2. Metode

Projektet har anvendt en kvalitativ metode, hvor fokusgruppeinterviews og individuelle interviews er kombineret med observationsstudier på skolerne. Studierne er gennemført på fire forskellige skoler, hvor der er lavet individuelle interviews med grundforløbs elever på alle fire skoler og fokusgruppeinterviews med 2. hovedforløbs elever på tre skoler. Det blev desuden gennemført et pilotfokusgruppeinterview med et hold EUX-elever (elever, der tager gymnasial uddannelse samtidig med, at de bliver landmænd), men det indgår ikke i resultaterne.

Eftersom et formål med undersøgelsen var at få en indsigt i, hvilken betydning skolerne har for eleverne, valgte vi at rekruttere elever fra hver sin ende af uddannelsens spekter (i tidsmæssig forstand). På denne måde vil det være muligt at analysere, om de yngste elever på grundforløbet har en anden forståelse af dyrevelfærd end de ældste elever, som var tæt på afslutningen af 2. hovedforløb og altså næsten udlærte landmænd med et speciale. Denne strategi blev valgt, da projektet var tidsmæssigt begrænset til et år, og det således ikke var muligt at følge de samme elever gennem et helt uddannelsesforløb.

De fire skoler blev udvalgt med henblik på variation i størrelse og geografisk beliggenhed. Tre af skolerne havde alle elever boende som kostskoleelever, mens den fjerde skole havde både dagelever og kostskoleelever. Desuden blev en af skolerne valgt, fordi det var muligt at følge med eleverne i stalden, som hører til skolen og bruges som "klasseværelse". Endelig spillede det ind i udvælgelsen, hvorvidt det var realistisk i forhold til lærernes tid at have besøg og i forhold til, hvornår husdyrundervisningen var placeret på de forskellige niveauer, og om det var muligt at følge egentlige undervisningsforløb med fokus på dyrevelfærd.

2.1. Individuelle interviews med elever på grundforløbet

Individuelle interviews blev valgt som metode i forhold til de yngste (nye) elever på grundforløbet, fordi vi vurderede, at de ville være for tilbageholdende og tøvende til at kunne tage åbenlyse og meget holdningsprægede diskussioner i en fokusgruppe. De individuelle interviews er desuden at fortrække for denne gruppe, både fordi de giver mulighed for at gå mere i dybden med en kompleks problemstilling (dyrevelfærd), men også fordi det bliver muligt at spørge ind til elevernes erfaringer og deres oplevelser med forskellige fænomener (Kvale & Brinkmann, 2009).

Rekrutteringen skete ved snowball-metoden, hvor vi kontaktede faglærerne i husdyrfag på skolerne og bad dem udvælge elever fra 2. hovedforløb, som kunne indgå i en fokusgruppe. Lærerne kontaktede elever på baggrund af en rekrutteringsinstruks, som specificerede de krav, der var opstillet til deltagerne. Disse krav afspejlede et ønske om at få en blanding af elever, som havde baggrund i både by og land (nogle fra gårde med husdyr, andre uden denne baggrund) samt deltagere af begge køn.

Interviewet blev struktureret efter en interviewguide, som rummer en kronologisk oversigt over interviewets temaer og forslag til spørgsmål og andre måder at facilitere samtalen på. Det indledende spørgsmål opfordrede eleverne at fortælle om de dyr, de havde haft i deres liv og relationen til disse dyr. Desuden blev de bedt om at fortælle, hvorfor de havde valgt landbrugsuddannelsen, og de blev bedt om at fortælle, ud fra deres erfaringer hidtil, hvordan

de syntes, dyr i landbruget havde det, og hvilke problemer de anså for at være de vigtigste for velfærden for svin og kvæg. For at fremme, at vi også her var interesseret i holdninger til dyrevelfærd – uden at eleverne skulle føle, at de skulle præstere faktuel viden – brugte vi et enkelt af de værktøjer, som også blev brugt i fokusgruppeinterviewene (se senere), nemlig at lade eleverne rangordne ”de fem friheder” og fortælle om deres tanker om prioriteringen af disse udsagn. Endelig blev eleverne på grundforløbet også spurgt om deres erfaringer med at blive undervist i husdyr og dyrevelfærd.

Individuelle interviews blev også gennemført med lærere på fire skoler – alle undervisere i husdyr – samt med to skoleledere. Skolelederinterviewene indgår ikke i analysen, men var til brug for almindelig forståelse af landbrugsskolernes struktur.

Til lærerinterviews blev brugt en interviewguide, hvor fokus var på lærernes erfaringer med at inddrage dyrevelfærd i undervisningen, hvilke materialer de brugte, og hvilke udfordringer de oplevede i forhold til at undervise på området og skaffe sig opdateret viden på området. Det indgik dog også, at lærerne blev bedt om at fortælle om, hvilke særlige udfordringer de så i forhold til husdyr i landbruget i dag og herunder kom også holdninger til, hvordan de personligt prioriterede forskellige syn på dyrevelfærd.

Alle elever er til tider undervejs i de forskellige øvelser blevet bedt om at nedskrive nogle af deres erfaringer. Det blev gjort dels for at give eleverne en tænkepause, dels for at kunne lave runder, hvor alle fik ordet ud fra, hvad de havde skrevet. Derfor vil der i nogle af resultatafsnittene fremkomme udsagn som: Jeg har skrevet

2.2. Fokusgrupper med elever på 2. hovedforløb

Fokusgruppeinterviews er en interviewform, hvor flere personer interviewes på samme tid. Det særlige er, at interviewer ikke interviewer hver enkelt på skift, men i stedet søger at stimulere en (styret) samtale mellem deltagerne.

Rekrutteringen af deltagerne skete gennem de samme lærere, som rekrutterede elever til de individuelle interviews og efter samme principper – dog med den undtagelse, at et yderligere rekrutteringskriterie var, at der i grupperne skulle være deltagere med interesse for svin såvel som deltagere med interesse for kvæg. I hver af de tre grupper deltog mellem seks og ti elever, og fokusgruppen varede to timer med en pause indlagt.

Vi vurderede, at 2. hovedforløbs eleverne kendte hinanden så godt, at de kunne debattere åbent i en fokusgruppe, også selv om de undervejs ville være uenige. Netop disse uenigheder er et væsentligt element i fokusgrupperne, da de tvinger deltagerne til at argumentere for deres synspunkter og dermed blotlægge deres værdier. Interaktionen i en fokusgruppe kan også studeres, f.eks. hvordan eleverne reagerer på hinandens udspil.

Fokusgrupper er en semistruktureret interviewform, hvor et centralt element er den interviewguide, som interviewer benytter til at styre diskussionen. Den udviklede guide var en kronologisk ordnet oversigt over, hvordan de forskellige interviewtemaer skulle præsenteres. Metodisk er fokusgruppeinterviewet valgt, fordi det er velegnet til at skabe en dynamisk diskussion og indfange holdninger, som normalt kun udtrykkes i sociale sammenhænge (Halkier, 2012).

Frem for at spørge eleverne direkte om holdninger til dyrevelfærd ansporede vi diskussioner ved hjælp af en række hjælpemidler. Som et eksempel blev eleverne som en form for opvarmning bedt om først at rangordne rækkefølgen af dyr i almindelighed og argumentere for, hvorfor de valgte en bestemt rækkefølge (gris, hund, kat, ko, rotte, slange, abe og hest). Det blev pointeret, at der ikke var nogen rigtige eller forkerte svar. Øvelsen handlede i hele forløbet om elevernes holdninger, ikke om rigtige eller forkerte svar, som kunne give eleverne fornemmelse af at være til en slags eksamen i, hvad dyrevelfærd er for noget. På samme måde blev eleverne ansporet til at diskutere – ved hjælp af kort med navne på landbrugsdyr – hvilke landbrugsdyr de anså for vigtigere end andre og hvorfor, og hvordan der skulle tages særlige hensyn til netop denne gruppe af dyr.

Dernæst blev eleverne bedt om at prioritere dyrene i forhold til dyrevelfærd hos de enkelte grupper og give konkrete bud på, hvad de syntes var særlige udfordringer i husdyrproduktionen af svin og kvæg. I samme emnekreds, dyrevelfærd, blev eleverne også bedt om at diskutere rækkefølgen af ”de fem friheder” (Farm Animal Welfare Council, 2015) (se foto 1) og begrunde deres holdninger til, hvorfor f.eks. frihed fra sult og tørst skulle ligge før frihed til at udtrykke normal adfærd.

Endelig blev eleverne bedt om at nedskrive tre eksempler på gode erfaringer fra deres praktiktid og tre eksempler på dårlige erfaringer. Disse erfaringer læste eleverne selv op i en efterfølgende runde og kommenterede dem overfor hinanden. Til sidst blev eleverne i en runde bedt om at tale om, hvorvidt synet på dyr havde ændret sig undervejs i deres skoleophold, og hvilken rolle de syntes undervisningen spillede i forhold til dyrevelfærd.



Foto 1, prioritering af de fem friheder

2.3. Observation på tre skoler

I modsætning til forskningsinterviewet er deltagerobservation en metode, hvor man i højere grad kan observere social interaktion. Deltagerobservation beskrives også som en faglig betegnelse for feltarbejdets særlige metodiske praksis og går helt grundlæggende ud på, at feltarbejderen tager del i det sociale liv. Feltarbejde kan således ses som en metode til at få viden om, hvordan selvfølgeligheder opstår, vedligeholdes eller ændres indenfor rammerne af konkrete sociale fællesskaber (Hastrup, 2010) i det omfang, det er muligt. Samtidig med at man observerer, lytter man til, hvad folk fortæller. Feltarbejde er ikke nødvendigvis egnet til at skaffe data i konventionel forstand, men er uforligneligt, når det drejer sig om at skaffe viden om alt det, der foregår mellem mennesker og mellem mennesker og samfund (Ibid, 2010: 55). Mange sammenligner metoden med en art læringsproces, og man forsøger at indtage en position som lærling, men dette afhænger i høj grad af ens fysiske muligheder for at være til stede længe nok.

Blandt de fire skoler, der indgår i undersøgelsen, foretog det ene projektmedlem (Inger Anneberg) deltagerobservationer på de tre. Eksempler på deltagerobservation, som blev fulgt på de tre skoler, var:

- Deltagelse i aftenvagt på en skole, rundtur til elever på værelserne og uformelle samtaler med elever og vagtlærer
- Deltagelse i morgensamling på to skoler
- Deltagelse i fællesspisning med elever på tre skoler og uformelle samtaler med eleverne
- Ophold på lærerværelset og samtaler med og mellem lærere og elever
- Deltagelse i undervisning i klassiske husdyrfag på tre skoler, herunder undervisning i en stald, der hørte til skolen, samt ekskursion til to forskellige landbrug (kvæg og svin)
- Deltagelse i tværgående emnefag på en skole, hvor fokus var på smerte, samt deltagelse i et forløb med fokus på definitioner af dyrevelfærd og et forløb med fokus på, hvordan det omgivende samfund ser på dyrevelfærd.

Der blev taget noter undervejs og efter deltagerobservationen; noter som muliggør, at man senere ikke bare kan huske faktisk viden, eller hvad man så og hørte, men også lugte, lyde og særlige stemninger, der kan være af vigtighed, og som man senere vil spørge til. Deltagerobservation øger desuden muligheden for at registrere, hvorvidt det, mennesker fortæller om deres liv, også svarer til det, de rent faktisk gør i specifikke situationer – en indsigt, man kan anvende i kvalitative interviews, hvor ens spørgsmål kan blive mere relevante og kvalificerede.

I vores rapport har vi først og fremmest gjort brug af noter fra deltagerobservation, som viser den komplekse kontekst, som landbrugsskoleelever indgår i, og hvordan skolerne har mange andre fokuspunkter end dyrevelfærd. Det gør vi, fordi en forestilling om f.eks. mere undervisning i dyrevelfærdsrelaterede emner nødvendigvis må forstås i den rette kontekst, f.eks. hvordan eleverne påvirker hinanden, hvordan mange forskellige typer af elever kræver

hver deres pædagogiske tilgang, og hvordan de udfordringer, man har som ung elev, kan være langt vigtigere for eleven, end hvordan man forstår husdyrs forhold.

Desuden har vi gjort brug af deltagerobservation fra forskellige undervisningssituationer. Her har vi kun valgt situationer, hvor vi kunne se og høre klare diskussioner mellem f.eks. elever og lærere med fokus på dilemmaer om dyrevelfærd eller i gruppearbejde mellem elever.

I mange andre af de overværede timer var der ganske almindelig dialog mellem lærer og elever, som også kunne rumme elementer af dyrevelfærd, men hvor det ikke har været muligt at skille det ud fra f.eks. undervisning i avl eller i staldsystemer, eller også var undervisningen anlagt på praktisk indøvelse af færdigheder, f.eks. i staldene, hvor elever øvede sig i at inseminere grise, kastrere grise, observere adfærden hos bestemte dyr og øve sig i at registrere og vurdere husdyr i flokke eller enkeltvis. Her er naturligvis også indgået uformelle samtaler med eleverne, f.eks. om hvordan det er at lære at nærme sig en so for at behandle den, eller hvordan det er at lære at kastrere.

2.4. Transskribering, læsning og analyse af data

Alle interviews, både i fokusgrupper og de individuelle med elever på grundforløb og med lærere, er blevet optaget og efterfølgende transskriberet. Da talesprog kan fremstå usammenhængende eller forvirrende, hvis man bare gengiver det, er der i de citater, vi bringer her i rapporten, foretaget en nænsom redigering af diskussioner og udtalelser, og det er markeret med tre prikker i en parentes, når der er tale om større udeladelser.

Analysen af de transskriberede interviews er sket gennem en såkaldt meningskondensering (Malterud, 2012), hvor en tematisk kodning af interviewet efterfølges af en meningskondensering, hvor essensen udtrages. Afsluttende sker en syntese af kondensaterne, som danner baggrund for den endelige fremstilling af analysen i rapporten.

2.5. Anonymitet

Alle deltagerne er anonymiserede – både elever, lærere og skoler. Elever og lærere har fået andre navne. Skolerne er blot omtalt som skoler uden specifik stedbetegnelse og er således også anonyme, selv om det er klart, at i en forholdsvis lille verden, som landbrugsuddannelsen udgør i Danmark, vil det hurtigt rygtes, at en undersøgelse er i gang, og hvilke skoler der deltager. Vi har alligevel fastholdt anonymiteten for at understrege, at undersøgelsen ikke er en sammenligning mellem skoler eller en evaluering af bestemte skolars undervisning.

2.6. Afgrænsning

Alle de deltagende skoler har deres hovedfokus på den såkaldt konventionelle landbrugsproduktion, selv om de også i dag har obligatorisk undervisning i økologisk produktion. Vi har med vilje ikke valgt et fokus på økologi kontra ikke-økologi i uddannelsen og har derfor fravalgt at besøge f.eks. Kalø Økologisk Landbrugsskole. Økologiens forhold

til dyrevelfærd kontra dyrevelfærd i konventionel produktion kunne sagtens udforskes i forhold til elevernes synspunkter, men vi har ønsket at holde fokus på elevernes forståelse af dyrevelfærd indenfor den del af uddannelsen til landmænd, som i dag fylder mest.

Vi har som nævnt heller ikke ønsket at foretage en sammenligning mellem skoler som sådan eller mellem skoler med meget forskellig struktur, f.eks. mindre skoler med kun få elever og meget store skoler. Vores rapport rummer desuden ikke en egentlig analyse af de undervisningsmaterialer, man bruger på skolerne i forbindelse med dyrevelfærd. Materialerne omtales kun i det omfang, interviewpersonerne bringer dem på banen, og lærerne er blevet spurgt om deres erfaring med undervisningsmaterialer om dyrevelfærd.

En analyse af pædagogiske metoder til brug for undervisning i dyrevelfærd har heller ikke været indenfor rammerne af dette projekt, selv om det kom tydeligt frem, at mange forskellige typer af elever kræver et stærkt pædagogisk fokus og mange forskellige pædagogiske indgange fra underviserne. Derfor spiller pædagogikken naturligvis en stor rolle i forhold til emnet dyrevelfærd – uden at vi har forsøgt at vurdere, hvordan den konkret gør sig gældende, da dette felt ikke ligger indenfor vores kompetence som forskere.

Da der er tale om en undersøgelse af landbrugsskolernes påvirkning, har vi ikke lavet en særskilt undersøgelse af selve praktikopholdet og praktikværterne. Vi har imidlertid i interviewene spurgt til praktikerfaringer i fokusgrupperne, og det fremgår også tydeligt af undersøgelsens resultater, at eleverne generelt anser erfaringerne fra praktiktiden som meget betydningsfulde i forhold til deres læring om dyrevelfærd – på godt og ondt. Det fremgår også, at praktikkens indflydelse er stærkt repræsenteret i undervisningen, når eleverne refererer til deres erfaringer fra arbejdet i landbruget, og at lærerne hele tiden forholder sig til disse erfaringer, fordi vekselundervisning mellem praktik og teori kræver praktikerfaringerne bragt ind i klasseværelset. Samtidig er det tydeligt, at skolerne er meget forskellige, når det drejer sig om at have kontakt med eleverne under praktikken. Derfor omtales praktikkens betydning også undervejs i rapportens diskussion.

3. Elevernes forståelse af dyrevelfærd

Analysen af såvel observationerne som interviewene viser, at elever og lærere er optaget af dyrevelfærd – ordet anvendes jævnligt og på mange forskellige måder, ofte meget bredt. Nogle gange var dyrevelfærd et ord, som blev bragt på banen af eleverne, når det konkrete omkring dyret var i orden, f.eks. efter at fodring og management var på plads. Flere elever pegede således på, at foder, vand og management var vigtigt, og dernæst begyndte de at tale om dyrevelfærd, fordi, som det blev udtrykt: *Køerne har brug for ko-børster, plads og tørt leje, grise har brug for halm, osv.*, som Cristian gør det i det følgende:

Ja. Jeg har skrevet foder og vand. Og igen – foderkvaliteten er sindssyg vigtig for dyrets levevilkår. Og vandkvaliteten er lige så vigtig. Det er simpelthen det, der er det vigtigste. Så har jeg igen skrevet godt management. Altså, ja igen, det er vigtigt, der er en mand, der simpelthen har styr på det. Og at det ikke bare er en eller anden ufaglært, der ikke lige har prøvet køer i to måneder. Det er simpelthen vigtigt, der er en, der ved, hvad det er, det drejer sig om. Og så har jeg skrevet dyrevelfærd igen. Ja – altså, de skal også have den velfærd, de har brug for. Med kobørster og pladsen og tørt leje.

Andre elever talte om dyrevelfærd som noget mere overordnet, noget der skulle opretholdes eller holdes ved lige, noget der ikke måtte gå tabt, og samtidig blev der refereret til, at dyrevelfærd helt konkret kan betyde, at man ikke må mishandle dyr. Dyrevelfærd kan altså også være det samme som ordentlig håndtering eller behandling af dyr – eller som en deltager formulerer det i det følgende, at man ”går ned” på dyrevelfærd, hvis man begynder at mishandle dyrene:

Jeg har [noteret] foderkvalitet. Simpelthen fordi det er noget af det vigtigste angående tilpasning af aminosyrer og protein for ydelsen til smågrise, og simpelthen fordi det er det vigtige. Og så har jeg taget dyrevelfærd. Det er vigtigt, at vi opretholder den der dyrevelfærd, vi nu har. Og vi ikke går ned på det, at vi ikke går ind og slår søer eller smågrise ...

Adfærd og velfærd blev nogle gange skilt ad, andre gange blev det ikke. I fokusgrupperne diskuterede de ældre eleverne ofte, om velfærd f.eks. burde stå over kravet om god plads, eller om velfærd i virkeligheden var det samme som et godt miljø. Ofte landede eleverne i sådanne diskussioner på, at velfærd var noget, der var overordnet – noget, der dækkede over det hele, som det f.eks. fremgår af følgende diskussion af rangordningen af forskellige hensyn i en af fokusgrupperne:

CHRISTIAN: Men velfærd, dyrevelfærd, er det ikke også over plads? Altså, hvis der er bedre dyrevelfærd, så kommer der vel mere plads.

CARSTEN: Men et godt miljø, det er vel også (...) det er vel også vel ..., dyrevelfærd?

CARL: Det er en del af dyrevelfærd, velfærd det er (...) et meget, meget vidt begreb.

CARL: Det dækker over rigtig meget – det dækker over miljø, pasning og plads.

CURT: Den burde – den burde vel ligge sådan her i princippet, den ligger over dem alle sammen, altså.

CHRISTIAN: Miljø og dyrevelfærd, det er nok det samme.

I observationerne af undervisningen så vi også eksempler på definitioner af velfærd, som underviseren tog initiativ til. I undervisningen af en kvægklasse på 2. hovedforløb blev adfærd/velfærd eksempelvis delt op i to på tavlen (se billede 2). Adfærd blev beskrevet som det, koen viser os koens egne handlinger, eller hvad dyret gør, og velfærd blev beskrevet som noget, der tilføjes udefra, noget udefrakommende, der kobles til dyrets liv. Eksempler på

adfærd var f.eks. flokadfærd og sutteadfærd. Eksempler på velfærd var det, man som landmand kunne gøre for at opfylde blandt andet koens behov for en liggeplads, for kløvbeskæring, for kobørste ect.



Billede 2

Eleverne blev bedt om at give eksempler, og de emner, der blev debatteret, var blandt andet bindestaldens fordele og ulemper samt køer på græs og fordele og ulemper. Underviseren brugte oplægget til at lade eleverne gå videre med at søge på indholdet af "lov om hold af malkekø" på nettet og dernæst lade eleverne fremlægge de enkelte bestemmelser.

I en anden lektion, hvor forskellige syn på dyrevelfærd var i centrum, blev eleverne bedt om at repræsentere forskellige syn på dyrevelfærd, som organisationer i samfundet står for. En gruppe elever skulle f.eks. finde og sætte sig ind i synspunkter fra Dyrenes Beskyttelse, mens en anden skulle repræsentere synspunkter fra Anima. Gennem rollespil skulle eleverne debattere med hinanden, hvilket førte til intense diskussioner, som det ses af nedenstående noter fra en observation i en klasse:

Lærer: Dyrenes Beskyttelse, kender I dem?

Elever: (tavshed)

Lærer: Ikke for godt, eller hvad?

Elev 1: Jeg har aldrig snakket med dem ...

Elev 2: Er de ikke en tand for hys? De må være blevet drillet, siden de var små (alm. latter), de har måske ikke andet at gå op i

Elev 3: De har i hvert fald ingen forbindelse med landbruget.

Læreren drøftede derefter med eleverne, om der var forskel på Dyrenes Beskyttelse og Anima og forsøgte at få frem, hvordan forskellen på de to organisationer kan beskrives, fordi eleverne tilsyneladende fandt dem meget ens. Læreren argumenterede for, at eleverne burde

kende disse organisationers synpunkter, for som hun formulerede det i timen: *Det er vigtigt, hvis man vil tale med andre mennesker end dig selv, mennesker der har andre erfaringer og andre holdninger.*

Dernæst var det elevernes opgave at finde et emne, f.eks. de holdninger som Dyrenes Beskyttelses har til køer på græs, et emne, de fremlagde i klassen. Diskussionen var i hele forløbet meget intens, kommentarerne kunne godt være kontante: *Hvorfor skal vi sidde her og høre på det?* Eller i forbindelse med en Anima-produceret video, som eleverne så: *Dem kan man ikke have dialog med ... de er ikke en skid troværdige, en flok bøsserøve, der ikke blev til noget, da de kom ud fra højskolen i København ...*

Samtidig kunne der godt opstå opbakning til f.eks. argumenter om, at dyr skal på græs, bare forbrugerne ville betale noget mere, som det blev sagt. Derimod havde Anima-synspunktet om, at kalve skal have lov til at patte mælken hos koen, meget svært ved at vinde gehør, for, som det blev sagt af en elev i debattens hede: *Ude ved os tager vi dem fra koen en time efter, de er kommet. Vi kan ikke lade kalven gå og patte lidt, vi skal jo tjene vores penge ...*

Ovenstående eksempler fra interviews og observation er taget med for at vise, at holdninger til velfærd kan være ganske vanskelige at få frem, når der tales om det på et overordnet plan. Det så også ud til at være udfordrende med alt for konkrete holdninger til dyrevelfærd, når de blev repræsenteret af andre end landbruget, fordi eleverne let gik i forsvar og følte sig angrebet, når de blev præsenteret for synspunkter, der forekom dem at være meget langt fra deres egen virkelighed.

I interviewene bad vi hverken elever eller lærere om definitioner af begrebet dyrevelfærd, men bad eleverne tale om forståelsen af dyr og dyrs behov på en række forskellige måder, blandt andet ved at prioritere mellem forskellige udsagn og diskutere disse prioriteringer. De svar, som eleverne har givet i fokusgrupper og enkeltinterviews, er analyseret i de næste afsnit.

3.1. Dyrevelfærd begrundet i hensyn til produktionen

I interviewene var det kendetegnende, at elevernes opfattelse af dyrevelfærd blev koblet sammen med beskrivelser, som handler om produktivitet. Eleverne argumenterede således ofte for, at forskellige former for dyrevelfærd gav god mening, hvis de hang sammen med eller blev forstået i lyset af, at der skal produceres en ydelse i form af svinekød, mælk eller minkskind. Det, man havde fokus på i forbindelse med dyrevelfærd, var vækst, produktion, økonomi og ydelse. Dette tema var de ældre elever i fokusgrupperne og de lidt yngre, nystartede elever i de individuelle interviews stort set fælles om, om end der også var nuancer.

I de følgende afsnit vil vi se på en række af de berørte områder i disse diskussioner af dyrevelfærd i en kontekst af produktion og ydelse:

- Foder og vand
- Hviletid, stress og sundhed
- Plads

3.1.1. Foder og vand

Uden mad og drikke kan et dyr ikke producere, og forståelse af dyrevelfærd kobledede eleverne ofte sammen med, at foder og vand var det vigtigste. Det rigtige foder og adgang til vand handlede dog ofte i sidste ende om landmandens økonomi. Det kom f.eks. til udtryk i interviewene med de yngre elever, hvor Poul og Rie er enige om, at vand og foder er vigtigt af hensyn til produktionen:

POUL: Jeg har skrevet ... de skal have foder, nærende foder, så de ikke går og bliver magre, så man er nødt til at aflive dem ... det er dyrt for landmanden, i hvert fald i sidste ende, godt foder og ingen mishandling.

RIE: Det er vigtigt, at de får det vand og mad, de gerne vil have. Jeg synes, det er godt ved svinene, at der hvor de ligger, er der altid mad og vand, hvorimod køerne skal bevæge sig efter det (...) Mad og vand er vigtigst, for de kan ikke producere noget ... hvis de ikke får vand og noget at spise, det er helt klart det vigtigste.

At foder er basalt, for at dyret kan vokse og producere og dermed have velfærd, var også centralt i fokusgruppernes diskussioner af velfærd og produktion: Dyret skal blive til noget, og det kræver god fodring – f.eks. som i denne diskussion, hvor fodring kobles direkte til kødets kvalitet, og der drages paralleller til mennesker, der spiser fastfood:

BILLY: (...) Og så har jeg også foderet. At det skal være noget ordentligt foder, de får. Fordi får de ikke ordentligt foder, så bliver de også dårlige jo.

BERTIL: Vi får dårligt kød.

BENT: Det er det vel også med os mennesker, altså, hvis vi kun æder burgere, fastfood, så bliver vi jo heller ikke til noget, altså sådan [flere griner] – vi skal også have noget salat en gang imellem (...)

Ofte nævntes fodringen i sammenhæng med andre elementer, som eleverne opfattede som vigtig for velfærd, fordi, som Alice er inde på i det følgende citat fra en af fokusgrupperne, *det hele hænger jo sammen*. I sidste ende blev det sejrende perspektiv dog produktionen og det økonomiske udbytte, for god fodring betyder, at koen producerer mælk, ligesom hun vil producere mindre, hvis hun ikke har plads og bliver stresset.

Jamen, det hele det hænger jo sammen med at – hvis hun ikke kan ligge ned og hvile, så kan hun jo ikke producere mælk. Og hvis hun ikke får ordentlig foder, så kan hun ikke producere mælk (...)

At dyret må holdes fri fra sult og tørst synes nogle gange at være så stor en selvfølgelighed, at eleverne ikke nødvendigvis synes, de skulle forklare hvorfor. Det var, som en af dem sagde: *Simpelthen bare det vigtigste*. Til tider blev tilstrækkeligt foder og vand simpelthen betragtet som en forudsætning for overhovedet at kunne producere som i det følgende, hvor Carsten udnævner foderet til det vigtigste aspekt:

CARSTEN: Foder.

CHRISTIAN: Det er i hvert fald den første.

CURT: Ja. Godt foder, altså, det skal sgu bare til, ellers (...) så er der ingenting, der kører (...)

CHRISTIAN: Ja. Jeg har skrevet foder og vand. Og igen – foderkvaliteten er sindssyg vigtig for dyrets levevilkår. Og vandkvaliteten er lige så vigtig. Det er simpelthen det, der er det vigtigste.

Der var ingen forskel mellem de yngre og ældre elever, når det kom til foder og vand som særdeles vigtigt for velfærden. For begge grupper var argumentationen, at det hænger snævert sammen med muligheden for at producere en ydelse.

3.1.2. Hviletid, fri for stress samt sundhed

Som illustreret i citatet ovenfor skilte de ældste elever sjældent de forskellige elementer helt ad, når de talte om dyrevelfærd, tværtimod var grundsynet ofte, at det hele hænger sammen. Når de eksempelvis skulle forklare deres forståelse for dyrevelfærd, kobledede de således f.eks. foder og vand sammen med mulighed for hvile, plads, frihed fra stress samt sundhed, og i sidste ende blev der argumenteret for, at dette sikrer produktionen, her hos køer:

ALICE: Og hvis hun ikke får ordentlig foder, så kan hun ikke producere mælk. Og det samme med plads, hvis de er stressede.

ANDY: (...) Og så har jeg også skrevet, at vi skal undgå overbelægning. Og det er, fordi vi ligger altså rimelig godt – der er ikke ret mange lande, der kan slå os i vores produktionsresultater. Og noget må altså sige, at trivsel giver vækst.

Tilsvarende blev der i diskussioner af svin og dyrevelfærd også fremhævet, at dyr, som er rolige og ikke stressede, bedre kan producere. Stressede dyr giver dårlige resultater, fordi stress kan gøre dyrene syge, og sygdom har stor betydning for gårdens resultat på bundlinjen:

BENTE: Hvorfor rolige dyr er vigtige eller hvad?

BEATE: Det sænker stressniveauet.

BENTE: Fordi at – ja, hvis dyrene er stressede, og så kan de ikke producere det, vi gerne vil have dem til.

BIRTE: Så kaster de, og de slås og

BENTE: Og også mod deres grise, altså, de skal være ro..., vi vil gerne have rolige moderdyr, ikke.

BIRTE: Og stressede dyr, det resulterer bare i rigtig mange dårlige resultater.

BILLY: Dårlige resultater, ja.

Flere: Ja.

BERTIL: Ja, sygdomme, mere vægttab.

BENTE: Mindre mælk og ...

Som det fremgår, var ønsket om rolige dyr i centrum, fordi de kan producere det, man ønsker, f.eks. mælk nok til pattegrisene. Stressede dyr har det ikke godt og er ikke sunde, risikerer at tabe i vægt og bliver oftere syge, hvilket igen fører til dårlige resultater.

At dyr skal være fri for sygdom eller bare, som det ofte blev sagt, skal være sunde dyr var også centralt for eleverne og hang også sammen med økonomien på bedriften. Rie, en de yngre elever, gav således klart udtryk for en forståelse af dyrevelfærd, hvor der var sammenhæng mellem sundhed og fortjeneste; igen skal det bemærkes, hvordan der i diskussionen af dyrenes velfærd etableres en sammenhæng mellem fysiske forhold, lidelse, sundhed og økonomi:

RIE: Sand i sengebåse er min første prioritet. Det gør meget ved køerne. En ko får hævede haser, hvis den ligger for hårdt. Det gør den ikke så nemt i en sandbås (...) Det kan godt ske, at det er sværere at røre gyllen op, men dyrene får det helt klart en tak bedre, fordi du sparer en masse penge på penicillin også. Man får noget mere

mælkeydelse fra køerne (...), og frihed for (...) lidelse er meget vigtigt, for hvis de lider, så har de det ikke godt, og så producerer de ikke mælk. Så får landmanden ikke den mælk han gerne vil have, og hvis pattegrise ikke får nok at spise, så bliver de syge ...

Samme synspunkt, at der er sammenhæng mellem sundhed og økonomi, kom også frem i fokusgrupperne, hvor det blev kædet sammen med god management eller overblik, som det omtaltes som her. De ældre elever kobledede ofte dyrevelfærd sammen med metoder eller systemer, som man mente, kunne holde dyrene sunde, og det kunne være alt, lige fra bestemte typer af interiør i stalden til god management. Denne forbindelse mellem dyrevelfærd, management, interiør og økonomi sås hyppigere hos de ældre end hos de unge elever, noget, der kan forklares med, at de ældre har set flere forskellige typer af produktioner, har været længere tid i praktik og generelt kender mere til forskellige måder at styre en produktion på.

3.1.3. Plads til dyret og til ydelsen

Som det tydeligt fremgik af sidste afsnit, har ordet plads en vis betydning i elevernes forståelse af dyrevelfærd, og det var især meget dominerende hos de ældre elever, når de drøftede dyrevelfærd.

Plads kobledes ofte sammen med betydningen for produktivitet, som f.eks. beskrevet som en stigning i ydelse, men plads kunne samtidig også lægge sig op ad en forståelse af dyrene selv, her udtrykt som, at de har brug for at bevæge sig, eller de trives bedre, bliver gladere.

Det centrale i dette afsnit af analysen er, at mere plads til dyret kan betale sig. Mere plads gør, at køerne stiger i ydelse, lød erfaringen fra eleven Carl, hvor han refererede til undersøgelser, som viste, at selv om en landmand vælger at sætte nogle køer ud, går den samlede ydelse ikke ned, snarere tværtimod:

CARL: Ja. Jeg har også skrevet mere plads. Fordi – og det er ikke meget plads, vi snakker, måske en kvadratmeter eller sådan noget mere per dyr, men ... det er sådan noget, det er dyr, der har brug for at bevæge sig, altså. Og man har også set (...), at dem, der har sat køerne ud, fordi at de tænkte, at koen den ville (...), der er deres køer faktisk steget i ydelse, fordi de har mere plads. Så man kan sige, man kan godt se, det virker (...)

CARSTEN: Men jeg har bare skrevet, jeg har været med til at give lidt mere plads til dyr. Og det har givet en højere ydelse, og det har givet nogle bedre dyr, altså, de er blevet mere glade, eller hvad skal man sige. De trives bedre.

Plads kunne altså både betyde, at produktiviteten blev øget, men blev også nogle gange kædet sammen hensynet til dyret og dets behov. Se mere om dette i temaet "Dyrevelfærd begrundet i hensyn til dyret selv".

Det var dog ikke alle former for plads, som eleverne kædede sammen med en bedre produktion, f.eks. mente nogle af de ældste elever, at køer på græs tværtimod ville give en lavere ydelse, og derfor skulle man lade være med at give dem adgang til græs. At give dem plads ved at have dem på græs gav for mange ulemper, og faldet i ydelse er en af dem, lød synspunktet. En enkelt elev gik i den debat ind og påpegede, at dette fokus var rent økonomisk:

ALFRED: Prøv at – hvis vi skal tænke på en produktion. Så dyrene, når man ser dyrene ikke også, for det første, så falder de, når du lukker dem ud på græs. I ydelse. Og hvis det er sådan, det regner, så går de ind i stalden alligevel, hvis det er for varmt, så kan koen faktisk heller ikke lide at ligge ude på en åben mark.

ANDY: Ja, der skal også være økonomi i det, jo.

AUGUST: Og så når der er sten i dem (drivgangen ud til græsset), så træder de dem op i klovene og ...

ALFRED: Så har vi såleknusninger i stedet for.

AUGUST: Og så er der større foderskiftning og ...

ALICE: Og så når de kommer ind, efter de har været ude, så bliver de også stressede af, at de ikke kan komme ud igen.

ANDERS: Men det er jo økonomiske faktorer. Altså, at de ikke laver mælk.

Hos de yngre elever havde plads ikke samme fylde som noget, der havde betydning for velfærd koblet sammen med produktionen og den økonomiske gevinst. De omtalte plads og betydningen af plads, men kædede det ikke i samme grad sammen med en produktionsmæssig gevinst – snarere med deres egne følelser ved synet af dyr på for lidt plads

LONE: Ja, men jeg har det sådan, at for at dyrene har det rigtig godt, så synes jeg, de skal have masser af plads, og nogle gange synes jeg, det måske er lidt småt at give dem sådan en liggebås, hvor soen og små ... pattegrisene er nærmest adskilt.(...) og første gang, jeg så det, der stod jeg sådan lidt, hvordan kan man bilde sig selv det ind, fordi du ville sgu da ikke selv stille dig et sted, hvor du ikke engang kunne ligge ... hvor du knap nok kan lægge dig ned, ikke?

En anden yngre elev kom ind på samme tema. Hendes fokus var normalt kvæg, for kvæg var det, hun havde arbejdet mest med, men på ekskursioner med skolen havde hun også set svinebesætninger, og hun undrede sig over, hvad svin kan holde til, når det gælder f.eks. spaltegulve, som de skal færdes på. Også pladsen hos svinene undrede hun siger over – igen som hos Lone ud fra oplevelsen af, at sådan ville man ikke selv ønske at have det.

RIE: Altså pladsmæssigt, jeg synes de (grisene) har ekstremt lidt plads (...)Jeg ved fra mig selv, at jeg vil gerne kunne vende mig, hvis jeg lægger mig ... jeg så en derude, hun lå helt sammenklemmt og kunne ikke bevæge sine ben, fordi hun lå så klemmt (...) Jeg synes ikke, det er okay . En ko har jo et bestemt antal kvadratmeter i båsen.

Den markante forskel mellem yngre og ældre elever vedrørende plads som noget, der har med produktion og økonomisk gevinst at gøre, kan skyldes, at de ældre elever på dette tidspunkt i uddannelsen havde fået kendskab til flere undersøgelser om sammenhæng mellem plads og ydelse og måske også var bekendte med, hvordan f.eks. den nye lov om hold af kvæg argumenter for, hvorfor alle køer skal have adgang til en bås at ligge i.

Plads er for de ældre elever blevet et begreb, de kan koble sammen med både velfærd og produktion, mens de yngre elever på dette tidspunkt i uddannelsen oftere brugte deres egne følelser omkring velfærd som referenceramme i deres forståelse af dyrevelfærd.

3.1.4. Dyret som produktionsdyr – eller sig selv?

Opfattelsen af, hvorvidt dyrevelfærd hang sammen med produktion, kunne også få betydning for, hvordan man i det hele taget ønskede dyret benævnt. Nogle elever ville gerne undgå at tale om husdyr som nogle, der er alt for nuttede, og argumentet var, at de var dyr, der netop indgår i en produktion. *Dyret er i arbejde*, som en elev sagde, og som ansat skal man ikke rende rundt og kæle for dem.

En yngre elev havde valgt mink som de dyr, han ville arbejde med fremover. I interviewet blev han spurgt, hvad han syntes om den periode, hvor minkene får unger? Var det en spændende periode? Han svarede ved at understrege, at det er produktionsdyr, vi taler om, i modsætning til de kaniner, han tidligere har haft, som var udprægede hobbydyr:

MADS: (...) Jeg passer dem jo bare. Jeg er ikke sådan en, der skal sige sød, sød, sød ... det er jo produktionsdyr, der skal i arbejde. Det er et firma, ikke en hobby, vi skal ikke rende rundt og kæle med dem ...

En pige blandt de yngre elever havde imidlertid det modsatte syn – hun lagde afstand til synet på dyr som produktionsdyr. I hendes optik skulle et dyr også være noget andet, som ikke bare havde med penge at gøre og ikke bare være en ting.

Marie: (...) jeg ved godt, det kan være svært, men at det ikke bare skal være et produktionsdyr i den forstand, at nu behøver jeg ikke kigge til det, for det er bare en ting, der er derude, og den skal bare blive til penge snart.

Som overgang til det næste tema, dyrevelfærd som knyttes til dyret selv, vil vi her vise, at der i forbindelse med drøftelsen af elevernes erfaringer fra de bedrifter, hvor eleverne havde været i praktik, også kom en vinkel frem om, at hvis man for enhver pris vægtede at opretholde fokus på ydelsen/produktionen, kunne dette medføre problematiske valg, f.eks. når det gælder behandling af syge dyr.

Flere elever refererede her til oplevelser fra bedrifter, hvor syge dyr fik lov at vente for længe uden behandling eller aflivning, og at den form for håndtering også havde en pris; om ikke andet så koster det helt konkret en bøde eller et træk i hektarstøtten, hvis der kommer kontrol.

ANTON: Jeg har skrevet dyr, som burde have været aflivet. Som ikke er blevet det.

ALFRED: Ja. Vi prøver lige at lade den gå og se, om den ikke kan (...) til i morgen. Så lige pludselig, så er der gået en måned, og så har hun gået der, en med dårligt ben eller. Og noget som landmanden også godt ved selv, at kommer der kontrol, jamen, så kan de give mig en kæmpe bøde, jeg næsten ikke kan betale, men ... Det gør de alligevel.

ALICE: Det er faktisk lidt det samme. Så længe de gav lidt mælk, så kunne vi lige så godt beholde dem i stedet for at tage dem til slagt eller aflive dem. Selvom de var syge og gik dårligt.

ANDERS: Men det er sjovt nok altid, det er aldrig arbejdsgiveren. Det er altid ham, der presser på for, at man ligesom lader dem gå, indtil de kan ...

ANTON: Jamen, det er jo hans pengepung, det går ud over.

ANDY: Ja, det koster ikke noget for os at skyde ...

ANTON: En død gris eller ko, det er bare penge, jo. Ud af vinduet.

ALFRED: Men når det er så slemt, det er bare dyrt for ham (...) hvis der kommer kontrol.

Hos de yngre elever kom der også synspunkter frem, som relaterede til, at produktion kunne have en bagside. Her viste det sig mere som en form for splittelse i dem selv, en splittelse, de måtte lære at forholde sig til, men kæmpede med, fordi de var nye i faget. F.eks. når Lone talte om adskillelse af ko og kalv, som hun på den ene side opfattede som nødvendigt, fordi man skal have en ydelse ud af koen, men samtidig tænkte hun på ko-kalv sammen som noget hyggeligt og betydningsfuldt – det at man har en mor.

Lone: ... Æh, jeg synes, det er ok, man tager kalvene fra, for at man kan få mælken fra koen så meget ... Mest mulig mælkeydelse ud af koen. Øh, men jeg synes også klart, at man skal gøre noget, for at kalven kan gå længere tid hos koen, et eller andet sted.

I: hvad mener du?

Lone: (...) kan gå længere tid sammen med koen, sådan så de ligesom får den der rigtige følelse af, at jeg har en mor ... og det er hyggeligt, ikke?

I: Så du er lidt splittet der, hører jeg?

Lone: Ja, et eller andet sted er jeg sådan lidt splittet på det punkt.

I: Ja?

Lone: Æh, jeg synes nogle gange det er ... ikke helt ok, at man fjerner (...) kalven, men ... (...) Ja, jeg kan godt se pointen i det, og hvis vi skal levere mælk til så mange mennesker, som vi gør, så kan det være nødvendigt.

Forskellen på ældre og yngre elevers tema om produktionens bagside var ikke markant, men kom dog frem på den måde, at de yngre elever oftere udtrykte, hvad man kan beskrive som personlige dilemmaer – f.eks. mellem ønsket om vækst på den ene side og dyrets særlige behov på den anden side.

Måske kom dette tydeligere frem hos de yngre elever, fordi der var plads til den form for overvejelser i de individuelle interviews. De ældre elever udtrykte ikke de samme personlige dilemmaer, men håndterede de forskellige syn ved at diskutere og argumentere for, hvorfor man f.eks. ikke kan være alt for blødsøden.

Dilemmaet mellem produktion og hensynet til dyret selv fører os over i den del af analysen, hvor eleverne satte fokus på dyret selv i deres forståelse af dyrevelfærd.

3.2. Dyrevelfærd begrundet i hensynet til dyret selv

Det andet dominerende aspekt af elevernes opfattelse af dyrevelfærd handlede om en forståelse af velfærd, hvor eleverne relaterede til dyret selv. Både yngre og ældre elever trak en række synspunkter frem, hvor velfærd blev set fra dyrets perspektiv, måske med en anelse overvægt af disse perspektiver hos de yngre elever. De undertemaer, vi fandt i denne del af analysen, var:

- De fysiske rammer som en betingelse for, at dyret kan trives
- Dyrs lidelser som udgangspunkt for forståelse af dyret selv
- Naturlig adfærd og integritet.

3.2.1. De fysiske rammer

Hvordan indretter man stier og stalde, så dyret trives? Så løse drægtige søer f.eks. kan gemme sig, hvis de har brug for det i de hierarkier, de færdes i, eller køer ikke skal kæmpe om ædepladser eller sengebåse?

Et perspektiv på dyrevelfærd, hvor dyret var i centrum – hvor det ikke handlede om at sikre profit, men om hensynet til dyret – blev ofte italesat med vendinger knyttet til de fysiske rammer; at dyret skal kunne boltre sig, at det have plads nok, så det ikke føler sig indeklemmt – at det ikke får klaustrofobi. Perspektivet er her således, hvad husdyr kan have brug for, når de skal indgå i og tilpasses systemer. Plads går igen som tema, som det også blev set i forrige afsnit, men her alene begrundet i dyrets behov, som i den følgende diskussion:

AUGUST: Ja. Jeg har skrevet en seng og en ædeplads per ko. Så de ikke skal kæmpe om det.

BERTIL: Jeg har skrevet god plads. Altså, at de har nok plads at boltre sig på. At de ikke føler sig indeklemte (...) på nogen måde.

BIRGITTE: Så de ikke får "klaus".

ANTON: Jeg har skrevet plads også. Og så har jeg også skrevet gode forhold i forhold til staldindretning. Altså, hvis ikke der er nogen gemmesteder, hvis der er (...) kampe, og de slås og ..., så de får sår og bliver stressede. De skal have nogle steder at gemme sig. I stedet for bare at have en åben stald, hvor der er, hvor der ikke er nogen ... steder at gemme sig.

Selvom eleverne ikke brugte ord som dyrets perspektiv eller dyret selv, er det tydeligt, at perspektivet er flyttet til selve dyret. Tilsvarende forståelser af velfærd gjorde sig gældende, når elever beskrev dyrets fordele ved at blive befriet fra belastende systemer, hvor de var bundet eller i bokse og i stedet kom over i systemer, hvor de var løse og fik mulighed for at bevæge sig:

CARINA: Søer opbokset i drægtighedsperioden, da de stod i de her enkeltbokse, det synes jeg virkelig er nok det værste, jeg har været med til at opleve. Det var bare ikke overhovedet noget som helst i nærheden af velfærd eller – man kunne bare se, de ikke havde det godt og, ja, det syntes jeg bare var skrækkeligt at kigge på hver dag.

At give plads til dyret for dyrets egen skyld, så de kan få det godt og bevæge sig, som det formuleredes her, kunne imidlertid sagtens være et omdiskuteret emne og skabe også uenighed eleverne imellem.

Det kom især frem blandt de ældre elever i fokusgrupperne, hvor dyrs adfærd eller naurlighed som en del af betingelserne for, at dyret kan trives, kun sporadisk dukkede op og ofte blev anfægtet. Det skete f.eks., da en elev fremhævede, at søer i farestalden burde være løse. Dette synspunkt blev anfægtet af en anden elev, som satte spørgsmålstejn ved, om løse søer nu er det samme som god velfærd, fordi omkostningerne var for høje, her forstået som omkostninger i form af større risiko for, at pattegrise lægges ihjel, eller at søerne ville få flere skader og deraf behov for flere sygestier.

3.2.2. Dyrs lidelse som udgangspunkt

Generelt havde de ældre elever en bredere erfaring med og viden om fordele og ulemper ved forskellige staldsystemer, ligesom de havde større indsigt i den økonomiske investering, ekstra arbejdstid og lignende, der kan være forbundet med alternative staldsystemer. Derfor var forståelse af velfærd alene fra dyrets perspektiv måske vanskeligere i denne gruppe end hos de yngre.

Når de ældre elever refererede til negative erfaringer fra deres praktiktid, skete der imidlertid et markant skift i vinkel – her kom der fokus på dyret selv i form af dyrets lidelser – og velfærdsforståelsen opstod på baggrund af negative erfaringer med at opleve dyr lide. Et eksempel er det efterfølgende, hvor der diskuteres, hvad der kunne ske, hvis man som ejer eller ansat ikke havde tid nok til at tilse f.eks. syge dyr:

BENNY: Det var, at der var en ... en kvie, der ikke lige (...), der ikke havde det så godt. Og så ville jeg godt lige have ham (ejereren) til at kigge på den. Det havde han ikke lige tid til. Det syntes jeg ikke var helt (...) altså, den havde det ikke alt for godt. Og han kunne bare have gjort et eller andet ved, et eller andet ved det, ikke også, altså. (...) Der skulle lige være tid til at kigge på den kvie der, synes jeg.

BODIL: Jo, så var det dér sted der med rigtig dårlig dyrevelfærd, jeg har været, hvor det var, at aflivning, det var ikke sådan noget, man gjorde (...) Det var mere ... vi lader den ligge. Fordi (...) så kan vi tage to eller tre på en gang, og så kører vi dem ud, og så passer det ind i programmet, og det har vi så lagt ind. Så var der noget mishandling og sådan noget med at, hvis nu søerne var en lille smule for interesserede i det, man lavede, jamen så fik de bare en skruetrækker i næsen. Hvilket jeg så også bare valgte at sige op derfra, fordi det skulle jeg ikke være en del af.

Også blandt de yngre elever var det lignende fortællinger om oplevelser, hvor dyret gled ud af syne til fordel for, hvad der passede bedst for produktionens planlægning, men de havde selvsagt færre af dem eller omtalte det mere abstrakt. I mangel af konkrete erfaringer var det kendetegnende, at de yngre i disse fortællinger ofte drog paralleller til eget liv, som Ida gør i det følgende:

IDA: (...) jeg vil sige det sådan her ... jeg vil selvfølgelig ikke give køerne nogen forhold, jeg ikke selv ville kunne leve under. Øh, og det ... f.eks. ... jeg har det sådan lidt, at det er ok, at de går og skider, men så skal man også sørge for, at der bliver gjort rent engang imellem oppe i deres liggelejer og sådan noget, og der hvor de går rundt normalvis ...

3.2.3. Naturlig adfærd og integritet

Som beskrevet i forrige afsnit, var det kendetegnende, at de ældre elever kun sporadisk gjorde op med den produktionsmæssige ramme og begrundede hensynet til dyrene med henvisning til adfærd eller behov, som de opfattede som naturlige. Ofte var spørgsmålet om naturlighed dele af argumentationer, hvor synsviklen var dyrets, som i det følgende, hvor Anders følger op på Alices' ønske om naturlige omgivelser fortolket som adgang til rodematerialer med en pointering af, at et godt griseliv forudsætter, at naturlige behov i bredere forstand er dækket:

Alice: Ja, jeg har skrevet naturlige omgivelser. Rodematerialer og sådan noget. Det er jo naturligt for den at gå at pille i alt muligt. Og så har jeg skrevet god plads.

I: Naturlige omgivelser, hvad tænker du på?

Alice: Jamen, at de har noget, de kan gå at rode i og beskæftige sig med.

I: Okay. Anders?

Anders: Jeg har skrevet ... vand, foder og plads. Altså, man kan komme langt, når de mest basale ting, de er på plads. Og der er styr på det. Og så har jeg skrevet mindst muligt stress. En gris, der er stresset, fordi der ikke er nok lys, eller dens naturlige ... behov ikke bliver dækket. Det tror jeg ikke, er et godt liv som gris, hvis man ikke kan ... få lov til at ... i hvert fald, i hvert fald der er plads til, altså, der er plads til den i stien, og der ikke er ... Ja.

Som det fremgår her og andre steder, krævede et hensyn til grisens naturlige behov lys, plads og rodematerialer; noget der tilsammen her var med til at sikre, at grisene stresses mindre. Andre steder blev det formuleret som et behov for naturlig adfærd, eller at de kan udleve deres naturlige instinkter. Selv om der, som i denne ordveksling, optrådte mere generelle betragtninger om naturlighed – typisk i forbindelse med snakke om grisenes adgang til rodematerialer, løse søer og adskillelsen af køer og nyfødte kalve.

Yngre elever talte oftere om dyrets (naturlige) adfærd uden nødvendigvis at inddrage produktion i debatten, og som set tidligere foretrak de at beskrive det med sammenligninger om, hvordan de gerne vil have det selv som mennesker.

I: Hvad vil du selv sige i forhold til grise, hvis du skal bestemme, hvad der er vigtigt, for at de har det godt? Hvad vil du sige er vigtigt?

Lasse: Æhh, ja. Det har jeg slet ikke tænkt over. Æhh, altså, det vigtigste det er, at de har noget at give sig til (...) Altså det ved enhver tumpe jo. Altså, man skal have noget at give sig til, ellers så ... finder man på noget andet, som måske er dumt. Æh, så de skal jo have noget legetøj og noget ... et eller andet, de kan nusse omkring eller ... ja. Og så skal de have mulighed eller frihed til at udtrykke normal adfærd, for der skal også være plads til, at de kan være sig selv og ... når de er sig selv, så kan man se på dem, at de er glade og tilfredse, hvor de er.

De yngre elever brugte ord som dyrets normale natur eller normal adfærd – især når emnet var grises behov, køer på græs eller forholdet mellem ko og kalv. Argumentationen kunne f.eks. være, at grisen skal have lov til at rode eller rulle sig i noget, der kan afkøle den, når det bliver for varmt. Perspektivet var, hvordan systemerne kan indrettes, så de tilgodeser dyret selv, dyrets behov for naturlig adfærd. Måske tilgodeser systemet ikke dyret 100 procent, men dyret skal have en fornemmelse af at kunne udfolde sin egen natur, som Poul i det næste eksempel havde set det i en stald, hvor grise i løbeafdelingen gik i dybstrøelse og beskrev dette som tættest på deres normale adfærd. Også ordet leg blev bragt i spil, når en yngre elev talte om, hvad grisen havde brug for. Argumentet for, at der skal være noget at lege med, handler om, at grisen af natur er et nysgerrigt dyr.

I: Når du tænker normal adfærd, som du lægger højt på listen ... tænker du f.eks., når du ser på grisene, at det har de plads til?

Poul: Man kan sige, at i en svinestald – det er langt fra deres normale natur, hvor de kan have deres normale adfærd, men jeg vil sige, man er ved at blive rigtig, rigtig god til at gøre, så de kan få en fornemmelse af, at det er deres egen natur ... øh, fordi man kan sige, inde i f.eks. løbestalden der har de dybstrøelse, da har de plads til at kunne rulle sig og alt det der, når det er for varmt og sådan noget ... det er det, jeg vil mene, det er tættest på deres normale adfærd til naturen.

Niels: Jah, hvad, hvis en gris skal have det godt? De har det godt, når de har et sted at ligge. Et sted at få noget at spise og drikke. Og et sted at ... ja, noget at lave, noget at lege med.

I: Så det med at lege, det siger du, det skal også være der?

Niels: Ja, fordi det er et jo et klogt ... eller klogt og klogt ... det er jo et ... de er meget nysgerrige. Så der skal være noget at snuse til og noget at se til og noget ...

Naturlighed for køer kom flere gange frem som en del af forståelsen af dyrevelfærd hos en yngre elev, som både havde fokus på, at køer på græs har større mulighed for at udfolde deres naturlige adfærd, samt på at ko-kalv skal have en mulighed for en god start på livet, ved at kalven får lov at blive hos moderen de første par døgn.

I: Men hvis du nu sådan havde frit slag og selv kunne bestemme, hvordan du ville have en malkekvægsbesætning, er der så nogle ting, du foretrækker, og noget, du ikke foretrækker? Er der noget, du tænker, sådan skal det være?

Pia: Altså, jeg kan jo godt lide, når dyr kommer ud. Om sommeren. Så ... Det kan jeg godt lide.

I: Hvorfor kan du godt lide det?

Pia: Ja, men jeg kan godt lide, at dyr de kan udfolde deres naturlige adfærd. Og komme ud og spise græs og får luft og sådan noget ...

I: Hvad tænker du om ko og kalv sammen? Det er jo et emne, man diskuterer.

Pia: Ja. Altså, jeg synes, de skal have lov at gå sammen et par dage, så kalven får råmælk og æh ... ja. Lige får en god start på livet, inden de bliver taget fra deres mor.

I: Du vil gerne have, at den patter direkte hos moren?

Pia: Mmm.

I: Ja. Der er jo mange i dag, der giver dem sonde for at få dem ... det er en effektiv måde at give dem råmælk på.

Pia: Ja. Jeg kan bedre lide det andet. At de får den naturligt. (ler)

Normal adfærd eller naturlig adfærd er imidlertid ikke altid et let begreb at jonglere med. Nogle elever satte det i modsætning til en negativ adfærd for at kunne beskrive det. Eleverne var på den ene side med på, at f.eks. grisen har noget, man kan betegne som en adfærd, men kunne bedre beskrive det ved at fortælle om, hvad grisen helst ikke bør opleve, nemlig ikke være bange eller frygtsom, så den bliver stresset.

Oscar: ... De skal udtrykke deres adfærd. Man vil gerne helst have normal adfærd ... at de opfører sig normalt, at de ikke er helt oppe og ringe og stressede og ... hele tiden ligger og lytter og ... for de mindste lyde der kommer de at løbe rundt og sådan noget.

Endelig viste analysen også, at der kan være forskel på, hvad man opfattede som naturligt, og det, som blev anset for at være naturligt for den ene slags dyr, ikke behøvede at være det for andre. Desuden kan måden, dyr dør på, være for naturligt, som en af de yngre piger udtrykker det:

I: Nogle mennesker siger, at køer skal på græs f.eks.

Nikoline: Ja, det synes jeg også, de skal, det ligger jo til en ko ... altså, sådan nogle naturlige ting det synes jeg også ... men at lade en gris ligge til den dør, så naturligt skal det ikke være ...

I: Den skal beskyttes?

Nikoline: Ja, helt naturligt skal det heller ikke være.

Nikoline pegede også på, at selv om hun var tilhænger af, at køer kom ud, fordi det var naturligt for dem, så stillede hun ikke samme krav til grisene, selv om hun mente, de også gerne vil være ude. Argumentet for, at grisene ikke behøvede det, var, at systemerne var udviklet til, at grisen går inde, og det var hun vant til at se kunne fungere, fordi hun selv var vokset op på en gård med konventionelle svin.

3.3. Eleven selv som central i forståelsen af dyrevelfærd

Forståelsen af dyrevelfærd kobledes i dette tema sammen med argumenter om, hvordan det påvirkede eleverne selv, når de oplevede, at der var velfærdsmæssige fordele – eller ulemper – for dyrene.

Blandt de ældre elever kunne dyrevelfærd være forbundet med, hvordan man selv følte sig tilpas, og være forankret i den enkeltes relation til dyret samt positive og negative oplevelser. De yngre elever udtrykte sig af og til mere personligt, når det gjaldt relationen til dyret, måske fordi de individuelle interviews levede mere plads til dette. De kunne f.eks. fortælle, når man syntes, at et bestemt dyr var sødt, og at det gjorde en glad at være i kontakt med dyret; eller de kunne berette, at de forstod, hvordan det påvirker dyr, hvis de ikke kan være sig selv, fordi man som menneske kender til at være en outsider.

I det følgende er denne del af analysen opdelt i to undertemaer:

- Pligt og god samvittighed
- Relationen til dyret

3.3.1. Pligt og god samvittighed

De ældre elever fremhævede oplevelser, hvor mulighederne for at arbejde med dyrenes velfærd havde direkte indflydelse på, hvordan de selv havde det. Det kunne eksempelvis være en følelse af, at det var rart, når der var plads nok, når der var sygestier nok, eller når der var tilstrækkeligt tilsyn.

Gode arbejdsforhold omkring dyrenes velfærd kunne give eleven en følelse af lettelse, og arbejdet blev nemmere, når bestemte betingelser var i orden:

ANTON: (...) Jeg arbejdede et sted, hvor der var masser af sygestier. Mere end anbefalet. Det synes jeg, det var rart, der altid var plads. Og altid, altså, mere plads end der behøves. Og så også, der var opsyn. Også om aftenen, hvis der var et eller andet. Der var opsyn om morgenen og så helt indtil klokken fire og så igen klokken ni om aftenen.

Fra oplevelser i praktikperioderne havde især de ældre elever fra fokusgrupperne erfaringerne med, at god dyrevelfærd påvirkede dem følelsesmæssigt. I fokusgruppeinterviewet blev de bedt om at fortælle om gode og dårlige erfaringer i praktikperioderne, og det var i den sammenhæng, det kom frem, hvordan forskellige former for dyrevelfærd havde direkte indflydelse på, hvordan eleven selv følte sig tilpas. F.eks. kunne det betyde, at man havde bedre samvittighed, hvis der var gode rammer, som hos Anders:

ANDERS: Jeg har også skrevet ... de var gode til at få grise i sygestier. Og der var rigeligt med sygestier. [pause] Ja, altså, det var jo som stalden, den var bygget, men der var ... så mange sygestier, at man egentlig med god samvittighed kunne lukke alle grise over, som man egentlig syntes havde brug for det. Det synes jeg var vigtigt.

Som en del af den gode samvittighed kom især de ældre elever flere gange ind på betydningen af at få lov at aflive dyr i tide. Det at vide, at man gerne måtte træffe beslutningen og ikke skulle udsætte det, var en tilfredsstillelse, ligesom det at have god tid til sit arbejde og at kunne få lov at udføre arbejdet på en systematisk måde også gav følelsen af tilfredshed. Her hang dyrevelfærd sammen med, at man blev anset for at være en god medarbejder og blev honoreret for at tage sig den ekstra tid til dyret, ikke straffet.

ANDY: (...) jeg skrevet, at jeg kunne altid aflive dyr med god samvittighed. Altså, der var aldrig, hvis der var noget, jeg ikke var tilfreds med, så måtte jeg bare ... aflive. Det var ikke sådan så, at jeg så fik at vide, at den kunne nok godt have klaret sig eller et eller andet. Og så har jeg skrevet god tid /give tid, altså, vi kunne altid – måske havde vi ikke god tid, men vi måtte godt tage den ekstra tid, så altså, det vil jeg nok godt betale for, at det så var i orden. Hvis vi skulle blive ekstra en dag. Og så var der styr på vores behandlinger. Det var ikke sådan, så vi har rendt og sprøjtet hver for sig på den samme gris for at prøve at få den rettet op. Der vidste man godt, hvad der var gang i, og man vidste, hvad der ikke skulle gøres mere på. Og så var der mange syge- og aflastningsstier.

Beate refererede til overblik, system og ordentlig oplæring af elever som noget, der gav hende en god følelse i forhold til dyrs velfærd, men også hos hende selv, fordi det betød overskud.

BEATE: Ja, jeg har også passet svin et sted, hvor der var rigtig godt management. Hvilket giver et rigtig godt overblik. Så man har bedre fokus på de dyr, der har behov for at have fokus på. Og det giver et godt system i tingene, og det giver igen fokus på alle dyrene, at man har overskud til det og godt overblik.

Hos de yngre elever var følelsen af, hvordan man selv har det, endnu mere eksplicit beskrevet – f.eks. satte en elev direkte lighedstegn mellem dyret, og hvordan man selv gerne vil have det, som også set i andre afsnit om forståelse af dyrevelfærd. Lone, en af de yngre elever, beskrev således, hvordan hun følte sig godt tilpas, når hun kunne få lov til at være sig selv, og derfor tillagde hun også dette værdi for dyrene – i dette tilfælde svinene i den stald, hun arbejdede i:

Lone: Fordi jeg synes, det vigtigste i verden er egentlig, at man kan være sig selv. Og jeg tror, det har noget at gøre med et eller andet sted, at jeg selv er sådan en, der er lidt en outsider, ikke? Så jeg ved godt det der med, at hvis ikke man kan få lov til at være sig selv, så føler man ikke, det er ret behageligt at være til stede.

I: Jo, jo. Og nu sidder du og tænker på, hvad det betyder for dig selv?

Lone: Ja, nemlig (...) Altså, jeg siger fra, hvis der er noget, jeg synes, er ubehageligt. Og jeg har da også ... altså hvis jeg ikke føler, jeg kan være her, så går jeg hen og snakker med personerne, og ... og siger nogle gange til lærerne, at nu må de godt lige holde øje.

Den gode samvittighed kunne også forstås ud over det personlige niveau, nemlig at man mere overordnet kunne have en følelse af pligt, en pligt man kunne have som menneske med dyr i sin varetægt. Dyr forpligter – man er nødt til at hjælpe dem, hvis de f.eks. er syge – og gør

man det, kan det give en god følelse, især når man oplever, at situationen vender og dyret kommer sig igen.

ANDERS: Fordi, altså ... Vi har en pligt til, nu når vi holder dyr, at sørge for, at de har godt helbred.

ALFRED: Behandle dem, når de skal behandles og sådan noget.

ANDERS: Præcis. Altså, dyrene de skal behandles.

CURT: Jamen, jeg ved ikke, jeg har bare skrevet, når man hjælper dyr, der er syge, altså. Sådan et dyr, der går ned, og man kan se, at den er på vej ned, og så man får den op at køre igen, og det kan godt være, det tager lidt lang tid, men altså, du får den op igen, altså. Det er sgu dejligt, synes jeg. (...) Det kan tage noget tid, men altså, det er dejligt, når det lykkes.

3.3.2. Relationen til dyret

Ud over oplevelsen af, at dyrevelfærd betød noget for, hvordan man selv følte sig tilpas, pegede flere af deltagerne også på betydningen af at have en relation til dyret. Især yngre elever beskrev dette, f.eks. som en relation, der kunne være et helt bevidst valg – at man helst vil have med dyr at gøre, som man kunne komme til at røre ved, nusse med, have en legende tilgang til og omgås fysisk uden at skulle være utryg.

En nystartet elev fortalte, hvordan han ikke kunne løsrive sig, da han var med klassen på ekskursion til en svineproduktion, og i stedet for at udføre de opgaver, han skulle, fortalte han sig helt og blev siddende i farestalden meget længe for at se på og røre ved pattegrisene. I interviewet argumenterede han med, at det for ham var en måde, hvorpå han forsøgte at skabe tryghed for dyrene.

I: Hvad er det ved de svin, som optager dig?

LASSE: (...) Æhm ... f.eks. der, hvor du kom ind til mig, mens jeg var inde i farestalden ... hvor jeg var nede og så røre ved de der små pattegrise, det var faktisk for at skabe en tryghed for dem. (...) fordi så starter jeg med at lægge min hånd ned, og så må de komme hen til den, hvis de føler sig trygge nok ved det. Og så kan jeg så æ dem på ryggen eller klø dem lidt bag ørerne eller ... et eller andet. For så får de et menneske-dyr-forhold, en tryghed ved, ok, jeg kan godt blive rørt ved. Og så vil de også være meget nemmere at håndtere, når de bliver større (...) jeg tror bare, det er kontakten med dyret, altså du skal altid røre ved dem. Og det kan jeg godt lide. Det er ikke det samme med kvæg, det eneste tidspunkt, du rører ved dem, det er, når du malker, og så er det kun patterne. Der er ikke nogen dyr-menneskekontakt.

I: (...) men det har du med svinene, synes du? (...) Fordi du skal håndtere dem mere, er det det, du mener?

LASSE: Ja, det, altså, du skal have meget mere kontakt med dem. Stort set hele tiden. ... jeg tror, jeg kiggede mere på dem, end jeg egentlig skulle (ler let) (...) Jamen, jeg ved ikke, jeg har et eller andet med de der små pattegrise, jeg synes satme, de er søde...

Ønsket om at danne relation til dyret kan være forbundet med livslang erfaring, som f.eks., hvis en pige har haft heste hele sin barndom, og denne form for kærlighed til et hobbydyr kan overføres til produktionsdyr. Der var dog forskel på, hvilke type af dyr, eleverne syntes, man kunne danne bånd til. Store brune øjne fra heste eller køer var lettere at forbinde sig med end et blik fra en høne. Ikke desto mindre kan man godt insistere på at have kontakt med

produktionsdyr, også selv om der er mange i flokken. Man kan, som en elev sagde, insistere på at have følelser med i sit arbejde med dyrene.

MARIE: (...) jeg synes også, det er nemmere at få et forhold til de lidt større dyr, altså ... i forhold til f.eks. høns eller mink, det er sværere at få et forhold til, fordi de ikke på samme måde bliver tamme eller kæln, det er ligesom noget andet med de store brune øjne, der kan kigge på en.

I: Jo jo – som f.eks. køerne også har? Så det at have et individuelt forhold til et stort dyr...?

MARIE: Ja, og jeg ved jo også godt, at det kan man ikke have, når man har over 100 køer, men man kan alligevel godt have den der omgang med dem, lige gå igennem stalden, kigge til dem og klappe og den daglige omgang, hvor man tager den med ro og tager sin tid til at passe de dyr, man nu engang har, (...) men ja, jeg synes bare, det er vigtigt at have følelser med i det, for jeg tror heller ikke at ... hverken dyr eller en selv eller ens arbejdsgiver bliver glad, hvis det ikke er noget, man vil med hjertet. Der kan man godt mærke på folk, ikke ...?

De yngre elever, som eksempelvis Niels, havde også erfaring for, at dårlig behandling af dyr betød utrygge dyr, og derfor måtte man øve sig i at håndtere dem på en måde, som ikke var voldelig.

NIELS: Jah, men altså. Man skal behandle dyrene ordentlig, altså. Det nytter ikke noget og slå dem med en skovl, hvis de ikke gider at flytte sig eller ... man har jo hørt om nogen, de der landmænd, der så er blevet lidt trætte af det, og så behandler de jo ikke dyrene skidegodt. Man får nogle trælse dyr ud af det. For de skal jo heller ikke have det ubehageligt. De skal have det godt.

Negativ håndtering af dyr, og hvordan det kunne skade ikke bare dyret men også selve dyr-menneske-relationen optog i højere grad de ældre elever, måske fordi de havde mange forskellige typer af erfaringer med, hvad f.eks. vold mod dyr kan betyde. Derfor argumenterede de ældre elever flere gange imod at slå dyr og argumenterede for, at man skulle undgå dette, for dyret kan huske det, og det skader arbejdet mellem dyr og menneske på længere sigt.

CAROLINE: Jamen, jeg har skrevet slå på dyrene. Fordi jeg har været udsat for, at der hvor jeg har været, at hver gang der skulle lukkes søer ind, jamen, så foregik det med et jernrør i den ene hånd og et bræt i den anden hånd. Og virkelig – altså, det var både i øjet, og det var hen over ryggen på dem og – jamen. Og det var især gyltene, hvis de ikke gik, jamen, det var bare frem med jernrøret, og så blev de ellers bare slået. Og selvom jeg sagde noget videre, jamen, der blev aldrig gjort noget ved det. Og det, altså, det ville jeg simpelthen ikke finde mig i. Det er mishandling af dyr og, jamen, man får anmærkninger på det, når man kommer videre. På slagteriet.

(...)

Jeg ved i hvert fald med de søer, der er blevet slået på. De er ikke særlige behagelige at komme ind til.

(...)

CURT: Nej, de kan fandeme nok huske det så.

Eksemplerne med at udøve vold mod dyr og være vidne til det, fik også de ældre elever i en af fokusgrupperne til at tale om, hvorvidt man kan vænne sig til det, så man ikke længere ser det og ikke længere finder det af betydning. Hverdagen kan grundlægge bestemte vaner, fordi

alle gør det – som f.eks. eleven Bertil, der fortæller om sine oplevelser på en gård i New Zealand:

BERTIL: ... da jeg var på New Zealand. Der opdagede jeg, der får de rigtig meget strømmeknik, altså vi har en strømdildo, som vi kalder den, så hvis køerne ikke står stille, eller kvierne ikke står stille i starten, så propper vi den op i røven på dem sådan set. Og så tænder vi for strømmen.

BIRTE: Ej!

BERTIL: Jo. Og så står de stille.

BERTIL: Og det er meget almindeligt dernede.

BODIL: Jeg er glad for, jeg bor i Danmark.

BENNY: Det er så heller ikke lovligt herhjemme.

BERTIL: Jeg vil sige, det er meget grænseoverskridende første gang. Jamen, det er jo, hvis de ikke står stille, så har vi ikke tid til at holde tålmodighed med dem.

BILLY: Er det lovligt derovre?

BERTIL: Ja. Plus at der var en anden form for strømgivning. Der var, hvor det var kæder, der var sat ned, hvor der var strøm i, som kører rundt, så de går fremad.

BIRTE: Nej.

BERTIL: Og det, jamen det er også meget normalt dernede. Det ... Og jeg vil sige, det var meget grænseoverskridende. Man vænner sig desværre sig til sådan noget. Jeg ville aldrig gøre det herhjemme, jeg ville aldrig gøre med egne dyr, men dernede var det jo normalt. Så de kunne ikke se, det var forkert.

Det var tydeligt, at forskellen på yngre og ældre elevers syn på velfærd på disse områder i høj grad var præget af meget forskellige erfaringer. De ældre elever havde, qua længere ophold på praktiksteder, samlet langt flere erfaringer sammen om håndtering af dyr i negativ retning. De yngre elever havde til en vis grad stadig en forestilling om, at man kan have et personligt forhold til produktionsdyr. Hos de ældre elever fandt vi, at det personlige forhold langt oftere blev beskrevet med mere abstrakte begreber og ord som god pasning, overblik og management.

BENNY: Jeg har skrevet pasning. Og det er sådan overordnet. Fordi hvis du passer dine køer godt, så er det næste lige meget, hvordan de går, eller staldsystemet de står i, bare du passer dem rigtig godt, så ... så har de det sgu godt. Altså (...) den dér pasning. Det kan godt være, vi (har) det dér sundhed og fodring, men hvis vi ikke passer dem ordentligt, så er det ikke en skid værd, jo.

4. Dyrevelfærd i undervisningen

I dette kapitel vil vi først præsentere elevernes oplevelse af dyrevelfærd i undervisningen og dernæst gøre rede for, hvordan lærerne opfattede det samme fænomen.

4.1. Elevernes perspektiv

I interviewene med såvel de ældre som de yngre elever om dyrevelfærd i undervisningen var der tre gennemgående temaer, som vil strukturere den efterfølgende gennemgang:

- Dyrevelfærd som et undervisningselement
- Lærernes rolle
- Praktikkens betydning på godt og ondt.

4.1.1. Elevernes syn på dyrevelfærd i undervisningen

Både de ældre og de yngre elever blev spurgt, hvordan de oplever betydningen af undervisningen i skolerne, når det gælder dyrevelfærd. Oftest gav de udtryk for, at de følte sig godt klædt på af skolerne i forhold til husdyrundervisning generelt, men de havde samtidig svært ved præcis at sætte ord på, hvornår og hvordan de var blevet undervist i dyrevelfærd, måske fordi dyrevelfærd trækkes ind under flere forskellige husdyrfag, og måske fordi man ikke taler om etik, når der snakkes dyrevelfærd, men snarere kobler det til sundhed, fodring, bestemte systemer osv.

Som nævnt i indledningen er der flere forskellige definitioner og forklaringer i spil omkring selve begrebet dyrevelfærd, når elever og lærere taler om det, og det kan være meget bredt eller uklart for eleverne, hvad man lægger i ordet, men ofte kobles det til sundhed i elevernes udsagn om undervisningen.

Eleverne kan altså på én og samme gang have svært ved at sige, hvad velfærd er i undervisningen, men samtidig give udtryk for at, at velfærd indgår i al undervisning. Nogle forklarede, at det skyldes, at det, man lærer om dyrevelfærd, er normalt og ofte handlede om noget, som man allerede vidste eller havde erfaringer med. Andre – som i denne fokusgruppe – kobledede det til læring om sundhed, om medicin og dyrlæge, om fodring eller om lovgivning.

CARINA: Ja, det – jeg tror ikke, jeg sådan kan mindes en time, hvor jeg ikke sådan lige har tænkt, eller hvor der ikke sådan rigtig har været noget velfærd i det, altså.

ALFRED: Altså, jeg vil sige, vi snakker tit om ... (dyrevelfærd). Når vi skal analysere et nøgletalsudskrift, så er det jo, der kører vi ned af ydelser, og så der man kommer til, så reproduktion, og så kommer sundheden jo. Og det er sådan lige dem, vi lige kigger sådan generelt på. Og så er det tit, hvis vi går ind og analyserer sundhed ...

BIRGITTE: Vi vidste jo nok bare ikke så meget om det, da vi startede. Men man lærer jo en hel del hver dag, kan man sige.

BEATE: Men det har ikke så meget med dyrevelfærd at gøre, vil jeg sige, som sådan. Vi har jo ikke undervisning, der omfatter dyrevelfærd sådan hundrede procent. Vi har jo haft lidt om det. På en måde, ikke?

BIRTE: Lovgivning.

BENTE: Det var på meget standardniveau, eller hvad man nu kan sige.

BIRTE: Normal erfaring.

BENTE: Normal jo, det vi ligesom godt ved af erfaring i forvejen.

BIRTE: Som man lærer på sit praktiksted, ikke?

Nogle af eleverne havde altså opfattelsen af, at dyrevelfærd var lidt med i det hele. Det lå som en viden i baggrunden, og med tiden blev det rutinemæssigt at konstatere og vurdere velfærden, som Andy forklarer her:

ANDY: Jeg tror også, at dyrevelfærd det ligger et eller andet sted – jeg tror fandeme, det ligger meget i baggrunden eller sådan, at vi ser det måske også hurtigt. Fordi f.eks. der var vi ude at se (en besætning) – selvom det ikke var det, vi gik og kiggede efter decideret, så kom vi hurtigt til at spotte nogle ting, der var, som vi også kom til at snakke om. Så jeg tror, der ligger meget sådan rutine, altså. Uden man kigger efter det, så opdager man det. Eller. Jeg tror, man kigger mere efter det, end man går og tror.

Andre gange kobledede eleverne dyrevelfærd i undervisningen til forståelsen af konkrete lidelser, og her fremhævede en af eleverne, at den viden, man fik i klassen siden, kunne bruges direkte i samtaler med mester i praktiktiden. Samtalen i skolen gjorde, at man fik en anden opfattelse af, hvad der var rigtig og forkert – en opfattelse, der gjorde en bedre rustet til at reagere, når noget ikke var som det skulle være, som Ane fortæller her:

ANE: Vi har også haft meget med skuldarsår og sådan noget (...) Og jeg synes, (...) faktisk det har måske gjort, at du kunne kommentere bedre i forhold til din lærermester eller kunne kommentere på, om der var noget, der var forkert eller rigtigt. For hvis vi kun havde set derude, havde vi jo troet, det var korrekt. Eller – ja, mere eller mindre.

Enkelte, primært yngre elever, skildrede dele af undervisningen i adfærd som betydningsfuld, fordi de huskede tilbage på situationer fra timerne, hvor undervisningen om dyr havde ændret deres opfattelse og skabt aha-oplevelser eller givet en særlig indsigt, som man ikke før havde haft. At de yngre elever havde netop den slags erindringer, kan skyldes, at de lettere huskede andre typer af oplevelser fra undervisningen, netop fordi de var nye og kunne tillade sig at blotte deres undren.

LONE: Jeg vil sige det sådan her, jo, én ting, jeg syntes var rigtig sjovt, da jeg kom ud i grisestalden, det var f.eks., da vi, æh, noget af det første, jeg lagde mærke til: Alle grisene gik og slog med halen, så tænkte jeg: Hvad fanden, hvad er det, de laver? Er det, fordi de ligesom en hund er glade og derfor logrer med halen, og der blev jeg lidt imponeret over, at det simpelthen er et glædestegn ligesom hos hunden, ikke? Jeg måtte også spørge læreren, altså, er det fordi de er glade, eller er det bare sådan ... er det flueværnsagtigt?

Ældre elever fremhævede derimod oftere en mere generel fornemmelse af, at deres syn var ændret gennem årene på landbrugsskolen, ofte i retningen af at bevæge sig væk fra et naivt by-syn og i retningen af en mere realistisk opfattelse af, hvordan dyr i landbruget har det. Her blev betydningen af undervisningen skildret som en ændring i ens opfattelse af dyr i retningen af, at de jo er produktionsdyr, samt tilegnelse af en ny tankegang, som stod i modsætning til de mennesker (forbrugere), der aldrig har været derude og derfor ikke ved, hvad det handler om.

BEATE: Vi har jo en helt anden tankegang end alle de der, der bor i byerne, ikke.

BENTE: Men det er jo, fordi det er vores – nej, men det er jo, fordi det er vores hverdag. Man kan sige, jeg har aldrig nogensinde haft med produktionsdyr at gøre derfra, hvor jeg kommer, vel. Og det var da, altså, jeg har da nogle gange tænkt: Hold da op, altså, er det sådan, det foregår, ikke? Altså, men det er jo, fordi man ikke er vant til det i sin hverdag at have med de dyr at gøre, tror jeg. Og man ikke har været ude at se – altså, jeg synes, det er meget svært at have en holdning til noget, man ikke har – jeg synes, jeg har ændret holdning i løbet af mit forløb, fordi (...) når man ikke har erfaring og ikke har set, hvordan tingene foregår, så er det også svært at have en holdning til det ud fra andet, end hvad folk fortæller.

BEATE: For mit eget vedkommende jeg har nok også ændret lidt mere mening, ikke? I starten var der meget mere følelser med i det. Men i og med, at det er produktionsdyr, og man tænker mere og mere over det, så har man nok mistet lidt af de følelser, men selvfølgelig har man det stadig i sig.

Ændring af syn på, hvad dyrevelfærd er, blev også koblet sammen med, hvad man blev præsenteret for af andre holdninger hos ens kammerater på skolen, og man blev påvirket af synspunkter, der var anderledes end ens egne.

ANDERS: Generelt – altså, nu kommer jeg som udefrakommende. Altså, et godt eksempel det var, at jeg syntes jo som udgangspunkt, at alle køerne de skulle på græs. Og det er helt sikkert, fordi jeg ikke ved noget om det. Og hvad, det egentlig gør. Altså, det er bare, det er bare en eller anden gammel ... altså, det lyder, det ser så fint ud med køer på græs. Så hvorfor er det ikke dyrevelfærd? Jer som egentlig arbejder med det, har et andet udgangspunkt.

ALFRED: En synsvinkel på det i hvert fald.

ANDERS: Ja. I synes jo, det er noget helt andet. Det er nok det bedste eksempel på det, jeg lige kan komme med.

4.1.2. Lærernes rolle: Når lærerne bliver skydeskiver

Diskussioner om dyrevelfærd og de uenigheder, der af og til opstod mellem underviser og elever, var et andet område, som blev nævnt af især yngre elever i forhold til dyrevelfærd og undervisningen på skolen. Nogle mente, at disse uenigheder var hyppige og uundgåelige, f.eks. fordi der opstod uenighed mellem eleverne på bestemte områder, eller fordi lærernes oplæg kunne virke provokerende i forhold til bestemte elevopfattelser. Diskussioner kunne, som det er tilfældet i det følgende uddrag fra en af fokusgrupperne, føre til, at man næsten syntes, det var synd for læreren, at han/hun måtte stå for skud midt i mellem meget forskellige holdninger.

MARIE: Jeg synes også, lærerne de er gode – især vores svinelærer – han har også belært os om, at frilandsgrise og økologiske grise, at de tit har det bedre, for så kan de gå og rode og få brugt deres naturlige adfærd, hvor mange af de andre (elever i klassen) de er lidt afvisende over for det. Så nogle gange kan man godt synes, det er lidt synd for lærerne, for de bliver ligesom bare slået til jorden, ikke ... (latter) de bliver jo mødt med "nej, det bare noget fis".

En elev, Poul, gav også udtryk for, at en lærer havde synspunkter, som han var direkte uenig i. F.eks. var en lærer kritisk over for måden, man holdt mink på. Poul endte med at lægge stærkt afstand til undervisningen, som han oplevede som utroværdig, fordi læreren var kritisk

over for branchen, og fordi læreren, efter Pouls mening, fagligt set vidste for lidt eller var fejlinformeret.

POUL: Jeg har diskuteret med ham, men han fatter ingenting, jeg gider ikke snakke med ham, hvis han ikke ved bedre og mere relevant, end det jeg selv ved, så synes jeg ikke, han skal ... ærlig talt (...) jeg forventer at få nogle underviser senere fra Copenhagen Fur, det er dem, der ved det hele, men det kommer an på, hvem man er som person.

4.1.3. Skolen og praktikken

Det kom tydeligt frem i elevinterviewene, at praktikken spiller en meget stor rolle i elevernes opfattelse af, hvad de synes, de har lært om dyr og håndtering af dyr. Også mens de går på skolen har eleverne ofte tilknytning til forskellige besætninger i form af fritidsjob, og samlet set er var erfaringerne fra arbejdet på gårdene noget af det, eleverne lagde allermest vægt på, når de talte om, hvordan de lærte om dyr og velfærd.

For nogle af eleverne var afstanden mellem, hvad man lærte i praktik, og hvad man lærte på skolen, imidlertid så stor, at de oplevede, at det ikke hang særligt godt sammen. Den ene verden blev beskrevet som boglig/teoretisk og den anden som praktisk, og det blev pointeret, at ingen gårde lignede hinanden – derfor var det svært at koble praktikerfaringer sammen med den boglige, teoretiske viden.

CHRISTIAN: Det er to vidt forskellige ting, synes jeg.

CAROLINE: Ja.

CHRISTIAN: Altså, hvad du lærer bogligt, og hvad du gør praktisk.

CARL: Der er meget stor forskel.

CHRISTIAN: Der er noget af det, du kan bruge, men ...

CARSTEN: Der er sateme også meget, du ikke kan bruge da.

CHRISTIAN: Ja.

CARL: Det tror jeg femoghalvfems procent af – det kan du ikke bruge.

CAROLINE: Ja.

CARL: Fordi der er jo, der er jo hundrede – der er lige så mange forskellige måder at drive landbrug på, som der er gårde i Danmark, altså.

For nogle elever kunne praktikken eller de praktiske øvelser på skolen være det absolut væsentlige i forhold til læring, fordi de oplevede, at det var den måde, de lærte bedst på – ved at komme ud og lave noget.

LASSE: Jamen altså ... ved undervisningen der er der faktisk ikke noget, jeg har savnet [om dyrevelfærd]. Men det ... ligger bare i, at jeg generelt er træt af at sidde på en stol så lang tid. Jeg vil hellere ud og lave noget. Men nu er jeg jo nødt til at tage det her med, så jeg bider bare i det sure æble ...

I: Du kan bedst lide den praktiske del af det?

LASSE: Ja, at komme ud og lave noget og så lære samtidig med, at du ... ja. Det er sådan, jeg godt kan lide det.

En anden elev fremhævede landmandens/praktikværten rolle som meget betydningsfuld, når det gjaldt læring, og hun efterlyste, at mester tog mere ansvar for, hvad eleverne lærer. Det modsatte af at tage ansvar handlede om, at for mange praktikværter nøjes med at sige: *Sådan*

gør vi, og sådan har vi altid gjort her. Andre elever fremhævede, at det er sundt og vigtigt at være i praktik flere forskellige steder, så man oplevede forskellige måder at arbejde med dyr på.

Selv om nogle elever sagde, at de lærte allermest i praktikken, så fremhævede andre elever, at skolens rolle som det sted, hvor praktikken forberedes og senere bearbejdes, er meget vigtig. Eleverne kan være mere eller mindre forberedte på, hvad de kan opleve i praktikken i forhold til dyr, og her spiller skolen en rolle i forberedelsen, men det spillede også en rolle, om man kom i praktik første gang helt uden erfaringer eller allerede havde et vist landbrugskendskab, før man begyndte på skolen.

ANE: Altså, jeg vil sige. Når man kommer fra byen og ikke kender noget som helst til det og kommer ud og skal passe grise for første gang. [pause] Det er bare så underligt, så surrealistisk og så grænseoverskridende.

ALFRED: Jeg vil sige, jeg har ikke set noget, som jeg ikke havde forventet i de der, altså (...) når der er tre hundrede køer, så er der også dårlige køer indimellem.

Et spørgsmål, som også blev diskuteret, var, om skolerne kunne forberede eleverne bedre, så de f.eks. har et større kendskab til, hvad der er rigtigt og forkert i forhold til loven om dyrevelfærd inden første praktik. Hvis man som elev ikke havde fået denne indsigt fra undervisningen, ville eleverne stå forsvarsløse uden at kunne reagere på det, som de måtte opleve som forkert.

ALFRED: Altså, du kan jo ikke – sådan er det også med grise – du ser nogle gange noget, der ikke er så rart, og så må du ... Sådan er det, når der er så mange dyr sammen på et sted.

ALICE: Jeg synes ikke, man – altså, jeg synes ikke, de fortæller om sådan noget på grundforløbet.

BEATE: (...) På det punkt der ville det nok også hjælpe at ændre undervisning på grundforløbet via undervisning i dyrevelfærd. Undervise i, hvordan dyrene egentlig skal have det, og hvad du kommer ud til, som måske er ... Hvad du kan risikere at komme ud til, som er virkelighed, men også hvordan det egentlig burde være, så du selv kan indvirke i at sige: Det her, det er sgu ikke okay, altså.

BENTE: Hvad der er rigtigt, og hvad der er forkert.

BEATE: Og så vil du ikke selv komme ud i at gøre noget, som egentlig er imod lovgivningerne.

Andre elever pegede på, at skolen dannede en vigtig modvægt til praktikken, især hvis man blev udsat for dårlige oplevelser. Det er på skolen, man lærer, hvad man får ud af at behandle dyr ordenligt, og det var diskussioner og læring på skolen, som betød, at man fik en viden, der kunne danne modvægt til dårlige oplevelser i praktikken. Samtidig var det en konstant diskussion mellem eleverne i fokusgrupperne, hvad der var vigtigst i forhold til læring – skolen eller praktikken.

CARSTEN: (...) Det er jo tit, hvis du har arbejdet, arbejdet for et dumt svin, der slår og sparker køerne, så vil du også, selvom du måske ikke vil indrømme det, har du måske også en tendens til at være en lille smule hårdere ved dyrene. Måske ikke decideret stå og sparke dem og alt muligt, ikke også. Men altså, det vil jeg sige, det er mere praktikopholdene. Hvor, når vi så kommer herind, så lærer vi så, hvad vi får ud af at – at der kommer sidegevinster ved at behandle dyrene ordentligt, altså.

CAROLINE: Men det er stadigvæk i praktikken, du lærer mest om velfærden, end du gør på skolen. I skolen får du bare den grundlæggende viden. Jamen, det er sådan her,

reglerne er. Det er først, når du kommer ud i praktikken, at du faktisk får lov til at opføre og prøve processen, jamen om du kan gøre velfærden bedre.

De områder, hvor læringen under praktiktiden blev problematiseret mest, var, når eleverne stod med dårlige erfaringer. Her kunne være tale om erfaringer så dårlige, at man måske aldrig siden omtalte det for nogen, eller følte sig meget alene med dem. De dårlige erfaringer kunne variere lige fra, at man ikke blev lyttet til, når man fortalte om problemet til de andre ansatte, at man ikke blev hørt, når man gav en god idé videre, eller at man oplevede at stå alene på en praktikplads med store problemer, hvor skolen ikke kunne eller ville reagere på ens nødråb.

BEATE: Jeg prøvede at konfrontere min driftsleder med [min dårlige oplevelse af hvordan dyrene blev håndteret], hvor man får igen, at det kan der ikke gøres noget ved, og det vil de ikke gøre noget ved.

BIRGITTE: Man oplever nok også tit alle mulige steder, at selvom du er elev, og du skal ud at lære tingene, så forventer de bare, at man kan en hel masse. Og så bliver de sådan nærmest sure på en, fordi man ikke lige kan finde ud af det og det og det.

CAROLINE: Det følte jeg virkelig, hver gang jeg sagde, der var det der problem, jamen du er tøs, glem det. Lige som at de ikke gad lytte på en, og der faktisk var et problem.

Egentlig kritik af en mester kunne af elever føles som svært og problematisk, fordi den også indebar en risiko for, at man blev fyret, eller at man fik de dårligste job, som ikke syntes at føre til noget og ikke havde at gøre med pasning af dyr i dagligdagen, eller jobs, der var ren rutine.

BEATE: Som elev så har man nok også den frygt at blive fyret, eller hvis man ikke kan blive opsagt, fordi man er ude over de tre måneder, så har man den frygt, at man bliver sat til alle de der lortejobs, der er, som at vaske og frem og tilbage.

BIRGITTE: Feje, vaske vinduer.

BEATE: Ja, som egentlig ikke har noget med grisepasning at gøre f.eks.

Håndteringen af de dårlige erfaringer i praktikken var meget individuelt. Nogle elever oplevede, at de sagtens kunne gå til mester og også ville blive lyttet til, mens andre, som Bodil, ikke kunne trænge igennem og valgte at stoppe i utide.

BODIL: Altså, jeg havde den der, da det var, at jeg arbejdede hos ham, der mishandlede dyrene – jamen, jeg konfronterede ham med det og sagde: Det vil jeg ikke være med til. Han klippede også tænderne, som jeg har snakket om tidligere, hvor de flækkede og alt det der. Hvor jeg sagde: Men hvorfor køber du ikke en tandsliber til? Fordi i den ene stald kunne der godt være en tandsliber, men i den anden kunne der ikke. Ej, det var der ikke råd til, og det var også bare – nå, okay. Nå, men så bliver jeg jo nødt til at gøre det, fordi sådan er det jo bare, ikke. Men når han så begynder at mishandle dyrene ved at stikke skruetrækkere op i næsen på dem og tæve dem med jernrør og sådan noget, så pakkede jeg pænt mine ting, og så skulle jeg ikke være der mere.

I: Hvad med skolen, har de spillet en rolle i forhold til de dårlige oplevelser? Har I taget dem med tilbage og snakket?

BODIL: Du kan gå til din uddannelseskonsulent, men det er også bare – det er landbruget, ikke? Rævekager og ting og sager, og der er rigtig mange ting, hvor det er – nå ja, men det går nok, og du skal nok også bare tage det helt roligt, og det kan man bare ikke bruge til så meget, når man står i sådan en situation.

(...)

BODIL: Vi har været en fire-fem elever, der er gået ned og sagt: Vi vil ikke være med til det her, og han er stadigvæk ikke blevet lukket [som praktiksted]. Og der er en af os, der har gjort rigtig, rigtig meget for, at det skulle ske, men der er ikke sket noget som helst.

Skolens rolle i forhold til praktikken skal ses i sammenhæng med, at det ikke er skolerne, der godkender praktiksteder, men derimod Jordbrugets Uddannelser, og det er også her, eventuelle klager, som kan føre til nedlæggelse af praktiksteder, behandles. Eleven ansættes på praktikstedet som lønmodtager med elevløn, og mester betaler også løn til eleven, mens denne er på skolen. Lønnen skal mindst udgøre den løn, der er fastsat ved kollektiv overenskomst for området – en overenskomst, der indgås af Gartneri-, Land- og Skovbrugets Arbejdsgivere og Fagligt Fælles Forbund (3F). Selve læringen om dyr/dyrevelfærd under praktikken er imidlertid noget, skolerne hele tiden konfronteres med – en læring, som strækker sig langt ind i klasseværelset, og som flere lærere da også refererede til som et meget væsentligt aspekt i undervisningen. Det vil vi tage op i de næste afsnit.

4.2. Lærernes opfattelse af dyrevelfærd i undervisningen

Fokus i interviewene med de ni lærere fra skolerne var på lærernes erfaringer med de forandringer, der er sket i undervisningen i forhold til dyrevelfærd/adfærd over tid; hvordan lærerne skaffer sig viden indenfor området, hvad eventuelle ændringer i elevgruppen har betydet og sammenhængen i undervisningen i skolen og praktikopholdene. På baggrund af de ni interviews tegner der sig et billede, hvor en række temaer er de væsentligste:

- Udviklingen i dyrevelfærdens rolle i undervisningen
- Iagttagelse af dyr
- Lærernes egne opfattelser af dyrevelfærd som et element i undervisningen
- Kilder til viden om dyrevelfærd
- Udviklingen i elevgruppen
- Forholdet til praktikken.

4.2.1. Dyrevelfærd i undervisningen – før og nu

Samtlige lærere pegede på, at dyrevelfærd er langt mere til stede i undervisningen nu end tidligere. Det blev blandt andet forklaret med, at dyrevelfærd i stigende grad anses for at være en central del af erhvervets virkelighed, og dette smitter naturligvis af på skolerne. En anden forklaring var, at skolerne i de sidste mange år har ladet dyrevelfærd indgå på tværs i alle de fag, hvor husdyr spiller en rolle. Faget er altså ikke isoleret til bestemte timer men indgår, hvor det anses for logisk, og dyrevelfærd indgår derfor som en målepind i mange fag.

Derudover blev der også peget på andre grunde til, at dyrevelfærd fylder mere på skolerne nu end tidligere:

- Dyrevelfærd har fået en stigende rolle gennem debatten i det omgivende samfund
- Dyrevelfærdsdebatten er mere eller mindre konstant synlig i medierne
- Det økologiske husdyrhold er øget

- Der er langt mere lovgivning på området nu end tidligere
- Dyrets adfærd er kommet mere i fokus
- Nutidens elever accepterer mere at arbejde med dyrevelfærd og forventer, at det inddrages i undervisningen.

Generelt påpegede de lærere, der har været med i 20-25 år, at velfærd er langt mere i fokus nu end før, og at dette var sket parallelt med en udvikling i branchen. Christine, en mangeårig lærer, der opremser mange af ovenstående forklaringer på det øgede fokus, afslutter med at pointere:

Jamen, jeg snakker egentlig både [den konkrete] pasning og undervisning, ikke også. Der tog man ikke noget særlig hensyn til det. Og det gør man jo utrolig meget i dag, kan man sige, hvor en stor del af undervisningen jo rent faktisk går på at sige, jamen, hvad er det for et dyr, vi har med at gøre, og hvordan får vi det her dyr til at føle sig tilpas? Sådan at det rent faktisk producerer godt til os, kan man sige, ikke? Hvordan tager vi hensyn til dyret? Altså, dengang der ... velfærd, det var vel ikke et ord, der eksisterede, tror jeg ikke.

Lærerne fremhævede, at introduktionen til dyrevelfærd allerede sker på grundforløbet, og at skolerne i dag inddrager dyrevelfærd i de fag, hvor man synes, emnet hører hjemme. Dyrevelfærd kan således indgå i undervisning på alle niveauer og i en lang række fag, f.eks. i avl, i staldsystemer, i fodring, reproduktion eller adfærd. Næsten uanset hvilket fag man underviser i, kan dyrevelfærd trækkes ind, og visse begreber introduceres meget tidligere nu end før, netop fordi eleverne skal vide, at begreber, som knyttes til dyrevelfærd, fylder mere i dag. Visse fremmedord, der er knyttet til velfærd, skal læres tidligt, helst allerede på grundforløbet, som Mogens fremhæver.

(...) I dag passer det måske meget godt til, at nu er det, når man begynder på uddannelsen, så kan man få det ind [tidligt]... Vi har stadig sådan et forløb, som hedder adfærd/velfærd både for grise- og kvæglinje, det er på grundforløbet. Det er introduktion til begreber, f.eks. stereotypi-adfærd, hvor man prøver at sige nogle fremmedord og snakke om, hvordan syn på husdyr ændrer sig over tid, og hvordan ser vi på det i dag, og hvordan så vi på det før.

De yngre lærere beskrev dyrevelfærd som et emne, som altid har været med på tværs i undervisningen. De har ikke oplevet den tidligere praksis, men fremhævede i stedet for, at det i høj grad afhænger af den enkelte lærers interesse og prioritering, hvordan dyrevelfærd vægtes i undervisningen. Noget, der afspejler, at selvom fagene er styret af kompetencemål/målepinde, som skal opfyldes, er det op til lærerne at prioritere. Og her er det ifølge en af lærerne, f.eks. at lærernes forskellige interesser præger, hvad der vægtes.

I al den tid jeg har undervist, har det været sådan forholdsvis bredt, i forhold til at vi selv har kunnet planlægge. Så det vil også betyde, at det er den enkelte lærers prioritering, der kommer til at have en betydning for, hvordan vi toner undervisningen. At vi har nogle kompetencemål, vi skal opnå, og så kan man sige, så er det egentlig op til os, hvor mange timer vi bruger på det. (...) Men ... vi kan vælge at prioritere, at jeg vil bruge mere tid på avl, f.eks. fordi jeg interesserer mig for det, og bruge færre timer ... mindre tid på fodring f.eks. [...] Men vi har det jo ikke sådan, at det hedder 20 timer minimum dyrevelfærd, og det har det aldrig været.

Lærerne argumenterede for, at dyrevelfærd i princippet skal gennemsyre alle fag – uanset hvilken problematik man kommer ind på, for som en lærer sagde: *Der vil altid være et velfærds-sundhedsaspekt kontra produktionsaspekt*. Samme lærer pegede også på, at der eksisterer dilemmaer, som eleverne skal forstå og interessere sig for. Det kan f.eks. være dilemmaer mellem sundhed og produktion, som typisk kan vise sig, når man vælger mellem forskellige typer af foder, hvor besparelser på én type foder kan give bedre økonomi, men samtidig dårligere sundhed og dermed dårligere velfærd.

Desuden handler dyrevelfærd i undervisningen også om at bevæge sig væk fra en bestemt tankegang, som har gennemsyret branchen, og som eleverne risikerer at tage til sig, og i stedet forstå, at man har med levende væsner at gøre, fremhæves det af f.eks. Berit:

De her elever er jo meget loyale over for deres arbejdsgiver. Altså, det er meget sort/hvidt, rigtigt eller forkert. Og du har jo med levende væsner at gøre, så der er altså også noget "midt imellem" ... og det kan være svært for dem at se det. Jeg kan huske fra min egen studietid, at vi var ude ved en landmand, der havde en stald med plads til 80 køer, men havde 130 gående. Og det kunne han da ikke se noget problem i, for de gik jo bare og puffede til hinanden, når de trængte til at ligge ned. Det er lidt den tankegang, vi skal væk fra, og det er der, vi er nødt til at præge eleverne helt nede på grundforløbet.

Nogle lærere beskrev en forandring omkring dyrevelfærd, hvor det er blevet mere accepteret, at dyrevelfærd hører med i undervisningen; en accept, der kan aflæses hos både lærere og elever. Yngre svineelever har f.eks. slet ikke oplevet bundne søer i drægtighedsstalden, og dette smitter af på tilgangen til dyrevelfærd i undervisningen. Emner, som ikke kunne diskuteres eller røres ved 10-20 år tilbage, kan i høj grad diskuteres i dag, som Christina formulerer det:

De (eleverne) er faktisk ret nemme at have med at gøre, nu når vi snakker adfærd og velfærd i dag, i forhold til hvad de var for 10 år siden. For 10 år siden, da var det en kamp ... De er meget mere lydhøre nu. Og de VIL faktisk gerne, eleverne. Og nogle af dem vil også en del mere, end deres arbejdsgivere vil, hvor de sådan føler sig lidt frustrerede over, at de måske ikke kan få lov til alt det, de gerne vil.

4.2.2. At lære at iagttage dyr

Flere lærere fremhævede som en særlig udvikling, at der er kommet øget fokus på at få eleverne lært at iagttage og observere dyr. Tidligere var dette i højere grad overladt til landmanden i praktiktiden, men eleverne har længere skoleforløb nu end tidligere, og der er en øget forventning (også fra praktikværterne) om, at eleverne har lært at iagttage dyr allerede i skoletiden. Noget, der f.eks. læres gennem besøg på værtsgårde, som er knyttet til skolerne, eller, hvis de stadig findes, i skolens egne stalde. Det blev fremhævet, at undervisning i at iagttage dyr ikke er enkel, men derimod kan være langt mere krævende end den mere teoretiske undervisning, som Mogens formulerer det: – *og kombinationen kan nogle gange føre til overraskelser hos eleverne. Der er meget mere fokus på observation af dyr ... det er måske også bare, fordi jeg er blevet ældre ... men det er klart, det er nemmest at undervise i den matematiske sammensætning af en foderplan end i observation af dyr ...*

En anden lærer, Dorte, fremhævede, at årsagen, til at eleverne skal lære at iagttage dyr som en del af undervisningen i dyrevelfærd, er, at de er nødt til at kunne genkende unormal adfærd, og her er det ikke nok at læse om, hvad det er:

For jeg er altid så bange for, at de opfatter unormal adfærd som normal adfærd, fordi at man ... hvis nogen af dem er steder, hvor de ser det måske for meget, og så bliver det, som om det er normalt.(...) Det kunne være rejse- og liggeadfærd. Meget ... det er meget typisk den, at elever simpelthen tænker, at det er sådan, en ko rejser sig (...) De kan få en idé om, at en ko gerne vil stå med bagbenene ude af sengebåsen, fordi det er en god måde at stå på. Så siger de: Det er ligesom, vi læner os op ad noget. Og jeg siger: Nej, men det er det ikke! Eller det kan være trykninger i nakken, hvor de tror, at en ko HAR buler i nakken, og sådan ... eller at det ikke kan undgås, at der er slid på haserne. Så der er rigtig mange ting, de kan tro, er normale, fordi det kan blive almindeligt.

Flere lærere pegede på, at dyrs adfærd i naturen spiller en stor rolle på især grundforløbet, her er det Anna, der fortæller:

Ja, vi starter som regel altid med noget adfærd på klassen. Altså, hvor vi snakker om, hvordan ser en syg og en rask gris ud, og hvordan opfører de sig. Og hvordan skal de ligge ... og hvad ville de gøre ude i naturen ... redebygningsadfærd og diegivningsadfærd, fodringsadfærd – alt det her. Og der gør vi meget det, at vi snakker om, hvad ville de have gjort ude i naturen? Og hvad har de så mulighed for at gøre, når vi udsætter dem ... eller når vi putter dem ind i vores produktionssystemer? Og hvordan kan vi så kompensere for det, de måtte mangle, på bedst mulige vis. Og også hvilke kompromiser er der. Vi står jo ikke og siger, at alt er rosenrødt, altså ... hvad er kompromiserne?

Den adfærd, man ser hos f.eks. grise i naturen, fremhævedes således af flere lærere som et vigtigt udgangspunkt, så eleven kan forstå, hvad det er, man udsætter dyr for, når de placeres i produktionssystemerne, og hvad det er for kompromiser, man indgår som landmand. Samtidig er lovgivningen også i høj grad kommet i spil i undervisningen.

Som et eksempel på konkret læring fremhævede en lærer regler om rode- og beskæftigelsesmateriale til grise, og hvordan det blev anset for vigtigt, at eleverne selv kommer frem til at tænke tanker om, hvad grisen foretrækker – og allerhelst afprøver det i praksis, før de forholder sig til reglerne.

Så gør jeg også det, at jeg snakker meget sådan rode og beskæftigelse i forhold til også naturlig adfærd og sådan noget, ikke? Og hvor jeg stiller spørgsmålstejn ved f.eks. den der pind, der er derinde, som jeg måske ikke lige synes er helt nok. Og i den forbindelse laver jeg så et lille projekt med dem, hvor de i grupper bliver sendt ud på forskellige ejendomme. Og så i de her grupper skal de selv finde tre forskellige rodematerialer – eller rode- og beskæftigelsesmateriale hedder det jo – som de kunne tænke sig at afprøve, og så skal de smide det ind i tre forskellige stier. Og så skal de så tage tid på ... de skal så have udvalgt tre grise, som de så kigger på ... og så sige, jamen hvilken interesse har de her tre grise i lige nøjagtig i det her materiale, ikke? Og så skal de så lave en opgave omkring det og aflevere til mig, og vi snakker så om det på klassen også: Jamen, hvordan kan det være? Og det er så inden, jeg har fortalt en hel masse om det her rode- og beskæftigelsesmateriale, ikke ... og det sådan også lige for at få dem til at tænke over det selv.

Andre bruger kræfter på at skærpe elevernes sanser og bruger staldbesøgene til at øve eleverne i ikke bare at gå bevidstløse rundt og lukke verden ude iført hovedtelefoner. Her er det Anna, der beretter om en anden lærers tilgang:

... hun bruger rigtig meget tid på (...) at eleverne går rundt og observerer og bruger sanserne og sådan noget. Det lægger hun meget vægt på. Når du kommer ind i en stald, så starter du med at kigge: Hvordan ligger grisene? Du lytter, hvilken lyd er der? Altså, hun bruger sådan meget sanserne og prøver virkelig at tune dem ind på at kigge: Er der nogen, ser du noget? Hun gør rigtig meget ud af det der med at fortælle, at man skal arbejde MED søerne. Hvordan flytter man lettest en so? Hvad skal man gøre for få hende til at flytte sig, så man ikke behøver at sparke hende i røven, altså sådan ...

Endelig fremhæver Berit også den store udfordring, der er i at opdrage eleverne, som måske ikke kender til andet end at råbe højt og blive sure, når dyrene ikke vil, som de vil, eller når de ikke føler, de kan komme til orde.

Jeg har da oplevet grundforløbs eleverne, når de skal håndtere kalvene, så bliver det: Åh de dumme kalve, de gider ikke drikke mælk, og der er bare mere galt og så ... Der har jeg gerne fortalt dem, at ofte er det den, der passer koen, der er dummere end koen. Og det giver ro. Så det er jo igen det der med, at hvis du kan finde ud af at aflæse signalerne og håndtere dyret ordenligt, så bliver det også derefter (...) Og det er jo igen, hvordan vi reagerer som mennesker. Måske når man får noget ny viden, som er modsat af, hvad man har gået og troet på, så tager man jo forsvarshatten på. Og så er der mange af de elever, vi har, altså de vil gerne vise, at de kan en hel masse, og så bliver de sure og råber højest. Så et eller andet sted er der jo også en opdragende læringsproces i, at sådan behøver man ikke gøre, man kan godt snakke normalt sammen.

4.2.3. Lærernes interesse for dyrevelfærd

Lærerne synes grundlæggende at være enige om, at et tværgående perspektiv, hvor dyrevelfærd kommer ind alle de steder, er det mest relevante og mere naturligt end at se isoleret på dyrevelfærd som noget, der kan undervises i for sig selv, selv om nogle skoler samtidig fastholder egentlige ugeforløb i velfærd/adfærd undervejs i undervisningen. Det blev også fremhævet flere gange, at dyrevelfærd ikke er noget, man kan undgå, her formuleret af Karsten:

Nu har vi diskuteret meget, om vi underviser nok i dyrevelfærd. Det kan vi ikke undgå, for det er en del af det med at passe grise ... det er en naturlig del af undervisningen. Uanset hvad, så er der hele tiden noget med dyrevelfærd, der ligger under det. Dyrene har det skidt, hvis ikke vi giver dem de vilkår, de har behov for. Vi kan ikke undgå det ...

Samtidig blev det dog betonet som en risiko, at ikke alle undervisere er lige interesserede i velfærd, eller ganske enkelt ikke trækker det ind i deres emner, og at dyrevelfærden derfor risikerer at drukne i den anden undervisning. Derfor kan det være op til andre lærere at samle op på dyrevelfærden i andre forløb, som Lone beretter:

Et problem, der kan være på fagfordelingerne på skolerne, er, at det er tekniklærerne, der underviser i staldd typer, og de går til staldd typer på en anden måde, end vi gør som svinelærere (...). Det, tror jeg, er en mangel, en fejl ... det er u hensigtsmæssigt (...)
F.eks. hvordan fungerer sådan en sti til løsgående diegivende søer eller en EFS-stald [elektronisk sofodrning] til drægtige søer, hvordan fungerer den, hvordan er

management bygget op omkring den? (...) Så skal jeg samle det op omkring reproduktion, det er det sted, jeg bedste kan samle det op på, men den lærer, der underviser i reproduktion, skal være klar over, at der kan være et gab – en manglende sammenfletning af måden at indrette en stald på også i forhold til management og biologi og adfærd, som det giver sig udslag i.

Nogle lærere har meget praksiserfaring og fremhævede det som en fordel, da store dele af uddannelsen hviler på praksis og på læring under praktikken. Det vækker således respekt blandt eleverne, hvis læreren selv har været landmand, været rådgiver eller på andre måder er knyttet til praksis – her er det eksempelvis Karsten, der fortæller:

Jeg tænker, det hænger sammen med, at jeg har været ude at passe dem på friland ... det er nogle år siden, men det er noget, jeg lærte rigtig meget af, lærte at læse dyrene (...) se på, hvordan de reagerer i naturen, hvordan forholder de sig derude, hvad for andre typer dyr har man derude.

Den samme lærer, som også har erfaringer fra en ansættelse i en konventionel produktion, fremhævede, at han gerne prikkede til elevernes holdninger, f.eks. hvis han kan kunne mærke, at de havde en automatisk og ubegrundet modstand mod økologisk produktion. Samtidig påpegede han, at det er vigtigere end nogensinde at præsentere eleverne for noget nyt, noget som er på vej, og som de måske ikke lige har mødt i praktikken, f.eks. bedrifter med løse søer i farestalden.

En anden lærer, Gry, der var uddannet agronom men havde erfaring fra svineproduktion, fordi hun havde passet grise i sin studietid, havde draget den konklusion, at hun aldrig selv ville kunne arbejde på en svinebedrift. På den ene side anerkendte hun, at produktionen kunne have et formål, men hun stod også ved, at hun ikke brød sig om selve arbejdet. Derfor valgte hun helt bevidst at arbejde med emnet teoretisk, men samtidig var hun også eksplicit omkring den produktionsretning, hun selv troede mest på:

Altså, jeg ville ikke have lyst til at arbejde i en svineproduktion. Jeg synes, der er mange ting, som ... jeg kan f.eks. ikke få mig selv til at slå en gris ihjel. Og jeg har også prøvet at kastrere, men jeg bryder mig bestemt ikke om det (...) altså, jeg kan acceptere, det der laves i produktionen, som noget der har et formål, men jeg har ikke lyst til at være en del af den på den måde. Det er jo ikke sådan, at jeg synes, grisene har det virkelig dårligt, men skulle jeg vælge, ville jeg da hellere have frilands – eller økologiske grise. Meget af min undervisning kører jeg på traditionel vis, men jeg kan ikke lade være med at vise dem løsgående søer i farestalden, dem viser jeg film af og den slags, og jeg siger til eleverne, at jeg tror, det ender med, at vi får løse søer hele vejen rundt (Gry, 44 år).

Lærernes egen uddannelse og baggrund, f.eks. i forhold til dyrevelfærd og etik, smittede også af på, hvordan de griber dyrevelfærd an i undervisningen, men samtidig var det en erfaring, at de stod over for en meget ung målgruppe, som ikke var særligt interesserede i teori – især ikke på grundforløbet.

Og jeg har også brugt en del inspiration, fra da jeg gik på Landbohøjskolen. Et af de vigtigste fag, jeg havde der overhovedet, sådan rent bevidsthedsmæssigt, det var et treugers-kursus, der hed etik i jordbruget. Som handlede om etik, adfærd, velfærd, hvordan vi opfører os overfor vores dyr og alt det der (...) Der vendte hele mit liv på hovedet på en eller anden måde. For jeg kom jo fra den her svinegård og var jo opvokset med det (...) Det var meget sådan en bevidsthedsudvidende oplevelse (ler). Og

det har da præget mig meget, altså så ..., den er svær ligesom at få ind (i undervisningen), men jeg har hele tiden godt syntes, det kunne være meget fedt at få den der etiske diskussion om ... og det er rigtig svært. Også fordi de er så unge, som de er. Altså, det er heller ikke sikkert, jeg ville have taget imod det, hvis jeg kun var 16, vel? (...) (Anna, 37 år).

Lærere med en mere teoretisk baggrund og lærere med en baggrund i landbruget kan godt være indbyrdes uenige, men det behøver ikke være noget problem for eleverne. Tværtimod kan eleverne sagtens navigere i, at lærerne har forskellige synspunkter, mente en af lærerne. Uenigheder kan engang imellem føre til gode diskussioner, enten fordi man opfatter det, man ser, helt forskelligt, eller fordi man kan have meget forskellige opfattelser af, hvordan samfundet uden for stalden vil vurdere bestemte lidelser som i det følgende eksempel, hvor Anne genfortæller en episode fra undervisningen, hvor hun var uenig med en anden lærer:

Jeg sagde, at jeg syntes, det (endetarmsprolaps) så SÅ modbydeligt ud. Hvor så han sagde, "jamen, det er da bare sådan, det er". Og "den lider da ikke" og sådan noget. Hvor jeg ligesom sagde det der med, at det ændrer ikke ved, at fru Hansen synes, det ligner noget, der er løgn (...) nogle ting, som man bare ikke må vænne sig til at kigge på. Men det gør man. Jeg tænker, at jeg har ikke den der ... altså ... qua at jeg aldrig har været særlig meget med i stalden, så er jeg ikke blevet blind over for nogle af de der ting, som jeg synes, at desværre nogle folk bliver.

Afsluttende skal det understreges, at selvom skolerne er underlagt samme bekendtgørelse og skal opfylde de samme mål, er der meget stor frihed til, hvordan den enkelte skole tilrettelægger undervisningen, så målene nås. Derfor har den enkelte skoles profil og den enkelte lærers interesse meget plads til at præge fagene, og derfor hersker der stor variation både mellem lærere og mellem skoler indenfor alle fag, ikke kun i spørgsmålet om dyrevelfærd eller vægtningen af dette.

4.2.4. Kilder til lærernes viden

I interviewene med lærerne blev det også stillet som et spørgsmål, hvordan lærerne holder sig opdaterede i forhold til viden om dyrevelfærd. Hvorfra får de deres viden? Dyrevelfærd som begreb er stadig et forholdsvis nyt emne i husdyrproduktion. Derfor er det ikke noget, de ældre lærere nødvendigvis selv har modtaget undervisning i, hvad enten de er uddannede akademikere eller landmænd/jordbrugsteknologer osv. Samtidig er den læring, der i dag genereres om dyrevelfærd på universiteterne, ikke noget, der nødvendigvis opleves som brugbart på landbrugsskolerne, hvor man som lærer har begrænset tid til forberedelse og dermed begrænset tid til ikke bare at skaffe ny viden hjem, men også bearbejde det, så det kan bruges til de meget forskellige målgrupper på uddannelsen.

Læreren Mogens talte under interviewet om vidensforplumring som en beskrivelse af, hvordan den nye viden om forskning i f.eks. husdyr, som før flød ud til landbrugsskolerne, blandt andet via universiteterne og fra branchen, i dag er blevet sværere tilgængelig. Noget skal man abonnere på for at få adgang, og noget er måske ikke længere gratis, mens andet slet ikke findes længere. På den ene side er der altså rigtig meget viden at hente, på den anden side er det blevet sværere at følge med i, hvad der sker.

Jeg kalder det vidensforplumring ... at flowet af viden, det er blevet mere besværligt at følge med i på en nem måde ... hvad der sker. Jeg får det der Kvægnyt – som Foulum udgiver [Aarhus Universitet], den får jeg på mail ... men ... det har jo flyttet sig fra, at vi abonnerede på meddelelser og beretninger, jeg fik dem allesammen, og de kom igennem mine hænder. Nu har det flyttet sig til, at man læser de små notitser. Det er ikke det samme, interne rapporter er gledet ud ... til at begynde med kunne jeg følge med, men nu tror jeg ikke, de bliver lavet mere. Det er blevet sværere at få adgang til en regelmæssig informationsstrøm, hvor man kan stole på, at nu får man det hele at vide ...

Den samme oplevelse havde flere andre af underviserne. De danske rapporter, som før er udgivet af universiteterne om forskning på husdyrområdet, er skåret væk, og den engelske publicering i internationale tidsskrifter har landbrugsskolelærerne dårlig tid til og mulighed for at følge med i eller orientere sig i.

Det skal vi selv søge i universiteternes database, hvis vi vil finde noget der, og så vil det typisk være noget, der står på engelsk (...) I må ikke forvente, at en lærer med en faktor på 1,7 til al sin undervisning, hvor der også skal rettes opgaver, går ind og læser engelske forskningsartikler for at bidrage det til nogle resultater til undervisningen, det må man ikke regne med (...) (Lone, 59 år).

Fra universiteternes side får vi ingenting foræret, som en af dem fremhævede, og gabet mellem forskningens resultater, og hvad branchen udvikler, risikerer at blive større og større.

Dette videnstomrum, som universiteterne har skabt, fordi de publicerer betydeligt mindre på dansk i dag end tidligere, er til en vis grad udfyldt af branchens interesseorganisationer, som i mange år, qua en stærk tilknytning til landbrugsskolerne, har leveret ny viden til skolerne, blandt andet via deres hjemmesider hvor lærerne kan gå ind og hente materialer, beskrivelser af forsøg og lignende, her formuleret af Fie:

Altså, ny forskning, det ER jo VSP's hjemmeside, og de laver jo afprøvninger i hele landet og henter materiale fra udlandet. Der ligger et hav af forsøgsresultater, så der er masser af forskning at hente. (...) Jeg går aldrig via f.eks. Københavns Universitets hjemmeside eller sådan noget, det behøver jeg ikke ... vi kan sagtens finde forsøg, afprøvninger og den slags til eleverne på VSP's hjemmeside (...) Det er meget sjovt ... altså vi googler det altid, og så ender vi tilbage på VSP's hjemmeside. Men vi besøger Foulum årligt (...)

Især SEGES Videncenter for Svin (VSP) har i flere år lagt mange ressourcer i at skabe og formidle ny viden til de faglærere, der har med svin at gøre. Helt aktuelt har VSP sammen med en gruppe af svinefaglærere udviklet et nyt materiale på dyrevelfærdsområdet, udgivet i 2015. Materialet er bygget både på svinefaglærernes egne erfaringer, i forhold til hvad der virker eller har virket godt i undervisningen samt på forsøgs- og forskningsbaseret viden, og det er bearbejdet, så det kan bruges direkte i klasserne. VSP sørger også for, i det såkaldte HyoAkademi, at samle samtlige interesserede svinefaglærere til flere møder i løbet af et år, alt sammen for at holde dem opdateret med ny viden og give dem rum til at udveksle viden på tværs af skolerne.

Også hos kvæg spiller branchen en vis rolle som leverandør af viden. F.eks. kan en kvæglærer typisk være koblet på nyhedsmails fra Videncenter for Landbrug/Kvæg og få de samme mails som kvægkonsulenterne modtager. Kvægets interesseorganisation er dog ikke

nær så aktiv, når det gælder om at samle kvægfaglærerne og holde dem opdaterede. Hos nogle af kvæglærerne vækker det en vis misundelse at se, hvordan svinefaglærerne bliver plejet og prioriteret af branchen, langt mere end de selv bliver, men der advares også mod en for ensidig opsamling af viden, uanset hvilket dyr man underviser i.

Jeg tænker faktisk, at det kan godt være lidt problematisk, når vi sammenligner ... når f.eks. kvæglærere, de sammenligner sig med svinelærere. De har et utrolig godt system, og de bliver efteruddannet og ... og det gør vi ikke. Vi sidder selv og plukker hist og pist. Og det gør jo også, at vi bliver selektive i forhold til, jamen, hvilken holdning er det, vi har. For vi vælger jo noget ud, som passer ind til det, vi gerne vil tage. Og det tænker jeg da sommetider på, at vi har ikke meget erfaringsudveksling.

Nogle af de interviewede pegede også på, at den viden, som branchen leverer, naturligvis er vinklet og kan være farvet af, hvordan branchen ser på et bestemt emne. Det kan man imidlertid, som Christina påpegede, udnytte i undervisningen og få eleverne til at forholde sig kritisk til. Sådan lød en af anbefalingerne, her med et eksempel fra lederuddannelsen:

Altså, f.eks. så har jeg lige haft en opgave med produktionslederne, hvor de skulle gå ind og finde ud af, hvad for nogle staldsystemer, VSP de anbefalede. Og så skulle de også finde ud af, HVORFOR anbefaler de dem her. Hvorfor er det lige dem, de anbefaler, og ikke alle mulig andre, ikke også? F.eks. så anbefaler de jo egentlig boksede søer i farestalden. HVORFOR anbefaler de dem? Og så får vi jo en snak om det her, jamen, er det nødvendigvis rigtigt, altså...? Er det nødvendigvis o.k., at det egentlig er det, som de sådan set mest anbefaler, ikke? Så på den måde kan man sige, så stiller jeg jo ... indimellem spørgsmålstegn ved, om det nu også er okay det her altid.

Ud over udveksling gennem netværk, gennem møder kollegaer imellem samt viden fra interesseorganisationerne holder lærerne sig også orienterede ved deltagelse på temamøder og de årlige kongresser, som brancherne afholder. Endelig orienterer man sig, som Karsten fortæller i det følgende, også via branchens fagblade samt nyhedsbreve.

I kraft af at jeg har været i lærergerningen i 10 år, har jeg fået etableret et netværk og kan selvfølgelig trække materialer fra især VSP, men jeg er blevet bedre til at finde dem ... bedre til at være lidt mere dybdegående, end jeg var i starten af mit job ... og så bruger jeg fagbladene rigtig meget ... de får tit forskningsprojekter rundt omkring, og det kommer typisk i bladene. LMO (lokal landbrugsforening) sender nyhedsbreve, dyrlæger sender nyhedsbreve i et væk, dem får jeg jo.

En bekymring, der blev formuleret under interviewene med lærerne, var, at undervisning i dyrevelfærd i mangel af andet materiale alene knyttet til loven. Det vil især ikke kunne fungere i forhold til de yngste elever, fordi det bliver alt for tørt og kedeligt, som Christina formulerer det:

... altså, jeg kan huske en kollega, der sagde: Hvordan gør vi det her, uden at det hele kommer til at hedde lovgivning, ikke? Og det vil jeg da også nok sige, at hvis det skulle være lovgivning, så blev det da ufattelig kedeligt at sidde som elev.

I forhold til undervisning i dyrevelfærd var det også et synspunkt, at etiske diskussioner om dyr og dyrevelfærd ikke er nemme at håndtere i undervisningen, fordi det let bliver for abstrakt, og fordi der ikke umiddelbart er tilgængeligt materiale, som kobler dyrevelfærd med en etik. I den nyeste version af bogen Svineproduktion, som er skrevet af svinefaglærere fra Jordbrugets Uddannelsescenter i Århus (Eskildsen & Weber, 2015), indgår et kapitel om normal og unormal adfærd samt om relationer mellem svin og menneske. En tidligere bog,

som gennem årene er indkøbt som classesæt på skolerne, ”Etik, velfærd og adfærd i husdyrbruget” er nu udsolgt fra forlaget. Nogle lærere har beskrevet denne bog som for omfattende og tung, i forhold til hvad eleverne kan kapere, og forlaget har nu ønsket sig en ny, opdateret version af bogen, hvor emnet er lettere tilgængeligt. For Anna blev konsekvensen, at hun selv havde udviklet undervisningsmateriale til etikken:

(...) en af de ting vi har prøvet, en anden lærer og jeg, det er f.eks., jeg havde sådan en lille artikel, der hed Den blinde høne, hvor man snakker om det der med, at man kan faktisk fremavle høns, der er blinde. De piller så ikke fjer f.eks. Og det er jo det ... et af dem, man ser som sådan ... store adfærdsmæssige problemer ved hønsehold. Så har man så den der diskussion: Er det godt, at hønen er blind, og den ikke piller fjer? Eller måtte den hellere se og så pille fjer? Altså, det med at man manipulerer med naturen og sådan ... ja, de der etiske overvejelser. Det var sådan et fint eksempel, som vi kunne bruge f.eks. (...) nogle små cases på en eller anden måde, hvor man kan diskutere ... dilemmaer, ja, etiske problemstillinger. Som man får øjnene op for, så man ligesom får taget den der diskussion.

Undervisning i forbrugernes opfattelse af dyrevelfærd var helt afhængig af, hvilken prioritet lærerne giver det. På nogle skoler bliver det håndteret ved hjælp af gæstelærere; én fortæller, at hun har haft en pige fra Friland, som har været inde. Og hendes tema var i høj grad forbrugeradfærd ...

Endelig fremhævede Berit, at spørgsmålet om ny viden og muligheden for at inddrage viden om dyrevelfærd også afhænger af, hvad lærerne har af tid og ressourcer. Manglende tid kan betyde, at selv om man har interessen for ny viden, når man ikke altid at opsøge det.

Og så skal vi også have øje for, når vi søger information, at der kan gå helt vildt meget tid med det, ikke også, lige pludselig ... og det er jo ikke noget, vi får forberedelsestid for, altså, så det bliver rigtig mange interesselimer.

4.2.5. Nye elevtyper

Der findes ingen landsdækkende statistik, som præcist siger, hvordan elevgruppen på landbrugsskolerne har ændret sig over de sidste årtier. En udbredt antagelse er, at der er færre elever i dag med direkte tilknytning til landbruget, som søger ind på skolerne – ganske enkelt, fordi der er færre husdyrproduktioner i Danmark. Ud fra dette er det rimeligt at antage, at andelen af bybørn er øget. Dertil kommer, at skolerne i dag oplever, at flere piger søger ind, men eksakt viden om hvorvidt der f.eks. kommer flere eller færre elever fra storbyer eller landsbyer med tilknytning til landbruget vides ikke – og dermed er det også uklart, hvilke konkrete erfaringer eleverne har med landbrug, før de søger ind.

Under interviewene udtrykte lærerne forskellige holdninger til, hvorvidt eleverne har ændret sig på en måde, så det påvirker undervisningen i dyrevelfærd. Nogle mente, at elevgruppen altid har været præget af forskellighed: Nogle søger ind på baggrund af mere teoretisk viden, f.eks. en gymnasieuddannelse, mens andre ikke har været så vant til at tænke abstrakt og snarere søger ind, fordi de ønsker læring knyttet til praktiske erfaringer. Andre igen søger ind, fordi de vil arbejde med dyr, men ikke nødvendigvis dyr i landbruget, og nogle er blot afsøgende uden at vide, hvad de vil på sigt.

Nogle lærere fremhævede demografiske ændringer i elevgruppen, f.eks. mod flere piger, eller at elevgruppen stadig først og fremmest er domineret af elever, der har tilknytning til landbrug, mens andre fremhævede, at det er mærkbart, at der er flere ”by-elever”. Erfaringen med by-eleverne var, at de stiller andre og nye typer af spørgsmål til måden, dyr håndteres på – spørgsmål, der kan præge undervisningen. Noget, Mogens i det følgende pegede på:

Tingene har nok ændret sig lidt ved rekrutteringsgrundlaget. Da jeg begyndte, var det overvejende landbobørn, som kommer med en baggrund for, hvordan man håndterer dyr. De kan være svære at flytte ... men i dag er det lidt mere den anden vej ... måske ... at der er mere åbenhed. De kommer fra alle mulige andre miljøer og med lidt mere lydhørhed overfor, hvordan man tackler det ... at der er forskellige måder at gøre det på. Det kan godt være en fordel, hvis de er mere lydhøre, kommer ikke med så mange fordomme ... (Mogens, 60 år).

Samtidig med, at omverdenen debatterer dyrevelfærd langt mere nu end for år tilbage, har lærerne også oplevet, at nogle elever har indtaget en forsvarsposition og stiller sig på bagbenene, i forhold til det som kan opleves som massiv kritik. Det forklares blandt andet med, at eleverne ikke magter at høre kritikken fra omverdenen, og derfor er en ny og ændret elevmasse ikke nødvendigvis det samme som, at synet på dyrevelfærd er anderledes, fremhævede Dorte:

[Eleverne] er nok mere i en forsvarsposition nu, end da jeg startede for snart 17 år siden, hvor der ikke var den samme sådan samfundsmæssige debat. Og jeg tror sommetider, at de sådan på forhånd synes, at de gør det forkert i forhold til forbrugernes øjne, og det gør altså, at de sådan stiller sig lidt mere på bagbenene, end de måske (...) Ja, at de skal forsvare sig mere, end de skulle engang. Og så derfor, så har det nok bare rykket ... på den måde mærker man ikke den store forskel, for der, hvor de BURDE være lidt anderledes tænkende, så er de bare blevet lidt mere: ”Der er ikke nogen, der skal komme og sige noget om vores erhverv!”

Uanset dette blev det ofte nævnt af lærerne, at eleverne har brug for mange diskussioner, hvor de sliber hinanden af, alene fordi det hører aldersklassen til. En del af denne afslibning kan føre til diskussioner om dyrevelfærd, hvor man som underviser er nødt til at blande sig, f.eks. hvis emnet er overtrædelse af lovgivningen, her beskrevet af Anna:

Hvis der er en eller anden kæmpesvinebondesøn, hvor det er måske ikke verdens fedeste sted, sådan lige hvad angår regler og sådan noget ... så kan det godt være lidt sådan svært, hvis han sidder der som en hot-shot med far med rigtig mange dyr ... og så ... ja, de er måske ikke er guds bedste børn der (...) Ham ser de op til. Og så bliver det måske lige pludselig lidt mere legalt, nogle af de ting, som ikke er helt legale. Men hvis der f.eks. er nogen, der fortæller om en eller anden form for ulovlighed, der foregår et eller andet sted ude, så gør jeg meget ud af at sige, at det er det her, der er loven, og det er det, I har lært her ved os, og det er simpelthen det, I bliver nødt til at forholde jer til (...)

Flere lærere havde det synspunkt, at det helt centrale, uanset elevernes baggrund og type, var at få skabt en stemning i klassen, så alle var trygge ved at sige noget. Hvis der ikke er en tryk stemning, kan man heller ikke forvente, at eleverne taler om, hvad de har oplevet som problematisk i produktionerne, eller at de tør rejse kritiske spørgsmål til kammeraternes eller lærernes erfaringer og holdninger.

Generelt var lærerne mere optaget af elevernes forskellige faglige niveauer og sociale problemer og gik mere op i udfordringerne på dette område, end hvorvidt eleverne kommer med forskellige by- eller landbaggrunde, der kunne have betydning for dyrevelfærd. Elevernes sociale problemer eller meget forskellige faglige niveauer havde også betydning for, hvilke diskussioner man tog op i klasserne. En diskussion om etik, som man kan tage med elever på et studenterforløb eller med studenterbaggrund, kan ikke nødvendigvis genbruges over for elever på et grundforløb, hvor de kommer direkte fra folkeskolen, har begrænset viden om teoretiske diskussioner eller slås med en række sociale eller faglige problemer. De steder, hvor etik blev bragt ind i målepindene for fagene, så ud til at ligge sent i uddannelsen på 2. hovedforløb.

Elevernes evne til at skelne mellem kæledyr og produktionsdyr blev fremhævet af nogle undervisere som et konkret aspekt, når de talte om nye typer af elever. Desuden er der knyttet dyrepasseruddannelse til nogle af landbrugsuddannelserne, hvor landbrugselever og dyrepasserelever kan begynde sammen i en blandet klasse, og her kan der være meget forskellige forventninger til, hvordan man taler om dyr. Karsten omtaler nogle af disse nye elevtyper, som kan være særligt udfordrende:

Noget af det værste vi kan få ind, er de piger, der har heste med. Så ved vi, at der følger problemer med ... sat på spidsen – og dem får vi nogle stykker af. Hvis de har en hest med, så følger der tit problemer med ... og hvis de har særlige forhold til katte eller en lille hund, er det også forbundet med nogle, der har problemer. (...) de går fra uddannelsen, fordi de ikke kan lide al det død, der er ude i svinestalden. Jeg kan huske en sød, lyshåret pige ... hun kunne ikke lide alt det død, der var, hun kunne ikke lide, man skulle tage nogle døde grise ud af en so, det gjorde ondt i hjertet. I staldpraktikken mistede hun fuldstændig interessen for det. Det er en hurdle, der er. Hvis man ikke kan skille det lidt ad, ... det er ikke en hundehvalp. Det er ikke lille Balder, der ligger død der ... det er altså en gris (...) det er en udfordring, også for svinebranchen, at få piger ind, som kan håndtere de her døde dyr. Nu har de gået og passet den her lille gris, og så ligger den næste morgen og er blevet klemt eller trådt på. Det er der nogle, der ikke kan håndtere.

Nogle af lærerne mente, at flere piger på landbrugsskolerne i dag spiller en større rolle i undervisningen. Pigerne tillægges et omsorgsgen, som gør, at de ser anderledes på dyr, og de tillægges særlige egenskaber i forhold til at passe f.eks. pattegrise eller spædkalve. Men pigerne er også mere tilbøjelige til at acceptere kritik af landbruget, mere åbne over for andre synspunkter end dem, der er gængse i branchen, påpegede en lærer. Alligevel er pigernes rolle ikke nødvendigvis dominerende, fordi de stadig udgør et mindretal.

Det undrer mig til stadighed, det må jeg sige. Jeg vil sige, pigerne ... ved at vi har fået lidt flere piger på landbrugsskolerne ... de har en lidt blødere holdning på en eller anden måde. Fordi de ser det anderledes, og det er det, man sådan ser. De kan godt lide at passe smågrise, og de er glade for at passe kalve, altså de har mere det der nurser-gen. Og så har de næsten altid ... det er meget, meget sjældent, jeg har en pige, der sådan ytrer noget om, at: "Ah, det er også københavneri" eller "Det er også kun for økologer" eller sådan noget. Det er yderst sjældent, altså. Så det har nok ændret sig lidt, men det at piger altid er en mindre gruppe i klassen, så kommer det ikke til at fylde så meget, som, jeg f.eks. tror, det sommetider gør i svineklasserne, hvor der altid er flere piger. Så ved kvæg, der er de jo så måske tre, og så er det stadig drengene, der ligesom hamrer til den.

4.2.6. Praktikken

Selvom praktikken som sådan ikke er i fokus i denne undersøgelse, optræder praktikken naturligt, som noget underviserne må forholde sig til, fordi undervisningen er opbygget som en vekslen mellem skole- og praktikforløb. Erfaringerne fra praktikken spiller således en meget stor rolle for lærerne, og mange lærere understreger, at læringen bedst foregår gennem denne vekslen mellem teori og praksis, som Lone formulerer det: *Jeg synes, det er et rigtig godt miks. Det der teori og praksis hæftes sammen over nogle omgange, det tror jeg er en god måde at lære på, det er også den måde, jeg selv lærer på; at kombinere teori med praksis.*

For lærerne er det meget centralt, at de via undervisningen på skolen kan nå at gøre eleverne mere bevidste om, hvad det er, der foregår i praktikken. Alle lærerne omtaler vigtigheden af at få givet eleverne en forståelse af, hvad det er, der sker derude, måske ikke forud, men så senere, så de kan nå at reflektere over, hvad de gør, og ikke bare fortsætter med at handle per automatik.

Det blev fremhævet af en lærer, at forandringer i landbruget med økonomisk krise gør det endnu mere afgørende, at skolen danner modvægt og også kan være den part, der forklarer, hvorfor f.eks. dyrevelfærdslovgivningen er nødvendig.

Det kan godt ske, de render rundt og stiller på nogle foderkasser (når de er i praktik), fordi de får at vide, at det skal de, eller også ser de landmanden, han gør det, men da ved de ikke helt, hvorfor han gør det. Det får de øjnene op for, når vi gennemgår teorien, hvis han ikke har fortalt, hvorfor han gør det. Når vi så snakker om huld, jamen, så begynder de at forstå, at der er sammenhæng, det er derfor, han gjorde det. Det er jo der, de starter som elev – de kender ikke alle hvorfor'erne, men de kan se, at nogle ting bliver gjort, men de kender ikke sammenhængen. Det er de sammenhænge, vi gerne skulle hjælpe dem med at stykke sammen herinde. Det er ikke nødvendigvis alle landmænd, der giver sig tid til at snakke med eleverne om alle tingene.

Lærerne havde imidlertid også oplevelsen af, at praktik og skole var meget adskilte verdener, og nogle så det som en stor udfordring, at mester, praktikværten, fyldte så utroligt meget i elevernes hoveder. Her blev det nævnt, at praktikværternes holdninger til dyr er meget afgørende, men det er samtidig langt sværere at rykke ved dette, end det er at opdatere elevens faktuelle viden, som Anna bemærker:

Og det er rigtigt, nogle gange kan det næsten føles umuligt at rokke ved det. Især når de kommer der ... især efter grundforløbet, hvor de kun har haft én chef, som regel, ikke også? Han er jo bare ... ”Gud”. Og der håber vi bare, at han har lært dem noget godt nogle gange, altså. Især det der med at håndtere dyr, altså, den er faktisk ... fordi det er bare sådan et holdningsspørgsmål på en eller anden måde. (...) den der holdningsmæssige del, den er meget svær at rykke ved ... hvis chefen har sparket en so i røven, så er det godt nok svært at få dem overbevist dem om, at det skal man sgu ikke (Anna, 37 år).

Samtidig spiller krav fra branchen også ind på, hvad skolerne vælger at lære eleverne om dyr. Nogle skoler har oprettet og gennemfører en lang række færdigheds-afkrydsningsskemaer med eleverne på grundforløbet for at sikre, at eleverne kan de mest nødvendige færdigheder, som landmændene i stigende grad også forventer, at eleverne kan, inden de kommer i praktik. Det har ikke nødvendigvis alene noget med iagttagelser af dyr at gøre, men kan spænde over en række forskellige teknikker, fra at man har lært/prøvet at kastrere og halekupere og at malke, til at man har lært at køre traktor, svejse og bruge andre værktøjer, som Anna lidt opgivende formulerer det: *Landmændene, de siger: Jamen, de kan jo ikke engang kastrere en gris, men hvad er det for noget! Ikke også. Og så tænker jeg, nåh, gud ja, nå, men så må vi hellere gøre ...*

Uanset hvordan eleverne oplever deres praktiktid, dukker erfaringerne med f.eks. adfærd og holdningen til dyr næsten altid op igen i klasseværelset, og her kommer lærerne ofte til at håndtere erfaringer, som de ikke nødvendigvis er enige i. Det kræver både diplomati, direkte tale og stille og rolig håndtering, understregede lærerne i disse interviews, som en af lærerne formulerer det:

... de er jo fuldstændig farvede af, hvad den der driftsleder eller landmand nu har sagt, at det er sådan, vi gør tingene. (...) Og det er så din opgave ligesom at få det balanceret i undervisningen bagefter? Og få sagt, jamen, hvad er ret og rimeligt, ikke? Og hvor ligger niveauet henne, kan man sige, ikke? Hvad vil være acceptabelt i forhold til lovgivning, og hvad er acceptabelt i forhold til befolkning? Hvad er acceptabelt i forhold til dig? Men det kan også godt være i den modsatte retning. Nu sidder jeg med en produktionsleder nu, som siger: "Jamen, det var simpelthen ikke o.k., som det var ude på min arbejdsplads, fordi de gav bare ikke nok halm. Og jeg synes ikke, det var fint nok, og jeg blev ved med at presse på og blev ved med at presse på, og til sidst fik jeg lov til at give noget mere".

Som tidligere nævnt viste interviewene med lærerne også, at der var meget stor variation mellem skolerne, i forhold til hvordan man har kontakt med eleverne undervejs i praktikken, og hvor systematisk praktikerfaringerne, f.eks. om adfærd/velfærd, samles op, når eleverne vender tilbage. Det ser ud til at være fælles for de skoler, vi har beskæftiget os med her, at der i en periode er skåret betydeligt ned på kontakten med eleverne undervejs i praktikforløbet. Generelt er der ikke penge eller tid til, at skolens egne lærere besøger eleverne, sådan som man nogle steder har gjort tidligere, og sådan som nogle skoler har forsøgt at indføre igen. Nogle lærere betvivlede også, at disse besøg havde en særlig værdi, men forklaringen gik oftere på, at det var alt for dyrt og alt for tidskrævende at sende lærere ud. Andre lærere huskede det som berigende at besøge eleverne i praktikken og beklagede, at det var afskaffet.

Eleverne kan, ser det ud til, godt tilbringe et år i praktik uden at have kontakt med skolen, ud over nyhedsbreve, men de kan dog få besøg i praktikken af en ungdomsvejleder fra skolen eller i nogle tilfælde konsulenter, som er købt ind fra organisationen LandboUngdom til at varetage besøg, hvor man ser, om eleverne trives. LandboUngdom, som er en privat interesseorganisation, har i mange år været købt ind til at løse opgaven med at besøge eleverne i praktiktiden, men denne aftale er blevet opsagt ved udgangen af 2013. Lige nu ser det ud til, at der er meget store forskelle på, hvordan skolerne varetager kontakten med eleverne i praktikken både på det faglige og det trivselsmæssige niveau.

Nogle lærere påpegede, at det ikke lader sig gøre, at eleverne også skal tænke teoretiske opgaver om f.eks. velfærd ind, mens de er i praktik, for det kan landmanden alligevel ikke støtte dem i. Ophængen til det teoretiske må ske på skolen og kan først kobles til skolen, når praktikforløbene er overstået, som Christina siger det i det følgende:

Jamen, det er jo fordi, vi tager os af den teoretiske del, kan man sige, ikke? Og der drager vi jo så deres praktiske erfaringer med ind i det, ikke? Men landmændene, de er ikke ret gode til, de fleste af dem, at hjælpe eleverne med at lave nogle opgaver, når de er derude, for det synes de, hører skolen til, ikke? (...) Ja. Ja, det er os, der står med den [teoretiske del]. Det gør landmanden ikke. Han står med den praktiske del, og vi skal så få den praktiske og den teoretiske til at hænge sammen. Og måske aflære noget eller tillære noget ...

Hvordan praktikken og skolen er koblet sammen, er altså ikke ens fra skole til skole, selv om det naturligvis er ens, at bekendtgørelsen i dag kræver, at det er skolernes ansvar at holde kontakt til eleverne under praktikken, og at praktikken fylder meget i det efterfølgende skoleophold. Det er et fælles vilkår for alle skolerne, at eleverne ofte refererer til deres praktikerfaringer og efterfølgende også opfordres til at bruge disse erfaringer i undervisningen.

På nogle skoler forsøger man at sikre elevernes læring under praktikken ved, at mester/praktikværtten skal udfylde et skema til sidst, hvor man krydser af, at eleven har været igennem en række konkrete områder. På andre skoler har man en praktikmappe, der er elevens anker til skolen, mens man er ude. Nogle skoler har dog tidligere haft praktikmapper, men afskaffet dem igen, fordi man ikke syntes, de fungerede. En lærer var inde på, at afskaffelsen af praktikmapperne var et problem, og dette skulle/burde ændres.

Flere skoler følger i øjeblikket erfaringerne fra en skole, der igennem de sidste to-tre år har udviklet en ny form for praktikmapper, som ser ud til at fungere bedre end de tidligere mapper, der var for omfangsrige og krævende for både elev og landmand. En lærer på Jordbrugets UddannelsesCenter Århus (JU), Andreas Vest Weber, står bag udviklingen af denne nye og mere forenklede praktikmappe, som rummer fire opgaver, som skal løses i praktikperioden. Alle fire opgaver er koblet til helt konkrete forløb indenfor områderne: Teknik, Personlige Færdigheder, Planter og Husdyr. En opgave på svineområdet kan f.eks. være, at eleven beskæftiger sig med søernes huld og tager billeder af, hvordan huldet vurderes på netop hans/hendes besætning. Billederne skal dernæst bruges i undervisningen, når eleven er tilbage på skolen, hvor man kan sammenligne med andre elevers billeder (personlig kommunikation med Andreas Vest Weber). JU i Århus har også valgt, at det igen er faglærerne, som kører praktikbesøg, blandt andet fordi det vækker mere respekt hos landmanden, at eleven besøges af en lærer, der har forstand på den pågældende produktionsform.

Selvom praktikmapperne kan være en løsning, pegede flere af de interviewede lærere på, at det var nødvendigt at finde en ny form for sammenhæng mellem skole og praktik. De begrundede det med, at ligesom skolerne skal leve op til de krav, landmanden stiller, så er det modsatte også tilfældet, og som lærer kunne man blive frustreret og forundret over, hvad eleverne IKKE lærte eller ikke tog sig af, mens de var i praktik, her formuleret af Dorte:

Det er nok lidt en ulempe, at koordineringen mellem skole og praktik er egentlig ikke så ... (...) tilrettelagt (...) at det kører nok lidt for separat? (...) Altså, landmanden, han skal have større fokus på, hvad har de haft på skolen, hvad skal de bruge på skolen

bagefter? Vi kan jo godt overtage elever, der sådan set bare har malket ..., det vil sige hvad har de så været med ude at opleve og se, og hvad kan de bruge bagefter? Og nogle landmænd ved heller ikke, hvad VI har undervist i, og det vil sige så tænker han nok: "Jamen, ved de ikke det?! Altså, det burde de have lært på skolen ..."

Nogle lærere fremhævede, at de i undervisningen lagde vægt på, at eleverne efter praktikken laver en særlig praktikopgave, hvor de præsenterer deres praktikplads og fremlægger deres erfaringer. Dermed tages fat på en bearbejdelse af de erfaringer, eleverne har fået i praktikperioden. Det giver grundlag for en række diskussioner om forskelligheder i erfaringer, også om dyrevelfærd. Her beskriver Fie sin fremgangsmåde:

Når de kommer på 2. hovedforløb, så har de noget praktik, og de har nogle erfaringer, og dem snakker vi om og spørger til. Vi starter med at lave en opgave, hvor de præsenterer deres virksomheder eller deres sidste arbejdsplads, hvor de har været og haft det godt eller haft nogle udfordringer. (...) og den er vildt populær, når de kommer på 1. hovedforløb, fordi de kan erfaringsudveksle. (...) Både mine kolleger og eleverne er jo helt høje i den uge, hvor det kører.

Efter praktikken, som fører op til 2. hovedforløb (det sidste skoleophold inden man er faglært landmand), indgår praktikopholdet ofte i de eksamensopgaver, man laver til slut. Det vægtes højt på skolerne, at man her får bearbejdet den læring, man har haft i praktikken, på en ny måde.

Til eksamensprojektet får de jo lov at arbejde med den gård, hvor de har været ansat. Og der skal de bruge det, de har lært i praktikken. Og det giver to ting: Dels så de rigtig dygtige, de kan jo finde nogle problemstillinger, de kan jo regne på og arbejde videre med, som er på meget højt niveau. Og dem, der ikke kan finde ud af det, de har altid passet en eller anden del af stalden eller har en eller anden erfaring, som de kan bygge videre på, dvs. de kender det også fra praksis, altså de bliver ikke ødelagt af, at de skal skrive noget på skrift, fordi det er jo også en del af det at gå til eksamen. Men det gør så samtidig også det, at når de sidder ved det der projekt og ringer til deres chefer og skal have oplysninger, så bliver landmanden jo opmærksom på, hvad det egentlig er, de nu skal bevise, de kan. (...) Lige pludselig på den måde så ... ja, så opdager landmanden da forhåbentlig, at vi faktisk kræver en hel del af vores elever, ikke?

Fastholdelse af kontakten til landmændene/praktikværterne som en del af skolens opgave ser også forskellig ud fra skole til skole. Nogle skoler har før haft årlige træf med praktikværterne, hvor skolen har været vært, men disse træf er delvis afskaffet. Andre skoler fastholder træffene og vægter dem højt.

En central udfordring i vekselluddannelsen er også, at der tales meget "forskelligt sprog", afhængigt af om man er på skolen eller i praktik. Det kan have betydning for forståelsen af dyrevelfærd, fremhæver en lærer. Eleverne skifter ikke nødvendigvis mellem de to verdener, men adskiller dem snarere nogle gange helt: Hvad mester/kollegerne taler om er én ting, og hvad der tales om på skolen, er noget helt andet. Her er det Dorte, der deler sine erfaringer:

... det ER jo en vekselluddannelse ... men jeg tror også sommetider, de ser tingene lidt adskilt. Altså, jeg tror faktisk, de sådan tænker: Nå, men det har vi jo her nu, det er jo ikke noget, vi snakker om ude ved mester. Det her dyrevelfærd, det er mere, om den

”bliver syg” eller ”dør” eller sådan noget, og det fordi, det er igen det sprog, de er vant til at bruge derude.

Samlet set tyder meget på, at praktikken og den læring, der sker i praktikken omkring dyrevelfærd, til en vis grad er koblet fra skolen, mens den står på, og at opsamlingen, kontakten til skolen, først sker efterfølgende. Lærerne fremhæver, at de efterfølgende gør et stort arbejde for at samle op, når eleverne er tilbage, men selve praktikforløbet ser ud til, i hvert fald på nogle skoler, at være overladt til eleven og de læremestre og medarbejdere, man nu arbejder sammen med.

5. Diskussion

Analysen af såvel observationerne som interviewene viser, at elever og lærere er optagede af dyrevelfærd – ordet eller begrebet anvendes jævnligt, men på mange forskellige måder og ofte meget bredt, hvilket ikke i sig selv er underligt. Dyrevelfærd er, hvad man kan kalde et omstridt begreb, som mange forskellige interessenter strides om at definere. Det er imidlertid et gennemgående træk både blandt de ældre og de yngre elever, at deres forståelse af dyrevelfærd er tæt koblet til produktionen og det forhold, at landbruget er en forretning, der skal løbe rundt. Samtidig er eleverne imidlertid også optaget af, at dyr ikke må lide unødigt. Noget, der særligt tydeligt kommer til udtryk gennem beretningerne om de negative erfaringer fra praktikken, hvor nogle elever har oplevet, at dyr udsættes for smerte og lidelse, som kunne være undgået.

Sammenkoblingen mellem produktion og forståelse for velfærd sker, når eleverne først og fremmest ser velfærd som et vigtigt middel til at øge ydelsen og/eller væksten. Velfærd er vigtig, fremgår det, men den skal være balanceret i forhold til økonomien. Eleverne argumenterede således ofte for, at forskellige former for dyrevelfærd gav god mening, hvis de hang sammen med eller blev forstået i lyset af, at der skal produceres en ydelse i form af svinekød, mælk eller skind fra minke. Det, man havde fokus på i forbindelse med dyrevelfærd, var vækst, produktion, økonomi og ydelse.

Dertil kommer, at så snart eleverne har direkte erfaringer med, at dyr oplever unødige lidelser, kobles dette aspekt også på forståelsen af velfærd. Der er grænser for, hvad produktionen må medføre af lidelser, og konkrete erfaringer med lidelser gør, at flere af eleverne siger fra på dyrets vegne.

Hvor vi havde ventet, at yngre elever måske ikke ville være optaget af velfærd koblet sammen med produktionsresultater på samme måde som de ældre, så viser undersøgelsen, at der tilsyneladende ikke er den store forskel mellem eleverne, hverken hvad angår alder eller køn. Ældre og yngre elever, drenge og piger, er nogenlunde enige om en forståelse af dyrevelfærd som vigtig, når velfærd kobles sammen med vækst og produktion. Dette forhold kan måske delvis forklares med, at det normative pres fra den samlede elevgruppe, og især ”de klassiske” landbrugsskoleelever med baggrund i og erfaringer fra landet, relativt hurtigt påvirker de nye elever.

Desuden viser vores resultater, at eleverne i nogen grad forstår dyrevelfærd ud fra dyrets adfærd – det, vi i analysen kalder ”dyrevelfærd begrundet i hensynet til dyret selv” – selv om det ikke er så dominerende et tema som velfærd forstået som produktion, hvor vægten oftere er mere på sundhed end på adfærd. Man kan diskutere, om fokus på dyrevelfærd begrundet i hensynet til dyret selv er en tendens, der er på vej op. Der kan være tale om en slags opblødning i det produktionsorienterede dyrevelfærdssyn og måske en tilnærmelse til synspunkter, som i høj grad relaterer sig til de mange lovgivningsmæssige tiltag på dyrevelfærdsområdet. Ved disse tiltag er dyrets adfærdsmæssige behov ofte i centrum, som f.eks. i reglerne om løse søer, om rode- og beskæftigelsesmateriale til svin, eller om at kalve over en vis alder skal opstaldes i grupper.

Lovgivning relateret til dyrevelfærd indgår på mange niveauer i husdyrundervisningen på skolerne og er i de senere år kommet til at fylde mere og mere. For nogle af lærerne er det et dilemma, fordi undervisning i lovgivningen i sig selv kan være en kedelig stopklods og ikke særligt motiverende for eleverne, især hvis de ikke fanger eller forstår det bagvedliggende

rationale eller den bagvedliggende forskning men alene ser loven som et stykke teoretisk, politisk bestilt skrivebordsarbejde. Samtidig fremhævede lærerne ofte i interviewene, at elever med et vist kendskab til husdyrbrug i dag er fuldstændig med på, at dyreværnsloven er relevant i forhold til produktionen. Yngre elever efterspørger generelt mere viden om dyrevelfærd og accepterer i høj grad f.eks. plads eller løsdrift som noget, der gavner dyret selv.

Det er altså både accepteret og forventet, siger nogle lærere, at dyrevelfærd hører med i undervisningen, uanset om emnet kommer via loven eller kommer ind i undervisningen på anden vis. En anden årsag, til at eleverne måske i stigende grad er opmærksomme på dyrets adfærd – dyrets følelser – når det handler om dyrevelfærd, kan også være, at lærerne ifølge denne undersøgelse vægter, at eleverne skal lære at observere dyr. De skal se på dyrene med nye øjne og ikke bare f.eks. tage for givet, at det, de har set på dagligt i deres praktiktid, nødvendigvis er et udtryk for god velfærd.

Samme tendens til at inddrage dyrets adfærd for dyrets egen skyld samt at have fokus på, at dyr ikke må lide, ses også i en undersøgelse fra 2015 af dyrlæge Aksel Nielsen om unge landmænds syn på dyrevelfærd – udført blandt nyuddannede elever fra Grindsted Landbrugsskoles kvæglinje (Nielsen et al, 2015). Her var resultatet, at de unge kvæglandmænd ser på både biologi og følelser, når de vurderer velfærd i malkekvægsbesætninger. Undersøgelsen viste blandt andet, at unge kvæglandmænd bliver meget påvirkede, hvis de ser ekstreme situationer, hvor dyr behandles dårligt. I de tilfælde tager de, når vi taler om dyrevelfærd, udgangspunkt i dyrets følelser, hvorimod de i mere dagligdags situationer i højere grad lægger vægt på produktion/biologi.

Endelig kan synspunkter om velfærd, som relateres til dyret selv, også hænge sammen med de direkte erfaringer fra praktikken, hvor eleverne møder grænsen for, hvad de synes er i orden. Især i mødet med problematisk håndtering af f.eks. syge dyr, kunne nogle elever genfortælle situationer fra deres praktik, hvor deres grænser var overtrådt for, hvordan dyr bør behandles, uanset produktionsresultaterne. På det område ligner eleverne i denne undersøgelse eleverne fra Aksel Nielsens undersøgelse; på den ene side er hverdagens rutiner relateret til dyrevelfærd som produktion, på den anden side er elevernes direkte møde med dårlig behandling af dyr med til at skærpe deres forståelse af, at dyr har følelser. Måske kommer en af de mest almindelige typer af klar afstandtagen til ”dårlig dyrevelfærd” frem her – nemlig at det er uacceptabelt at slå dyr eller opføre sig voldeligt over for dyr, der ikke vil lystre.

5.1. Samme forståelse som også er omfattet af dyreværnsloven

Umiddelbart indbefatter elevernes forståelse af dyrevelfærd alle principperne i den danske dyreværnslov, hvor der lægges vægt på at opfylde dyrenes fysiologiske, sundhedsmæssige og adfærdsmæssige behov². Analysen viser imidlertid, at eleverne lægger mere vægt på

² Dyreværnslovens paragraf 2: *Enhver, der holder dyr, skal sørge for, at de behandles omsorgsfuldt, herunder at de huses, fodres, vandes og passes under hensyntagen til deres fysiologiske, adfærdsmæssige og sundhedsmæssige behov i overensstemmelse med anerkendte praktiske og videnskabelige erfaringer.*

sundhed/fysiologi end på adfærd, men de afviser ikke adfærden som værende af betydning, blot kan man se en prioritering af dyrevelfærd som noget, der først og fremmest skal komme produktionen til gode. At dyrene skal have mulighed for at udtrykke normal adfærd, er også en del af loven, men hos eleverne rykkes dette nogle gange bagerst i rækken af behov, fordi det kan undværes. En gris kan godt vokse og producere uden f.eks. at have halm at rode i, og kalve vokser måske oven i købet hurtigere, hvis de isoleres (og dermed beskyttes fra sygdom) frem for at få tilgodeset deres behov for at være sociale. Heri ligner elevernes forståelse af dyrevelfærd den dominerende forståelse blandt konventionelle landmænd, som er fundet i en række andre undersøgelser, hvor landmænd vægter dyrets biologi (sundhed, trivsel, reproduktion, vækst) som afgørende for god velfærd (Bock and Huik, 2007; Sorensen and Fraser, 2010; Spooner et al., 2014). Dyr skal være fri for fysiologisk lidelse, hvis de skal producere, siger eleverne flere steder. Eller: Hvis landmanden skal tjene penge, er det vigtigt ikke at have syge dyr.

Set i dette lys udviste de kommende, unge landmænd på de skoler, hvor vi har lavet undersøgelsen, en art loyalitet med traditionelt husdyrbrug, hvor fokus ofte er på, hvad der kan betale sig rent økonomisk. I de situationer, primært blandt de ældre elever, hvor der sporede uenighed i dette syn, syntes det nogle gange ganske svært for elever, der tænkte anderledes, at komme til orde, selv om eleverne samtidig gav udtryk for, at de faktisk satte pris på uenighed og gode diskussioner. Det normative pres blev ikke omtalt af eleverne selv som et problem, men snarere blev der talt om, at eleverne fandt ro og tryghed ved at være i gang med en uddannelse, hvor der var mange andre unge, som lignede dem selv. Følelsen af at "være genkendt" var af stor betydning hos nogle elever, måske vigtigere end at markere sig som anderledes tænkende på dyrevelfærdsområdet. Samtidig viste interviewene med nogle af de yngre elever også, at elever, som selv fremførte, at de følte sig anderledes tænkende, var meget bevidste om dette – dog uden at det nødvendigvis bekymrede dem. De anså det mere som et vilkår, som de måtte finde ud af at håndtere. Interviewene viste også, at nogle af de yngre elever strakte sig langt for at forstå betingelserne i det fag, de var ved at gå ind i – f.eks. at økonomien er afgørende for, hvad man kan foretage sig med dyr – og det måtte man vænne sig til.

5.2. Naturlighed er ikke med

Forskning viser, at et synspunkt om dyrevelfærd, som oftest kommer til udtryk, når man interviewer forbrugere, handler om "naturlighed" (Lassen et al, 2006). Det, som forbrugerne f.eks. forstår som naturlighed, er blandt andet, at dyr har ret til ikke at blive udsat for amputation af diverse legemsdele, dvs. at de eksempelvis har ret til at beholde deres haler, ikke blive kastrerede, afhornet eller få næbbet trimmet. Forskning viser også, at med til forbrugernes ønske om naturlighed hører, at køer har adgang til græs.

Naturlighed, eller dyrs mulighed for at leve naturligt, er ikke en del af den danske dyreværnslov. Man skal over i regelsættet for økologisk produktion for at finde noget, der nærmer sig regler, der synes at bygge på kravet om naturlighed. F.eks. skal økologiske køer på græs et antal måneder om året, og kalven må ikke skilles fra koen det første døgn.

Forventning eller ønske om, at dyr har muligheder for at leve naturligt, er stort set ikke til stede blandt eleverne på skolerne i denne undersøgelse. Ingen elever sætter således spørgsmålstejn ved, om grise skal halekuperes og kastreres, eller at kalve skal afhornes. Men

nogle elever talte for køers adgang til græs, og enkelte elever talte også for, at kalve skal gå sammen med koen i en periode. Set i det lys er eleverne langt fra den del af det omgivende samfund, som forventer, at dyrevelfærd også handler om naturlighed og i den sammenhæng også langt fra den debat om dyrevelfærd, som handler om dyrs integritet, som synes stort set fraværende blandt de interviewede landbrugsskoleelever.

5.3. Os og de andre

Undersøgelsen peger også på, at selv om nogle skoler og lærere forsøger at trække debatten fra det omgivende samfund ind i uddannelsen, virker det, som om mange elever har svært ved at tage del i eller se sig selv i disse debatter. Næsten ingen af de interviewede identificerede sig således med et forbrugersynspunkt om naturlighed eller gav udtryk for, at de godt kunne forstå dette synspunkt.

Det er værd at bemærke den markante afstand, som nogle elever således lægger til den kritik af landbruget, som forskellige NGO'er eller folk derude fremsætter, som når en elev peger på, at hvis han ikke kan håndtere at have et personligt forhold til 4.000 svin, så bliver han anset for at være en, der mishandler dyr. Nogle elever indtog på denne måde meget stærke forsvarspositioner, når det gjaldt andre synspunkter end deres egne. Andre forsøgte at komme debatten i møde, idet de forstod det som en del af den moderne landmands forpligtigelse – og nogle lærere opfordrede dem også jævnlige til at gå ind i debatten på en konstruktiv måde.

5.4. En udfordring for skolerne

Der synes ikke at være nogen fælles konsensus i landbrugsuddannelsen om, hvordan det omgivende samfunds holdninger til og opfattelse af dyrevelfærd skal eller bør indgå i undervisningen. Det ser dog ud til at være svært for eleverne at forholde sig til andre og måske mere alternative synspunkter om husdyr, uden at disse mødes med modstand eller med en stor risiko for, at eleverne faktisk føler sig nedgjorte, intimiderede og ikke forstået af de andre.

Hvad angår afstanden mellem elevernes opfattelse af dyrevelfærd og det omgivende samfunds syn, må det konkluderes, at skolerne har en stor opgave, hvis man som uddannelsessted ønsker, at vordende landmænd ikke bare er orienterede om de forskellige syn på dyrenes velfærd, der er i samfundet, men også er i stand til at forholde sig til andres meninger og diskutere dem uden at insistere på at kende den ”rigtige løsning”.

Især når det drejer sig om holdninger til dyrevelfærd fra andre grupper i det omgivende samfund, kan denne undersøgelse pege på, at skolerne måske underspiller deres rolle i forhold til at inddrage andre synspunkter om dyrevelfærd i undervisningen, end dem landbruget selv repræsenterer. En risiko ved ikke at påtage sig denne opgave er, at skolerne bevidst eller ubevidst kommer til at understøtte en ”dem mod os”-holdning.

5.5. Nye typer elever?

Det nævnes jævnligt på skolerne og i medierne, at de, der søger ind på uddannelsen til landmand, i dag repræsenterer nye typer af elever, der ikke er fars sønner, men oftere unge, der kommer fra byerne og ingen erfaring har med dyr. Den gruppe dominerede imidlertid ikke blandt de elever, der medvirker i vores undersøgelse. Enkelte omtalte sig selv som fra byen og nævnte, at de ikke havde ret meget erfaring med dyr, da de begyndte på uddannelsen, men flertallet, også de, der ikke kom fra en gård, havde afprøvet livet med pasning af husdyr, før de kom på skolen, enten ved at gå naboen eller familie til hånde eller ved at have været ude i en regulær praktik, før de kom på skolen første gang. En repræsentativ, kvantitativ undersøgelse ville kunne be- eller afkræfte, om der reelt er et sådant skred i rekrutteringen til landbrugsuddannelserne, og i hvilken grad det eventuelt opblødes af, at de nye elever trods alt har skaffet sig nogen erfaring med livet på landet, inden de starter.

5.6. Mig selv først

Den tendens, der kunne spores til, at eleverne også kobler dyrevelfærd med, hvordan de selv oplever deres arbejdssituation, tolker vi i den retning, at de som unge landmænd/landbrugsassistenter i svøb stiller flere krav til deres uddannelsessted og de forhold, de vil acceptere at arbejde under, end f.eks. generationerne før dem. Unge på landmandsuddannelserne ser f.eks. ud til at være meget bevidste om, at blandt andet dårligt indeklima kan skade deres eget helbred, men de er også opmærksomme på, at dårlige forhold for dyrene kan gøre, at de selv psykisk set ikke trives på en arbejdsplads. At trives mellem dyr handler også om etisk set at få lov til at gøre det, man finder rigtigt, fortæller nogle af eleverne, og ikke hele tiden skulle veje for og imod. Især nogle yngre elever konkretiserer dette ved at sætte lighedstegn mellem, hvordan dyret har det, og hvordan de selv har det. Når man som menneske har behov for at være "sig selv", så må det også være et behov, dyr har, som det udtrykkes af en elev.

5.7. Skolernes rolle i undervisning af dyrevelfærd

Det har ikke været målet med dette projekt at lave en evaluering af undervisningen i dyrevelfærd, og det ville da også være vanskeligt at spørge eleverne om, hvilken viden de synes, skolen har bidraget med i forhold til dyrevelfærd, fordi denne type spørgsmål let bliver meget abstrakt, og eleverne vil hurtigt føle, at de er til en slags eksamen. På trods af dette var det tydeligt, at eleverne oplevede, at dyrevelfærd er med over det hele, og noget, man ikke kan undgå at forholde sig til. Skolen skaber ifølge nogle elever et rum til refleksion over, hvad der er rigtigt og forkert – og man kan derfor møde op hos sin læremester og være bedre klædt på til at argumentere for f.eks. forandringer, når man er blevet klædt på via undervisningen på skolen.

Om det er selve undervisningen, der trækker eleverne i retningen af et dyrevelfærdssyn, der er domineret af produktion, eller om det er elevernes praktiktid og samlede identitet som landmænd, der primært gør det, er ikke så enkelt at svare på. Eleverne er delvis bevidste om og giver udtryk for, at der i løbet af uddannelsen sker en påvirkning, som trækker dem i retningen af en ændret opfattelse af dyr, hvor disse oftest først og fremmest ses som

produktionsdyr. Elevens egne følelser for dyr får mindre at skulle have sagt, ligesom en medbragt "naivitet", f.eks. om køer på græs, bliver testet med ny viden. Der kan også være tale om, at man oplever helt konkret udbrud af halebid, som gør, at man bliver nødt til at forsvare halekupering.

Interviews med lærerne viser, at ambitionerne er høje, når det gælder om at knytte dyrevelfærd til husdyrundervisningen. Således bekræfter disse interviews, at dyrevelfærd prioriteres som noget, der skal være med over det hele, men også at nogle lærere til stadighed har brug for eller ønsker at lave særlige forløb om dyrevelfærd, måske for at få de mere etiske diskussioner i spil – diskussioner, som nogle lærere i øvrigt savner materiale til.

Samtidig er lærerne meget bevidste om de krav, som en vekselluddannelse stiller til dem, blandt andet at de både skal kunne anvende elevernes viden fra praktiktiden positivt i undervisningen og samtidig også tvinge eleverne til at reflektere over, hvad de har lært, og ikke mindst være kritiske. En kritisk holdning hos eleverne betyder, at de ikke skal tage alt fra praktikken for gode varer.

Ser man på lærerne isoleret set, var de generelt interesserede i at fastholde og udvikle dyrevelfærd som et vigtigt tema i husdyrundervisningen. Flere af dem fremhævede, at dyrevelfærd i dag har en langt større fylde i uddannelsen end tidligere. Det, man kan diskutere, er, hvordan den enkelte lærers holdninger til dyrevelfærd slår igennem i undervisningen. Nogle lærere fremhæver i interviewene, at der er forskel på, hvordan undervisningen omfatter dyrevelfærd, blandt andet fordi lærerne har forskellige baggrunde, interesser og forskellige holdninger. Desuden er der gennem årene sket det, at den mere teoretiske opdatering, som lærerne får på området, i stigende grad er overladt til branchen. Her har især SEGES VSP påtaget sig en rolle som formidler og understøtter af fagligt netværk for svinefaglærerne. Universiteterne har samtidig i høj grad svigtet deres rolle som formidlere af ny forskning om dyrevelfærd (på dansk), i og med at forskerne prioriterer publicering i internationale tidsskrifter, fordi det giver dem point og sikrer karrieren. Dette spænd mellem på den ene side branchens mulighed for at opdatere lærerne, på den anden side en forskning, som ikke når langt nok ud, ser vi ud fra lærernes udtalelser som en konkret udfordring, når det gælder landbrugsskolernes muligheder for at skabe udvikling på dyrevelfærdsområdet.

5.8. Praktikkens betydning

Alle lærere fremhævede betydningen af at inddrage praktikerfaringer i undervisningen, men samtidig forekommer afstanden mellem skole og praktik, mens eleverne er ude på landbrugene, slående stor. Måske som en følge af reformer og forandringer i skolernes struktur og ændringer i aftalerne om praktiktilsyn ser der ud til at være opstået et vakuum omkring eleverne, mens de er i praktik, samt en stor variation skolerne imellem når det gælder, hvordan skolerne holder kontakt til eleverne, mens de er i praktik.

Et andet spørgsmål, denne undersøgelse rejser, er, hvordan den læring, der finder sted under praktikken, spiller sammen med skolen, mens eleven er i praktik. I en spørgeskemaundersøgelse udført af Jordbrugets Uddannelser i 2013 af elevers oplevelse af landbrugsuddannelsen med fokus på kvaliteten af praktikken (Anonym, 2013) blev 184 elever spurgt om, hvor de syntes, de lærte mest – i praktikken eller på skolen. 125 af de

adspurgte oplyste, at de havde lært mest under praktikken, og kun 6, at de havde lært mest under skoleopholdene. 57 svarede, at de lærte lige meget på både skole- og praktikophold, hvilket ifølge undersøgelsen er det mest optimale i en vekselluddannelse.

Nærværende undersøgelse bekræfter, at praktikken spiller en meget stor rolle for elevernes opfattelse af, hvor de lærer mest. Nogle elever kommer ind på dramatiske episoder i praktiktiden, hvor de har haft svært ved at trænge igennem i forhold til landmanden eller kolleger omkring dårlig behandling af dyr. Andre fortæller om erfaringer med en positiv udvikling i praktikken, hvor fokus har været på, hvad de opfatter som en række eksempler på god dyrevelfærd, eller hvor der skabes rum for forbedringer. Uanset hvad eleven kommer ud for af positive og negative erfaringer, synes praktikperioden at være adskilt fra skolen, mens den står på. Det er en selvfølge, at skolerne har et stort forarbejde at gøre på grundforløbet overfor de elever, der skal i praktik første gang, og hvor mester forventer, at de møder op med en vis mængde færdigheder. Desuden gør skolerne en bevidst indsats, når eleverne vender hjem fra praktikken og får deres læring sat i system efterfølgende gennem opgaver af forskellig slags.

Tidligere brugte skolerne at lade eleverne løse opgaver i praktiktiden, men flere skoler har helt forladt den praksis, fordi den type opgaver, man gav eleven med, udviklede sig til en sur pligt for både elev og mester. Nogle skoler har også afskaffet faglærernes besøg hos eleven under praktikken. Andre skoler er indenfor de sidste to-tre år begyndt at udvikle og genindføre både faglærer-praktikbesøg og en praktikmappe, som rummer opgaver, eleven skal besvare og bruge som sammenligning med andre besætninger, når man vender tilbage til skolen.

Hvordan veksellundervisningen mellem skoleophold og praktik på landbrugsuddannelserne spiller sammen med viden om dyrevelfærd, kan denne undersøgelse ikke afklare, da det vil kræve et nærmere studie af selve praktikperioden. Men vi vil alligevel dvæle ved praktikken, fordi eleverne, når de taler dyrevelfærd, ofte berører deres erfaringer fra praktiktiden, og fordi disse praktikerfaringer nogle gange synes at være noget, eleven må fortrænge eller stå alene med. Disse erfaringer må – uanset om de er gode eller dårlige – antages at være af stor betydning for formningen af elevens holdninger.

Praktik, eller mesterlære, er i sig selv en flertydig betegnelse, som ofte bruges i relation til mange forskellige former for læring, og den udgør i den forstand ikke én specifik læringsmetode. Mesterlære er altså ikke blot læring i instrumentel forstand (Wackerhausen, 1999), men omfatter også socialisering, og den kan have en autoritær og undertrykkende karakter. Det, som læres eller dannes gennem mesterlære i forskellige sammenhænge, er følgelig ikke kun viden, siger Wackerhausen. Der sker også en læring eller internalisering på godt og ondt af moralværdier, ideologier, fordomme, osv. Wackerhausens pointe er, at mesterlære er blevet fortrængt eller næsten opslugt af det, han kalder det skolastiske paradigme, som udgør en dominerende position i vestlig pædagogik i dag. Men han advarer også mod en ukritisk ”rehabilitering af mesterlæren”, blandt andet fordi den er konservativ af natur. Da vi lever i en foranderlig og dynamisk verden, kan mesterlæren ikke stå alene. Omvendt påpeger han også, at den skolastiske læring (teorien) heller ikke kan stå alene, så hvordan finder man en frugtbar kombination eller rettere en integration af teoretisk refleksion og mesterlære?

Landbrugsuddannelsens brug af praktik har lange, historiske rødder. Oprindeligt var det netop en lærlinguddannelse, men allerede i 1830’erne forsøgte forskellige pionerer sig med

en kombination af teori og praktik. Koblingen til læring skete i en periode gennem folkehøjskolerne, og nogle ønskede, at eleverne skulle undervises både i demokrati og landbrugsbedrift. Folkehøjskoler og landbrugsskoler har altså lignet hinanden meget, og i den forstand har folkehøjskolernes tanker om fællesskaber haft stor indflydelse på landbruget (Kjær, 2003).

I denne sammenhæng er det spørgsmålet, hvad der sker med den læring, der foregår under selve praktikkdelen i landmandsuddannelsen anno 2015, og hvorfor eleverne i så høj grad lades alene i denne periode. Hvem interesserer sig for, hvordan eleverne lærer om f.eks. dyr, mens de er på et husdyrbrug? Gør mester? Gør kollegerne? Gør husdyrfaglærerne på skolerne? Er besøgene fra skolens side udelukkende af en studievejleder, der har fokus på elevens trivsel? Er det LandboUngdom, som stadig hyres ind til at varetage besøgene – og er det så alene for at sikre elevens sociale liv og deltagelse, eller er det også for at sikre, at en minimumslæring finder sted? Hvilken rolle spiller nutidens ”mestre”, når det gælder elevens dagligdag – har de også en forpligtigelse til at lære eleven om f.eks. synet på dyr?

Flere forskere har beskæftiget sig med såkaldt situeret læring, som netop foregår i praksisfællesskaber, hvor læring sker gennem deltagelse i social praksis. Vi er sociale væsner, og den kendsgerning er et centralt aspekt af læring, siger Etienne Wenger (Lave & Wenger, 1991). Landbrugselevens læring, mens de befinder sig i praktikken, beskrives da også i denne undersøgelse af både dem selv og lærerne som på én gang noget ekstremt betydningsfuldt – noget, de konstant refererer til, når de kommer tilbage til skolen, og hvor de ofte er blevet en del af et ”vi” (*Mester siger ... eller På vores gård gjorde vi ...*). Samtidig er der tale om en læring, der er delvis ikke-erkendt, delvis usynlig, som skal fortrænges, genfremkaldes eller hentes frem i lyset på skolen – og så imødegås eller mødes af lærerens teorier, så eleven kan nå frem til den efterlyste, afgørende nødvendige refleksion.

Det må konstateres, at der er et spændingsfelt mellem skoleophold og praktik, hvor ”dyrevelfærd” både kan komme i klemme, men også bruges som en aktiv medspiller i den konstante vekslende diskussion mellem skole og praktik. Flere lærere fremhæver problemstillingen, når de fortæller, hvordan de efter praktikken skal ind og gøre op med ”forkert læring”, som eleven nu tror, er den rigtig læring. Eller hvordan det efter praktikken bliver vigtigt at komme ind og skabe refleksion over den læring, som er blevet delvis automatiseret og måske nu fremstår som en slags ”sandhed fra det virkelige liv”, som skolen ikke nødvendigvis kan hamle op med.

Men også landbruget som erhverv må have en meget stærk interesse i, at uddannelsen (her især omkring dyrevelfærd) ikke alene tager farve af erhvervets egen tankegang, men også udfordrer denne tankegang og herigennem professionaliserer faget. Her er landbrugsuddannelserne, fra grundniveau og op til lederuddannelse, jordbrugsteknologuddannelsen og bacheloruddannelsen helt central.

6. Perspektivering

Undervisning i dyrevelfærd er i stigende grad i fokus, ikke kun på uddannelser for landmænd, sådan som det ses i Danmark, men generelt – og ikke kun i Danmark, men i EU (Anneberg & Vaarst, 2014). Globalt skyder nye former for e-læringsredskaber frem og afprøves med fokus på dyrevelfærd (Algers et al., 2011). Samtidig øges mængden af informationer om dyr og debatten om dyrs forhold på de sociale medier – en meget blandet informationsmængde, som er med til at gøre emnet endnu mere komplekst.

I EU's dyrevelfærdsstrategi for 2012-2015 er der under punkt 3.4 nævnt en indsats, som går ud på at øge borgernes bevidsthed om respekt for dyr og for at fremme ansvarligt ejerskab (European Commission, 2012). Her er der fokus på børn og unge, men generelt beskrives det i strategien som en særlig forpligtigelse at informere og oplyse forbrugerne om dyrevelfærd. Det fremgår således tydeligt, at dyrevelfærd ikke anses for at være et rent landbrugsanliggende, men et fælles anliggende i samfund med industrialiseret landbrug. Derudover har EU igangsat et uddannelsesinitiativ, BTSF (Better Training for Safer Food, European Commission, 2015), som går ud på at uddanne de kontrollører, der varetager EU-kontrollen af dyrevelfærdslovgivningen på tværs af landegrænser, hvor målet blandt andet er at sikre en mere ensartet kontrol.

EU gennemfører desuden jævnligt audit med fokus på medlemslandenes undervisning i dyrevelfærd, da det er en del af EU-lovgivningen, at personer, der har dyr i deres varetægt, herunder landmændene, har den fornødne uddannelse, og at landene sikrer dette (Artikel 45). I 2010 afholdt EU den første internationale konference om undervisning i dyrevelfærd, dog ikke med fokus på kommende landmænd på landmandsuddannelserne, men først og fremmest med fokus på undervisning af børn samt undervisning på højere læreanstalter, blandt andet af dyrlæger.

Nogle lande er særligt optagede af skolebørns viden om dyrevelfærd. Østrig har f.eks. indført lovpligtig undervisning af skolebørn, mens andre lande forsøger sig med frivillig motivering. Forskellige NGO'er indgår også i indsatsen på at skabe synlighed om dyrevelfærd, især til børn. I Danmark kom undervisning af dyrevelfærd også med i debatten på den internationale konference om bedre svinevelfærd i marts 2015, hvor undervisning i dyrevelfærd havde sin egen workshop.

Alt dette peger på, at resultatet af denne rapport vil være af interesse – ikke bare for skolerne, men også for både branchen og de politikere, der fremover skal tilrettelægge retningslinjerne for undervisning i dyrevelfærd. Vi kan se et perspektiv i, at uddannelsessteder, som uddanner landmænd på forskellige niveauer, bør sikres tilstrækkelige ressourcer til, at man f.eks. kan lave en pædagogisk kobling mellem praktiktiden og skoleopholdet frem for at spare dette væk, fordi man ikke har tid eller råd til at ofre lærertimer på det. De landmænd, som tager elever som praktikanter, har også en stor udfordring i form af det ansvar, de dermed påtager sig. De bør dog ikke stå alene med denne udfordring, tværtimod bør koblingen dyrevelfærd-landmand-skole understøttes aktivt. Endelig er der også et fremtidigt perspektiv i at støtte skolerne i at udvikle materiale om etik og herunder også om det omgivende samfunds syn på dyrevelfærd på et pædagogisk niveau, som understøtter skolernes forskellige elevgrupper.

Skolernes faglærere på husdyrområdet har også brug for støtte/tid i form af mulighed for efteruddannelse og opdatering på dyrevelfærdsområdet. I dag betyder den nyeste reform på erhvervsuddannelse, at der støttes op om pædagogisk efteruddannelse, men specifik

efteruddannelse på dyrevelfærdsområdet burde også bakkes op. Universiteternes forskning på dyrevelfærdsområdet kunne desuden i højere grad indgå på skolerne, end tilfældet er i dag. Perspektivet i at omsætte forskning til brugbare undervisningsmaterialer for skolerne er vigtigt at nævne, og udviklingen af f.eks. e-læring om dyrevelfærd til elever på landbrugsuddannelserne kunne også være et fremtidigt perspektiv.

Referencer

- Algers A, Lindström B & Pajor AE (2011) A New Format for Learning about Farm Animal Welfare. *Journal of Agriculture and Environmental Ethics* Vol. 22(4):367-79
- Andrade SB & Anneberg I (2014) Farmers Under Pressure. Analysis of the Social Conditions of Cases of Animal Neglect. *Journal of Agricultural and Environmental Ethics* Vol.27(1):103-126
- Anneberg I & Bubandt N (in press) Dyrevelfærdsstaten: Grisens krop, velfærdens historie og selve livets politik i Danmark. *Tidsskrift for Antropologi*
- Anneberg I & Vaarst M (2014) Undervisning i dyrevelfærd – mange veje at gå. I: Ministeriet for Fødevarer, Landbrug og Fiskeri: *Dyrevelfærd i Danmark 2014*. Fødevarestyrelsen
- Anonym (2013). *Undersøgelse af elevers oplevelse af landbrugsuddannelsen med fokus på kvaliteten af praktikken*. <http://www.jordbrugetsuddannelser.dk/NR/rdonlyres/9788BD20-166C-4A81-8340-7435964134AC/0/undersoegelseLandbrug.pdf>
- Anonym (2014a) *Topmødeerklæring. Bedre velfærd for svin*. Ministeriet for Fødevarer, Landbrug og Fiskeri
http://mfvm.dk/fileadmin/user_upload/FVM.dk/Nyhedsfiler/Underskrevet_erklaering_topmoe_13032014.pdf (tilgået 4. december 2015)
- Anonym (2014b) Svinelærer på skolebænken. *Hyologisk*, august 2014.
<http://www.hyologisk.dk/artikel?id=80787>
- Bekendtgørelse om uddannelse til faglært landmand (1997)
<http://www.ungdomskontoret.dk/lu/pics/12.pdf> (tilgået 31. december 2015)
- Artikel 45 i Europa-Parlamentets og Rådets forordning (EF) nr. 882/2004 om offentlig kontrol med henblik på verifikation af, at foderstof- og fødevarerlovgivningen samt dyresundheds- og dyrevelfærdsbestemmelserne overholdes. Se <http://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?qid=1450433601626&uri=CELEX:02004R0882-20140630> (tilgået 2.januar 2016)Bock BB & Huik MMv (2007) Animal welfare: the attitudes and behaviour of European pig farmers. *British Food Journal* 109:931-944
- Broom D (2011) A History of Animal Welfare Science. *Acta Biotheoretica* 59:121-137
- Danske Landbrugsskoler (2015) *Skoler*. <http://danskelandbrugsskoler.dk/skoler/> (tilgået 5. nov. 2015)
- Det Dyreetiske Råd (2012) *Udtalelse om markedsdrevet dyrevelfærd*. August 2012. Ministeriet for Fødevarer, Landbrug og Fiskeri
- Dyreværnsudvalget (1988) *Betænkning om Dyreværn. Afgivet af et udvalg nedsat af Justitsministeriet den 19. november 1987*. Justitsministeriet, betænkning nr. 1154.

European Commission (2012) *Communication from the Commission to the European Parliament, the Council and the European Economic and Social Committee on the European Union Strategy for the Protection and Welfare of Animals 2012-2015*

European Commission (2015) Hjemmeside: *Better Training For Safer Food*.
<http://ec.europa.eu/chafea/food/> (tilgået 22. dec. 2015)

Eskildsen M & Weber A.V. (2015) *Svineproduktion*. Århus: Videncentret for Landbrug P/S. Landbrugsforlaget

Farm Animal Welfare Council (2015) *The national Archive. Farm Animal Welfare Council, Five Freedoms*.
http://webarchive.nationalarchives.gov.uk/20121007104210/http://www.fawc.org.uk/freedom_s.htm (tilgået 4. december 2015)

Fraser D (2008) *Understanding Animal Welfare. The Science in its Cultural Context*. Oxford: Wiley-Blackwell

Fraser D, Weary DM, Pajor EA & Milligan BN (1997) A scientific conception of animal welfare that reflects ethical concerns. *Animal Welfare* Vol.6:187-205

Giersing, M, Gulisano, C. , Hansen, S. W, Jensen, K. H., Krohn, C.C.,Lund, J. D., Nielsen, B L., Sandøe, P., Simonsen, H. B., Thodberg, K., Koch, P.R. (1993, 2006) *Husdyrhold: adfærd, velfærd og etik*. Århus: Landbrugsforlaget

Halkier B (2012) *Fokusgrupper*. Frederiksberg C: Forlaget Samfundslitteratur

Harrison R (1964a) *Animal Machines, the New Factory Farming Industry*. London: Vincent Stuart Publishers LTD

Harrison, R (1964b) *Dyr på samlebånd. Det nye fabrikslandbrug*. København: Forlaget Fremad

Hastrup, K (201) *Feltarbejde. I: Kvalitative metoder. En grundbog*. Red.: Svend Brinkmann & Lene Tanggaard. København: Hans Reitzels Forlag

Hemsworth PH & Boivin X (2011) Human contact. In: Appleby et al. (eds) *Animal Welfare*, 2nd Edition. Wallingford, UK.

Hemsworth PH & Coleman GJ (1998) Human-Livestock Interactions. *The Stockperson and the Productivity and Welfare of Intensively Farmed Animals*. CAB International, Wallingford, Oxon, UK

Hemsworth PH, Coleman GJ & Barnett JL (1994) Improving the attitude and behaviour of stockpersons towards pigs and the consequences on the behaviour and reproductive performance of commercial pigs. *Applied Animal Behaviour Science*. Vol.39(3-4):349-362.

Jordbrugets Uddannelser (2015) *Skoler*.

http://www.jordbrugetsuddannelser.dk/Landbrugsuddannelsen/Skoler/SkolerLandbrug.htm?wbc_purpose=iikulcbzn%3e (tilgået 5.november 2015)

Kjær J (2003). *Danske Landbrugsskoler gennem 100 år*. Århus: Danske Landbrugsskoler

Kvale S & Brinkmann S (2009) *InterViews, Learning the Craft og Qualitative Research Interviewing*. SAGE Publications. Thousand Oaks, California. USA

Lassen J, Forkmann B & Sandøe P (2006) Happy pigs are dirty! – Conflicting perspectives on animal welfare. *Livestock Science*. Vol.103(3):221-230

Lassen J, Jensen KK & Thorslund CAH (2012) *Egenkontrol af dyrevelfærd*. Københavns Universitet

Lave J, & Wenger E (1991) *Situeret Læring og andre tekster*. København: Hans Reitzels Forlag

Malterud K (2012) Systematic text condensation: A strategy for qualitative analysis. *Scandinavian Journal of Public Health*. Vol.40:795-805

Ministeriet for Børn, Undervisning og Ligestilling (2015) Uddannelsesguiden. <https://www.ug.dk/uddannelser/erhvervsuddannelser/landbrugsuddannelsen> (tilgået 22. december 2015)

Nielsen A, Anneberg I & Vaarst M (2015) Unge kvæglandmænd ser både på biologi og følelser, når de vurderer velfærd i en malkekvægsbesætning. *DVT* nr.13:13-17

Rushen J (2008) Farm Animal Welfare since the Brambell Report. *Applied Animal Behaviour Science* 113(4): 277-278

Sandøe P & Christiansen SB (2009) Synet på dyrs rettigheder – nogle hovedtræk i den nordeuropæiske udvikling gennem de seneste 200 år. *Den Jyske Historiker* 123:19-34

Skovsbøl U (2013): Piger i grønne gummistøvler indtager landbruget. *Organic Today*. <http://www.organictoday.dk/piger-i-gronne-gummistovler-indtager-landbruget/>

Sorensen JT & Fraser D (2010) On-farm welfare assessment for regulatory purposes: Issues and possible solutions. *Livestock Science* 131(1):1-7

Sørensen JT, Houe H, Rousing T & Sandøe P (2013) *Vurdering af dyrevelfærd i en husdyrbesætning*. København: Center for Bioetik og risikovurdering

Spooner J, Schuppli C & Fraser D (2014) Attitudes of Canadian pig producers toward animal welfare. *Journal of Agricultural and Environmental Ethics* 27(4): 569-589

Undervisningsministeriet (2015) *Bekendtgørelse om landbrugsuddannelsen*. Bekendtgørelse nr. 460 af 13/04/2015

Wackerhausen, S. (1999). *Det skolastiske paradigme og mesterlære*. I: Mesterlære. Læring som social praksis. Red.: Klaus Nielsen og Steinar Kvale. København: Hans Reitzels forlag

Bilag

Bilag 1 – Uddrag fra bekendtgørelser: Beskrivelse af undervisningsindhold:

Bekendtgørelse nr. 597 af 9. juli 1997

Uddannelsesmål:

- Skal tage ansvar for pasning af en besætning i kortere tid samt efter instruktion håndtere mere almindelige, ikke daglige hændelser og reagere på sygdomstegn eller anden unormalitet hos dyrene.
- Kender de vigtigste krav til bygningernes indretning med hensyn til dyrenes velfærd og bygningernes vedligeholdelse.
- Eleven skal under opsyn kunne føre notater og medvirke ved rutinearbejde samt forstå betydningen af ansvarlig pleje af husdyr.
- Eleven skal kunne udføre arbejdet under hensyntagen til egen arbejdssikkerhed og dyrenes velfærd.
- Husdyrs adfærd og velfærd: Eleven skal opnå kendskab til normal og unormal adfærd hos husdyrene og selvstændigt kunne reagere, f.eks. ved selv at handle eller hente hjælp.
- Eleven skal være fortrolig med normal og unormal adfærd og reagere således, at dyrenes velfærd tilgodeses.

Bekendtgørelse nr. 377 af 28. april 2006

Uddannelsesmål:

- Skal tage ansvar for pasning af en besætning i kortere tid samt efter instruktion håndtere mere almindelige, ikke daglige hændelser og reagere på sygdomstegn eller anden unormalitet hos dyrene.
- Kender de vigtigste krav til bygningernes indretning med hensyn til dyrenes velfærd og bygningernes vedligeholdelse.
- Eleven skal under opsyn kunne føre notater og medvirke ved rutinearbejde samt forstå betydningen af ansvarlig pleje af husdyr.
- Eleven skal kunne udføre arbejdet under hensyntagen til egen arbejdssikkerhed og dyrenes velfærd.
- Husdyrs adfærd og velfærd: Eleven skal opnå kendskab til normal og unormal adfærd hos husdyrene og selvstændigt kunne reagere, f.eks. ved selv at handle eller hente hjælp.
- Eleven skal være fortrolig med normal og unormal adfærd og reagere således, at dyrenes velfærd tilgodeses.

Bekendtgørelse nr. 146 af 29. februar 2008 (fælles)

- Inddrage grundlæggende viden om de enkelte dyrearters kendetegn og anvendelses- og pasningskrav i det praktiske arbejde med husdyr eller andet større husdyrhold.
- Udføre almindelige arbejdsopgaver med udgangspunkt i dyrevelfærd ved hold af husdyr og på baggrund af kendskab til husdyrs adfærd reagere på unormal adfærd.
- Inddrage viden om produktionsformer og arbejdsrutiners betydning for kvaliteten af fødevarer ved planlægning og produktion af fødevarer i landbruget.

- Tage ansvar for den daglige pasning af husdyr, håndtere uforudsete hændelser og reagere på unormale forhold i besætningen under inddragelse af produktionsfaglig information og data.
- Forestå arbejdsopgaver med hold, flytning og transport af husdyr under hensyntagen til dyrevelfærd og gældende lovgivning omkring hold og transport af dyr.
- Vurdere et produktionsanlæg til erhvervsmæssigt husdyrhold med hensyn til indretning og dimensionering i forhold til dyrenes naturlige adfærd og velfærd, produktivitet og arbejdsmiljø.

Bekendtgørelse nr. 460 af 13. april 2015

Eleven skal have grundlæggende viden på følgende områder:

- Forskellige husdyrarters anatomi, fysiologi, kendetegn og pasningskrav.
- Stof og stofopbygning, herunder næringsstoffers indvirkning på dyr og planter.
- Pasnings- og fodringsmetoder ved husdyrhold.
- Metoder til overvågning af dyrevelfærd og sygdom.
- Eleven skal kunne udføre almindelige arbejdsopgaver med udgangspunkt i dyrevelfærd ved hold af husdyr og på baggrund af kendskab til husdyrs adfærd reagere på unormal adfærd.
- Eleven skal forestå arbejdsopgaver med hold, flytning og transport af husdyr under hensyntagen til dyrevelfærd og gældende lovgivning omkring hold og transport af husdyr.
- Eleven kan vurdere et produktionsanlæg til erhvervsmæssigt husdyrhold med hensyn til indretning og dimensionering i forhold til dyrenes naturlige adfærd og velfærd, produktivitet og arbejdsmiljø.

