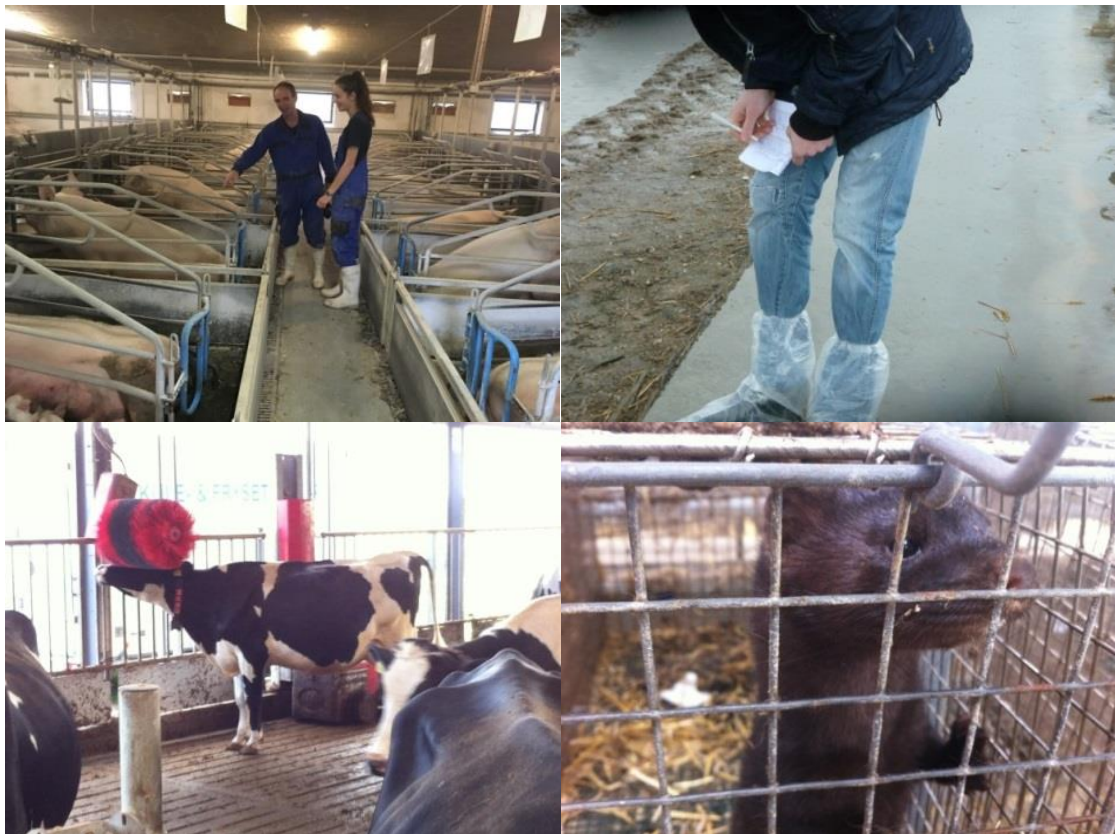


Praktikkens betydning for elevernes forståelse af dyrevelfærd – med særlig fokus på praktikværtens rolle



VID projekt 2016

**Inger Anneberg, postdoc og Mette Vaarst, seniorforsker
Institut for Husdyrvidenskab, Aarhus Universitet**

Indholdsfortegnelse

Forord.....	5
1. Introduktion	6
1.1. Baggrund	6
1.2. Om praktik i landbruget	7
1.3. Fra mesterlære til erhvervsskoler	8
1.4. Mesterlære som metafor og situeret læring.....	8
2. Materiale og metoder.....	10
2.1. Fokusgruppeinterviews med elever.....	10
2.2. Individuelle telefoninterviews med landmænd som er praktikværter.....	11
2.3. Transskribering og analyse af data.....	11
2.4. Anonymitet.....	12
2.5. Begrænsninger samt sproglig bemærkning.....	12
3. Praktikkens betydning for elevernes forståelse af dyrevelfærd – elevernes erfaringer	13
3.1. Positive og negative erfaringer i læringen om dyrevelfærd i praktikperioden.....	13
3.1.1. Læring med fokus på sundhed/sygdom	15
3.1.2. Læring med fokus på dyrs adfærd	16
3.1.3. Læring med fokus på naturlighed og integritet	17
3.2. Hvem lærer eleverne af? Overførsel af læring om dyr mellem mennesker på gården – barrierer og muligheder.....	19
3.2.1. Chefen gør som han altid har gjort – tavs viden og indforståede værdier.....	19
3.2.2. Den fraværende chef, chefen der vender ryggen til.....	21
3.2.3. Konflikter, hierarkier og dårlig stemning på arbejdspladsen	22
3.2.4. Strukturelle problemer.....	23
3.3. Muligheder for fremme af læring.....	24
3.3.1. Systematisk deling af information eller værdier.....	24
3.3.2. Deling i hverdagen af erfaringer, tips, tricks og konkurrence	25
3.3.3. Belønning af en god indsats, socialt fællesskab	26
3.3.4. Tavs viden – som ikke opleves som en barriere.....	27
3.3.5. Forhandling af viden eller instrukser.....	27
3.4. Den gode chef og den dårlige chef.....	28
3.4.1. Den gode chef.....	28
3.4.2. Den åbne chef	28
3.4.3. Den anerkendende chef	29
3.4.4. Chefen der ser muligheder.....	30
3.4.5. Den organiserede/systematiske chef.....	30
3.5. Den dårlige chef	31
3.5.1. Den kontrollerende chef	31
3.5.2. Den stressede chef	32
3.5.3. Chefen der skaber dårlig stemning.....	32

3.6. Kontakten til skolen mens man er i praktik.....	33
3.6.1. Dårlig kontakt til skolen - ud over et besøg under 1. praktik.....	33
3.6.2. Kobling til skolen via indsamling af data lige inden praktikken slutter – til brug for opgave på skolen	34
4. Praktikværternes erfaringer med hvordan deres elever lærer om dyrevelfærd, og hvordan de ser egne rolle og gårdens rammer som læringssted	35
4.1. Læring om dyrevelfærd indenfor en gårds rammer	35
4.1.1. Det er afgørende at eleverne lærer at se om et dyr er "normalt" eller ej	35
4.1.2. "Dyrene skal selvfølgelig behandles ordentligt"	36
4.1.3. Eleverne skal lære at have et "realistisk forhold til dyrene".....	37
4.1.4. At aflive, kastrere og injicere dyr er ofte "bare noget en elev skal kunne!"	37
4.1.5. Dyrevelfærd er vigtigt "... og det skal vi nok få lært dem"	38
4.1.6. Elevernes dyrevelfærdsviden fra skolen.....	39
4.1.7. Læring om dyrevelfærdslovgivningen	39
4.2. Motivation til at være praktiksted	40
4.2.1. Økonomi: "de koster trods alt ikke så meget"	40
4.2.2. "Vi har brug for hænderne"	40
4.2.3. "Danske elever kan man snakke med"	41
4.2.4. "Vi vil gerne uddanne unge danske landmænd".....	41
4.2.5. Motivation til IKKE at have danske elever	41
4.3. Hvordan oplever praktikværtten at have elever?.....	44
4.3.1. "Den gode elev": vilje, gå-på-mod og pålidelighed	44
4.3.2. "Erfaring" versus "unoder"?	44
4.3.3. Hvornår er en elev en aflastning henholdsvis en belastning?.....	45
4.3.4. Det gensidige valg af elev hhv. praktiksted.....	47
4.3.5. Kontakt og samarbejde mellem praktiksted og skole	49
4.3.6. Det gode praktiksted	51
4.4. Praktikpladsen som læringssted	53
4.4.1. Læring i praksis-situationen	53
4.4.2. Læring ved at se hvordan tingene foregår	53
4.4.3. Læringen i at blive konfronteret med forskellige måder at gøre ting på	55
4.4.4. Læring med udgangspunkt i elevens temperament og interesser	55
4.4.5. Forskellige former for læringssituationer og kommunikation.....	57
4.4.6. Læringen i tillid til at eleven kan magte en situation	58
4.4.7. Læring ved at give ansvar.....	58
4.4.8. At lære "overblikket"	59
4.5. Praktik omfatter sociale netværk.....	59
4.5.1. Læring og sociale netværk indenfor den enkelte gård.....	59
4.5.2. Vægt på elevens eget netværk	60
4.5.3. Forankring i lokale netværk og lokalsamfundet som et forpligtende læringsmiljø	60
5. Analyse og diskussion: Praktiktiden som læringsrum i forhold til dyrevelfærd	61
6. Konklusion og mulige fremtidige indsatsområder	68
Litteratur	71

Forord

Denne rapport handler om, hvilken rolle praktikopholdet spiller for landbrugsskoleelevers opfattelse af dyrevelfærd. Fokus er på praktikværternes syn på dyrevelfærd og hvordan dyrevelfærd indgår i læringen under praktikken samt på elevernes erfaringer med dette. Rapporten præsenterer dermed hovedresultatet fra forskningsprojektet: Praktikkens betydning for elevernes forståelse af dyrevelfærd – med særlig fokus på praktikværtens rolle

Først og fremmest skal der lyde et stort tak til de skoler og undervisere, der hjalp med at skabe kontakt til elever, så vi kunne etablere tre forskellige fokusgrupper med elever, der har været i praktik på minkfarme, i malkekvægsbesætninger eller i svineproduktioner. Tak til eleverne for jeres store interesse og den energi I bidrog med. Tak også til de mange landmænd (praktikværter) som har sagt ja til interviews.

Undersøgelsen er gennemført af Inger Anneberg, post doc på Institut for Husdyrvidenskab, Aarhus Universitet, og Mette Vaarst, seniorforsker på Institut for Husdyrvidenskab, Aarhus Universitet.

Projektgruppen har desuden bestået Jan Tind Sørensen, professor på Institut for Husdyrvidenskab, Aarhus Universitet. 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 her:

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

1. Introduktion

Det overordnede formål med projektet har været at bidrage til en forståelse af, hvilken rolle praktikopholdet spiller for landbrugsskoleelevers opfattelse af dyrevelfærd. Fokus er på praktikværternes syn på dyrevelfærd og hvordan dyrevelfærd indgår i læringen under praktikken samt på elevernes erfaringer med dette.

Vi har opsat følgende delformål:

- At skabe viden om, hvilken forståelse af dyrevelfærd, der eksisterer hos landmænd, der er praktikværter og om, hvordan de ser på deres rolle som praktikværter. Desuden spørger vi om, hvordan de vægter formidling af dyrevelfærd til eleverne.
- At få elevernes erfaring med praktiktiden belyst, herunder især synet på dyrevelfærd og hvordan de lærer om dyrevelfærd i praktikken, fx gennem mester (ejer) eller kolleger.

På baggrund af dette er målet blandt andet at pege på indsatsområder, hvor sammenhængen mellem landbrugsskoler og praktiksteder kan øges - med henblik på at sikre fokus på dyrevelfærd.

I kapitlerne 3 og 4 præsenterer vi resultaterne for hhv. elevernes og praktikværternes synsvinkel: først elevernes erfaring med at lære om dyrevelfærd i praktikken, dernæst landmændenes/praktikværternes erfaringer med dyrevelfærd, læring i forhold til at have danske landbrugselever, og deres egne roller som praktikværter. Derefter – i kapitel 5 – søger vi at se sammenhænge på tværs af de to grupper og gennemfører en analyse i det omfang det er muligt ud fra det foreliggende materiale.

1.1. Baggrund

Velfærd for dyrene i landbruget er afhængig af en række forskellige parametre. Dels de helt konkrete sociale, økonomiske og teknologiske rammer for den enkelte landmands produktion. Dels markedets indflydelse på niveauet af dyrevelfærd – og endelig også den politiske indflydelse på dyrenes liv via lovgivning og kontrol. Men ud over disse rammer spiller det også en rolle, hvordan den enkelte landmand og de ansatte på gårdene opfatter dyrevelfærd – og i den forbindelse, hvordan kommunikation og læring om dyrevelfærd foregår mellem menneskene, som er involveret i den enkelte besætning. EU har, udover regler omkring dyrevelfærd, også en række krav til hvordan medlemslandene sikrer, at bl.a. landmænd lærer om dyrevelfærd. I en audit afholdt af EU i 2015 med fokus på otte af medlemslandene, var Danmark udtrukket – og i rapporten (Anonym 1, 2015) fremhæves blandt andet netop læring gennem landbrugsskolerne og via landbrugets organisationer.

En tidligere dansk undersøgelse har vist, at elever på skoler, som udbyder landmandsuddannelsen, vægter den læring, de modtager i praktiktiden meget højt, ofte højere end den læring de modtager på skole (Anonym 2, 2013)

Forskning viser desuden, at landmænd og landbrugsskoleelever vægter et dyrevelfærdssyn med fokus på produktion/sundhed højt (Anneberg, Sandøe & Lassen, 2016), og den samme

undersøgelse peger på, at eleverne har dette produktionsorienterede syn på dyrevelfærd både når de er nye studerende, og når de er ved at afslutte uddannelsen. Samtidig ved vi fra samme forskningsprojekt, at elever som har været i praktik, har fokus på dyrs lidelser. Kontakten mellem skolen og praktikstederne blev endvidere påpeget som mangelfuld i det tidligere projekt, og mange skoler havde set sig nødsaget til at spare den væk. Derfor rejses der i denne undersøgelse specifikt kritiske spørgsmål vedrørende kontakten mellem skole og praktiksted. Den læring, der sker under praktikopholdet, er således i dag ofte løsrevet fra skolerne og alene afhængig af kontakten med landmand/kolleger på det husdyrbrug, hvor eleven er i praktik.

Hvor meget praktiktiden spiller ind i forhold til at forme elevernes syn på dyrevelfærd er aldrig tidligere undersøgt, men i den førnævnte VID-undersøgelse (Anneberg, Sandøe og Lassen, 2016) peger både elever og lærere på vigtigheden af, at der er en sammenhæng mellem skoleophold og praktik. Vi ved også, at elevernes erfaringer fra praktiktiden inddrages aktivt af både elever og lærere i klasseværelset, når eleven kommer tilbage fra praktikophold og meget tyder på, at eleven vægter disse erfaringer fra praktiktiden højt.

Når eleven er i praktik, indgår han/hun i et komplekst samspil mellem vært, kolleger, gårdens system, dyrenes reaktion samt andre faktorer, som også spiller en rolle i hverdagen, fx det sociale liv omkring gården, kontakt til venner og familie, trivsel i hverdagen, mv. Det er vores formodning, at alt dette påvirker læringen omkring dyrevelfærd.

1.2. Om praktik i landbruget

Praktikdelen spiller en meget stor rolle i landbrugsuddannelsesforløbet, hvad enten man sigter på en kort uddannelse som landbrugsassistent (2 år og 4 måneder), en lang som faglært landmand (4 år og 3 måneder), en landmandsuddannelse hvor man også bliver student, eller den nyeste helt korte version, som benævnes som "Ny mesterlære", hvor et års praktik erstatter grundforløbet. Men varigheden af, hvor meget praktik man skal i, reguleres individuelt og afhænger fx af, om eleven har været ude i praksis før han/hun begynder på uddannelsen.

Hvis et landbrug med husdyr ønsker elever i praktik indgår arbejdsgiveren en praktikaftale med organisationen Jordbrugets Erhvervsuddannelser (Anonym 3, 2016). Alle de praktikaftaler, der er indgået kan ses på www.praktikpladsen.dk, hvor der også er vejledning i hvordan nye virksomheder griber det an at blive praktikplads (Anonym 4, 2016). Kun landbrug med moderdyr kan blive godkendt til at have elever. For øjeblikket er der indgået 648 praktikaftaler i danske husdyrbrug (Anonym 5, 2016) På praktikpladsen.dk kan eleverne få en oversigt over de virksomheder der er godkendt til at ansætte elever. Eleven skal i princippet selv lave en aftale om praktik, men kan få hjælp af sin skole. Man indgår derefter en skriftlig uddannelsesaftale med praktikvirksomheden som blandt omfatter tre måneders prøvetid. Eleven kan kombinere flere kortere aftaler med flere virksomheder eller tage hele sit praktikforløb samme sted. Efter hvert praktikophold skal praktikværten udfylde en praktikerklæring.

Eleven får løn, når han/hun er i praktik, og elevlønnen skal mindst udgøre den løn, der er fastsat ved kollektiv overenskomst for elever i den pågældende uddannelse. Virksomheden skal aflønne eleven under både praktikperioder og skoleophold omfattet af uddannelsesaftalen. Elever skal tilmeldes en arbejdsgiverbetalt forsikringsordning hos PensionDanmark. Elever med uddannelsesaftale hører under Ferieloven. Der gælder særlige bestemmelser vedr. ferie for elever. Landmændene, der har elever, får refusion af den løn han/hun betaler, mens eleven er på skoleophold (70 procent af lønnen) samt befodringsgodtgørelse, dvs. tilskud til elevens transport under skoleophold. Elevens løn bliver gradvist højere jo længere man kommer hen i uddannelsen. Løn (ifølge overenskomsten med 3F i 2016) udgør ca. 11.000 om måneden det første år, mens den på fjerde år er ca. 17.500. Dertil kommer tillæg for bl.a. weekendarbejde, feriepenge mv. (Anonym 6, 2016).

1.3. Fra mesterlære til erhvervsskoler

Mesterlære er det begreb man i mange år har brugt, når et menneske "står i lære", for eksempel på et værksted for at uddanne sig i et fag. Det kan være som maler, mekaniker, snedker – eller landmand. Der er i mesterlærebegrebet lagt vægt på den praktiske uddannelse, der suppleres med teori på et skoleophold.

Frem til 1970'erne var det den almindelige uddannelsesform indenfor håndværkerfag. Siden da er begrebet vejet til fordel for en erhvervsskoleuddannelse, hvor det teoretiske indhold suppleres med praktikophold hos en mester/praktikvært. Denne type uddannelse omtales også om en vekseluddannelse, som er en moderne version af den gamle mesterlære (Nielsen og Kvale 1999). Nielsen og Kvale påpeger, at i ordet "mesterlære" fremhæves betydningen af læremesterens rolle i læringen, mens man, hvis man fx taler om lærlingeuddannelse, understreger lærlingens læring i tråd med det engelske "apprenticeship".

Indenfor de sidste to år er begrebet "Ny mesterlære" opstået og sat i værk som et tilbud som indebærer mindre skolegang og mere praktik, og det er også blevet et tilbud indenfor landbrugsuddannelsen. I Uddannelsesguiden (Anonym 7, 2016) er denne form for uddannelse beskrevet således: *Hvis du gerne vil hurtigt i gang med praktisk arbejde, kan ny mesterlære være en mulighed for dig. Ny mesterlære er en praktisk vej til at få en erhvervsuddannelse. Du begynder uddannelsen med at blive oplært i et fag på en arbejdsplads i stedet for at gå på skole. Den grundlæggende praktiske oplæring træder i stedet for skoleundervisningen på grundforløbet. På den ny mesterlære er det normalt hele det første år af din uddannelse, der foregår som praktisk arbejde hos mester. Din oplæring hos din mester eller i virksomheden erstatter grundforløbet. Der kan godt være kortere skoleperioder indlagt, fx i forbindelse med at du skal tage et certifikat, men du skal ikke igennem det almindelige grundforløb på skole.*

1.4. Mesterlære som metafor og situeret læring

Nielsen og Kvale (1999: 13) nævner, inspireret af Lave og Wengers teori om mesterlære og situeret læring (1991) fire hovedaspekter, som kendetegner mesterlære og som også kan genfindes i landbrugsuddannelsen selv om mesterlærebegrebet ikke er blevet brugt i mange år:

Praksisfællesskab: Mesterlære finder sted i en social organisation og i sin traditionelle form som et fagligt fællesskab i håndværkerproduktion. Gennem legitim, perifer deltagelse i fællesskabets produktive aktivitet tilegner lærlingen sig gradvist håndværkets væsentlige færdigheder, kundskaber og værdier ved at bevæge sig fra en perifer deltagelse til at blive et fuldgyldigt medlem af faget.

Tilegnelse af faglig identitet: Indlæringen af et fags mange færdigheder er trin på vejen mod beherskelse af faget og er som sådan afgørende for etableringen af en fagidentitet.

Læring uden formel undervisning: Mesterlære medfører en kompleks og differentieret social struktur, hvor det er muligt at observere og imitere det arbejde, mesteren, svendene og de andre lærlinge udfører.

Evalueringen gennem praksis: Evalueringen finder hovedsageligt sted i arbejdssituationer ved kontinuerlig at teste færdigheder og modtage feedback fra den måde, hvorpå produkterne fungerer og fra kundernes reaktioner.

Nielsen og Kvale (1999: 15) påpeger, at begrebet mesterlære kan bruges både til at beskrive en lovfæstet institution, men også som en metafor for et forhold, hvor en novice lærer af en mere erfaren person på området, hvor processen kendetegnes ved, at lærlingen tilegner sig tavs viden ved at observere mesteren gøre brug af sine færdigheder. Antropologen Lave har føjet dimensionen "praksisfællesskab" til forståelsen af mesterlære: Mesterlære, forstået som legitim, perifer deltagelse, åbner for ny opfattelse af læring som social praksis, der går ud over traditionelle læringsteorier ved at forstå læring som en transformerende facet ved hverdagslivet (Lave og Wenger, 1991). Lave og Wenger udbygger opfattelse af mesterlæren til en teori om situeret læring, som indebærer en opfattelse af viden og læring som relationel, at meningen med praksisfællesskabets aktiviteter forhandles mellem dets deltagere og at læring er drevet af såvel engagement som dilemmaer (Nielsen og Kvale 1999: 17 – fra Lave og Wenger 1991: 33)

Mesterlære eller praktik kan altså ses som 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 dette kan have "*en autoritær og undertrykkende karakter*". Dét, 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 dét, som 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, og vi lever i en foranderlige og dynamisk verden. Derfor 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?

2. Materiale og metoder

Projektet har anvendt en kvalitativ metode med anvendelse af fokusgruppeinterviews og individuelle interviews. Eftersom formålet har været at få viden om praktikværternes rolle samt elevernes erfaringer med sammenhængen mellem praktik og dyrevelfærd valgte vi at interviewe praktikværterne individuelt (telefonisk) – samt at samle elever i tre fokusgrupper. Der er med vilje ikke sammenhæng mellem, hvilke værter vi taler med og hvilke elever der indgår i fokusgrupperne, idet vi ikke har ønsket at lave en evaluering af de enkelte praktikpladser.

Skabelse af viden/læring i sociale situationer vil normalt kræve et feltarbejde/deltagerobservation, men det har der ressource- og tidsmæssigt ikke været mulighed for i dette projekt. I stedet har vi blandt andet valgt at spørge specifikt til, hvordan eleverne inddrager betydningen af relationer som positive eller negative i forhold til dyrevelfærd i praktikken, og gennemført interviews uden at se de aktuelle forhold og sammenhænge, under hvilke læringen om dyrevelfærd foregik.

2.1. Fokusgruppeinterviews med elever

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

Rekrutteringen af elever til de tre fokusgrupper skete gennem kontakt til lærere på tre forskellige skoler og kriteriet var, at eleverne primært skulle være 2. års elever med to længere praktikforløb bag sig og komme fra tre forskellige husdyrbrug, mink, kvæg og svin. De tre skoler ligger tre forskellige steder i Jylland. I hver gruppe deltog mellem 6-10 elever og fokusgruppen varede ca. 2 timer.

Metodisk er fokusgruppeinterview valgt, fordi det er velegnet til at skabe en dynamisk diskussion og indfange holdninger, som normalt kun udtrykkes i sociale sammenhænge (Halkier, 2012). Vi vurderede, at eleverne kendte hinanden så godt, så de kunne tale åbent og frit om erfaringer med praktikken. Samtidig vurderede vi også, at emnet mest var egnet til at diskutere *erfaringer*, ikke uenigheder. Uenigheder er ofte et væsentligt element i fokusgrupper, da de tvinger deltagerne til at argumentere for deres synspunkter og dermed blotlægge deres værdier, og man kan studere, hvordan deltagerne reagerer på hinandens udspil. Tilgangen til fokusgrupperne om praktikerfaringer var ikke at fremme uenighed, men at få eleverne til åbent at diskutere deres praktikerfaringer med hinanden, herunder hvilke værdier de havde mødt undervejs i forhold til dyrevelfærd, hvilken betydning det havde for dem, hvad der fremmede eller hindrede læring om dyrevelfærd og hvordan de beskrev den gode praktikvært og den dårlige.

Fokusgrupper er en semistruktureret interviewform, hvor et centralt element er den interviewguide, som interviewereren benytter til at styre diskussionen. Den udviklede guide var en kronologisk ordnet oversigt over, hvordan de forskellige interviewtemaer skulle præsenteres.

2.2. Individuelle telefoninterviews med landmænd som er praktikværter

Femten landmænd blev interviewet over telefon. Hvert interview tog cirka 45-60 minutter. Udvælgelsen skete ved at bruge oversigten over landmænd, som har indgået praktikaftaler på www.praktikaftalen.dk, hvor alle aftaler er offentlige, efterfulgt af opslag i det offentlige CHR-register for at finde supplerende oplysninger om besætningstype og størrelse. Vi udvalgte en bruttoliste på ca. 40 efter følgende kriterium:

- Geografisk spredning, så vi sikrede at landmænd fra hele landet indgik i undersøgelsen
- Repræsentation af landmænd med henholdsvis kvæg, svin og mink

Derefter startede vi med at henvende os til dét eller de angivne telefonnumre. Syv af de indledende opkald blev aldrig besvaret; folk tog ikke telefonen trods mindst 3 opkald, eller de vendte ikke tilbage, selvom vi havde lagt en besked. Dertil kom tre henvendelser, hvor folk ikke ønskede at indgå i undersøgelsen, den ene af tidsmæssige årsager og den anden havde været udsat for talrige interviews og spørgeskemaer og ville have betaling for at deltage. Den tredje gav ikke nogen grund, men ønskede det blot ikke.

Anvendelse af denne liste sikrede ikke, at landmændene rent faktisk også havde elever i dén periode, hvor undersøgelsen blev gennemført. To af de kontaktede landmænd, som var villige til at deltage, havde således ikke elever længere, og det viste sig at de ikke ønskede at have elever igen. De blev inddraget, fordi en del af undersøgelsen også havde fokus på både de positive og negative oplevelser samt motiver til at have (eller ikke have) elever.

Alle interviews blev foretaget ud fra samme spørgeguide, som blev udfyldt under interviewet. Som indledning fik landmændene nogle få faktuelle spørgsmål, men flertallet af de følgende spørgsmål var udformet som åbne spørgsmål

2.3. Transskribering og analyse af data

Alle fokusgruppeinterviews blev optaget og efterfølgende transskriberede. Da talesprog kan fremstå usammenhængende eller forvirrende, hvis man blot gengiver det, er der i de citater vi bringer her i rapporten foretaget en nænsom redigering af elevernes udtalelser. Det er markeret med tre prikker i en parentes, når der er tale om større udeladelser.

Interviewene med landmændene/praktikværterne blev skrevet direkte ind under telefoninterviewet og fremstår således som "transskriberede", dog med en højere grad af sammenskrivning og færre direkte citater end hvis de havde været optaget med "båndoptager"/digital voice recorder.

Analysen af interviewene blev gennemført ved hjælp af en såkaldt meningskondensering (Malterud, 2012) og tematisk kodning af interviewudsagn dannede baggrund for en syntese, som kunne skabe en fælles "story line" ud fra samtlige interviews. Denne analyse er dels fremstillet som en figur og i tekst i nærværende rapport.

Vi valgte at analysere data med et særligt fokus på den antropologiske forståelse af, hvordan læring og viden skabes i relationerne mellem mennesker i praksissammenhænge – det vil

sige, at viden er relationel og skabes som en del af en fortsat proces. Viden om dyrevelfærd eller viden om, hvordan man lærer om dyrevelfærd er altså ikke et spørgsmål om at finde frem til en bestemt "sandhed" om hvordan "man skal lære om dette", som den eneste rigtige eller "sande" måde. Derimod er vores udgangspunkt at have særlig opmærksomhed på, hvordan viden skabes lokalt og i sociale situationer, og hvordan rammerne for læring influerer den læring som opstår i de forskellige situationer. Dét indebærer også en opmærksomhed på, at forskellige mennesker lærer på forskellige måder, og foretrækker eller lægger vægt på forskellige måder at lære på.

2.4. Anonymitet

Alle deltagerne er anonymiserede, både skolerne hvor fokusgrupperne har fundet sted, samt elever og landmænd. Elever og landmænd omtales i form af numre. Vi har ønsket at anonymiteten også skal sikre, at man ikke ser undersøgelsen som en evaluering af enkelte praktiksteder eller elever. Derfor har vi undgået navne og geografiske henvisninger.

2.5. Begrænsninger samt sproglig bemærkning

Projektet har været tidsbegrænset til 2,5 måned og derfor har vi fravalgt at lave deltagerobservation på praktikstederne, *mens eleverne var i praktik*, selv om dette ville have kunnet bidrage med en anden type af viden, fordi det sociale liv i hverdagen har stor indflydelse på, hvordan eleverne lærer og hvordan praktikværten indgår i læringen og dette fælles sociale liv omkring dyrene ville bedst kunne indkredses via observation af en forsker og gennem deltagelse i elevernes hverdag.

Af tidsmæssige årsager har vi valgt at interviewe landmændene (praktikværterne) telefonisk, da det ikke var realistisk at køre rundt og møde dem over hele landet. Dette giver også en begrænsning i typen af viden, fordi svar givet over telefonen kan være vanskeligere at komme i dybden med, end hvis man sidder overfor hinanden, og man ikke har set hvilken gård, værten (eller eleverne) befinder sig på.

I undersøgelsen benævner vi landmændene som praktikværter, fordi det er den officielle betegnelse som bruges i systemet, man søger fx godkendelse som praktikvært. Eleverne bruger imidlertid ikke det ord, de taler oftest om "mester", eller "chefen", og derfor bruges disse ord også i rapporten.

3. Praktikkens betydning for elevernes forståelse af dyrevelfærd – elevernes erfaringer

3.1. Positive og negative erfaringer i læringen om dyrevelfærd i praktikperioden

Som første del af fokusgruppeinterviewene blev eleverne bedt om at nedskrive, hvad de huskede som positivt fra praktiktiden i forhold til at lære om dyr/dyrevelfærd – og desuden også nedskrive, hvad de huskede som negative erfaringer. Derefter fortalte eleverne om disse erfaringer til hinanden og diskuterede dem indbyrdes. Da eleverne havde lært om tre forskellige typer husdyr, valgte vi at opstille de emner, de nævnte, som henholdsvis positive og negative i to tabeller (tabel 1 & 2), i relation til, hvilke dyr de havde arbejdet med.

Efterfølgende analyserede vi elevernes udsagn om positive og negative erfaringer i praktikken ud fra fire forskellige overordnede temaer:

- Læring med fokus på sygdom
- Læring med fokus på dyrs adfærd
- Læring med fokus på naturlighed/integritet
- Hvem lærer eleverne af? Overførsel af læring mellem mennesker på gården – barrierer og muligheder.

Vi spurgte desuden eleverne specifikt om, hvordan de ville beskrive en god hhv. en dårlig praktikvært og/eller kollega, når det handlede om læring om dyrevelfærd. Dette blev analyseret i temaer med følgende overskrifter:

Den gode vært/kollega

- Den lyttende positive, der går foran og viser, hvordan man gør tingene – og forklarer hvorfor
- Den anerkendende – som også tillader og forstår, at man kan begå fejl
- Den, der ser muligheder, kan motivere og give ansvar
- Den organiserede/systematiske – hvor læring er sat i system ved møder eller i stalden og hvor nye medarbejdere introduceres til gårdens

Den dårlige vært/kollega:

- Den, der kontrollerer med øjnene, har øjne i nakken – og altid er negativ
- Den stressede, som sjældent er til stede, har for stor en bedrift og ikke ved, hvad der foregår
- Den mester, der skaber dårlig stemning, er sur, brokker sig

Endelig spurgte vi eleverne om kontakten mellem skolen og praktikken, mens eleverne var ude i praktik. Dette blev analyseret ud fra følgende temaer:

- Dårlig kontakt til skolen – udover besøg i første praktik
- Kobling til skolen via indsamling af data lige inden praktikken slutter – til brug for opgave på skolen.

Table 1. Elevers positive erfaring med læring om dyrevelfærd under praktikken

Malkekvægsbesætninger	Svineproduktion	Minkfarme
At køerne fik sand i båsene og dermed bedre ben/færre hævelser, bedre klove og nemmere ved at gå	Bedre håndtering af pattegrisene, oprettelse af særlig hule/kuvøse til de svageste. Træning af pattegrise til at benytte hulen	<ul style="list-style-type: none"> • Aktiv brug af sygeafdeling hvor man anbragte syge mink og placeret et sted, så man let kunne holde øje med dem og huske at se til dem • Høj prioritering i at behandle syge dyr, det måtte gerne tage den tid det tog
At omlægge fra konventionel til økologi og se køerne komme på græs	Små forsøg med at stimulere søerne i farestalden med nye ting at se på (samt musik), så de udførte færre stereotypier	Adgang til vand både "oppe og nede" i etagebure, så mink der blev presset væk fra den ene etage stadig havde adgang til vand
At kalvene fik sutter og reagerede meget positivt på dem, brugte dem meget	Gode instrukser i at lære at håndtere grisene, tips og tricks så det går nemmere	Halm i burene om vinteren - gør det nemmere at bygge rede til hvalpe når den tid kommer. Modvirker stereotypier, da de er aktive med selv at trække halmen ind i buret
Børster til kalvene – først at være skeptisk men siden se at kalvene virkelig gøre brug af dem	Håndtering af grisene <ul style="list-style-type: none"> • i meget tidlig alder (fra polte) så de er trygge ved mennesker og aldrig stresser, når der kommer folk i stien. God tid hos dyrene var tilladt. Tilladt at tilkalde hjælp. Lad dyret være hvis det ikke vil flytte sig, vent til senere • Lære at håndtere grise uden brug af drivbrætter, rolig håndtering 	Have tid nok til pasningen, ikke stress. Fokus på tilsyn, havde tid til at finde dyr med særlige behov
At prioritere ekstra plads til kalvene	Meget halm til alle løse søer (UK-produktion)	Håndtering af mink, der skal flyttes, brug af rør frem for fælder
At få nakkebommen hævet så køerne ikke blev slidte/trykkede på ryg/nakke	Øl til ammesøerne så de var rolige og kunne tage imod et nyt kuld – bedre end at give dem medicin som man gjorde før (Metacam)	Tænke i "velfærdsfravæning", deling af kuld, så man tager hensyn til tæven, vigtigere end at tage hensyn til loven,
At få sat gang i systematisk klovbeskæring ugentligt og se køernes ben blive bedre	Ordentlig tid til at løbe søerne, gøre det roligt og med fokus på kvalitet	Vigtigt at tænke i gode materialer til at bygge reder i, så rederne kan blive jævne og hvalpene ikke kan falde ud og gennem trådnettet
At dagene er ens – fodertider, malketider, system i tingene så der er plads til at forebygge sygdomme eller andre problemer	At forstå at hygiejne (og dermed vask af stalde fx) giver god mening for søerne og derfor er arbejdet ikke så slemt	Stor betydning med rør og andre aktivitetsmuligheder, så dyrene er frisk og glade
	At drosle ned på medicinforbruget, bruge sygeboksene aktivt i stedet	Dele informationer på ugentlige møder i faste rammer, hvor man lærte nyt om dyrene

Tabel 2. Elevernes negative erfaringer med læring om dyrevelfærd under praktikken

Malkekvægsbesætninger	Svineproduktion	Minkfarme
At se køernes klovproblemer og at chefen ikke reagerede på det, fordi det ikke havde hans interesse	Tidspressede medarbejdere presser grisene og behandler dem for hårdhændet	Manglende tilsyn af syge dyr, fraværende chef og tidspressede medarbejdere
At se syge køer ligge for længe selv om dyrlægen har afskrevet dem men chefen vil lige se om de ikke kommer sig	Kollega slog grisene med en jernkæp Problemer med nogle (udenlandske) kolleger der generelt var for hårde ved dyrene – og ikke tog imod kritik, især ikke fra piger	Dårlig håndtering af dyr, for voldsomt håndtering
At se alle køer få øjenbetændelse og nogle blive blinde	Håndtering af svin ved pålæsning til transport til slagt – de fik unødvendige dask	For lidt foder til mink – kun fodring én gang om dagen, modsat hvad dyrlægen anbefalede
Klovproblemer som der ikke handles på, ingen forebyggelse	Håndtering af højdrægtig so der skulle flyttes og blev stukket med kæp i maven	Uengageret chef, som gik kl. 16 og hvis minkene ikke havde fået halm så måtte det vente (fx fra fredag til mandag morgen)
Overbelægning, for mange kvier på for lidt plads	Prikke søerne i øjnene hvis de ikke parerer ordre, så det bløder. Klagede til driftsleder men fik at vide, at det var elevens eget problem	Brug af fugtig, dårlig halm som dyrene ikke kunne udnytte ordenligt
	At have en forståelse for eller uskrevne regler om at, hvis dyret er "tilstrækkeligt dumt" så berettiger det, at man er fysisk voldelig imod det for at håndtere det	Dårlige bure med skarpe kanter, som minkene kunne rive sig på, for lidt opmærksomhed på det
		Det hænger sammen med dårlig dyrevelfærd hvis stedet ikke fungerer socialt – hvis stemningen er dårlig. Konflikter mellem medarbejderne kan give dårlig dyrevelfærd
		For sen fravæning af hvalpene, så de får bidsår

3.1.1. Læring med fokus på sundhed/sygdom

Flere af de dyrevelfærdsforståelser, som eleverne fremhævede som positiv læring i løbet af praktikken havde fokus på sygdom hos dyr, og handlede om at lære at spotte sygdom, forebygge i tide eller direkte at minimere lidelse. Desuden blev det fremhævet, at det var vigtigt at have tid til at lave de nødvendige forbedringer. At have en leder som var god til at spotte syge dyr, at forebygge sygdom eller at være med til at indføre systemer som gjorde dyr skade, blev også fremhævet som positivt.

(...) Den minkfarm jeg var på, havde en stor sygeafdeling og så snart der var noget med en hvalp, bid eller utrivelighed, så røg den derop hvor vi så havde ekstra meget øje på at få dem i gang igen så de ikke gik hen og blev syge og døde. Det var han (lederen. Red.) god til at spotte syge dyr (Elev 22)

Vi fik flyttet nakkebommen i sengebåsene, de (køerne) var helt slidt. det kunne vi se, når vi skrabede ned, køerne stod og hang, det blev godt (Elev 6)

Jeg har skrevet klovbeskæring, det hjalp meget, vi har ikke så mange der halter, at få nogen til at klovbeskære en gang om ugen (Elev 17)

Jamen, give tid til de syge dyr, få set ordentlig efter, have tid så man ikke stresser rundt og ikke får gjort halvdelen af det man egentlig burde (Elev 19)

Omvendt blev det fremhævet som negativt, hvis eleven oplevede, at praktikstedet lod stå til, ikke greb ind, lod syge dyr vente for længe (frem for at aflive) eller undlod at sætte en indsats i gang på områder, som virkede uoverskuelige (fx halthed hos køer).

Det var en dårlig oplevelse, at min chef nedprioriterede de klovproblemer vi havde i stor stil. Det var ikke hans interesse, han prioriterede det ikke så højt som mig, der var mange ting, man kunne gøre, gå lidt dybere ind i det (hvorfor tror du det var sådan?: Det var vel ikke til at gennemskue, hvad der skulle til for at gøre det bedre, det er jo en længere proces man skal have gang i, opbygge sundhed – ikke lige noget der sker fra dag til dag (Elev 1)

3.1.2. Læring med fokus på dyrs adfærd

Fokus på dyrs adfærd handlede for eleverne meget ofte om håndtering, den korrekte håndtering i overensstemmelse med dyrets adfærd eller at håndtere dyr, så de ikke stresser. Desuden blev det fremhævet, at det var nyttigt at give dyr beskæftigelsesmateriale (mink, svin).

At blive trænet til at gå ind til grisene i en meget tidlig alder, og træne dem op til at vænne sig til dig. Du går helt stille og roligt og stresser dem ikke, og det betyder, at når grisene er større, er de meget nemmere at flytte, de er nysgerrige, de kommer hen til os, vi skal ikke gøre noget rigtigt, når vi flytter dem, vi åbner lågen og så kommer de stille og rolig selv gående, og det har stor betydning, at vi ikke skal ind og puffe til dem, det var rigtig lækkert, at vi fik tid til det (Elev 20)

Sådan noget som at flytte dyr på en ordentlig måde (mink. Red) – fx at bruge rør til at flytte dem i, fremfor fælder. Lokke dem ind i et rør, som de nemmere kan komme ud af også, det stresser dem mindre (Elev 30)

At se dyrene som friske og glade, altså hvis vi fx giver dem legetøj og at de bruger det de får (Elev 31)

Den samme håndtering kunne opleves som en negativ erfaring, hvis man så andre medarbejdere greb kontakten til dyret an med vold, eller hvis man selv var stresset og derfor

let greb til at slå. Samtidig kunne det være positivt at erkende, at man kunne reagere sådan, dvs. se det i øjnene, så man kunne bruge det til at ændre sig.

Jeg oplevede det på en weekendvagt sammen med en rumænsk kollega. Vi skulle lukke søer ud fra farestalden og det gjorde han lidt voldsomt - med en jernkæp. Jeg siger til ham, at det skal han ikke gøre, ikke slå den, det var voldsomt. Det endte med, at han fik lov at prøve den selv, det var så det fede ved det (Hvordan?) Af chefen, fordi han ville stille sig op og diskutere med chefen, om det var klogt eller ej, og så siger han (chefen): Jamen hvis du synes det er klogt, så kan du prøve det selv, prøv at se hvordan det er. Det ville han gerne, for det gjorde jo ikke ondt.. men den mening havde han ikke bagefter, og han gjorde det aldrig igen (Elev 22)

Altså, når man skulle lukke slagtesvin ud, og når de ikke gider gå ud af stien, så får de et dask med et bræt i stedet for jo. Det har jeg da også selv gjort, hvis det er sådan at de ikke gider gå, så får de et dask. Man bliver jo stresset, og lastbilen holder og venter, og så tager man sig selv i det, når man ER færdig: Den var sgu ikke lige så god den der, men jeg synes jo også, man er kommet et stykke af vejen, hvis man bagefter kan erkende, at den var ikke så god den måde, så man fremadrettet kan finde en anden måde at gøre det på. (Elev 21)

Det handler jo meget om, hvis man er for voldsom ved dyrene (...) Ja det er jo håndtering igen, hvis den ikke er i orden. (...)med mink sker det let, hvis man har for travlt. Hvis 4. eller 5. mink er hoppet fra en på en halv time, så bliver man instinktivt irriteret jo, og så er der mennesker, som ikke kan styre sig (Elev 30)

Læring om dyreadfærd blev også nævnt i forbindelse med grise, der udførte stereotypier, og hvordan rode-beskæftigelsesmateriale kunne aflede dette. Hos mink talte eleverne om brug af halm, både som fordel i reden og som en måde at beskæftige minken. Hos eleverne i malkekvægsbesætninger var det især kalvenes adfærd (fx behov for at sutte og for at være sociale i grupper), som blev nævnt i forbindelse med læring om adfærd.

3.1.3. Læring med fokus på naturlighed og integritet

Selv om eleverne talte meget om dyrs adfærd, især i forhold til håndtering og plads, var der områder omkring dyr, som de kun berørte sporadisk, nemlig dyr og naturlighed samt dyrs integritet. Naturlighed blev primært nævnt af elever, der havde været i praktik på økologiske kvæggårde og derfor havde en særlig interesse for at køer kommer på græs.

Eleverne var enige om de fleste punkter når det gjaldt adfærd, især om dyrs behov for plads, men når det kom til naturlighed og integritet kunne der opstå diskussioner. Et område, hvor kvægeleverne typisk havde forskellige værdisæt i forståelsen af dyrevelfærd var sondefodring af kalve, som ifølge loven er forbudt at gøre pr. rutine, men som ikke desto mindre finder sted rutinemæssigt på en række kvæggårde. Kalvens integritet, fx at man lader den sutte ved koen

og ikke påtvinger den råmælken med en sonde, fik to af eleverne til at markere forskellige værdier, hvor "det man nu engang har lært som det mest naturlige" (at kalven sutter) kom op imod en værdi som handlede om "effektivitet og sikkerhed".

Hos elever i praktik i svineproduktioner blev emnet halekupering nævnt af interviewer, men her reagerede alle elever i en fælles forståelse: Lange haler var ikke en mulighed. Derimod var eleverne langt hen ad vejen enige i fordelene ved, at søerne var løse – dog ikke nødvendigvis i farestalden, her førte dette område til diskussion for og imod.

Elev 20: Vi ville gerne have haft dem løse i farestalden, men vi havde ikke råd. Hvis han havde råd, ville det blive lavet sådan (...)

Elev 23: Jeg har det bare sådan lidt både og, for det er rart de går løse, men det betyder også samtidig, at der er flere døde grise, og det har jeg det rigtig dårligt med, at de bliver lagt ihjel

Elev 25: Min gamle chef overvejede det meget, at bygge til løsgående i farestalden, men hun valgte faktisk ikke at gøre det, Hun så på bedrifter det havde gjort det, men nogle af dem havde fortrudt det fordi dødeligheden hos smågrisene... de klemte grise..

Elev 22: Jamen det afhænger jo også af stiens udformning. Hos min mester har vi to forskellige stisystemer, det ene er en swapsti hvor man kan bokse dem op i to dage før faring og så tre dage efter(...)vi har både nogle stier, hvor de går løse hele tiden og så swapstierne, hvor vi kan redde nogle grise ved at bokse dem op. Men jeg mener det handler altså rigtig meget om management i farestien, det kræver mere overvågning

Elev 21: Ja, vi byggede ny farestald på mit arbejde, 90 farestier alle løsgående, og vi fravæner færre grise pr. års so, men som det blev sagt, så handler det meget om management, om at vi jo skal gøre vores erfaringer og vi begynder at komme på niveau med de andre stier også.

Elev 22: Jeg synes det er en god ide med løsgående, jeg tror bare at ALLE medarbejder skal sættes ind i det, inden man går i gang, altså det er en stor og omsiggribende sag, og man skal være bedre til, INDEN måske, at finde nogle løsninger, hvor grisene ikke bliver lagt ihjel

Elev 21: Det er jo også en risiko for medarbejderen ved en løsgående so i en faresti, jeg vil nødig indtil soen lige den første dag, man skal have øjne i nakken...

3.2. Hvem lærer eleverne af? Overførsel af læring om dyr mellem mennesker på gården – barrierer og muligheder

I alle tre fokusgrupper nævnte eleverne forskellige former for læring om dyr/dyrevelfærd, der foregik i relationer på bedriften. Nogle gange oplevedes en relation som en barriere – andre gange rummede den muligheder. Vi har analyseret tre forskellige undertemaer i forhold til, hvordan eleverne beskriver, hvem de lærte af. Tre forskellige typer af barrierer for læring kunne ses i analysen, mens to temaer beskriver muligheder der fremmer læring i relationer.

De tre temaer som kom frem i forhold til *barrierer i forhold til læring* var:

- Chefen gør som han altid har gjort – tavs viden og indforståede værdier
- Den fraværende chef som vender ryggen til
- Konflikter og dårlig stemning på arbejdspladsen

3.2.1. Chefen gør som han altid har gjort – tavs viden og indforståede værdier

Tavs overførsel af læring var en indforstået del af praktiktiden, når man var i praktik som en del af landbrugsuddannelsen. Flere elever tog emnet op som en barriere i forhold til at få viden, afprøve viden eller få mulighed for at reflektere over om noget er rigtig eller forkert.

Tavs viden kunne handle om at gå i hælene på en mester eller en driftsleder og se, hvordan vedkommende gjorde – og lære på den måde. Men tavs viden kunne også omhandle mestre, som altid havde gjort tingene på en bestemt måde, evt. som deres egen far gjorde det, og ikke reflekterede over, om det de lærte videre nu var det bedste. Værdierne lå i at "gøre som man altid har gjort", og det måtte eleven opfange som han/hun nu bedst kunne. Det blev af en elev beskrevet som en "kvalitet, hvis man selv kunne regne ud, hvad chefen tænkte".

Viden kunne også være indforstået, man bliver sat til en opgave, som reelt set ikke er forklaret for eleven, og hvor mester ikke gav sin egen viden fra sig.

(...) min chef, det var hans fødehjem og han var chefen og han gjorde som han altid havde gjort. Og som han sagde: Jeg (eleven, red) kunne gøre som jeg gerne ville, men derfor var det ikke sikkert at han ..(...) han havde nogle rutiner, som han kørte efter, og man kunne faktisk ikke selv opnå nogle andre resultater, for hvis man nu koncentrerede sig om i 14 dage (om at ændre bestemte rutiner, red) og så var væk en uge, så vidste man, at når man kom tilbage, så var problemet der stadigvæk, for han gjorde det som han nu kunne. Værdier, ja .. det var "hans måde at gøre det på" (Elev 1)

Det er nogle gange man bliver sat til en arbejdsopgave, men hvis du nu ikke har fået forklaret, hvorfor det er, at det skal gøres på den måde.. ikke fået instruktioner i hvorfor, vi gør det, du bliver bare sat til det: Gør det her! Og hvad er det lige godt for.. måske kan man finde en anden måde og gøre det bedre? (Elev 30)

Ja.. men så er der jo det, at den gode elev spørger om det. Spørger om hvorfor. Men den gode lærermester siger jo også med det samme,

hvorfor man skal gøre det. Man skal jo give noget fra sig, det blive man nødt til (Elev 26)

Det handler jo også om hvordan de (chefen) er opdraget, for sådan er jeg nemlig opdraget med min egen far. Det er jo sådan han har lært det – "du skal vide hvad jeg tænker". Du skal helst ikke have for meget at vide, du skal selv regne det ud (...) det er lidt noget gammelt noget det der, lidt konservativt (Elev 30)

Tavs viden blev også formuleret af elever som indforståede eller uskrevne regler, måder at handle på, som man ikke omtalte offentligt, højest på gården – og måske kan man endda få besked på, at man skal vende hovedet den anden vej, hvis der foregår noget som man "ikke bør lære af":

Jeg vil sige, der er nogle uskrevne regler på en arbejdsplads, lige meget hvor det er henne (...) fx er det en uskreven regel, at havde man en dårlig oplevelse med dyrevelfærden (...) hvis en gris fik lidt uberettiget bank, så var det ikke noget du gik ud i byen og reklamerede med (...) så gik man til driftslederen og sagde: Du skal lige tage en snak med ham derovre. Men man holder det internt på arbejdspladsen (...) og så er der også en uskreven regel om at ja, det er okay at gå så og så langt, hvis dyret er SÅ dumt. Altså jeg ved godt det ikke er den rigtige måde at gøre det på, men jeg har oplevet at sådan er det (...) altså at du tyer til ekstreme metoder, for det er jo ekstreme metoder at slå dit dyr, det SKAL vi jo undgå (...) men der er jo situationer. Engang var vi fem mand i en farestald og vi havde mange opgaver og skulle jo videre, og så lige præcis den der so, ja man havde været rolig i lang tid, men havde måske forsøgt at få hende flyttet i et kvarter og så bliver man lidt lun til sidst. Og ingenting dur af det man har prøvet, man har prøvet samtlige metoder, og så begynder de her uskrevne regler lige så stille. Jeg sagde til driftslederen: Giv mig lige et råd om den her gris, jeg har prøvet og prøvet, den vil ikke flytte sig. Han ville godt hjælpe men den ville ingenting. Så sagde han: Find lige noget andet at lave .. og så flyttede han den selv men reelt så jeg ingenting.. den fik en ny plads..."(Elev 4)

Såkaldt uskrevne regler kunne imidlertid også være positive og sås ikke nødvendigvis kun som en barriere af eleverne, blot som noget der var indforstået. Det kunne fx handle om at kende til tricks som gjorde, at man fx kunne flytte dyr i forhold til hvilken alder og erfaring de havde. Man ved, at der er forskel på de forskellige dyr, og denne viden overføres mellem medarbejderne uden at det nødvendigvis sættes ord på. Elev 3 beskrev således, hvordan polte kan flyttes med mere held, hvis de får lov at gå på gangen natten over, for så ved man, at de om natten har været oppe i stien, fordi de er nysgerrige - og næste dag lader de sig lede derind uden problemer.

Regler blev også anvendt til at styre ens eget temperament, som Elev 5 beskriver det her:

Vores uskrevne regel var, at hvis vi ikke kunne flytte dem så skulle vi gå derfra. Gå og vend tilbage efter en halv time. Hvis du bliver sur eller lidt perritten, så gå! Med det samme, gå din vej. Og lad grisen stå, også selv om den står ude midt på gangen (Elev 5)

3.2.2. Den fraværende chef, chefen der vender ryggen til

Chefens manglende tilstedeværelse var et af de hyppigste temaer i elevernes beskrivelse af, hvad man anså for at være en dårlig chef i forhold til læring om dyrevelfærd. Som elev kunne man måske observere problemer, men ikke altid sige det til nogen, eller også havde man oplevelsen af, at chefen kun greb direkte ind, hvis han selv så det. Fraværende chefer, som kun kom farende engang imellem og var negative, anså eleverne som et stort problem i forhold til læring om dyr i praktikken.

Chefen ville klart gribe ind, hvis man gjorde noget forkert, fx hvis en ansat havde tendens til at sparke efter køerne. Så chefen det, blev han sur, men det fortsatte jo bare dagen efter (...). Og den ansatte er der endnu. Som elev så man måske det chefen ikke opdagede, for vi var jo i stalden, og når chefen var der, blev der skældt ud, men det fortsatte så bare, når han ikke var der og køerne igen skulle jages rundt..(Elev 16)

Pasning af syge dyr – og så med en chef som ikke selv er ude og kigge til dyrene (...) vi skulle selv ordne dem, men han forventede samtidig, at vi skulle nå alt det, han havde lagt til side. Det var meget tidspresset (...) Han var også sådan en som tog meget på ferie, og så stod vi der og var to som skulle nå alt det (...) og så er det især sygeafdelingen man lidt sætter til side, for det er jo en stor proces at få dem behandlet hver dag (Elev 29)

Jeg var et sted, hvor chefen havde det sådan, at han gik kl. 16 og så slukkede han arbejdstelefonen. Og hvis der så var noget, som skulle laves var det bare ærgerligt og måtte vente. Eller også måtte vi andre, uden at få noget at vide. (...) Chefen gik ikke rigtig op i det i bund og grund. Men gik det ud over dyrevelfærden? Ja, det synes jeg. Fx hvis de ikke nåede at få halm fredag, så måtte det bare vente til mandag. De der var på i weekenden plejede bare at fodre (Elev 28)

Fraværende chefer kunne betyde at man som elev ikke vidste, hvor man skulle henvende sig, hvis man observerede problemer eller hvad ideer man gerne ville have udført. Som en elev sagde: "Det nytter ikke at drøfte gode ideer med dyrlægen, for det er ikke nok, at han giver en ret, hvis man ikke har chefen med. Man skal jo have chefen med på ideen".

For eleverne kunne chefens fravær betyde, at man ingen respons fik i hverdagen, men også, at man ikke kunne gribe ind overfor dårlig vedligehold, for chefen var den der afgjorde, hvornår og hvordan tingene skulle bringes i orden.

Dårlig halm til redekasserne og bure, som skulle skiftes ud. Det tog ekstra tid og vi måtte reparere de gamle bure, som var i stykker, og der var huller, som minken kunne rende ud af. Så hvis han nu var startet lidt før.. (Elev 27)

Det handler jo om at man kan gå til hovedet i stedet for til halen – for nu at blive i ko-sproget(...) altså om, hvordan man får det sagt, i hvad anledning og hvornår. (...) hvad gør man med sine frustrationer. For det som er et lille problem kan hurtigt blive stort, når man ikke rigtig får respons på det, man oplever (Elev 1)

3.2.3. Konflikter, hierarkier og dårlig stemning på arbejdspladsen

Uafklarede modsætninger mellem chef og medarbejdere, chefer som ikke skabte god stemning eller direkte konflikter, også medarbejderne imellem, blev af eleverne beskrevet som negativt i forhold til at lære om dyrevelfærd, eller som noget der gjorde, at eleven ikke kunne blive afklaret med sig selv.

Måden man omgås på kollegialt.. at der er gensidig respekt. Og jeg synes især at det var der nogle udenlandske kolleger, som havde meget svært ved at give det fra sig som de laver. Vi havde en kollega i farrestalden, fra Østeuropa, og hun sorterede grise. Og det var KUN hende der sorterede, hun havde virkelig svært ved at give det fra sig. Men det SKAL man jo kunne, det er en meget vigtig egenskab i forhold til at lære nye op. En dårlig kollega er en der ikke giver sig arbejde fra sig (Elev 23)

Det sted jeg arbejdede.. da gav fodermesteren kalvene sonde med råmælk, mens chefen aldrig gjorde det. De stod lidt i hver sin lejr. Så hvad gør man så som elev, man gør det som er nemmest (latter).. men .. ja de var lige stædige begge to, så der var ingen der ville give sig (Elev 12)

På minkfarmen fodrede vi én gang om dagen, og det mener jeg ikke er rigtigt. Og det mente dyrlægen nu også var et problem. Han har sagt, at vi skal fodre to gange, for hvis vi har dyr, der er fodret om aftenen og havde spist op, så kan der snildt gå 12 timer før de får noget igen. Men mester mente det var rigtigt som han gjorde det (Elev 29)

Altså, jeg har arbejdet med en chef, som var meget stresset om morgenen. Så ville man helst snige sig ud i hallen og ikke se ham før kl. 10, hvor han havde fået sin kaffe. Du skulle i hvert fald IKKE sige

noget, hvis du mødte ham (...) Det går ud over dyrene, fordi man selv får en dårlig dag (Elev 31)

At se kolleger gribe til håndteringen af søerne (af en elev beskrevet som at bruge en jernstang mod en drægtig so, sparke den i maven eller stikke fingre i øjet på soen, så det blødte), oplevedes af en elev som alt for voldsomt, og derfor måtte hun selv gribe ind og gøre noget. Problemet var, at hendes reaktion ikke mødte opbakning hos ledelsen. For nogle af pigerne endte det som et spørgsmål om køn, fordi de især følte, at nogle af de østeuropæiske mænd ikke respekterede dem.

(...) da mine kolleger havde forsøgt (med slag, osv) og det ikke hjalp, så tog jeg lidt halm og smed det foran soen og sagde, kom så.. Og så rejste den sig, drejede lidt rundt og gik ind. Så stod de andre der med åben mund, men jeg har det jo bare sådan, at hvorfor skal vi have sådan nogle idioter til at gøre det (...) så jeg gik til driftslederen og beklagede mig, hvor han så bare sagde, at det var MIG det var galt med. Så blev vi uvenner, og jeg kørte derfra. Men de havde jo sagt, at hvis jeg nogensinde så den slags, så skulle jeg komme og sige det, fordi de ikke tolererer det. Men her fik jeg bare at vide, at hvis jeg ikke kunne acceptere det, så måtte jeg køre. Det gjorde jeg så, forlod stedet, det gad jeg fandeme ikke finde mig i og så fik de at vide, at sådan nogle skide udlændinge, dem gad jeg ikke arbejde med... altså jeg har arbejdet sammen med en ukrainsk kvinde, hun var rigtig sød, så der er jo forskel, det er ikke det, men de der mænd...(Elev 23)

Altså, jeg har rigtig gode kolleger, men især nogle mandlige, udenlandske mænd sammen med elever, der er piger, det er godt nok svært at komme igennem med noget. Så kan det godt gå skævt. Vi var to som havde ansvaret for en farm i en periode, og da jeg fortalte ham, hvor meget foder og hvad jeg syntes, fordi vi jo var sammen om det, så var det bare sådan: "Det skal du ikke blande dig i", det var bare HAM der bestemte (...) selv om han ikke havde fodret nok eller ikke givet nok halm, så aktivitetsniveauet var helt vildt højt fordi de var sultne (...) Så er man jo nødt til at snakke sammen og løse problemet sammen, det er mega-vigtigt (Elev 32)

Jeg kan huske et sted, hvor det var afgørende, hvem der havde været der i længst tid, og så måtte den anden ikke sige noget. Det er svært at ændre på, det er kultur og sådan...(Elev 26)

3.2.4. Strukturelle problemer

Elevernes placering i uddannelsen kan også påvirke, hvilke forventninger der er til dem på praktikpladsen. Lønnen stiger jo længere man er henne i uddannelsen, og 2. års elever er markant dyrere i lønudgifter end elever der kommer ud efter grundforløbet. Som 2. års elev

kan man have oplevelsen af, at man skal kunne agere som om man var faglært landmand - at det forventes man kunne det hele:

Det sted jeg er nu, der forventer han stort set jo, at jeg ER landmand, faglært. At jeg kan det hele. Så var det jo lidt op ad bakke, da jeg begyndte derude, fordi han forventede bare, at jeg vidste det hele. Det er jo også penge for dem (Elev 29)

Blandt strukturelle problemer, som potentielt kan være barrierer for læring om dyr, nævnes også af nogle elever, at mestrene på gårdene ofte ikke selv har lært om hverken pædagogik eller ledelse. Det vil ændre sig med den kommende generation, påpegede en elev, for fremover vil mange faglærte landmænd have taget en overbygning som agrarøkonom/produktionsleder, og det blev nævnt, at netop ledelse i højere grad burde indgå allerede på 2. hovedforløb, fordi mange faglærte landmænd kommer direkte ud i stillinger som driftsledere.

Endelig blev det nævnt, at mange elever ikke gennemfører hele uddannelsesforløbet på samme skole. Gennem de senere år er det blevet langt mere almindeligt at "shoppe rundt", det vil sige tage de forskellige forløb samt overbygningen på forskellige skoler. Det betød, at mange elever kan have baggrund i forskellige skoler, og såvel de som deres praktikværter ikke nødvendigvis har noget nært et forhold til én bestemt skole.

3.3. Muligheder for fremme af læring

Eleverne blev også bedt om at beskrive, hvordan de synes et bestemt læringsmiljø skal være for at man lærer mest muligt om dyrevelfærd i forskellige relationer med andre. Deres svar blev analyseret i følgende temaer:

- Systematisk deling af information eller værdier for alle medarbejdere, faste møder
- Deling i hverdagen af erfaringer, tips og tricks
- Belønning af en god indsats, ros og socialt fællesskab
- Tavs viden, som ikke er en barriere
- Plads til forhandling af viden

3.3.1. Systematisk deling af information eller værdier

Deling af information og en systematisk oplæring af medarbejdere blev fremhævet af elever, som noget de satte pris på. Det kunne være ugentlige tavle-møder eller fælles rundgang på bedriften for at se bestemte situationer, man kunne lære af. På grund af sprogforskelle (udenlandsk arbejdskraft) var brug af billeder noget der blev fremhævet som en god metode. Særlige nedskrevne "værdi-sæt" fandtes også på nogle bedrifter.

Langt fra alle elever kendte til systematiske ugentlige møder, men de der gjorde, trak det frem som positivt.

Vi havde sådan nogle morgenmøder, næsten hver morgen, hvor vi havde en der fortalte om, hvad vi skulle, driftslederen – og også med brug af billeder, hvordan dyr skulle se ud og hvordan de ikke skulle se ud (...) og især hvis der er nogle, der ikke taler dansk, så er det en god

ide at vise det.. at vise billeder af, hvordan det ikke skal være (Elev 26)

Vi havde en god morgenkaffe, hvor vi fik talt om tingene i en daglig ramme, hvad vi skulle gøre resten af dagen og vi snakke også om alt muligt andet, politik. En god chef er en der ikke stresser (Elev 6)

Altså, vi havde et møde hver morgen, og det ER hver morgen, hvor der bliver snakket om ting.. men det er ikke sådan med billeder. Vi går derimod ud på farmen og så fortæller hun os, hvis vi skal lære noget (...) Fx hvis der var noget med en rede, så viser hun en rede, der ikke var særlig god og hvordan vi kan gøre noget for at få den lavet ordentlig igen (Elev 32)

På den svineproduktion jeg arbejdede var der en god mappe, som beskrev hvordan man gjorde i særlige situationer og hvad man havde af værdier (Elev 26)

Men som det blev fremhævet af en elev, så havde nedskrevne værdier kun mening, hvis chefen selv kunne overholde dem. Hvis værdierne kun holdt, indtil chefen selv blev utålmodig og tog "alternative metoder" i brug til fx håndtering af dyr, så var værdierne ikke noget værd.

Nedskrevne værdisæt blev af en elev set som noget positivt – som et signal om at man "ikke var ligeglad", og som en slags rammer, som man vidste man skulle holde sig indenfor.

Værdier kunne i denne sammenhæng være meget andet end dyrevelfærd, de kunne også handle om rygepolitik, politik for mobiltelefoner, brug af sociale medier i arbejdstiden osv. Her påpegede nogle elever følelsen af en slags dobbeltmoral. Hvis en leder var utilfreds med, at eleven brugte sin mobil i arbejdstiden, så måtte han jo give eleven en arbejdstelefon, blev det fremhævet.

Af nogle elever blev ordet "arbejds miljø" brugt som en slags helhedsbegreb over, hvad der var vigtigt i forhold til dyrevelfærd i praktikken. Arbejds miljøet i bred forstand smitter nemlig af på dyrevelfærden og kan være en risikofaktor.

Altså hvis du er et godt sted, hvor du føler dig godt tilpas, så er det en del af din hverdag, at hvis du ser et sygt dyr, så tager du det i opløbet. Hvorimod hvis du bare HADER det sted, og alt kan være lige meget, jamen hvis du så ser et dyr der har antræk til et eller andet, så nå ja, det må han selv om, han må altså selv ud og fodre eller ...men hvis du er en del af det hele og føler du har et vist ansvar, så er det også din belønning, at dyrene har det godt og at man får gode resultater (Elev 27)

3.3.2. Deling i hverdagen af erfaringer, tips, tricks og konkurrence

Konkret viden om, hvordan man håndterer dyr i hverdagen, blev fremhævet af flere elever som positivt i forhold til læring. "Små gode tricks " eller instrukser eller læring ved at se på andre kunne være en måde at beskrive det på. Mange af disse konkrete former for læring af

dyrevelfærd foregik, som eleverne beskrev det, omkring håndtering af dyr, men også som indføring i, hvordan forskellige metoder virkede – og ved at få det vist eller fortalt, turde man gradvist tage ansvar.

Jeg fik nogle rigtig gode instrukser og blev grundigt vist, hvordan stedet gerne ville have, at man håndter dyrene. Og det var lige meget, om det var i drægtighedsstalden eller farestalden, især fik man en masse gode tricks (...) i forhold til hvordan man flytter dem nemt, så det bliver nemt både for mand og gris (...) og det var rart, for jeg var ikke vant til at håndtere grise, da jeg startede i farestalden og de gjorde bare omgangen med de her søer meget, meget nemmere (Elev 23)

Det er jo også det der med at få set det og få det fortalt, sådan man forstår det, og så får man noget ansvar og vokser med opgaven (...) man får også folk gjort mere interesseret i det, hvis man giver dem noget ansvar (Elev 26)

Et andet eksempel på at fremme læring var igangsættelse af en konkurrence mellem medarbejderne, fordi der var for mange pattegrise, som døde:

Vi fik at vide, at det gik ned ad bakke og nu laver vi en konkurrence: Hvem kan redde fleste grise? (...) Så var vi jo lidt oppe på mærkerne, og så blev det sagt: Jamen hver gang I redder en gris, så får i 200 kr. i hånden. Så blev der en konkurrence om det og dødeligheden blev reduceret (...) vi gik meget op i det med "high five" og "skide godt arbejde" og fik mega meget ros (Elev 23)

Min chef hængte alle e-kontrollerne op og så skrev hun på væggen, hvis der var noget der gik i en bedre retning, hvis tallene lå bedre. Og så gav hun en tur i Lalandia med alt betalt, eller et eller andet (Elev 25)

Hvis der er en målsætning og så en eller anden form for belønning i udsigt, så ved man ved man hvad man arbejder for (Elev 21)

3.3.3. Belønning af en god indsats, socialt fællesskab

For eleverne virkede det motiverende, hvis de kunne mærke at ledelsen/chefen var tilfredse med dem, og at det blev udtrykt i ros eller i direkte belønning. Hvis man som personalegruppe kunne mærke, at alle trak læsset sammen, og at chefen værdsatte dette, så havde man oplevelsen af at være med i en særlig indsats. Kollegialt fællesskab og gensidig respekt blev fremhævet som noget der fremmede læring, fordi det gav et godt arbejdsklima, og belønning af medarbejderne blev værdsat, hvad enten det handlede om at lave fælles julearrangement, give julegaver, tage ud og bowle eller spise sammen.

Eleverne fremhæver desuden muligheden for at mødes i netværk med andre elever og deltage i arrangementer som elementer, der virker motiverende.

Og de læremestre jeg har haft har været gode til at sige: Okay, du har gjort et godt stykke arbejde, .. og så får man måske også nogle goder (...) Jeg var et sted med nogle meget dårlige resultater gennem lang tid, og så besluttede vi at lægge en masse ekstra tid ind, altså interesselimer, hvis man kan kalde det sådan, og kom til bunds i det og hjalp hinanden. Og så lavede vi aftensmad sammen og gik i stalden igen efterfølgende. Og det gjorde det. Og det resulterede i at vores chef, efter sådan cirka halvanden måned, kom og gav os hver en ny iPhone (Elev 25).

Altså gensidig respekt, det er lige meget om det er kolleger imellem eller (...) det er rigtig vigtigt, hvis et ungt menneske skal lære noget. At man ikke føler sig .. underdanig, eller hvad man kan sige, at man bare er nederst i et hierarki (Elev 23).

Altså, sådan noget som at blive taget med på ture, socialt, udenfor arbejdstiden(...)både elever og medarbejdere. Det betyder meget, bowle sammen, teambuilding, det er sjovt. Det skaber et sammenhold (Elev 23).

Vi har et godt netværk, eller hvad det hedder, indenfor pelsdyr, Pelsdyr Ungdom, hvor vi er sammen en gang i kvartalet ved nogle arrangementer og hvor man kan nørde med noget mink. Så kommer man ud og snakker om det man laver og om hvordan de andre gør det (Elev 26)

3.3.4. Tavs viden – som ikke opleves som en barriere

Tavs og indforstået viden blev også beskrevet af eleverne som viden man "tager når det kommer", dvs man blev ikke præsenteret for værdier eller regler eller rutiner ved praktikkens start, men får at vide, at "vi tager tingene hen ad vejen", vi tager det undervejs, man ser hvad der gøres på gården og så gør man det sammen. Videregivelse af tavs viden blev også beskrevet som, at ledelsen havde muligheder for at præge eleven – og derfor kunne praktikværten i sidste ende selv bestemme, hvilken slags elev man ender med at få.

Man skal jo ikke tro (som praktikvært.Red) at man altid får en elev, som kan det hele med det samme, fra dag 1. Men så har man jo god mulighed for at sætte præg på dem, sådan som man gerne vil have dem (...) Mester bestemmer jo selv, hvordan produktet bliver til sidst jo (Elev 26)

3.3.5. Forhandling af viden eller instrukser

Eleverne lagde ofte vægt på, at det gav dem bedre forståelse for dyr og dyrevelfærd, hvis viden på bedriften var til forhandling, og de selv kunne komme til orde. En chef, der gerne vil høre elevens mening, var én, man kunne forhandle med: alting var ikke afgjort på forhånd.

Min erfaring var, at vi snakkede om tingene hen ad vejen, vi var enige om hvad vi skulle gøre de forskellige steder.. han ville gerne høre min mening (Elev 11)

Der var ikke noget der var "rigtig eller forkert", selvfølgelig kunne vi gøre som han plejede at gøre, men hvis vi syntes, der var noget der kunne gøres hurtigere eller bedre så... så kunne vi bare gøre det, det var meget åbent (Elev 8)

Viden blev dog også af eleverne beskrevet snarere som instrukser end som viden der kunne forhandles. Instrukser bestod fx af "træning" i en række dagligdags færdigheder, fx hvordan man tager sig af nyfødte pattegrise og giver dem "hule-træning" så de bliver trygge ved at bruge deres hjørnekasser og træne dem til at søge op i det område og undgå at blive klemt af soen. Denne viden omtalte en elev som meget nyttig – men planen om at skrive disse instrukser ned, sådan som det havde været målet, var dog ikke blevet til noget.

3.4. Den gode chef og den dårlige chef

Det næstsidste tema, som skal nævnes her, handler om, hvordan eleverne beskriver "den gode chef" og "den dårlige chef" og hvordan det har indflydelse på læring om dyrvelfærd. Med chefen menes ikke nødvendigvis ejeren, det kunne også være andre ansatte, der var elevens primære kontakt.

3.4.1. Den gode chef

Erfaringer med den gode chef fik følgende temaer frem:

- Den åbne chef: Lyttende positive, der går foran og viser hvordan man gør tingene og forklarer hvorfor ud fra faglige argumenter
- Den anerkendende chef: En chef som roser og også tillader, at man begår fejl
- Chefen der ser muligheder: En chef der kan motivere og give ansvar
- Den organiserede/systematiske chef: En chef med overblik, hvor læring er sat i system ved møder eller i stalden og i hvordan man som ny introduceres til gården

3.4.2. Den åbne chef

Åbenhed og lydhørhed var et centralt ord for flere elever i beskrivelsen af, hvordan man som elev lærer mest af sin mester i forhold til arbejdet med dyr. Det blev fremhævet som værdifuldt, hvis chefen brugte tid på at forklare sig ud fra faglige argumenter og det blev fremhævet som værdifuldt, hvis chefen selv gik foran og var med i stalden og hvis chefen lyttede til forslag fra eleven.

En god læremester er en, der er åben for nye muligheder, en der lytter til en, når man foreslår noget og en der fortæller og forklarer, hvordan det er sådan og hvad man skal gøre, hvorfor vi plejer at gøre sådan – og forklarer hvorfor med nogle faglige argumenter for, hvorfor man gør sådan (Elev 8)

En, der lytter til nye ideer og viser, hvordan man skal gøre tingene, hvis man er i tvivl. For mig var det nyt arbejde da jeg startede med

køer, og da var han en del med i starten, både for at lære mig om køernes adfærd, brug af computeren, ja, en der går foran og viser dig det (Elev 17)

Altså det at han tør gå forrest, hvis det er nødvendigt. For hvis han forventer, at medarbejderne indimellem skal give et ekstra ryk, så vil jeg gerne at chefen selv kan gå forrest. Og det syntes jeg min chef var rigtig god til (...) Han er ikke nødvendigvis i stalden men hvis noget brækker ned, så kommer han og reparerer det – og hvis det er noget vi skal have vist, så går han forrest (Elev 21)

Det at han er der og tager sig tid til at forklare, hvorfor han gør det og om man kan gøre det anderledes (Elev 9)

Det er en som ikke er bange for at bruge tid på dig, en som tager dig med på råd og fx siger: VI har et problem her, hvad kan man gøre. Og så en der lader dig drage nogle erfaringer (Elev 27)

Andre end chefen kan have samme rolle; eleverne fremhævede fx en fodermester, der var god til at fortælle, hvad man skulle gøre, hvis man ikke lige havde en løsning. En anden elev fremhævede, at selv om ejeren ikke var der så meget selv, så var ejerens far ofte til stede – og han var god at tale med.

Altså det at man kan få en snak, når man er i tvivl, det er rart nok. Min chefs far var den jeg talte mest med, han havde tit gode løsninger. Tit i retningen af, hvad han selv plejede at gøre, så kunne jeg bestemme om jeg ville gøre det samme. Min chef var tit til møder og i løbet af dagen havde jeg nogle rutiner, jeg skulle gøre, men om aftenen kom chefens far, og så var det ham jeg gik til (Elev 10)

3.4.3. Den anerkendende chef

Frygt for at begå fejl – og plads til at man netop kan begå fejl uden at få negativ kritik kom også frem som et tema i elevernes erfaring med den gode chef. Flere elever fremhævede det positive i, at man havde prøvet at begå fejl uden at det førte til, at man blev skældt ud, og en fordel hvis chefen kunne håndtere det med en vis humor. Det blev også fremhævet, når nye ideer ikke blev afvist, bare fordi man måske havde prøvet dem før på bedriften.

Det er vigtigt at man ikke er bange for at gøre noget, fordi man er bange for at begå fejl (Elev 7)

Ja, hvis man laver en fejl, og hvis han så i stedet for at blive sur, trækker lidt på smilebåndet. Altså, du skal nok lige gøre det på en lidt anden måde næste gang og sådan, så får man en god oplevelse (Elev 25)

Den gode chef går op i det man laver. Og fortæller en, hvis man har gjort noget galt og er ikke ligeglad. Og han vil gerne høre, hvad man

har af forslag, også hvis man vil lave om på noget, fx arbejdsgange (Elev 28)

Den gode chef lytter til de forslag man har og fortæller, hvorfor man IKKE synes det er en god ide, hvis de nu har prøvet det, han nøjes ikke med at sige: Det gider vi ikke, eller sådan gør vi ikke her (Elev 30)

Altså, den gode chef (...) tager dig under sine vinger og oplærer én i det de ved. Han skal kunne se for sig, at vi er de kommende minkavlere, der engang skal kunne købe den farm, som han står med og ikke bare være ligeglad (...) at de tager os med ud på møder og messer og sådan noget (Elev 29)

3.4.4. Chefen der ser muligheder

Chefen, som den der turde give eleven ansvar og så muligheder i de forslag der kom fra en elev blev fremhævet som en vigtig side af mulighederne for at lære noget af sin leder. En chef, der kan motivere blev ofte nævnt – nogle gange i sammenhæng med kontrol som det negative modbillede.

Den chef der ser muligheder i stedet for begrænsninger – hvad kan vi gøre anderledes, hvad kan vi gøre bedre, det har jeg oplevet et sted og det var så fedt. Mesteren giver ansvar under tillid, og det skal forstås sådan, at man laver sine opgaver bedst muligt og at chefen ikke kontrollerer med øjnene, men måske hører til hvordan det gik eller at man går til ham, hvis man har et problem og så løser man det uden at der skal være en hel masse kontrol (...) Det er klart man har forskellige måder at gøre det på, det er jo egentlig bare et kompromis (Elev 1)

Jeg er helt vild med, at de giver ansvar, men at de stadigvæk godt ved, man er elev. At det måske kan være for meget, hvis man ikke har været der ret længe (Elev 27)

3.4.5. Den organiserede/systematiske chef

At vide hvad man der forventes af en, blev blandt andet beskrevet som afgørende, især når man er ny på en gård. Hvad kan man tillade sig og hvad er chefens forventninger? Det var ikke alle steder værdier eller forventninger blev gjort klart, fx omkring dyrene, men når det skete, blev det af eleverne oplevet som positivt. Eleverne så det fx som en fordel, hvis bestemte systemer, som var i brug for at passe dyrene, blev introduceret til dem på en tydelig måde, eller hvis der var systematiske møder med overlevering af viden. Desuden spillede det en rolle, hvis chefen forstod, at man måske var ny på en egn og var behjælpelig med at man faldt til.

Det første sted i praktik lavede jeg en plan sammen med fodermesteren over hvordan kalvene skulle passes og hvad det ene og

det andet betød, hvis de fik det skidt, og hvad man skulle gøre. Så når jeg ikke selv var der, så vidste dem, der så skulle passe dem, hurtigt hvad de skulle gøre.. det var nøje nedskrevet, en pasningsstrategi (Elev 7)

Altså, at man som chef godt ved, at det er første gang eleven skal i praktik, han er måske bare 15 år og skal være et helt nyt sted ude på landet og kender ikke nogen. Så det at de lige hjælper med at finde bolig og sådan nogle ting, i starten. Tager godt imod eleven, det betyder meget (Elev 26)

Systematik beskrives også af nogle elever som "overblik", og en chef med et godt overblik ansås for positivt. Overblik kunne kompensere for, at chefen ikke var så meget i stalden men måske mere på kontoret. Det betød dog mindre, hvis bare chefen viste sine medarbejdere, at han/hun havde overblikket.

Altså de mestre jeg har haft, de har haft et utroligt godt overblik, også selv om nogle af dem bare er på kontoret. De sørger hele tiden for, at få en daglig snak med alle, både driftslederne og (..) og hver morgen mødtes vi sammen med dem og hvis vi havde noget vi skulle diskutere rundt i de forskellige stalde, jo så kunne vi godt gå en runde (...) så vi fik snakket om tingene i stedet for bare at gå og køre det op (...) for så ender det med at folk bliver sure. Og det har de læremestre jeg har haft været rigtig gode til (Elev 25)

3.5. Den dårlige chef

Den dårlige chef/kollega blev af eleverne set på tre forskellige måder:

- Den kontrollerende chef – med øjne i nakken og ofte negativ
- Den stressede chef, som sjældent er til stede og ikke ved hvad der foregår
- Den chef der skaber dårlig stemning, er sur og brokker sig

3.5.1. Den kontrollerende chef

Det at blive kigget over skulderen, men uden at der bliver sagt noget, var en af de negative oplevelser eleverne kunne beskrive med en chef. Det gav eleven følelsen af at være forkert. Af to elever blev det beskrevet som "kontrol med øjnene" eller at "blive set over skulderen". Denne type chef blev også af en elev beskrevet, som en chef der forventer, at man kan gøre det samme som han kan.

Altså, han forventer at man kan pakke en redekasse lige så hurtig som han kan, selv om han har gjort det de sidste 30 år. Og man kommer og er måske med første gang – og når man så ikke når det, bliver han sur og hidsig (...) og hvis de så er for nærige, altså hvis man ikke har tid nok, fordi de burde ansætte en mand mere (Elev 30)

3.5.2. Den stressede chef

Stressede chefer blev af eleverne beskrevet som chefer der ikke havde tid til at forklare. En elev beskrev det som "en chef der er sur og ikke retfærdig, ikke vil lytte, en der bare stresser og spreder dårlig stemning, det er der ikke meget ved", men ofte blev det beskrevet som chefens fravær kombineret med, at når han endelig var til stede, var han ofte negativ. Stressede chefer var også chefer, som ikke havde styr på bedriften.

Den dårlige chef jeg har oplevet han var der ikke så ofte, og når han kom og alting ikke lige var som han selv gerne ville, så brokkede han sig bare, selv om han ikke havde været der til at forklare hvordan og hvorledes. Man blev ikke opmuntret og på et tidspunkt fik man nok.. så jeg fandt noget andet (Elev 8)

Jeg tror det sker på de store besætninger hvor man har andre ting at se til samtidig med, og så ved man ikke som chef hvad der foregår i stalden (Elev 9)

En der er sur, stresset og hidsig. Som hurtigt siger, hvad man har lavet forkert og kun ser det negative i alting. Og som ikke kan lide spørgsmål men svarer: Du skal bare gøre som jeg siger (Elev 31)

En dårlig chef er en chef, som sjældent er på farmen, render rundt og laver alt muligt andet (Elev 28)

Hvis man oplever, at nogle vil hjem når klokken er 16, selv om man ikke er færdig (...) altså godt teamwork er bare så vigtigt og det giver en god fornemmelse at gå på weekend, hvor det hele bare er ordnet, ikke bare kaos (...) som hvis chefen ikke har styr på det, ikke har overblikket, så..(Elev 32)

3.5.3. Chefen der skaber dårlig stemning

En chef der virkede ligeglad eller direkte spredte negativ stemning var et tema flere elever kom ind på. Især hvis de kunne mærke, at chefen havde andre prioriteter og dybest set ikke var interesseret i, hvordan eleven har det eller betragter eleven som billig arbejdskraft.

Når jeg siger ligeglad, så mener jeg, når man kommer ud i et problem og har et spørgsmål man er usikker på, og kommer og siger til ham: Ved du hvad, det her fungerer ikke sådan.. og sådan, ved du hvad jeg eventuelt skal gøre. Så svarer han: Det tager vi om fem minutter og når dagen så er gået og vi skal hjem, jamen så er han stadig ikke vendt tilbage, det er en dårlig chef. En der har mere travlt med at gå til alle sine møder, som åbenbart er RIGTIG vigtige (Elev 22)

Det er negativt, hvis chefen ikke selv tager arbejdet seriøst, bare kommer dalrende.. Hvis man har aftalt en tid så skal HAN da også være der, ligesom vi andre skal (...) Det er jo vigtigt, at man bliver taget med på råd, og ikke bare bruges som billig arbejdskraft. Det har

jeg prøvet et sted, hvor jeg bare følte, at det var det jeg var, en arbejdskraft (Elev 26)

Altså, jeg synes heller ikke chefen skal blande sig i ens sociale forhold. Hvad man laver udenfor arbejdstiden. Jeg oplevede det, da jeg var gravid og jeg fik at vide hver dag, at jeg burde få en abort. Han havde ikke råd til det (Elev 31)

3.6. Kontakten til skolen mens man er i praktik

Endelig har vi spurgt eleverne om kontakten mellem skolen og praktikken, mens eleverne er ude i praktik. Dette er analyseret i følgende temaer:

- Dårlig kontakt til skolen – ud over et besøg første gang man er i praktik
- Kobling til skolen via indsamling af data lige inden praktikken slutter – til brug for opgave på skolen

3.6.1. Dårlig kontakt til skolen - ud over et besøg under 1. praktik

Eleverne havde ikke ret meget erfaring med, at der var forbindelse mellem skolen og praktikstedet, mens eleven var i praktik. Skolen var stort set usynlig i praktiktiden. Dette kunne dog afhænge af den enkelte skoles beslutninger, og skolerne var ikke ens på dette område. Nogle skoler havde for eksempel opretholdt at holde værtsdage på skolen for praktikværter, mens andre havde sparet det væk.

At få besøg af en lærer under første praktikforløb blev bekræftet af de fleste, men besøg af lærer i praktikken i forbindelse med 2. hovedforløb ikke var noget disse elever havde oplevet. Flere havde hørt fra deres chefer, at de var utilfredse med kontakten til skolerne. Elev 21 udtrykte det som "*min mester ville godt have hørt mere fra skolen*", kontakten mellem skole og praktikvært synes at ske "i sidste øjeblik" eller også slet ikke.

Det følgende er uddrag fra en fokusgruppe hvor eleverne diskuterede behovet for bedre kontakt til skolen

(Elev 27) Der kom en lærer og kiggede – på 1. hovedforløb, lige inden vi startede – én gang. Men min chef er ikke tilfreds med kommunikationen mellem ham og skolen.. han har slet ikke hørt noget fra skolen overhovedet (...) Der var noget papir, han manglede, og han kontaktede dem, men han hørte ikke fra dem, selv om de sagde, at det skulle de nok klare

Elev 30: Det har jeg også prøvet.. at de kom meget sent ud med datoerne for hvornår vi skulle starte.. så rent planlægningsmæssigt, altså hvis chefen først ved vi stopper 14 dage før vi skal starte op skolen igen...

Elev 31: Min arbejdsgiver ville gerne have været oppe og se skolen og høre lidt om hvad vi laver, men det har vi ikke haft noget af

Eleverne havde forskellige holdninger til, om de gerne ville have en stærkere, faglig kobling til skolen, mens de var i praktik. Det nævntes, at der burde være et vist opsyn med, at eleverne ikke bare blev billig arbejdskraft og derfor risikerede at ende med et praktiksted, hvor de ikke får lov til at prøve ret meget. Umiddelbart erkendte eleverne, at skolerne ikke stillede konkrete krav til praktikværterne angående det faglige, og de havde lært at leve med det.

En elev efterlyste, at man for eksempel fik papir med fra skolen på faglige områder, som man helst skulle nå igennem eller konkrete opgaver.

Man kunne jo godt have, når man skal i praktik, et papir med, hvor det fremgår hvad man helst skal lære. Det kunne være ting man skal omkring, små opgaver man skal løse (Elev 28)

Alle praktikværter skal udfylde en erklæring, når elevens ophold er slut, hvor en række punkter "vinges af" som garanti for, at eleven har været igennem det, men for eleverne er dette ikke noget, som nødvendigvis betyder noget. En chef kan sagtens sætte de relevante flueben uden at eleven har lært det, som han/hun selv synes skulle have været lært. Og uanset hvordan chefen melder tilbage, kan eleven ikke "dumpe" i en praktik, men praktikophold kan naturligvis ophøre før tid, hvis eleven eller praktikværten ikke er tilfredse.

Elever i krise kunne ikke være sikre på, at det gav anledning til kontakt mellem skole og praktiksted. Elev 22 fortalte, at hun var syg og indlagt to gange under sit praktikophold og godt kunne have brugt en støttende hånd. Hun måtte selv kontakte skolen fra sygehuset og oplevede ikke der var meget hjælp at hente.

Eleverne havde også erfaringer med, at der var forventninger om kontakt, fordi skolen havde lovet det, men alligevel skete der ikke noget.

Jeg havde fået at vide, dengang hvor jeg skulle på grundforløbet, at de ville komme og kigge. Jeg fik også et brev om det, men de kom aldrig. Hvis de siger de vil komme, så burde de også komme (Elev 21)

3.6.2. Kobling til skolen via indsamling af data lige inden praktikken slutter – til brug for opgave på skolen

Ifølge eleverne havde nogle skoler i en lang periode skåret kontakten til praktikstederne ned til et minimum. Hvor en del af kontakten mellem skole og praktik tidligere var udliciteret /varetaget af LandboUngdom, var det dog stadig skolens hovedansvar at stå for kontakten – og nogle skoler var (igen) begyndt at lægge vægt på, at der skulle være kontakt fra skolen under praktikken, inklusiv en faglig kontakt.

I en af fokusgrupperne blev det beskrevet som en opgave, eleverne fik lige før de vendte tilbage til 2. hovedforløb, hvor de kunne vælge mellem forskellige typer indsamling af data, fx at samle viden sammen om problemstillinger på bedriften, hvad enten det var data omkring fodring, omkring dødelighed, sygdom ect. Det var valgfrit, hvad man indsamlede af data, men man skulle have et datasæt med hjem til skolen, når forløbet var slut, til brug for efterfølgende opgaver, en metode eleverne i denne fokusgruppe var positive overfor.

4. Praktikværternes erfaringer med hvordan deres elever lærer om dyrevelfærd, og hvordan de ser egne rolle og gårdens rammer som læringssted

4.1. Læring om dyrevelfærd indenfor en gårds rammer

De 15 interviews af praktikværter søgte at fokusere på læringen omkring dyrevelfærd, men kom til i mindst ligeså høj grad til at handle om hvilken rammer, de og deres elever havde at arbejde under, og hvordan de søgte at indrette arbejdet, læringen og det sociale liv for de mennesker, der færdedes på gården. De to sider hænger nemlig uløseligt sammen: "hvad lærer vi vores elever om dyrevelfærd", og "hvordan er rammerne for os alle sammen som skaber det miljø, hvori de lærer de om dyrevelfærd". Dette afsnit indledes derfor med forholdene omkring dyrevelfærd og hvad praktikværten finder vigtigt i dén forbindelse, derefter om praktikværternes indretning af læringsmiljøet samt motivation, valg og deres oplevelser af at have elever, og endeligt forholdene omkring de sociale netværk og sammenhænge i forbindelse med praktikopholdet, idet dét også har stor betydning for læringsforløbet.

4.1.1. Det er afgørende at eleverne lærer at se om et dyr er "normalt" eller ej

Praktikværterne lagde stor vægt på, at læring om dyrevelfærd i praksis handlede meget om at kunne afgøre om der er brug for at gribe ind i en given situation. Eleverne skulle således kunne bedømme dyrene, og hvad de havde brug for, eller i hvert fald om de havde brug for at man greb ind, som fx udtrykt af Praktikvært 13:

... lære at se hvordan de har det. Opfange, ja helst kunne se det dagen før ... gøre noget før der sker noget ... så er du dygtig ... sortere de nyfødte, gøre det dagen før de bliver magre ...
(Praktikvært 13).

Der var stor konsistens mellem de interviewede praktikværter om vigtigheden af at kunne se om dyrene havde det godt. Ét af interviewspørgsmålene bad praktikværterne direkte om at forholde sig til, hvad der var vigtigst for eleverne at lære: 1) at håndtere fodringen og være opmærksom på fodringen, 2) at være opmærksom på og kunne identificere syge dyr, og 3) hvordan dyrets adfærd er, fx at koen gerne vil ligge i mange timer, eller at svinet gerne vil rode. Ingen svarede at nummer 1) var vigtigst, og de fleste forbandt punkt 2 og 3 med hinanden: det vigtigste var at kunne se på dyr, se på om de opførte sig "normalt" – hvilket jo også indebar at de kendte til dyrets adfærd – og dermed kunne se hvornår de netop ikke opførte sig normalt.

Praktikværterne tænkte altså denne forbindelse mellem dyrets "normale adfærd" og at kunne identificere syge dyr som eksisterende indenfor den enkelte gårds givne rammer, og dette handlede mere om hvordan dyrene "normalt opførte sig", fremfor hvordan deres naturlige adfærd og behov kunne imødekommes (såsom svinets rodeadfærd). Praktikvært 14 havde for eksempel et meget bevidst fokus på dét, at eleven lærte at se på dyrene, og vurdere dyrene og deres forhold ved at bruge alle sanser:

... de skal lære at se på hvordan koen trives. Vi bruger bogen "k-signaler" og de signaler skal de lære. Derfor har vi nogle gange diskussioner med eleverne: de går med høretelefoner, det synes vi er forkert. Du skal dufte, høre, føle, bruge dine sanser ... afføring, ørerne, hvordan ser det ud, brunst, du skal høre det ... du kan godt have radio men ikke for højt ... det har nogle elever svært ved; de kan ikke undvære deres hovedtelefoner (Praktikvært 14).

4.1.2. "Dyrene skal selvfølgelig behandles ordentligt"

Den daglige håndtering af dyrene var den direkte konfrontation mellem mennesker og dyr, og alle praktikværter gav udtryk for at det var vigtigt, at eleverne lærte at håndtere dyrene ordentligt, at opføre sig ordentligt over for dem, ikke være brutale eller "tabe hovedet", og at de vidste hvordan de kunne håndtere dem sådan, at de forholdsvis nemt kunne få dyrene til dét de skulle – som fx at gå ind til malkning - og at der ikke opstod risikable situationer. Praktikvært 9 udtrykte det således:

Hvis de stresser dem, så bliver jeg vred. Hvis de råber. Der er ikke noget som gør køer så syge som en dum medarbejder. Jeg er meget tålmodig, men lige det dér, det vil jeg simpelthen ikke finde mig i. Hvis de råber, når de malker, så giver det sådan en dårlig stemning. De er meget følsomme dyr, sådan nogle køer. Hvis jeg ser, at de gør noget forkert overfor dyrene, så skælder jeg ud (Praktikvært 14).

Han lærte dem også at bruge 5 minutter ekstra på nyfødte kalve indtil de var godt i gang, og kunne se tydelig forskel på, om de små kalve var sky alt efter hvordan medarbejderen eller eleven omgikkes dem. Flere af praktikværterne gav også udtryk for, at det var vigtigt at eleverne blev bevidste om, at deres egne handlinger betød meget for dyrenes velfærd, som fx Praktikvært 10:

... at en lillebitte ting kan få det hele til at køre af sporet, at de forstår at hvis vi ikke gør det yderste, så kan det koste. Det kan være som i dag at checke om der er vand på alle vandstrengene, og måske er de først færdige lidt senere – men det er en del af at have med dyr at gøre. (Praktikvært 10).

Generelt gav praktikværterne ikke nærmere retningslinier eller uddybninger af, hvad det konkret ville sige at 'behandle dyrene ordentligt', men de tog det som en selvfølge at eleverne ville leve op til det, som fx udtrykt af praktikvært 15:

Vi skriver det i ansøgningen, når vi søger elever, at vi ser det som en selvfølge at vi behandler dyrene godt, og det kan man jo fundere over, hvad det betyder, men det er en retningslinje (...) Man hører om andre, der er grove ved dem, men vi ser det som en selvfølge at man ikke slår, det er ikke nødvendigt at skrive, det er en selvfølge. (Praktikvært 15).

4.1.3. Eleverne skal lære at have et "realistisk forhold til dyrene"

Nogle praktikværter fremhævede at mange af eleverne var så uerfarne i dag, at de rent faktisk ikke vidste hvad "dyr egentlig er for nogen væsener", og at de ikke kendte til deres temperamenter og hvordan man kunne håndtere dem, som udtrykt af Praktikvært 1:

... det er den der forståelse af, at det er 6-800 kg dyr, som kan være hårde ved hinanden. Det bliver man nødt til at forklare. Når man skal håndtere dyr skal det læres. De er simpelthen ikke vant til dyr (Praktikvært 1).

Derfor var det en vigtig del af læringen: simpelthen at forholde sig til dyrene. Baseret på lignende argumenter fremhævede nogle praktikværter at det også var nødvendigt, at eleverne gjorde sig klart at det jo var produktionsdyr og ikke fx "kæledyr", som diskuteret af Praktikvært 14:

Vi havde en elev der kom fra: dyrene skulle have det godt. De blev næsten til mennesker, og da skulle vi finde en balance, hun kunne godt se, der var noget som var anderledes end hun havde tænkt sig, da hun kom i praktikken. Men nogle gange der siger min mand også til mig: "du skal lære at sætte grænser, hvis du kæler for meget med en lille kalv så lærer du den måske at lege for meget..." (Praktikvært 14).

Denne balance blev af Praktikvært 13 betegnet som noget af det sværeste at lære, og ligesom Praktikvært 14, genkendte Praktikvært 13 det fra sig selv:

De er jo derfor de kommer her, det er fordi det er levende dyr, men de skal også forstå det ikke er et kæleliv – for nogen. ...[...]... Det sværeste er at kastrere, det bryder de sig mindst om. Det er vi fælles om, det er en større diskussion; det burde jo forbydes på verdensplan. Da vi ikke gjorde det, så ville tyskerne ikke købe, så begyndte vi at gøre det igen (Praktikvært 13).

4.1.4. At aflive, kastrere og injicere dyr er ofte "bare noget en elev skal kunne!"

I forlængelse af ovenstående blev dét at kastrere, aflive og give dyr indsprøjtninger nævnt som noget der bare ikke kunne stilles spørgsmålstejn ved at de skulle kunne, især ikke i en svinebesætning: det var simpelthen "en selvskreven del af dét at passe dyr i dag", som også antydtes i citatet i forrige afsnit. Hvis de ikke kunne, når de kom på gården, så var det noget som de meget hurtigt lærte, og hvis de havde svært ved det, så kunne de ikke blive:

Der er nogle enkelte som fx ikke kan kastrere – men skal man altså kunne. Og det der med at aflive en lille gris. Jeg kan i virkeligheden heller ikke selv lide det. Hende den nye nu her – hun stod her og fedtede med det i starten. Hende der stoppede her, var her en måneds tid – hun kunne simpelthen ikke lide det, og hvis der var en lille gris som var lagt på – det kunne hun ikke få sig selv til – men det skal man bare kunne. (Praktikvært 11).

Det er viljen, det drejer sig om. Hvis de skal lære at kastrere grise så skal de måske lære at bide tænderne sammen. Det skal de bare lære. Det prøver jeg at forklare til ansættelsessamtaler, og det skal man være indstillet på. Det behøver man ikke at gøre på dag 1. Hvis man ikke har prøvet at skyde en gris som er død først – så kan de prøve på en levende siden. Men nogle som ikke kan tåle blod, det kan vi ikke bruge til noget. (Praktikvært 8).

Praktikvært 13 havde oplevet, at en elev blev nødt til at stoppe fordi hun ikke kunne kastrere, og nu ville hun arbejde med køer. Andre betragtede det ikke som noget, der var et absolut "must" for eleven at kunne injicere. En af de interviewede malkekvægejer havde således haft en elev, som ikke "brød sig om" at injicere, og derfor ikke blev sat til det, og hos en økologisk malkekvægejer var det slet ikke aktuelt at tale om det, undtagen for kalve under ½ år.

4.1.5. Dyrevelfærd er vigtigt "... og det skal vi nok få lært dem"

Bortset fra ovenstående gennemgående betragtning var det vanskeligt at få sat ord på hvad eleverne konkret skulle lære om dyrevelfærd på den enkelte gård. Der var enighed blandt alle om, at det var vigtigt, at de lærte om det, og at den daglige praksis netop var enormt vigtig for deres fremtidige "dannelse" og læring omkring hvordan man behandlede dyr ordentligt, og hvordan man så på dem.

De interviewede praktikværter var generelt ikke i tvivl om at "de nok skulle få lært eleverne dét som var nødvendigt angående dyrevelfærd", og betragtede ikke området omkring dyrevelfærd som et problem i forhold til elevernes interesser: de fleste ville gerne lære om det. Flere af værterne påpegede helt generelle egenskaber fx som en god arbejdsdisciplin og "selvhjulpenhed" som større udfordringer for eleverne. Som også forklaret nedenfor, lærtes der meget ved at praktikvært og elev gik sammen og så på tingene, og praktikværten forklarede hvordan han/hun så på dyrene. Det var blot svært at få ord på, hvad det var, som eleverne skulle lære, når det drejede sig om dyrevelfærd, udover ovenstående, og flere af praktikværterne understregede også at meget af den læring kun kunne foregå ved rent faktisk at se på dyrene og ikke kunne læses om i en bog. Flere af værterne var inde på vigtigheden af at lære om dyrevelfærd i en konstant "forhandling" mellem de mennesker, som havde med dyrene at gøre, som forklaret af Praktikvært 6:

Vi kører ikke noget separat forløb omkring dyrevelfærd – det gør vi hver eneste dag, vi taler om, hvad vi gør og hvordan vi vil have tingene gjort og vi instruerer dem grundigt i, hvad vi vil have gjort: hvordan vi kastrerer her og hvordan er det vi behandler dyrene osv. Hele personalegruppen inklusiv de unge sidder omkring samme bord og diskuterer disse ting...[...] Det er levende dyr, så det der virker i den ene besætning virker ikke nødvendigvis i den anden – der er måske nogle andre forhold og fysiske ting som virker et sted som ikke virker i ... så hvis folk har forskellige erfaringer er det vigtigt at høre på hinanden og hvad der virker og hvad der ikke gør – ingen har en fast løsning. Du er nødt til at revidere det og lave

fakta-check på hvad vi gør ... Opfattelser skifter, og det er vigtigt at få talt om det. Det er også vigtigt at få det samstemt hele tiden – derfor samles det op, simpelthen fordi uanset om det er elever eller os faste og med meget erfaring, så forandrer ting sig, og vi har alle brug for at få det opdateret. Derfor lærer de unge jo også meget om dyrevelfærd og hører rigtig mange meninger – de skal bare holde sig til! (Praktikvært 6).

4.1.6. Elevernes dyrevelfærdsviden fra skolen

Der var blandede erfaringer med og meninger om hvor godt rustede eleverne var fra skolen, angående dyrevelfærd, håndtering af dyr, og dyrevelfærdslovgivningen. Mange opfattede, at eleverne havde et godt teoretisk grundlag "om mange emner", og at der blev taget en del diskussioner på landbrugsskolerne, som fx om aflivning af tyrekalve og andre "varme emner". Nogle elever kom hverken fra en gård eller havde været i berøring med landbrugsdyr tidligere, og de kunne måske have et meget fjernt forhold til, hvad landbrug egentlig drejede sig om, indtil de mødte det på praktikstedet, som fx udtrykt af Praktikvært 4:

Dyrevelfærd? De tror, at dyrevelfærd er, at man sætter sig ned og klapper på en kalv. Det er der ikke tid til sådan et sted som her. Dyrevelfærd, det er at man får øje på, hvad der er at se på hos dyrene. En god medarbejder kan være væk en weekend og så i løbet af 10 minutter se på dyrene, hvad der er sket hele weekenden. (Praktikvært 4).

4.1.7. Læring om dyrevelfærdslovgivningen

Der var blandede indtryk af, hvor meget eleverne vidste om dyrevelfærdslovgivningen på skolen – nogle mente, at der var gjort meget ud af det, og nogle mente at deres elever generelt var dårligt klædt på eller måske blot havde svært ved at forholde sig til det inden, at de stod overfor det i en praksissituation, som fx Praktikvært 9, som var økolog, adspurgt om hvad det var vigtigt, at eleverne kunne mht. lovgivning:

Jamen, sutter og strøelse og plads og udeophold, og alt det der med at kun kalve under 1/2 år må vi behandle. Alt dét ved de ikke rigtig fra landbrugsskolen, eller i hvert fald fiser det bedre ind når de ser det i praksis.

Praktikværterne havde ligeledes vidt forskellige holdninger til hvor vigtigt det var at tage det op med deres elever. Nogle betragtede det som meget vigtigt:

Vi drøfter det jævnligt. Der er mange ting med medicin og dyrevelfærd som er aktuelt oppe i medierne, som også har med lovgivningen at gøre, og det er jævnligt et samtaleemne (Praktikvært 11).

På denne gård blev eleverne til gengæld ikke inddraget i egenkontrol, men var ofte med rundt sammen med dyrlægen.

Nogle praktikværter var selv kritiske overfor visse aspekter af lovgivningen og tog disse diskussioner op med eleverne også, som fx Praktikvært 3, som syntes at reglerne omkring forgårde ved kalvehytter var "pjattet" og "*Der er mange af de love, der er tåbelige*"; forgårdene havde ikke fungeret i denne besætning, men at lave huller gennem hyttevæggene var ok, og eleverne var også inddraget i disse samtaler i besætningen. Nogle praktikværter snakkede ikke lovgivning med eleverne og begrundede det med, at det var så ugennemskueligt og blev ændret så tit, at de knapt nok selv kunne finde ud af det, som fx Praktikvært 7:

Jeg aner ikke hvor meget de kan, og det er egentlig ikke noget vi snakker om. ...[...]... Der er et hav af regler - og vi bryder jo nok en regel hver dag – men jeg forventer slet ikke at de har styr på det, for det er næsten umuligt. Vi prøver at følge med... (Praktikvært 7).

Flere praktikværter mente, at de talte mere "indirekte" om dyrevelfærdslovgivningen, når de talte om dyrevelfærd generelt, som fx at der var båse nok til antallet af køer osv.. Praktikvært 14 ønskede, at det var sådan noget, som skolerne gav eleverne "opgaver" om, når de var ude i praktik:

... hvis der kommer en elev ud, at de fx ved noget i forhold til loven, så kunne den næsten have en opgave med, er der fx nok i vandkarret, snakke om loven ... (Praktikvært 14).

4.2. Motivation til at være praktiksted

4.2.1. Økonomi: "de koster trods alt ikke så meget"

En del praktikværter nævnte økonomien i at have elever: at de var "billig arbejdskraft", og nogle af disse tilføjede, at man så heller ikke kunne regne med at få "fuld arbejdskraft og ansvar", hvor andre – som det fx fremgår af afsnit 4.2.2 nedenfor – forventede at de kunne glide ind i besætningens rytme og udfylde en plads.

4.2.2. "Vi har brug for hænderne"

Et argument om, at man har brug for arbejdskraft er tæt beslægtet med ovenstående. Mange havde helt konkrete funktioner på gården, som krævede en fast arbejdskraft, såsom at der malkes 3 gange om dagen, hvor man regnede med, at eleven trådte til og gjorde arbejdet.

Praktikvært 4 havde valgt ikke at tage elever igen, fordi de ikke kunne gøre det arbejde og tage det ansvar, som han havde brug for, at der blev taget i hans besætning, hvor han var alene bortset fra eleven eller medarbejderen. I hans tilfælde havde motivationen således været at få en god og stabil arbejdskraft, hvilket hans elever ikke havde kunnet leve op til. I dette tilfælde nævnte han selv, at der ikke var mange erfarne elever i hans del af landet, fordi der var så få gårde med kvæg:

Ingen af dem har baggrund med køer. Det kunne måske være godtnok – men ikke sådan et sted her – for her er ikke andre end mig, og vi skal have arbejdet gjort...[...]... På vores ejendom er der meget arbejde – det skal være en selvkørende og selvstændig person.

Det skal være én med krudt i. ...[...]... Hvis jeg havde råd til det, kunne jeg finde på at tage en førsteårselev, som en ekstra, hvis jeg har en god medarbejder, som jeg kan stole på, men at tage én igen fordi jeg forventer, at de kan arbejde – det sker ikke igen (Praktikvært 4).

Denne praktikvært havde brug for en fast arbejdskraft, og en medarbejder som kunne glide ind i en fast funktion i besætningen. Flere nævnte, at de netop havde brug for "en halv arbejdskraft", og mere kunne man ikke regne med for de fleste elever, især selvfølgelig de unge.

4.2.3. "Danske elever kan man snakke med"

Mange nævnte "elever" i samme åndedræt som ordet "danske", og beskrev valget som værende mellem "udlændinge" eller "danske elever", og nævnte eventuelt at de kostede næsten lige meget. De brugte således også argumenter for IKKE at have udlændinge som en indirekte motivation til at have danske elever, som fx udtrykt af Praktikvært 11: "*... det er meget sjovt. Man er lidt i familie en overgang. Det er en af grundene til, at vi ikke har udlændinge – det gider jeg ikke, når vi ikke kan snakke ordentligt sammen*". I sådan et tilfælde er der altså tale om en relation, som praktikværten betragter som "familieagtig", og derfor ikke blot "arbejdskraft".

4.2.4. "Vi vil gerne uddanne unge danske landmænd"

Flertallet af de adspurgte praktikværter kom med et argument om, at man gerne ville bidrage til uddannelse af unge danske landmænd. Det havde forskellige drejninger som simpelthen en glæde ved at arbejde med unge mennesker, til en slags "given tilbage" hvad man selv havde fået under sin egen uddannelse i sin tid, som fx Praktikvært 13:

... jeg har kun haft én eneste dårlig oplevelse i de fyrre år, vi har haft medarbejdere, og vi har altid valgt at have danske elever. Det skylder vi dansk landbrug. Vi skal have danske landmænd. Vi har alle tre haft pladser selv ude hos praktikværter – det kunne vi ikke undvære (Praktikvært 3).

... Hvis vi ikke lærer nogen op, så er der ingen til at overtage efter os. Nogen skal jo lære dem op (Praktikvært 13).

4.2.5. Motivation til IKKE at have danske elever

Tolv praktikværter havde elever i samme periode som interviewet fandt sted, og to havde ikke elever på interviewtidspunktet, og ønskede ikke elever fremover. Stort set alle landmænd fra begge disse grupper fremkom med synspunkter om hvad der var demotiverende i forhold til at have danske elever.

En del af argumenterne gik på, at det var dyrt at have elever, fordi man skulle betale en del af deres skoleophold. Enkelte praktikværter havde erfaringer med at skolerne søgte at presse dem derudover til for eksempel at betale bøger, læremateriale og udgifter til ekskursioner. Ud fra det som de forskellige landmænd sagde, var det uklart hvor meget de reelt skulle betale.

Nogle mente, at de fik 70 % af udgifterne refunderet, hvor andre sagde "over halvdelen" eller nævnte "60 %", én sagde 80 %, og én mente at han skulle betale 70%. Nogle mente at det var overkommeligt, men syntes alligevel at "man strammede skruen": de var for dyre i forhold til hvad man fik, som fx Praktikvært 4, der ikke ville have elever, som han var afhængig af som arbejdskraft, igen:

... Det er lidt for dyr arbejdskraft til dét de kan – de par tusind ekstra får man så meget mere arbejde, i en der er mere moden og kan tingene. Jeg turde ikke lade hende blande foder. Hun malkede den ene gang om dagen og så vaskede hun kalveskåle, og det var for dyrt. Hun har ikke én eneste gang malket mere end 3 gange i træk, så jeg har ikke haft en weekend i et år. I betragtning af, at hun koster 18.000 og ham jeg har nu – som kan så meget mere – koster 25.000 – de har jeg det meget bedre med. Nu har jeg da weekend igen. (Praktikvært 4).

Praktikvært 6 nævnte, at det jo netop var et lærested, hvor der også skulle bruges kræfter på at uddanne dem, og accept af, at de til tider havde meget lille erfaring:

De må gerne være ufaglærte – vi skal nok få dem lært op. De er dog for dyre i forhold til hvad de kan – man kan jo ikke forlange at de kan så meget – men så skal de heller ikke være så dyre! ...[...]... De to piger som jeg lige har ansat som er faglærte koster NÆSTEN det samme som en 4.års elev, hvor jeg er kvalt i love og helt hænger på hende. Det synes jeg er forkert. Jeg vil gerne have elever, men hvis jeg skulle være fornuftig og drive en forretning, så skulle jeg ansætte nogle faglærte. ...[...]... Det er nogle helt andre unge mennesker som vi får ud. Tidligere havde vi bare ikke de problemer, og den højere overenskomst – til lykke til 3 F med at have forhandlet sig frem til dem (Praktikvært 6).

Flere af praktikværterne nævnte også dét, at eleverne var meget strikse til at overholde arbejdstiderne, også selvom arbejdet ikke var gjort, og sådan var livet som landmand jo ikke, som fx udtrykt af Praktikvært 4:

... hvis hun ved, at hun skal gå hjem klokken 18, så går hun hjem, også selvom der slet ikke er færdigt derude, Man siger at hun skal malke og strø og så har hun slet ikke gjort det ordentligt. Der skal være tørt, når man har strøet – og hun kunne finde på bare at hælde en bigballe ind og så ikke strø i hjørnerne (Praktikvært 4).

Praktikvært 6 nævnte generelt risikoen ved at ansætte unge, som viste sig at "falde ud" og bruge rettighederne, som i det følgende eksempel:

Det er en kamp, og det bliver tydeligere og tydeligere, og vi har lige en elev: 151 sygedage, og alligevel får hun 18.000 kr om måneden.

Det er en grund til at vi bøvler med det! Hun er syg med ryggen – men hun kan godt gå i byen med sine venner. ...[...]... Nogle gange kan jeg godt tænke, at "her er et ungt menneske som jeg kan give en chance", men hvis de er der udover 3 mdrs. prøvetid så er jeg gift med dem. Det har jeg simpelthen ikke råd til. ...[...]... Der er noget med at mange tænker at "hvis man ikke kan andet så kan man altid gøre et eller andet på landet" – men sådan nogle har vi jo ikke plads til. Vi er for store og vi har brug for nogle dygtige mennesker som kan det hele og kan holde et overblik. (Praktikvært 6).

Der var kun en enkelt - Praktikvært 5, som heller ikke ønskede at have elever fremover – som nævnte at elevernes "spørgsmål" var demotiverende for at have elever:

... nu prioriterer vi at få østeuropæere fremover – de stiller ikke spørgsmål på samme måde, og de vil arbejde.

Der blev ikke givet eksempler på disse spørgsmål, men det kunne både dreje sig om generelle spørgsmål som kritiske spørgsmål. Som det fremgår af afsnittet nedenunder, bliver der netop lagt stor positiv vægt på, at eleven stiller spørgsmål og forholder sig til tingene, af en del af praktikværterne. Praktikvært 9, som selv kun havde danske elever og medarbejdere, havde observeret hos kolleger, at udenlandske arbejdere "tålte mere" og forklarede det:

De danske elever er blevet mere forkælet. De udlændinge man tager ind, er ikke så sarte, og dem kan man altid have og de tolererer, at man råber og der ikke er så fornemt. De tager fat, det gør danskere altså ikke længere – de er mere pylrede. De er mere med klokken i hånden og de skal helst køre klokken 6. Det er som dem inde i byen på fabrik. Da jeg var ung og ude at tjene var det fast månedsløn og helt uhørt at tælle timer – det kunne godt blive midnat. Man tænkte ikke på tiden, men på om man er blevet færdig. De udlændinge man tager ind har det på samme måde. (Praktikvært 9).

Vores udenlandske medarbejdere har været her 8-9 år og de er fleksible omkring arbejdstider og ferier, og de skal lære at tage stilling. Vores danske elever tror nogle gange, at de er verdens 8. vidunder og de har løsningen på alt – også selvom de ikke kan komme op om morgenen og de sidder med deres mobiler hele pausen. De skal lære at erkende, at de har noget at lære og det er helt rimeligt at starte med det basale. Opdragelsen mangler nogle gange – helt hjemmefra og fra folkeskolen. Vi har ikke noget som er idiotarbejde, for alt er vigtigt, og der er manuelle og praktiske opgaver. Nu har vi en håndfuld udlændinge som ved meget om, hvad det er vi gør, og de udfører driftslederfunktioner, OG de går i gang med det manuelle (Praktikvært 8).

4.3. Hvordan oplever praktikværten at have elever?

4.3.1. "Den gode elev": vilje, gå-på-mod og pålidelighed

Bemærkelsesværdigt mange praktikværter lagde hovedvægten på elevens gå-på-mod og vilje til at ville lære, ville arbejde med dyr, at de spurgte ind til ting. Det blev ofte modstillet med "erfaring", som af mange blev betragtet som værende af mindre betydning: hvis indstillingen var der til at ville arbejde med dyr og landbrug, sammen med gå-på-mod og ambitioner om at blive god til det var til stede, så ville det alt andet lige være en god elev. Praktikvært 14 udtrykte det fx:

Nogle gange er det dejligt, når eleven er nysgerrig og har læst landbrugsavisen og kommer og spørger ... [...] ... det skal komme fra to sider. Men hvis en elev aldrig spørger, gider du ikke fortælle mere. (Praktikvært 14).

Pålidelighed blev nævnt stort set af alle praktikværter og i mange forskellige forbindelser: man skulle kunne stole på eleverne generelt, fx at de mødte op til tiden, at de var stabile, og at de kunne magte at tage en søndag alene på gården sådan, at man stolede på at alt var ok og at de fik fat i den nødvendige hjælp, hvis det var påkrævet, og man skulle stole på dem i forhold til dyrene og deres velfærd.

Pålideligheden i forhold til dyrenes velfærd drejede sig især om, at værten kunne stole på, at hvis de havde begået fejl, så ville de komme og sige det, så man kunne rette den op hurtigst muligt. Det kunne for eksempel være i forhold til at have blandet en forkert mængde af en bestemt ingrediens i foderet, hvilket kunne have konsekvenser for dyrene såvel som for produktionen. Praktikvært 3 så det også som en vigtig del af læringen: alt skulle "følges til dørs" og der skulle handles, og i den sammenhæng var det vigtigt, at de lærte at holde øje og at man kunne stole på, at de handlede:

(Det allervigtigste) ... at man kan stole på dem, og alting bliver fulgt til dørs, og det skal de lære ret hurtigt ... [...] ... det er fødevarer vi laver, og det er levende dyr. Når vi taler om dyrevelfærd, så skal de lære at tage hånd om det. Der er ikke noget, der får lov at hænge – det skal opdages og der skal tages stilling (Praktikvært 3).

4.3.2. "Erfaring" versus "unoder"?

Mange praktikværter fremhævede som sagt ovenstående egenskaber – pålidelighed, gå-på-mod og vilje til at lære - som de vigtigste og mest ønskværdige i forhold til praktikopholdet, og der var delte meninger om, hvordan "erfaring" talte. Enkelte ville gerne have en "selvhjulp" elev hurtigst muligt. Disse praktikværter så derfor "erfaring" som en fordel, idet erfarne elever hurtigt kunne overtage selvstændige funktioner på gården, og for eksempel tage weekendvagter. Andre så derimod erfaring direkte som en ulempe, og beskrev dem som "unoder" eller "dårlige vaner". De ville foretrække at have nye og forholdsvis uerfarne elever, som de så kunne "præge", som fx udtrykt af Praktikvært 2:

I starten er vi nok nødt til at være indstillet på at de ikke kan noget, for vi vælger jo at have dem som unge og mange kommer ikke fra landbrug selv. Da jeg startede, så ville man jo tage dem fra de små landbrug, med 30-40 køer, for de kunne noget. Men de landbrug er der jo ikke længere, ... [...]... Egentlig så vil jeg helst starte dem og så forme dem selv, og så få nye hele tiden... (Praktikvært 2) .

Dette gjaldt både generelle forhold, arbejdsrutiner og syn og praksisser i forhold til dyrevelfærd, uden at de umiddelbart kunne sætte ord på, hvilke aspekter dette helt konkret var. I forhold til dyrevelfærd kunne manglen på erfaring og unoder ses som en fordel, hvis man lagde vægt, på at alle dyr skulle behandles roligt og mildt – at eleverne så ikke kom fra steder hvor "brutal behandling" var den del af dagligdagen. Andre var "neutrale" i forhold til erfaring og kunne både se fordelene og ulemperne ved at have uerfarne elever.

Praktikvært 13 rejste et aspekt om at niveauet af udfordringer skulle også matche både elevens færdigheder og lønnen, og de opgaver, som de ønskede at elever indgik i, passede til 1. hovedforløb:

Fagligt forventer jeg ingenting – ikke det første års tid: hvor skulle de vide det fra? Hende vi har nu er 17 år ...[...]... vi tager helst dem på 1. hovedforløb, det er det, vi har arbejde til. Der er mig og så en ansat i farestalden og så eleven til at hjælpe os, lave de ting som skal laves, men ikke arbejde til en, som kan flere ting, så er der ikke udfordringer nok, og man får ikke noget for det. Det handler jo om økonomien. De skal ikke kunne for meget, så vi ikke kan leve op til det. (Praktikvært 13).

4.3.3. Hvornår er en elev en aflastning henholdsvis en belastning?

De forskellige praktikværter betegnede eleverne både som potentielt "aflastende" på gården, i og med, at de udgjorde en arbejdskraft, og som potentielt "belastende", idet de krævede ekstra ressourcer, var uerfarne og "skulle sættes i gang", og nogle gange havde problemer som værten skulle forholde sig til og eventuelt indrette sig selv og gårdens rutiner efter, som fx Praktikvært 9:

Min kone er socialpædagog, og det hjælper, for nogle gange har vi haft nogle, som har haft det svært. De ringede fra Landboudom og spurgte om vi kunne tage én som havde det særligt vanskelig, og sådan noget siger vi ja til, for som regel lykkes det at komme omkring med hinanden hér (Praktikvært 9).

Mange forskellige forhold lå til grund for, om en elev var "aflastende" eller "belastende". Praktikværtens forventninger betød meget. Nogle praktikværter var helt klare på, at de elever, som kom på gården, var unge mennesker, ofte teenagere, med den umodenhed og de problemer som kunne følge med dét: de var måske flyttet hjemmefra for nyligt og var for vant til at tingene blev gjort for dem, havde kærestesorger osv. Adspurgt om hvad "ønskeværten" var, svarede Praktikvært 13 fx:

Jeg tror det er en som gider snakke med dig, om ALT – ikke kun arbejde, også om andet, fx hvis hun har en hest, snakke med dem uden at være for påtrængende. En der interesserer sig for dem og ikke stiller for store krav, pjatte med dem i stedet for at irettesætte, huske at rose dem.. [...]... du skal kunne gå foran og være der – jeg plejer at sige at vi er voksne hér, alle sammen... (Praktikvært 13).

Aspektet om, at man som praktikvært skulle snakke med sine unge elever, blev fremhævet som vigtigt for, at de følte sig hjemme, og som en del af tilliden mellem elev og praktikvært, som fx udtrykt af Praktikvært 3:

Det er nok mere det der med at de er så unge – nogle gange snakker vi, og de fortæller os nogle ting, før de snakker med deres forældre om det. De har brug for at finde ud af det hele, også med livet. ...[...]... Åbenhed og væremåde: vær ved andre som du forventer at de skal være selv. Mange er det helt nyt for, det hele, og de skal spørge alt det de har brug for. De skal ringe ligeså snart der er noget. (Praktikvært 3).

Andre var trætte af, at eleverne var "forkælede", som fx Praktikvært 4:

De er for forkælede. De ved jo slet ikke hvad livet på en gård er, når de kommer, og at der er arbejde, som skal gøres. De elever, der er nu, de starter helt fra bunden: "Nå, malder I to gange om dagen? Det er sgu ikke nemt at finde landmandssønner, og slet ikke med køer ...[...]... Holdningen til at arbejde har ændret sig så meget siden dengang jeg blev uddannet. Hvornår er der sket et knæk? De tror at vi alle sammen skal være venner, og jeg ikke er arbejdsgiver. Der er ikke meget respekt (Praktikvært 4).

Nogle praktikværter udtrykte – som nævnt ovenfor - forventninger om at en elev kunne betragtes som "en halv arbejdskraft", det vil sige, at de kunne rent faktisk være en aflastning i det daglige, tage nogle weekendvagter osv., men de kørte ikke på fuld kraft, og de havde stadig brug for at blive guidet i det daglige.

Andre praktikværter forventede, at deres elever var "selvhjulpne" og udgjorde en arbejdskraft, som var mere eller mindre på højde med en medarbejder, bortset fra, at de havde brug for faglig vejledning for at kunne udføre arbejdsopgaver. Disse praktikværter udtrykte typisk skuffelse, frustration og irritation over elever, som ikke levede op til dette. Nogle praktikværter havde besluttet oplevet, at eleverne lavede alvorlige fejl, såsom blandede foderet forkert eller som Praktikvært 9, kørte en gavl ned, som havde kostet 100.000 kr. at reparere. Praktikvært 7 fortalte ligeledes om, at de nok var glade for to ud af tre elever, og var glade for det, når praktiktiden var overstået for de øvrige.

Nogle af praktikværterne betegnede eleverne, som de havde for tiden, som "curling-generationen", som fx beskrevet af Praktikvært 1:

Men ellers, så kan vi godt mærke, at nu er vi i curling-generationen – der er ikke grænser for hvad de skal have serveret, de unge i dag. Vi har også sagt til dem på landbrugsskolen at de er SÅ forkælede, nogen af dem. Og de har jo kun en 37-timers arbejdsuge – de har det MEGET bedre end vi havde ... det er jo 20 år siden jeg var ude, og dengang var der slet ikke noget der hed, at man skulle have fri sådan og sådan. (Praktikvært 1)

Én af de interviewede værter, som ikke ønskede danske unge elever igen, beskrev dem som "børn": "... vi har tre børn herinde, og hvis min mand så går ud i stalden, så har han tre børn derude – det duer jo ikke". De havde oplevet dem som elever, som ikke selv tog initiativ, som var hjælpeløse i forhold til helt almindelige situationer (som fx at lede i skabene, hvis der var noget, de ikke kunne finde), og som forventede, at man vartede dem op: "*De har et attitude-problem!*" (Praktikvært 5).

Praktikværterne greb tingene an på forskellig måde for at imødekomme forskellige udfordringer med unges "adfærd". De fleste oplevede for eksempel jævnligt problemer med, at de var optagede af deres mobiltelefoner og kommunikation med venner samt sociale medier. De erkendte at mobiltelefoner var en nødvendighed for kommunikationen på gården og udstyrede derfor eleverne med "simple mobiltelefoner" i arbejdstiden og havde en regel om at egne mobiltelefoner kun kom frem i de definerede pauser, som fx Praktikvært 4:

... og så deres telefoner og deres skidt – det kan ikke være rigtigt at man skal være så meget over dem. Jeg har købt mig en billig samtaletelefon som de kan bruge når de er på arbejde, og så må de ikke have iPhone med ind. For ellers så står de med den hele tiden – det er helt utroligt! (Praktikvært 4).

Nogle praktikværter påtalte det jævnligt, og udtrykte stor irritation over det. Andre igen så det ikke som et problem – man snakkede om det og fandt en eller anden balance.

Ingen af de interviewede praktikværter, som havde elever på interviewtidspunktet, udtrykte irritation over eller forbandt det med belastning at skulle være "et lærested", og nogle satte pris på at have med unge mennesker at gøre, og fandt det oplivende og forfriskende. De betragtede det som en naturlig del af at have elever, at de stillede spørgsmål, og at man som praktikvært stod til rådighed, når der var spørgsmål eller problemer, og at det netop var et godt tegn på, at eleverne var "fremme i skoene" og ville lære noget. Nogle af praktikværterne udtrykte frustration over, at nogle elever var langsomme til at lære og langsomme til at tage ansvar for forskellige opgaver, eller som udtrykt af Praktikvært 6: "*Ansvar er ikke noget de får – det er noget de tager. Det er meget individuelt*".

4.3.4. Det gensidige valg af elev hhv. praktiksted

En elev skal vælges med omhu og det skal i videst mulige omfang sikres at de gensidige forventninger stemmer overens, for ellers har det vide konsekvenser. Hvis man for eksempel stopper samarbejdet efter 3 måneder, så er alle elever på denne årgang – i hvert fald alle dem

som fungerer godt og er de mest attraktive – fordelt ud på gårdene, og så kan man ikke bare lige få en ny elev.

Flere af de interviewede praktikværter lagde stor vægt på, at man afstemte forventninger før de egentlig blev elever, og kontakten mellem eleven og gården begyndte i mange tilfælde inden den egentlige praktikperiode, fx som "skoledrenge". Så havde de gensidigt set hinanden an og "valgt" hinanden, hvis det fortsatte som en praktikplads. Nogle praktikværter knyttede forbindelse til kommende elever mens de var på skolen, og lavede aftaler om, at de kom et par weekender og prøvede at være og arbejde der, så man gensidigt var mere sikre på at det ville fungere i en længere læreperiode. Praktikvært 2 udtrykte det:

Det sker før de egentlig bliver elever – så ser vi hinanden an. Det er vigtigt at man vælger hinanden, og sætter sig ind i hvad man skal og kan hér. Jeg gør noget ud af at skoleelever starter hér og de kommer tit senere igen som elever. Jeg ringer også rundt og hører rundt omkring hos tidligere arbejdsgivere (Praktikvært 2).

Kontakten kunne også etableres på baggrund af at både elev og gård var en del af det samme faglige netværk på én eller anden måde, som fx at elevens forældre var i erfa-gruppe med praktikværten, eller at de kom fra det samme lokalområde. Dette skabte en helt speciel social forankring, som behandles i afsnit 4.5.3. I nogle tilfælde var denne kontakt formidlet af tidligere elever, eller gennem andre former for netværk fx fra andre praktikværter. Det vil sige, at forbindelsen var mindre socialt forankret, end hvis begge boede i samme område, men dog – hvis to praktikværter kendte hinanden og hinandens behov, gård og "læringsstil" godt – var der en mulighed for at spore sig ind på et godt gensidigt match.

Men en del af kontakterne tog først deres begyndelse i forbindelse med en gensidig søgen efter elever hhv. praktiksted, hvor der ikke altid var mulighed for at prøve hinanden af. Nogle af disse kontakter blev eventuelt skabt over lange afstande: for eksempel kunne elever ikke nemt komme til Bornholm for at "prøve det af en weekend eller to", og nogle elever søgte også plads meget langt fra skolen, som fx fra Nord- til Sønderjylland, eller fra Fyn til Sjælland eller Falster. En del praktikværter havde udfordringer med at finde elever. Det drejede sig typisk om bedrifter som lå i områder, der ikke var tæt befolkede med gårde, som fx de mindre øer, Lolland og dele af Sjælland.

Disse forbindelser ville ofte dreje sig om tilfælde, hvor eleverne selv tog kontakt og forhørte sig, og som udtrykt af Praktikvært 11: "*Ni ud af ti har selv henvendt sig – det er da det første gode tegn*". Nogle af disse kontakter er sket gennem opslag på landbrugsskolerne og ansøgninger, hvor man så har været gennem en udvælgelsesprocedure. Som beskrevet ovenfor kunne denne udvælgelsesprocedure godt omfatte "mini-praktik" én eller flere weekender, afhængig af afstand mellem praktiksted og skole.

Mange praktikværter nævnte, at de ofte foretrak piger, når det drejede sig om elever i stalden, som fx Praktikvært 9:

Vi har haft 5 piger. De er gode og omsorgsfulde ved dyrene – der kan man godt se forskel – der er piger altså tit de bedste (Praktikvært 9).

Piger var nævnt som ofte mere modne i forhold til deres alder, og at de ikke "kiggede efter maskiner", samt at de tit virkede mere ansvarsbevidste. En enkelt af de øvrige praktikværter havde kun haft én kvindelig elev i 40 år, og hun var blevet gravid.

4.3.5. Kontakt og samarbejde mellem praktiksted og skole

Praktikværterne udtrykte generelt, at de havde forholdsvis lidt kontakt med skolen. Der var meget forskellige meninger om, hvorvidt dette var i orden eller ej, og noget af det vigtige var om skolerne var parate til at tage noget op og få grebet fat i det, når det var anset som nødvendigt af en praktikvært.

Nogle praktikværter var tæt tilknyttede én bestemt skole, hvilket betød at alle elever kom derfra, og kontakten skabtes tit gennem nuværende elever. Praktikvært 3 var fx selv uddannet på dén landbrugsskole, hvor alle gårdens elever kom fra, og det var hans far og hans brødre også. De havde meget lidt kontakt med den pågældende skole i forhold til de enkelte elever, men følte ikke, at det var noget problem, for de kendte og stolede på skolen, og de udtrykte fuld forståelse for, at de var tidspressede på skolen og derfor sjældent fulgte op. På den anden side havde de også oplevet, at de på skolen var parate, hvis der var brug for hjælp.

Et par af de øvrige praktikværter havde samme tætte tilknytning til én bestemt landbrugsskole, som én af værterne fx sad i bestyrelsen for, eller som de selv havde gået på, som fx Praktikvært 2, som også gav udtryk for, at der ikke nødvendigvis var meget kontakt eller opfølgning, men hvis det var nødvendigt, så var de til at få fat på:

Der kommer én ud, når man har dem fra starten. Der er nogle gange brug for tilretninger i kontrakten, og så snakker vi selvfølgelig sammen også. ... Det fungerer fint nok. Vi kan altid få fat på dem – kontordamen ude på XX-skole er den samme som da jeg var elev, og jeg kender hendes mand ... [...] ... vi har sådan set den kontakt vi helst vil have (Praktikvært 2).

Praktikvært 11 var én af de landmænd, som beklagede at kontakten var meget begrænset, inklusiv, at de fx ikke fik faglige informationer om uddannelsen, og han understregede også, at i mange tilfælde tog de kontakt for at arrangere et elevbesøg, som så af en eller anden grund alligevel "kiksede", dvs. ikke blev gennemført. Stor afstand mellem skole og praktiksted ville også kunne medføre, at det var vanskeligt for skolen at sætte ressourcer af til at besøge eleven, og det blev beskrevet af praktikværter fra øerne, som fx Bornholm og Langeland, især hvis eleverne kom fra skoler, som var beliggende langt væk. Praktikvært 15 fremhævede at det kunne være godt at de, som praktikværter, havde mulighed for at præsentere sig selv på skolen og skabe kontakt allerede dér:

Den nærmeste skole laver nogle møder for os som værter, men vi har ikke kunnet deltage, fordi det har ligget i vores ferie. Men jeg ville gerne at de

lavede sådan nogle åben hus møder, hvor vi kunne komme på skolen og præsentere os som praktiksted og fortælle om os selv til eleverne, sådan noget ville jeg gerne deltage i...[...]... Jeg gad godt der var mere samspil med skolerne.. at man kunne møde de nye elever, som er på vej ud, det gad jeg rigtig godt – et eller andet. Vi vil gerne vise frem og vi har også haft elever fra grundforløbet i kort praktik, det er fint, så er der mulighed for lige at kigge og vi kan fortælle, det vil vi rigtig gerne (Praktikvært 15).

Praktikvært 14 gav udtryk for mange dårlige oplevelser i forhold til kontakt og samarbejde mellem skole og praktiksted:

De er for dårlige til at kontakte os. De sender spørgeskemaer ud, det er ikke noget kontakt. De spørger, hvordan kontakten med skolen er og man har aldrig hørt noget fra skolen, de vender aldrig tilbage. Vi har haft én i prøvepraktik 3-4 dage, jeg prøvede at tage kontakt med skolen, det kunne jeg ikke. Sendte en mail om de ville vende tilbage, jeg skrev også hvad jeg syntes, men hørte ingenting, men får et spørgeskema et halvt år senere. (Praktikvært 14).

Denne praktikvært fremhævede også at en praktikvært sad med en manglende viden om, hvad der i virkeligheden krævedes af gården og værten:

... læreren skal komme ud, de skal præsentere en samlet plan og snakke både med mester og elever. Det er alt sammen sparet væk, siger de, de har ikke tid, de giver fuldt uddannelsesansvar ud til en landmand, og han er ikke uddannet pædagog. Jeg vil gerne, de havde en mappe med, hvad de skal igennem og hvordan de skal igennem det på et år, så de kommer omkring det hele. ... [...]... Læreren skulle sammen med mesteren lave en plan, hvad er vigtigt, hvad vil man opnå, strategi og effekter og målinger. Der er intet af dét, ingen måler noget som helst; du skal have en erklæring, og du sender bare et skema, men der er ingen kontrol. (Praktikvært 14).

Enkelte praktikværter rejste også store og alvorlige spørgsmål om fælles forståelse mellem skoler og praktikværter angående elevernes egnethed i landbrug, som fx Praktikvært 1, som henviste til at "INGEN dumper en praktik" og at der simpelthen var en interesse modsætning mellem skolen og praktikstederne, fordi et fungerende landbrug havde brug for elever som kunne noget og kunne tage fat, og det så skolen ikke altid på:

Landbrugsskolerne og os har forskellige interesser. De skal kunne noget, når de kommer hér – altså – de skal tage fat. ... [...]... Der er for mange, der kommer igennem, og for mange der får et nederlag. Der er mange som skulle have været stoppet noget tidligere – det er jo skørt, at de går igennem, fordi skolen har brug for dét tilskud. Det er fremtiden for dansk landbrug, vi taler om – det er altså vigtigt, simpelthen, dette her (Praktikvært 1)

Det er ligesom det skrider blandt de unge – ALLE kan komme på landbrugsskole – og så bor de dernede, og der er flere som er på skolerne, fordi der er nogle, som vil af med dem, egentlig ikke fordi de gerne vil dette her – det er lidt trist – mange aner ikke, hvad de vil (Praktikvært 3)

Disse praktikværter åbnede således op for spørgsmål af helt andre dimensioner, nemlig dels om den helt grundlæggende udvælgelse af elevgrundlaget og dermed grundlaget for udvælgelsen af danske unge landmænd, og dels om hvorvidt landmand blev inddraget i selve uddannelsen og læringsforløbet, og blev betragtet som en del af "det pædagogiske forløb" på en uddannelse, på godt og ondt. Forholdet og potentielle sammenstød mellem at "lære i praksis af mennesker, som havde indrettet deres egen daglige praksis" og "at kræve noget af et praktiksted som pædagogisk lærested". Praktikvært 6 valgte bevidst ældre modne elever i videst mulige omfang, blandt andet for at få elever, som var motiverede og mere modne i deres valg:

Vi vil gerne have dem over 18 år og med kørekort. Set ud fra kvaliteten af uddannelsen, så er der pokker til forskel fra 16 til 18 år – de burde blive lidt mere modne. Der findes dem, som er unge og som godt kan. Men tit er de store børn, som er rastløse, men de skal lære de basale ting hjemmefra. Jeg mener nu, at de får en bedre uddannelse, når de er lidt større og mere modne. De burde arbejde lidt inden de overhovedet starter på landbrugsskole. Det er jo dilemmaet – det er ok, at der overenskomster, men de skal bare prøve at "være" og finde ud af, hvad de vil og skal og kan (Praktikvært 6).

Endeligt var der nogle kritiske punkter fra flere af praktikværterne om hele strukturen af uddannelsen, herunder tidspunkterne for hvornår de unge kom ud i praktik, som fx udtrykt at Praktikvært 7:

Det er lidt fjollet, de tidspunkter, skolerne spytter dem ud på – og hvornår de skal være i praktik: høst og når der sker noget i markerne osv. De går glip af højsæsonerne, og af alt det som er spændende. Det er virkelig ikke gennemtænkt (Praktikvært 7).

Praktikvært 10, som havde en minkfarm, understregede vigtigheden af, at eleverne kunne følge en hel årsrytme på sådan en farm, hvor alt jo havde sin tid og var strengt sæsoninddelt og fulgte en cyklus. Det var i forvejen en stor udfordring, at de aldrig ville møde det samme to gange, så de kunne lære fra gang til gang, men det duede slet ikke, at de ikke engang var med en hel cyklus rundt. Det var ikke altid hensigtsmæssigt tilrettelagt i forhold til skolernes skemaer.

4.3.6. Det gode praktiksted ...

Alle praktikværter blev adspurgt hvad de gjorde for at være et godt praktiksted, og det var en gennemgående holdning, at eleverne blev konfronteret med flest mulige situationer og

udfordringer, og at man lod dem prøve tingene hele vejen rundt. Én tilføjede, at det var vigtigt, at de nåede at lære at få overblikket, selvom det var svært.

"At sætte et godt eksempel" og bibeholde en konstant konstruktiv dialog med forklaringer af hvorfor tingene blev gjort som de blev gjort her, blev også nævnt, fx af Praktikvært 1:

Vi tager os af dem, og prøver at forklare – altid – HVORFOR de skal gøre sådan og sådan – konstruktivt – ikke bare fortæller, hvad de skal. Vi sætter et godt eksempel. Min telefon er altid tændt – de kan altid få fat på mig. (Praktikvært 1).

Praktikvært 13 lagde også vægt på nærværet og tilstedeværelsen:

Problemet er hvis en praktikvært som bare deler ordrer ud og så går på kontoret. Det værste er dem, der ikke laver noget selv, det viser, at du er ligeglad... altså jeg har haft flere elever som har prøvet det: driftslederen der bare sidder et andet sted. Det gider de ikke. De skal ikke lave noget som du ikke selv ville lave! (Praktikvært 13).

Denne måde at tænke ligestilling på mellem elever, ansatte og ejere blev også udtrykt af Praktikvært 10:

Vi er unge og vi tænker lidt anderledes, og vi er åbne overfor nye ting og ideer og vil gerne høre deres meninger, og vi har en god dialog med alle vores medarbejdere lige nu. Vi har et supergodt team lige nu. Vi gør meget ud af, at vi løfter i flok, og det gælder hele vejen rundt – vi er på lige fod, og min mand og jeg - som ejere - tager den samme sure tjans som de gør (Praktikvært 10).

Praktikvært 10 gav også udtryk for at de var meget bevidste om at skabe gode, anerkendende rammer og høre alle – inklusiv eleverne – om de er tilpas med deres arbejde og deres position:

Vi skal motivere de unge mennesker, og der må vi godt være lidt trætte – og så sørger vi for, at der er friskbagt brød og kage, og vi betaler al maden hele dagen, og al arbejdstøj er til rådighed og grundforløbet er i orden, og de føler sig som en del af familien, og motivationen er det vigtigste. Landbrugene er så store i dag og alting skal gå så hurtigt. Det ærgerlige for os er, at minkproduktion er en cyklus, og det er nyt-nyt-nyt så de skal det hele fra bunden af ...[...]... Vi kører MUS-samtaler, for at høre hvordan de har det og hvad vi kan forbedre. Vi holder dem tilbage efter kaffe og tager en samtale, og vi viser ham på statistik, hvad det betyder at man ikke passer dyrene optimalt, og de kan bedre forstå det, når det er på et stykke papir, og det forstår de bedre. (Praktikvært 10).

Praktikvært 15 understregede ligeledes vigtigheden af at arbejde i teams og skabe et godt arbejdsmiljø og følelse af fællesskab, og at strukturere samarbejdet fx gennem MUS samtaler:

Man skal arbejde i teams, man hjælper hinanden, det er alles ansvar, man skal ikke skubbe problemerne videre til hinanden (...) vi har møder med alle og vi har en personalehåndbog, hvor der står noget om hvad reglerne er for alle, men ikke specielt i forhold til eleverne, det er for alle. Vi holder også MUS-samtaler med dem, som de skal forberede sig til, det fungerer rigtig godt og det er den formelle snak vi har om, hvordan det går. Vi har også en medarbejderside på facebook men det er mest bare til alm information eller sjov og skæg, hvis nogen laver en bommert (praktikvært 15)

4.4. Praktikpladsen som læringssted

4.4.1. Læring i praksis-situationen

Mange praktikværter fremhævede praktikperioden som den periode, hvor eleverne virkelig lærte, hvad det ville sige at have med dyr og landbrug at gøre. Dette blev set som en modsætning til deres skoleperiode, selvom de var på ekskursioner og "i stalden", som fx udtrykt at Praktikvært 1:

Der var nogle som kom nu hér og da jeg spurgte, om de kunne malke, så sagde de at de havde da malket i praktiskstalden. Og så sagde jeg, at de skulle glemme ALT om det, for det var ikke at malke – hvis de malke hér en uge, har de haft en 500-1000 køer mellem hænderne, så begynder de at kunne (Praktikvært 1).

At prøve et bredt spektrum af arbejdsopgaver ansås for vigtigt af mange, og nogle erklærede bredt "De prøver ALT hér", og det var gennemgående for alle, at de søgte at få eleven gennem alle afsnit og alle funktioner i besætningen.

Vigtigheden af at eleven spurgte og at huske at vise dem "specielle situationer og ting" blev også fremhævet, fx af Praktikvært 11:

Vi viser dem altid eksemplerne, når der er uregelmæssigheder. Og så åbne op for, at de skal spørge – der er ikke nogle dumme spørgsmål. Jeg gør meget ud af, at de tør komme og spørge også selvom det lyder vanvittigt – det er SÅ vigtigt. Der kommer ind imellem nogle "guldkorn" men det er jo sådan de lærer (Praktikvært 11).

4.4.2. Læring ved at se hvordan tingene foregår

Flere af praktikværterne opfattede praksisviden som "at eleverne skulle se og lægge mærke til hvordan tingene foregik, og lære af det". Læringen ville i givet fald bestå af en "overdragelse" af en eller anden form for såkaldt "tavs viden". Der kunne i nogle situationer være, at man så

og derefter "kopierede" den praksis eller rutine, som man så læremesteren gennemføre, med mere eller mindre vejledning og forklaring. Dette kunne typisk dreje sig om situationer, hvor praksis og rutiner ikke umiddelbart skulle ændres fordi "det fungerer godt sådan hér". I disse situationer drejede læringen sig med andre ord sig fortrinsvis om at lære det, der foregik, uden at det stod til diskussion om og hvorfor disse praksisser fungerede godt i denne kontekst. På den anden side så fremhævede flere praktikværter netop også "rutineopgaverne" som noget, der gav eleverne en god ballast i form af struktur og selvtillid, for gennem dem viste de tit, at de "kunne noget", og de lærte at magte en situation. Dét at lære at et landbrug er fuld af faste rutiner – som malkning, flytninger, fravæninger osv. - blev i sig selv fremhævet som en vigtig læring, som fx Praktikvært 2's pointe:

Men jeg har også en del rutineopgaver, og man kan sige, at en elev skal det hele, men når man lige kommer ud, så er det også meget godt med nogle faste og håndfaste opgaver som man kan finde ud af, og som er ens ballast. (Praktikvært 2)

Betydningen af at have rutineopgaver og "rytme" i en besætning blev nævnt af flere og understreget af enkelte andre som noget, der var værdifuldt i læringen af de unge, især hvis de har det svært med noget. Det er ikke blot faglig læring, men også i livet som landmand, som fx Praktikvært 9:

Men det at når de er her, så er de stabile i deres hverdag, det betyder meget hvis der er noget som er svært for dem – sådan en kvæggård er god for folk som har problemer – det er sundt på sådan en gård med en dagsrytme, og det er med året sådan at så kommer køerne ud, og de unge mennesker lærer jo, at køerne er afhængige af, at vi gør det godt – det giver et mål for dem. Det er godt at leve med. (Praktikvært 9).

De fleste praktikværter forklarede, at de lagde stor vægt på at forklare, og at eleverne spurgte hvis de ikke forstod det, og blev endda nogle gange nævnt som "et krav", som fx Praktikvært 8:

Jeg forlanger sådan set også, at de spørger uanset hvad det er – jeg har den holdning, at der ikke er noget, jeg ikke vil svare på (Praktikvært 8).

Læring foregik ifølge mange praktikværter for eksempel ved, at man gik rundt sammen og lavede noget, eller så på noget sammen ude i stalden, MENS man gjorde det eller var dér hvor det skulle foregå:

... for mig er det jo logisk; de render jo bagefter i den første lange tid, vi snakker om det og hun får opgaver, hun skal lave: se hvad jeg gør i hverdagen, jeg gennemgår det ikke ved middagsbordet, sidder ikke her og underviser. Alt foregår ved at prøve at se ude i stalden ... ikke noget fast med, hvor meget jeg fortæller ... (Praktikvært 13).

4.4.3. Læringen i at blive konfronteret med forskellige måder at gøre ting på

Som redegjort for i afsnit 4.4.1 så blev læringen ved at "prøve alt" vægtet af de fleste praktikværter. Dertil kom at nogle praktikværter – selvsagt fra besætninger, hvor der var mange ansatte – lagde vægt på, at eleverne netop prøvede at blive konfronteret med forskelligheder, og lære at ting ofte kan gøres på forskellige måder med forskellige begrundelser, eller – omvendt – kunne de lære om, hvordan en gruppe mennesker forhandlede sig frem til én bestemt måde at gøre tingene på:

Ja, eleverne kommer rundt alle steder. De er mest i soanlæg men også polte og de andre, men hele vejen rundt især i soanlægget. De roterer og det er velplanlagt. Det er også godt at komme tilbage, for det er en kæde. Og de lærer jo hele tiden, så vi synes, at det er vigtigt, at de cirkulerer sådan at de prøver alting flere gange i et praktikforløb. Og vi har to besætninger, så tingene fungerer forskelligt, selvom det er samme styring i princippet. De faste medarbejdere er så faste nogle steder, så eleverne kommer rundt til forskellige mennesker. De følger forskellige mennesker og får forskellige holdninger og begrundelser og forklaringer (Praktikvært 6).

Vi snakker og har dem med til alt, hvad de magter at være med til. Vi har en meget flad struktur. Alle snakker med alle – selvfølgelig har man forskellige opgaver – alle har noget sjovt og noget træls. Der er åbenhed for at byde ind med noget på eget initiativ. Man er med – og der er erfarne folk, som de kan følges med, og vi er her selv hele tiden. Der er nok at tage ved lære af. Landbrugsskolen har sådan et skema med, hvad de har prøvet og hvad de har brug for mere oplæring i, og dem krydser vi af med samarbejde med eleverne, men vi kan sætte mange krydser ved at dét kan de (Praktikvært 8).

4.4.4. Læring med udgangspunkt i elevens temperament og interesser

Nogle af praktikværterne gav meget kraftigt udtryk for, at hver individuel elev havde hver sin læringsproces, og at de var fleksible overfor hvad dét udviklede sig til. De "fandt en plads i besætningen, som passede til den enkelte elev", som for eksempel udtrykt af Praktikvært 2:

*Det er meget fleksibelt – de lærer dét de ikke kan. I starten er vi jo nødt til at være indstillet på, at de ikke kan noget, for vi vælger jo at have dem som unge, og mange kommer ikke fra landbrug selv ...
[...] ... alle kommer rundt og snuser til det hele, men som sagt – de har forskellige interesser og nogle af dem kommer så til at arbejde mere med nogle af områderne end med andre – det viser de lidt selv, hvad de vil (Praktikvært 2).*

Alsidighed for mange af dem, og fokus for nogle af dem – det er jo forskelligt alt efter temperament på eleverne....[...]... Flexibilitet fra vores side – vi vil gerne imødekomme dem, og de finder ud af, hvad de er gode til. Dem, der søger her, de er meget glade for alsidigheden, også fordi de er med til at køre korn og andre specielle ting – vi har mange års erfaring også med at have elever. (Praktikvært 6).

Denne Praktikvært (2) lagde også vægt på ikke at presse eleverne for meget: "Hvis de er utrygge ved det og kan ikke lide det, så tvinger vi dem ikke til det". Praktikvært 15 beskrev ligeledes den store forskel i hvor hurtigt eleverne kunne lære, og hvor hurtigt de var parate til at tage et ansvar:

Vi havde en der skulle lære det hele fra starten af og til at begynde med så blev han jo lært op, indtil han kan noget selv - og det er der man skal lægge arbejdet som måde medarbejdere og ejere, at man yder en indsats i begyndelsen, så de kan noget selv. Og så synes jeg der er meget forskel på.. nogle vil gerne have ansvar og andre vil gerne have det i mindre grad og det skal man respektere, så det er sådan en.. ham på 17 startede ud med at passe slagtesvin og var god til det og så er han bare vokset med opgaven og vi har tilbudt ham job, det har vi gjort med alle eleverne, vi er så glade for dem, men nogle af dem kommer jo fra andre egne af landet og vil gerne hjem igen (praktikvært 15).

Nogle praktikværter havde haft en eller flere elever, som havde specielle krav i form af støtte, opbakning og læring, som fx Praktikvært 1:

Det er de helt unge og uerfarne, som vi får. Der er også nogle, som nu hende, vi har nu, havde meget lav selvtillid og vi lavede en aftale med landbrugsskolen – så hende har vi et helt år mere. Hun var ligesom blevet knækket lidt og havde nogle psykiske problemer, det andet sted hun var, og det skal hun se at komme over. Hun skal bygges op, og det fungerer supergodt nu. (Praktikvært 1).

Vi har også haft adfærdsvanskelige unge, og det kræver en stor tålmodighed, jeg havde en engang som hver gang man malkede, så havde han sprunget over 3-4 køer. Han havde noget oppe i hovedet, som han ikke kunne styre. Det var godt nok belastende – jeg skulle hele tiden selv gå og lede efter, om han havde glemt nogle. Det var en af dem, som jeg tog af medlidenhed, kan man sige. Men – han er landmand i dag (Praktikvært 9).

Sådanne forløb kræver en særlig indsats og et praktiksted, som er indstillet på dette, og hvor menneskene på gården og i besætningen har interessen, og tid og forudsætninger for at give denne støtte. Nogle praktikværter nævnte, at de havde været inde i sådanne forløb flere gange, nogle gange efter direkte kontakt fra landbrugsskolen eller Landboungdom, som så havde fået

erfaring for, at dette var et praktiksted som var godt for sådanne elever med behov for ekstra støtte, sammenlignet med "de fleste".

4.4.5. Forskellige former for læringsituationer og kommunikation

Kommunikation og fælles refleksion er en vigtig del af en læringsproces, og forskellige læringsituationer blev beskrevet af landmændene:

- Forklaringer på hvorfor noget skal gøres på en bestemt måde, når eleven får instrukser i at gøre noget på en bestemt måde, eller bliver rettet.
- Kommunikation foranlediget af elevens undren og spørgsmål. De fleste landmænd fremhævede dette som positivt og ønskværdigt, og satte det i forbindelse med ovenstående egenskaber: "vilje til at lære" og "gå-på-mod". De fleste af landmændene nævnte denne kommunikation som "spørgsmål fra eleven".
- Kommunikation i forbindelse med en konkret situation, som kunne være "typisk" eller "atypisk", men hvor eleven kunne lære noget om at passe dyr eller tage stilling til, hvad der skulle gøres, eller at der skulle gribes ind.
- Akut problemløsning, som delvist kunne være forbundet med ovenstående. Alle landmændene fremhævede vigtigheden af at være til stede og være til at få fat i på en eller anden måde, når eleverne stod for et eller andet. Ofte ville det i disse tilfælde dreje sig om en kort og præcis kommunikation fordi praktikværten/driftslederen var "bagstopper" og der var brug for at handle eller tage stilling, og man kunne så eventuelt vende tilbage senere og diskutere situationen.
- Samtaler med eller uden "temaer", eller om "hvad sker der netop nu", i forbindelse med pauser, hvor der var flest muligt tilstede. I én besætning var mandag formiddag for eksempel et tidspunkt hvor stort set alle var til stede, og dér gjorde man noget ud af at ugen og tingenes nuværende tilstand blev snakket igennem.
- Kommunikation omkring specielle læringsituationer, som var fælles for alle i besætningen, og som kunne indebære involvering af eleven i diskussioner. Dyrlægebesøg, rådgivning og egenkontrol kunne være eksempler på dette. Der var regelmæssig – men ikke nødvendigvis hyppig - dyrlægekontakt i alle besætninger, og det var meget forskelligt hvordan eleverne blev inddraget i forhold til denne kontakt. Nogle praktikværter fandt netop denne kontakt meget vigtig og så det som en vigtig del af læringen, som eleven fik noget ud af, at han/hun kunne følge med rundt og stille spørgsmål til dyrlægen, som fx:

Det prioriterer jeg – det gør vi egentlig alle tre. Det er ligesom, at det er sådan en masse nyttig viden, som kommer ind på lystavlen, og det er godt, at de hører det fra andre end mig (Praktikvært 11).

Eleverne kommer med rundt når dyrlægen kommer hver 5. uge, og de er velkomne til at kigge og diskutere – og de får en smagsprøve med papirarbejdet, og de ved overordnet hvad det går ud på. Og vi holder møder ind imellem med dyrlægen (Praktikvært 6).

(Det er vigtigt) ikke at snakke henover hovedet på dem, hvis fx dyrlægen er der, og bare snakke med dyrlægen og eleven bare står der. Involvere dem i hvad der sker ... så de føler sig hjemme... (Praktikvært 13).

Andre tillagde det slet ikke nogen betydning og fremhævede, at det jo ikke var altid at eleverne var til stede, når der var dyrlægebesøg eftersom de både havde vagter tidlige morgener eller aftener. Andre igen tog netop dyrlægebesøgene op under "tavlemøderne" eller i kaffe- eller frokostpauser hvor der var afsat tid til at dele og diskutere disse emner. I sådanne situationer fik eleverne mulighed for at blive inddraget i gårdens diskussioner, og komme frem med deres synspunkter og erfaringer.

4.4.6. Læringen i tillid til at eleven kan magte en situation

Der var et helt klart forhold mellem praktikværtens tillid til, at en elev ville komme og fortælle, hvis de havde begået en fejl, og så tilliden til at man godt kunne sætte en elev til en ny opgave eller stille dem overfor komplekse situationer.

Landmand 9 havde en økologisk malkekvægbedrift, hvor der "altid" havde været elever. Han overtog selv gården i 1996, og den havde været i slægtens eje i over 100 år og havde "altid" haft mindst én elev. Han lagde vægt på, at det var en mindre familiegård, hvor eleverne fortrinsvis kom gennem eget eller tidligere elevers netværk, og hvor eleverne skulle rundt og være med over det hele – ligesom de selv var – inklusiv, at de skulle kunne passe gården gennem en weekend. Derfor var de fleste elever også dér i deres anden praktikperiode. De lagde meget vægt på tilliden som en vigtig del af læringsmiljøet – og at han eller de ikke selv "blandede sig", når de først overdrog ansvaret:

De skal kunne lære at passe det, de skal selv kunne passe en weekend. Det kræver overblik og at de kan få tingene til at gå op i en højere enhed. Det kan være en stor opgave for en nybegynder. Det kan tage 4 timer for dem at malke alene i begyndelsen, og så kommer det ned på 2 timer – så lærer de at rubbe sig lidt; der er fire hundrede patter som skal skummes ind først og tørres af og sættes på og dyppes med jod. Det finder de selv ud af, hvis der er gået noget tid, og det virker bedre end hvis jeg siger det til dem (Praktikvært 9).

4.4.7. Læring ved at give ansvar

Ovenstående viste at nogle praktikværter lod eleven lære ved at give ham eller hende tillid og selv finde en strategi i en kompleks situation. Den gensidige tillid – som så også omfattede at praktikværtens altid var tilgængelig og altid mødte enhver melding med forståelse - blev udtrykt af mange, og hang for eksempel sammen med elevernes egne interesser, som udtrykt af Praktikvært 2:

... Når de har været her i noget tid, fx et halvt år, så kan de godt nogle ting, og så viser det sig jo tit, at de er specielt interesserede i

*nogle bestemte områder, og så kan de godt få noget ansvar ...
(Praktikvært 2).*

Som også nævnt ovenfor hang ansvar sammen med tillid til, at eleven altid ville henvende sig hvis de havde gjort noget galt eller observeret noget som krævede handling, som Praktikvært 1 sagde det:

*De får ansvar ligesom de viser tillid til os. De skal vise at det de gør, det kan de, og alfa og omega er, at vi kan stole på dem. Hvis de laver en fejl, skal de komme og sige det. Skidt med om det tager tid.
(Praktikvært 1)*

Flere nævnte dét at lære nye og yngre elever op som et særligt ansvarsområde som kunne være relevant at give elever.

4.4.8. At lære "overblikket"

I afsnit 4.4.5. gav Praktikvært 9 et konkret eksempel på "at lære at holde overblikket i en konkret situation" ved at lade eleven malke alene fx i weekenderne. "Overblik" blev nævnt af flere som et mål som man skulle arbejde sig frem imod, som fx udtrykt af Praktikvært 2:

*... de skal holde overblikket og aldrig lade én ligge, hvis den har et eller andet. Og det er ikke noget som man kan læse sig til, der skal man følges med én som kan se det. Det er en stor virksomhed. Man stiller nogle krav til folk. Der er ikke plads til halve løsninger.
(Praktikvært 2).*

Samme praktikvært understregede også, at det var det sværeste for eleverne, netop dét at se helheden:

Det er helheden, at forklare helheden, at de skal kunne tage over når nu som fx hvor fodermesteren har ferie, og de pludselig står overfor det. Der er mange ting de skal huske. Jeg tænker tit på, da jeg startede med 75 køer ... og nu er der 5-6 ansatte! Det er jo simpelthen ikke til at overskue sådan en bedrift. Det er som når du har fået kørekort, at så skal du lære at køre bil. (Praktikvært 2)

4.5. Praktik omfatter sociale netværk

4.5.1. Læring og sociale netværk indenfor den enkelte gård

I afsnit 4.4.3. og 4.4.5. blev forskellige former for læringsnetværk indenfor gården omtalt: at eleven indgik i forskellige læringssammenhænge med forskellige mennesker, blev inddraget i diskussioner på gården, hvor det også var relevant at byde ind med sin egen viden og sine egne erfaringer, og skabe fælles forståelse og/eller "forhandle" om hvad der var rigtigt og forkert, og hvordan forskellige rutiner bedst kunne gennemføres i praksis.

Praktikværtens holdning til hvorvidt "snakkene" gik udover det faglige og til at være almen menneskelige interesse, eller endda aktiv støtte i tilfælde af sociale, psykiske eller andre

udfordringer, er ligeledes omtalt tidligere. Derudover blev emnet "gårdens sociale netværk" ikke berørt eller diskuteret indgående i interviewene. Dog nævnte nogle af praktikværterne betydningen af "flere mennesker på gården". Flere nævnte at praktikeleverne netop IKKE boede på gården, eventuelt fordi det var en kontrast til deres egne erfaringer i sin tid som elev, og det blev nævnt som noget positivt, fordi det skabte et "for lukket miljø" for eleven. På nogle gårde boede eleverne i det samme hus, som fx kunne være en ubeboet gård, som var købt ind i bedriften.

4.5.2. Vægt på elevens eget netværk

Nogle af de interviewede praktikværter søgte så vidt muligt at få elever, som var forankrede i lokalområdet, netop for at undgå den tumult og de problemer, der fulgte med flytning væk fra familie og socialt vennenetværk, og blot finde sig til rette og vide hvor ting var, som udtrykt af Praktikvært 6:

Vi er rigtig gode til at tage os af dem i arbejdstiden, men de må selv tage sig af sig selv og hinanden derudover, og de bor hjemme og kommer kørende. Vi vil ikke have dem boende. I det lys er det ofte for svært at få en fra en anden landsdel, fordi så har de intet netværk, ingen familie, det hele er nyt – hvor køber de ind osv. --- det er meget bedre at de er lidt lokalkendte og har deres venner osv. i nærheden (Praktikvært 6).

4.5.3. Forankring i lokale netværk og lokalsamfundet som et forpligtende læringsmiljø

Et par af praktikværterne gjorde noget ud af, at eleverne og de selv på gården var en del af det samme lokale netværk.

Mange siger, at danskerne er så forkælede – og det synes jeg nu ikke egentlig – de kan godt arbejde og de er interesserede. Men - det er mere forpligtende, når det er en del af lokalsamfundet. Mange har jo forældre her rundt omkring, og de kender os, når vi kommer op i byen. Så vi kan ikke være urimelige eller noget – det vil blive kendt. Det er anderledes med de udenlandske – dem kan man jo bare – ja, ud med dem, hvis de ikke passer, for det vil ingen lægge mærke til. Det er noget andet, når det er de lokale unge. Det betyder noget for lokalsamfundet. Vi knytter noget sammen. Vi har alle tre her på gården gået på YYY landbrugsskole ... for eksempel ... vi har en tilknytning (Praktikvært 3).

Nogle praktikværter fremhævede også vigtigheden af elevens deltagelse i det lokale liv – uanset hvor eleven kom fra, som fx Praktikvært 14:

Vores praktikanter prioriterer meget at komme i åbent hus, landboforeningsmøderne, det er de meget glade for. Kursus siger vi gerne ja til, det giver vi dem ja til, men kurserne betaler de selv i tid (Praktikvært 14).

5. Analyse og diskussion: Praktiktiden som læringsrum i forhold til dyrevelfærd

I en tidligere undersøgelse af, hvordan elever på landbrugsuddannelsen lærer om og forstår dyrevelfærd (Anneberg et al, 2016) blev det klart, at eleverne opfattede praktiktidens læring og skolens læring som noget temmelig forskelligt – og praktiktiden som det sted de oplevede, de lærte mest. Samtidig viste undersøgelsen, at praktiktiden også var arnested for meget dramatiske oplevelser med dyrs lidelser i form af vold mod dyr, erfaringer, som eleverne havde svært ved at trænge igennem med til både skole og landmænd. Undersøgelsen viste også, at eleverne opfattede skole og praktiktid som meget adskilte størrelser, en adskillelse som lærerne i undersøgelsen delvis bekræftede, ofte med henvis til, at besparelser betød, at lærerne kom langt mindre ud på besøg på praktikstederne nu end de havde gjort tidligere. Enkelte skoler er dog i den senere tid igen begyndt at forsøge at koble skole og praktik sammen med mere systematiske besøg.

Denne nye undersøgelse bekræfter på flere områder disse tidligere fund, nemlig at det tydeligt, at der mangler sammenhæng mellem skole og praktik, mens eleverne er ude. Denne manglende sammenhæng blev erkendt både hos både praktikværter og elever, om end der ikke var enighed om, hvorvidt den "manglede". For nogle værter var afstanden til skolerne meget stor, de følte sig helt usynlige og efterlyste også bedre administrativ hjælp, mens andre værter slet ikke oplevede nogen afstand, fordi de måske selv havde været elever på samme skole og stadig havde en tæt faglig og menneskelig relation til skolen. Nogle værter erkendte blankt, at der stort set ikke var nogen kontakt, men oplevede det ikke som et problem, og stolede på, at der kunne etableres kontakt, hvis der blev brug for det.

Imidlertid efterlyste både nogle værter og nogle elever, at der i højere grad blev bygget en form for faglig bro mellem de to dele af uddannelsen. Som en elev sagde: "Måske kunne vi have nogle spørgsmål med ud fra skolen, som vi kunne besvare i løbet af praktikken" og én vært efterlyste, at eleverne fx havde konkrete opgaver med ud fra skolen, som for eksempel relaterede til lovgivning om dyrevelfærd, som de så kunne efterprøve og undersøge nærmere på praktikstedet.

Et andet område, som bekræftede fundene i den tidligere undersøgelse, var elevernes oplevelse af voldsomhed mod dyr som en meget negativ erfaring, som de nogle gange stod helt alene med, eller som kunne få dem til at forlade praktikpladsen. Det var ikke situationer, som blev nævnt af værterne. Tværtimod nævnte nogle af værterne, at de lagde meget vægt på, at deres elever behandlede dyrene ordentligt, hvilket antydede at de også oplevede, at det ikke altid var tilfældet. Måske kunne der foregå nogle ting i besætningen som ejeren/landmanden ikke kender til – hvor eleverne oplever medarbejdere være voldsomme overfor dyr. Nogle af eleverne beskrev "uskrevne regler" på gårdene, og det kunne også være en del af en overenskomst mellem landmænd og deres ansatte, at den slags historier taler man ikke om.

Det første forskningsprojekt om landbrugsskoler og dyrevelfærd havde fokus på elever og lærere. I dette nye forskningsprojekt ønskede vi at inddrage praktikværterne for at få skabt viden om, hvilken forståelse af dyrevelfærd, der eksisterer hos dem og om, hvordan de ser

deres rolle som praktikværter. Desuden har vi ønsket at komme elevernes erfaringer med praktiktiden nærmere, herunder hvordan de lærer om dyrevelfærd i praktikken og gennem hvem de får deres læring.

I analysen af resultaterne fra interviews med elever og praktikværter viste der sig at være tre gennemgående aspekter af praktikopholdet som læringsrum i forhold til dyrevelfærd, aspekter, som både praktikværten og eleven referer til: *Lærestedet, Arbejdspladsen og Socialt, lokalt fællesskab* – se i figur 1. Alle gårdene rummer alle tre aspekter, og de spiller forskellige roller og har forskellig vægt, alt afhængig af praktikstedet. Forskellige elever og praktikværter lægger forskellig vægt på hver af de tre aspekter: nogle praktikværter lagde for eksempel meget vægt på, at eleverne var en del af lokale netværk og havde lokale netværk, hvor andre ikke tillagde det nogen betydning, eller ikke havde mulighed for at få elever med lokale netværk fordi området var "tyndt befolket" med landmandselever. Eleverne og praktikværten lægger vægten på de tre dele forskelligt. Men alle tre dele har indflydelse på, hvordan man lærer om dyrevelfærd.

Kollega-fællesskab indenfor gården

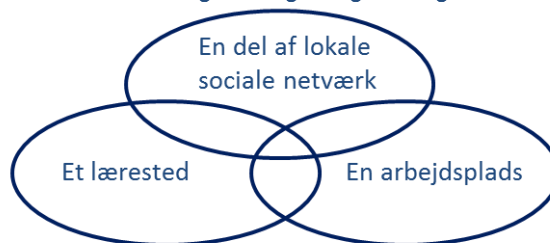
- Møder forskellige mennesker og dermed forskellige indfaldsvinkler, bl.a. til dyrevelfærd i teori og praksis
- Anerkendelse, ros og socialt fællesskab indenfor gården

Elevens netværk i lokal-området

- Vigtig støtte udenfor praktikstedet; kan aflaste praktikværten, og støtte eleven i dennes opfattelse fx hvad der er rigtigt og forkert i forhold til dyrevelfærd

Elevens og praktikværtens position i lokale netværk

- Hvis eleven stammer fra lokalesamfund eller værtens erfa-gruppe, er der en social forankring omkring hele gården og alle dens medarbejdere.



Et lærested

- Eksponering for en vifte af forskellige opgaver og udfordringer
- Støtter elevens udvikling og tager udgangspunkt i elevens styrker og svagheder.
- Inddragelse i diskussioner
- Forklarer hvorfor tingene gøres på den måde, de gøres på, og sikre at baggrunden er forstået.
- Praktikværten: Nærværende vs. fraværende
- Kommunikation og dialog
- Mulighed for systematisk læring fx ved møder og fælles rundgange
- Kommunikation i retning af 'forhandling' og med mulighed for fælles læring.
- Eleven får mulighed for at tage ansvar og påvirke fx forhold omkring dyrevelfærd

Et arbejdssted

- En (måske forud-defineret) arbejdsfunktion at udføre
- Afhængighed af elevens arbejdskraft
- Forventning om at eleven lærer af det, som foregår på gården ved at indgå i arbejdsfunktioner.
- Eleven skal fortrinsvis udføre sine opgaver hurtigt og effektivt indenfor de givne rammer, og der er derfor ikke altid mulighed for at fremkomme med sine synspunkter og ideer fx omkring dyrevelfærd.

Figur 1 Gennem analyse af såvel elevernes som praktikværternes udsagn kom "gården som læringssted", "gården som arbejdssted" og "gården som en del af sociale relationer og netværk" tydeligt frem som tre aspekter, som er vigtige i ethvert praktikforløb, og som influerer læringen af den enkelte elev såvel som den fælles læring blandt menneskene

tilknyttet gården. Læringen om dyrevelfærd befinder sig i hele dette rum, og i spændet mellem disse tre aspekter af den enkelte gård som praktiksted.

Alle praktiksteder indeholder både en arbejdsplads og læreplads, som illustreret i figur 1, men balancen mellem de to elementer kan tippe, hvis praktikpladsen primært fungerer som en arbejdsplads, og praktikværtten for eksempel forventer, at han/hun får en arbejdskraft til nogle bestemte arbejdsopgaver, som er foruddefinerede. Dette kan stå i modsætning til elevens forventninger og forudsætninger. Eleven er der først og fremmest for at lære noget i en praksissammenhæng, og for at blive modne og vidende, og dermed i stand til at kunne tage ansvar på længere sigt. Praktikværtens fleksibilitet i forhold til, at forskellige elever har forskellige udgangspunkter og behov er derfor en nødvendig forudsætning for at skabe en balance mellem "læringsstedet" og "arbejdspladsen", sådan at praktikværtten ikke kun bliver "chefen" men også "mesteren".

Det centrale i forståelsen af praktikstedet som *en læreplads* er, at der er plads til forhandling og at eleven også bidrager med sin viden og de erfaringer, han /hun får undervejs. Det er dette som Lave og Wenger kalder situeret læring, hvor meningen med praksisfællesskabets aktiviteter blandt andet er noget man forhandler mellem deltagerne (Lave & Wenger 1991: 33). Dette praksisfællesskab kan deles af mange mennesker, og på en del af de gårde som indgik i undersøgelserne var der en række mennesker. Både praktikværter og elever fremhævede det nyttige i at mange forskellige mennesker med hver deres erfaringer og synspunkter deltog i læringen og udviklingen af en bedrift. Hvis balancen derimod tipper og praktikstedet udelukkende bliver til en arbejdsplads, hvor vægten fx mest er på elevens effektivitet, kan eleven miste motivationen til at se sig selv som en der lærer nyt eller kan bidrage til forbedring af forhold eller til fælles læring. Dette blev af nogle elever også beskrevet hvis eleven ikke syntes at tildelingen af ansvar kom på det rigtige tidspunkt, når eleven også følte sig klar til det.

Både elever og praktikværter talte om viden som overførtes primært gennem imitation, eleven følger kollegaen eller praktikværtten og gør som han /hun får anvist. Både nogle praktikværter og elever lagde vægt på, at en sådan overførsel burde følges af en dialog. Kun når dette foregik uden plads til spørgsmål eller til forslag om forbedringer bliver denne "delvist tavse" overføring af viden til frustration. Eleverne kunne føle sig begrænset af en mester (praktikvært) som gjorde tingene på samme måde "som hans far altid havde gjort", eller som ikke ville ændre på sine arbejdsgange. Når denne type læring blev dominerende i besætningen, og der var for lidt eller ingen fokus på elevens input, kunne eleverne føle, at det også gik ud over dyrevelfærden. I sådanne situationer kunne det beskrives, at det var en kvalitet i sig selv, hvis man som elev kunne regne ud, hvad chefen mente, uden at han sagde det.

Praktikværter, som eleverne opfattede som mestre eller chefer som ikke var åbne overfor at lytte til eleven, som ikke inddrog eleven, og som var stærkt konservative i deres syn på, hvad der kunne lade sig gøre eller som primært kom med negativ kritik, kunne skabe så dårlig en stemning på en arbejdsplads, at eleven syntes det også gik ud over dyrene. Især praktikværter, som ikke var nok til stede var et element, som flere gange blev fremhævet som meget

negativt, og som i vores figur er med til at et lærested går fra at støtte og inddrage eleven til alene at betragte eleven som en arbejdskraft. Praktikværternes udsagn viste også stor opmærksomhed på netop dette aspekt: nogle af dem fremhævede, at de "altid var til at få fat i". Flere praktikværter kendte godt til, at eleverne foretrak at se dem "gå foran", være til stede og ikke gemme sig bag et skrivebord. Isolerede elever med fraværende chefer kan til en vis grad ses som en risikofaktor for dyrevelfærden, fordi stemningen på en gård, eller "arbejds miljøet" som det også betegnes af en elev, har stærk indflydelse på om man tager ansvar for dyrene eller om man bliver ligeglad.

Hvis læringen skal være bevidst og udsprunget af praksissituationer, så kræves der kommunikation og fælles refleksion i et eller andet omfang. En sådan kommunikation vil også skabe muligheder for en fælles læring, idet kommunikationen kan få begge parter til at se nye aspekter i et givet emne. Hvis en praktikvært er åben overfor ny læring, vil måske alene dét, at eleven stiller en særlig type spørgsmål betyde, at de vender tilbage til eleven med nogle pointer, som gør læringen fælles.

Det var kendetegnende at stort set alle praktikværter fremhævede ønsket om, at eleverne stillede spørgsmål og var "fremme i skoene". Disse praktikværter var ofte de samme som dem, der søgte at skabe læringsmiljøer i form af fælles kaffemøder eller andre situationer hvor alle omkring en besætning mødtes og havde mulighed for at dele forslag og viden. Situationer omkring dyrlægebesøg viste et vidt spektrum i praktikværternes holdning til elevernes læring – en læring, som også kunne være af stor betydning for dyrenes velfærd og forståelsen af, hvad der foregik i besætningen omkring dyrene: set ud fra en "effektivitetsbetragtning" kunne man hævde, at elevens tid sammen med dyrlægen på dennes rundgang var "spildtid" i og med at eleven ikke fik udført nogen arbejdsfunktion. Hér er – med andre ord - "gården som arbejdsplads" det dominerende (hen)syn. På den anden side kan denne tid betragtes som en læring og en gradvis opbygning af viden hos eleven i form af en investering, som på længere sigt helt sikkert kommer eleven til gode i de sammenhænge som han eller hun kommer til at befinde sig i, men som også bidrager til dialogen på gården, elevens forudsætninger for at bidrage konstruktivt til forslag, og elevens selvtillid og følelse af inddragelse og ligeværd. Hos elever og praktikværter var der i stor grad enighed om, at tillid – og fx at det var muligt at begå fejl uden at blive mødt af negativ kritik fra mester, var et stort plus.

Flere af eleverne fremhævede betydningen af systematisk deling af viden, fx på daglige eller ugentlige møder, som noget de kunne bruge til at få ny viden om de dyr, de passede til daglig. Samtidig var eleverne bevidste om, at mange praktikværter ikke selv har lært noget om hverken ledelse eller pædagogik – og det kan være med til, at de ikke var gode til at formidle viden til elever eller medarbejdere.

Det meste af den læring, som blev beskrevet af praktikværterne i dette studium, blev beskrevet mere som "oplæring af eleven" fremfor "fælles læring", og refleksionen tog tilsyneladende mere form af "spørgsmål og svar". Derudover foregik der øjensynligt en del overdragelse af en slags "tavs viden", hvor både praktikvært og/eller andre af gårdens elever

ikke var bevidste om, hvad eleven egentlig så og lagde mærke til, hvis der ikke efterfølgende blev talt om.

Modsætningerne mellem praktikværternes beskrivelse af, hvad der foregik i læringsprocessen, og elevernes beskrivelser af, hvad de så i de daglige situationer i besætningerne, som forårsagede undren hos dem, afspejler måske netop dette forhold, samt at det i mange tilfælde ikke var en del af læringsmiljøet, at denne undren blev delt og gjort til genstand for fælles refleksion. Det kunne måske også findes i modsætningen mellem fx praktikværtens erfaringer med at eleverne skulle lære at have et "realistisk forhold til dyr" såsom, at det var landbrugs- og produktionsdyr, og at de nødvendigvis måtte gennem nogle procedurer såsom kastrationer, afhorninger, og flytninger. Eleverne oplevede tilsyneladende nogle af de samme situationer som nogle, hvor praktikværtten var konservativ og ikke villig til at ændre praksis, selvom det var ligeså nemt at gøre det på andre måder, eller selv om en ændret praksis kunne have betydet bedre dyrevelfærd.

Andre situationer indeholdt sandsynligvis læring, hvor eleven heller ikke selv blev bevidst om hvad det egentlig var de "lærte", og de blot forventedes at lære ved at "se hvad der blev gjort", og denne læring bestod nærmere i en form for "kopiering af praksis", uden at man havde reflekteret over hvad der var rigtigt/forkert, fordele/ulemper eller godt/skidt i forhold til disse praksisser. Det kunne være håndtering af dyrene, hvor der – hvis der ikke blev talt om det – kunne være forskellige måder at gøre tingene på mellem de forskellige medarbejdere: nogle kunne fx være mere hårdhændede end andre.

Et eksempel på en læring, som gik udover denne "konkrete viden" kunne for eksempel handle om "læring om hvad det vil sige at være landmand". Denne viden blev flere gange berørt af praktikværterne, men ofte i en indirekte form. Når praktikværterne fremhævede forskellen mellem "da de selv var unge" og hvad de unge i dag blev tilbudt, handlede det ofte om generelle forhold vedrørende "at passe dyr" og menneskets ansvar for dyrene, samt at være landmand.

Flere af praktikværterne fremhævede, at det var en del af at være landmand, at man sommetider blev konfronteret med situationer, hvor man ville være senere færdig om aftenen, eller skulle lave sine planer om. Derved opstod der et paradoks: "lærlinge" og elever skulle lære at håndtere udfordringer og "få et realistisk forhold til dyrene og landbruget", og dyrenes velfærd er helt afhængig af, at der blev taget hånd om et problem helst før det opstod, som fremhævet af praktikværterne. Samtidig var det deres oplevelse, at de unge "stod med klokken i hånden", og de skulle hjem klokken 18, og de kunne forlade deres post uden at gøre deres arbejde færdigt.

Dette leder til en åbning af et spørgsmål om hvorvidt læringen af "tekniske færdigheder" er tilstrækkelig, eller læringen om "en landmands ansvar overfor dyrene" – inklusiv at det indebærer ekstra indsats, når det var nødvendigt, hvilket kunne betyde at eleven skulle blive der i flere timer udover "det normale og aftalte", når det brændte på, eller måske endda tage en ekstra weekendtjans fordi der var krise i et staldafsnit. Konflikten mellem "arbejde med levende dyr på dyrenes præmisser" kontra "arbejde med levende dyr indenfor en

arbejds-mæssig overenskomst-fastsat tid" er noget, som i princippet bør være en del af dialogen mellem landbrugsskoler, elever og praktikværter. Denne dialog kunne fint tage udgangspunkt i en diskussion om hvad målene for læringen af eleverne er i praktikken: det kunne være "isolerede tekniske færdigheder", som fx kan vinges af ("har malket"/"har afhornet"/"har aflivet en kalv" etc.), eller er det "læring om, hvad det vil sige – overordnet set – at tage ansvaret for levende dyr"?

Et andet eksempel på denne potentielle konflikt mellem at "lære de enkelte færdigheder" og at "lære hvad det vil sige at være landmand" kan være rutineprægede opgaver, som blev nævnt, beskrevet og diskuteret af både elever og praktikværter. Vi fremhævede ovenfor, at "praktikstedet som arbejdsplads" fx kunne ses som et sted, hvor eleven skulle varetage bestemte funktioner, og "praktikstedet som lærested" kunne ses som et sted, hvor eleven blev inddraget i flest mulige forskellige situationer, lærte at tage ansvar for nogle ting, og byggede en selvtillid op om, at han/hun kunne magte en bred vifte af udfordringer. Man kan hævde at ingen af de to ekstremer udgør "et ideelt lærested", som også fremhævet af nogle praktikværter og nogle elever: Dels er der noget trygt og "afslappende" i at gennemføre opgaver, som man har vist, at man kan magte, og som kan vende tilbage iblandet forskellige udfordringer: fx kan malkning rumme mange forskellige udfordringer og situationer og megen stillingtagen – det er ikke ren rutine. Det kan – som også fremhævet af flere praktikværter – være noget, som stiver elevens selvtillid af. Men – det rummer samtidig en vigtig læring om, hvordan det er at være landmand og have med levende dyr at gøre, hvis velfærd man skal sikre. Praktikværterne fremhævede disse situationer som fx, at der ikke findes idiotarbejde – alt er vigtigt, og kan have potentiel indflydelse på dyrenes velfærd. Der var situationer, hvor både nogle praktikværter og nogle elever beskrev, hvordan man delte disse "tjanser" på gården: Dette blev set som ideelt for arbejdsklimaet og eleven, at både elev og de øvrige på gården inklusiv ejeren eller praktikværter deltog ligeværdigt. Dette var både for at gå i forvejen med gode eksempler om, at "vi tager alle fat", men det kunne også dreje sig om situationer, hvor man fx ikke skulle undervurdere "den indirekte overvågningsindsats": at man fx ved at have alle dyr mellem hænderne eller fik dem til at gå foran sig, kunne se om der var noget galt, om nogle haltede osv. – hvilket også er en vigtig del af læringen – samt at det var en del af "den større læring" som ovenfor beskrevet: Det handler om at lære hvad det vil sige at være landmand, at tage ansvar, at arbejde på en gård og at stå for den daglige drift: arbejdet med dyr medfører nødvendigvis en del rutinearbejde, og som eksplicit fremhævet af en af praktikværterne, som omtalte "rytmen" både henover døgnet og året: det giver stabilitet, ro og "det er godt at leve med". Det er en del af dét at være landmand – som eleverne jo blandt andet var ude for at lære om "i virkeligheden". Denne læring blev i mindre grad diskuteret direkte af nogle af de interviewede, og der blev da heller ikke fokuseret på den i spørgsmålene, men nogle praktikværter omtalte det på måder som viste, at de så det som en "læring om livet på en gård", og de gav også udtryk for, at de snakkede med eleverne om mangt og meget – ikke kun om "det tekniske, der skulle læres". Disse aspekter om at tage overordnet ansvar og kunne magte beslutninger og ombryde sin arbejdsrytme, fordi der er behov for at gribe ind i en uheldig udvikling, kunne meget vel være noget af det, der reflekteres over mellem elever og værter.

Som beskrevet ovenfor havde det stor betydning, at praktikværten var synlig i hverdagen og selv gik foran som et godt eksempel, fx i forhold til håndtering af dyr. Men figur 1 viser også, at kollegafællesskabet (og andre former for fællesskaber) også spillede en meget stor rolle for, hvordan eleven lærte eller ikke lærte om dyrevelfærd. Negativt samvær med kolleger, og oplevelsen af at et dårligt arbejdsmiljø betød – som beskrevet af nogle elever - en direkte forbindelse til dårlig dyrevelfærd. Eleverne kunne opleve sig som nederst i et hierarki, hvor de daglige magtkampe kunne gå ud over dyrene – og eleven selv, og følelsen af, at man skulle være "underdanig" blev beskrevet som meget problematisk af en elev.

For nogle piger var det et særligt problem, når de skulle samarbejde med østeuropæiske mandlige kolleger, som de ikke altid følte sig respekteret af. Hvis man så heller ikke havde mulighed for at gå til sin ledelse og klage, kunne man som elev føle sig fuldstændig alene og ikke have andre muligheder end at finde sig et nyt praktiksted. Imidlertid blev fx vold mod dyrene ikke i alle tilfælde talt om i det åbne, men forblev skjult. Andre elever fortalte, at den aggression, de kunne mærke i sig selv, når ens tålmodighed overfor et dyr var brugt op, godt kunne italesættes og også blev det, som noget man delte med hinanden i fællesskabet – også for at blive klogere og finde andre metoder at håndtere situationen på, end at slå. Håndtering af dyr og erfaringsudveksling om dette var et stor emne i den fælles læring i praktikken, hvorimod refleksion over dyrs integritet (fx halekupering, afhorning) ikke kom frem i interviewene.

Når praktikværterne fremhævede betydningen af det lokale netværk kunne det fx ske som en del af at rekruttere elever. For nogle værter betød det, at eleven kom fra lokalområdet og elevens familie måske var kendt af værten, at værten følte sig ekstra forpligtet overfor elevens læring. Den lokale kontakt med "naboens søn" så ud til at være en model, der nogle steder gjorde det nemmere både at rekruttere elever og fastholde dem, fordi de kunne indgå i et i forvejen etableret netværk. Andre værter måtte lægge en betydelig større indsats i at få eleven til at føle sig godt tilpas, fordi eleven måske var ny på egnen og nogle gange også var helt uvant med at være væk hjemmefra eller med at skulle omgås nye, ukendte voksne. Nogle af disse praktikværter beskrev fx, at de opfordrede deres elever til at møde op til lokale møder, eller de tog dem med til forskellige arrangementer.

Kombinationen mellem viden om dyrevelfærd og kendskab til loven var ikke et område, praktikværterne følte sig forpligtede på, selvom det dog blev erkendt, at det tit var i mødet med praksissituationer at "skolelærdommen" blev gjort relevant og virkelig. Viden om lovgivning blev af nogle koblet med, at man så skulle undervise eleven "ved køkkenbordet" og det var ikke noget værterne brød sig om. Det var også noget, som både handlede om at "undervise" eleverne i, hvad det gik ud på, og for nogles vedkommende, at diskutere (eller forbigå) dét som de selv så som "tåbeligheder i lovgivningen". I mange tilfælde måtte koblingen mellem loven og dét, som eleven mødte i stalden, ske gennem det praktiske arbejde i stalden, selv om det så ikke var givet, at eleven så eller reflekterede over denne kobling.

6. Konklusion og mulige fremtidige indsatsområder

Vi vil til slut samle op på de områder, hvor vi ser nogle perspektiver i forhold til praktikopholdet og læring om dyrevelfærd – konkret vil vi pege på tre forskellige indsatsområder, nemlig 1) samarbejdet mellem praktikværter og skoler, 2) fokus på strukturelle udfordringer 3) fokus på fraværende praktikværter og hvordan værterne kan støttes til at understøtte elevens læring.

For det første viste undersøgelsen, at der ofte var mangel på samarbejde mellem praktiksteder og skoler. Det gjaldt ikke *alle* skoler (og det var ikke et problem for *alle værter* eller elever). I nogle områder af landet kunne det se ud som om det udgjorde et alvorligt problem, som betød, at praktikværterne (landmændene) føler sig hægtet af. Også hos eleverne skaber det frustration for eleverne, fordi de mødte værter, som er negative og kritiske i forhold til deres skoler. Nogle praktikværter havde for eksempel fokus på en række praktiske, kommunikative problemer, hvor skolerne var for sent ude med papirer, datoer om elevernes start/slut osv. Men manglen på kontakt kunne også skade værtens identitet som praktikvært. Hvis en praktikvært ikke følte, at skolen bakkede ham/hende op, kunne det være sværere at fastholde sig selv i rollen netop som praktikvært, en der forventes at lære sin elev op og ikke bare kunne betragtes som arbejdsgiver for et hvilket som helst ungt menneske. Nogle værter oplevede ikke længere, at skolerne indbød til årlige fællesmøder for praktikværter, muligvis fordi det var sparet væk, eller fordi man var usikker på værternes interesse. For nogle værter kunne manglen på kontakt til skolen betyde, at de mistede lysten til det arbejde, der var i opgaven og den ekstra indsats, det ville koste at have en elev. En elev fortalte således, at hans praktikvært gerne ville have besøgt skolen, men aldrig fik nogen indbydelse til dette.

Dyrevelfærdsmæssigt er der perspektiver i, at skolerne fremover styrker sammenhængen mellem skole og praktik i den periode, hvor eleverne er ude i praktik. En faglig kobling mellem skoler, elever og vært kan betyde, at teori og praksis hænger bedre sammen, så skoleophold og praktik ikke bliver oplevet som adskilte verdener, mens man er derude. Det vil betyde at den læring, man får i praktikken om dyr, kan blive til en læring, som eleven reflekterer over allerede mens man er på gården.

Som det blev beskrevet i denne undersøgelse kunne det se ud til at praktikforløbet i landbrugsuddannelsen er blevet delvist frakoblet det forløb, som eleverne gennemgår på skolen. Det giver anledning til at stille spørgsmålstegn ved, om de kompetencer som eleverne får i forhold til dyr opleves som sammenhængende. Det skal sikres, at den kompetence, som eleverne får i uddannelsen, også kan anvendes i det fag, som de uddanner sig til. Denne sammenhæng mellem teori og praksis skal derfor bygges op *allerede under uddannelsen*. En af praktikværterne undrede sig fx over, at der ikke var opstillet mål for praktikforløbet for, hvad eleven skulle lære, og som praktikværten kunne understøtte. I dag skal værterne blot sætte flueben i en tjekliste, når eleven er færdig og eleven har, ifølge disse interviews, ingen steder en formuleret målsætning eller delmål med sig ud.

At anvende det lærte, (både fra praktik og skole), når en uddannelse er afsluttet, og den studerende skal ud og bruge det i sit fag beskrives i mange professionsuddannelser med

begrebet transfer. Forskning viser, at der er forskellige forhold, som kan fremme eller hæmme transfer (Wahlgren og Aarkrog, 2013). Nogle er personrelaterede, nogle er relaterede til undervisningen, og nogle til, hvilken kontekst læringen skal anvendes i. Forskning viser, at det er vigtigt, at eleven har en klar opfattelse af læreprocessen. Hvad skal læres? Hvorfor skal det læres? Hvad skal det anvendes til? (ibid: 149).

I danske landbrugssammenhænge ser det ikke til at være undersøgt, hvordan det, som eleverne lærer på skolerne/i praktikken influerer dem, når de kommer ud i faget bagefter. Det kunne være en fremtidig indsats, at der kom fokus på om den viden, som skolerne/praktikken bygger op, rent faktisk bliver anvendt.

Mange skoler har, som vi tidligere har beskrevet (Anneberg, Sandøe & Lassen, 2016) stærke traditioner for, at elevernes praktikerfaringer indgår i undervisningen, *når eleven kommer tilbage*. Man kunne efterlyse at det modsatte også var tilfældet – at praktikværterne fik et mere indgående kendskab til, hvordan skolerne har klædt eleven på fagligt og teoretisk forud for praktikken, så værten ved, hvad han/hun skal supplere med og hvad han/hun IKKE kan forvente. For det andet udgør strukturen af uddannelsen tilsyneladende en risiko for, at eleverne kan blive betragtet som "arbejdskraft" og ikke meget mere end det. Det vil sige, at de kan risikere at få en negativ erfaring fra deres praktikophold, inklusiv fx håndtering af dyr eller pasning af syge dyr. Dels er der reelt ingen sikring af, at en vært vægter "praktikopholdet som læringssted" høj. Mange anser eleverne for at være dyre, især når de kommer i praktik i 2. hovedforløb. Dermed øges praktikværternes forventninger til elevens arbejdsindsats og hvilke ansvar eleven kan tage. Mange værter udtrykte sig kritisk om, at de skulle betale, mens eleven er på skole. Spørgsmålet er, om praktikstederne ville have mere fokus på elevens læring, hvis eleven var på en lavere løn eller på SU under skoleopholdet, så man ikke kunne betragtes som en arbejdskraft, men først og fremmest skulle behandles som en elev, og der var fokus på læringsforløbet?

Et andet strukturelt område berører ikke kun spørgsmålet om dyr, men handler om, at landmændene var frustrerede over, at skolegangen ofte starter igen under høsten, som er højsæson for landmændene rent arbejdsmæssigt. Eller de nye elev kom netop for sent til at kunne deltage i dette arbejde. De mente også, at det var u hensigtsmæssigt for eleverne. Det kunne også gå ud over læringen i fx minkproduktionen, som havde en meget særlig års-cyklus, hvis eleverne ikke kunne være der i hele cyklussen. Igen relaterer dette sig til elevens rolle og om hvorvidt praktikstedet primært var "arbejdsplads" eller "lærested". Landmænd så ofte ikke skoleopholdet som noget, der var værdifuldt for landmanden selv, men snarere som en uvelkommen og tidsmæssigt dårligt placeret afbrydelse, som de oven i købet skulle betale for, selv om en del af dette beløb blev refunderet igen.

Til det strukturelle hørte også værternes oplevelse af, at eleverne i højere grad i dag skulle "opdrages", som nævnt tidligere. Opdragelsesdiskussionen var en del af konflikten mellem landmænd og elever: Landmændene kunne beskrive, at eleverne ikke var modne nok, var for usikre og havde for meget fokus på sociale medier i stedet for at være til stede i arbejdet, etc. Det er værd at huske, at mange elever faktisk ikke er mere end 15-17 år, når de kommer ud i praktik første gang. Det ville være et stort krav, hvis man som vært forestillede sig, at de unge

elever bare kan fungere i et nyt miljø uden positiv støtte fra værtens side. I samarbejdet mellem skole og praktikværter burde i højere grad indgå diskussioner om ungdomskultur, ændringer i unges vaner omkring sociale medier, ect. Eleverne nævnte ikke problemet med deres egen rolle som "forkælede", men beskrev perifært, at de mødte kritik af brugen af mobiltelefoner – og det kunne landmanden løse ved at give dem en arbejdstelefon.

Vi mener, at denne diskussion om "umodne elever" er vigtig at få ud i det åbne, så den form for viden ikke ender som et fastlåst narrativ om forkælelse og upålidelighed. Afbrudte praktikforløb skuffer både vært og elev, og meget negativt fokus på eleverne gør, at de elever, som faktisk er i stand til at bidrage til bedriften måske kommer mindre i fokus. Et indsatsområde her kunne være, at branchen og skolerne i højere grad var med til at klæde landmanden på i rollen som praktikvært gennem information eller pædagogiske redskaber.

Dette knytter sig også til det sidste indsatsområde vi vil nævne: Elevernes behov for aktive, synlige praktikværter, som går foran, er lydhøre og bruger tid på eleven eller sikrer, at andre ansatte gør det. Fagligt dygtige elever kan føle det stærkt demotiverende, hvis de oplever, at værten selv er fraværende – og især hvis de aldrig oplever fælles refleksion på arbejdspladsen, fx omkring læring i forhold til dyrevelfærd og debatter om dyrevelfærd, som går ud over det vedtagne eller imod landmandens egen forståelse. Undersøgelsen viser, at nogle værter giver meget få forklaringer på, hvorfor man gør som man gør, men i højere grad vægter at "gøre som vi altid har gjort" og eleven bør helst kunne regne det ud af sig selv. Resultaterne viser også, at eleverne er langt mere begejstrede og motiverede for at arbejde med dyr og dyrevelfærd, hvis værten inviterer til undervisning i hverdagen og især levner plads til fælles refleksion. En elev, som får lov til at bidrage med en forbedring på gården med baggrund i sin viden fra skolen og andre erfaringer før og under uddannelsen, fx i form af at gå aktivt ind og arbejde for at nedbringe kalvedødeligheden, burde ses som en gave på en bedrift, men det er ikke altid tilfældet, at den slags inputs ønskes fra praktikværterne.

Afrundende kan man spørge: Hvordan vil dansk landbrug gerne se landbrugsuddannelsen udvikle sig fremover? Og passer det med skolernes mål? At uddannelsen er blevet en del af erhvervsskolesystemet har muligvis frataget landbruget dets ejerfornemmelse, så det eneste man fokuserer på er den "pris" man som landmand betaler for at have elever, og muligvis har besparelser i erhvervsskoleregi gjort, at flere skoler har frakoblet sig ansvar for praktikopholdet, så man ikke længere følger med i, hvordan læringen sker i praktikken.

Samtidig med at der bliver færre landbrug, bliver bedrifterne med husdyr større og der er en stor gruppe ansatte, som kommer fra andre kulturer og har andre sprog (Anneberg & Sørensen, 2016), som eleverne også skal lære at forholde sig til.

Det har stor betydning for dyrevelfærden, at arbejdsmiljøet på gården får eleverne til at trives, så de tager ansvar – fremfor det modsatte. Det viser denne undersøgelse, og derfor er den kulturelle udvikling, vi ser i disse år, med mange forskellige nationaliteter, sprog og kulturer på nogle arbejdspladser et område, som bør tages op af både branche og skoler i langt højere grad end det sker i dag.

Litteratur

Anonym 1 (2015) Endelig Rapport om en Audit udført i Danmark fra 28. september 2015 til den 2. oktober 2015 med henblik på at bestemme indvirkningen på dyrevelfærd af aktiviteter, der fremmer kompetence hos personer, der håndterer eller har dyr i deres varetægt. Europa-kommissionen, direktorat F – Levnedsmiddel og Veterinærkontoret.

Anonym 2 (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 3 (2016) <http://www.jordbrugetsuddannelser.dk/#/hvordan-søger-jeg-praktikplads?--525338698809750> (tilgået 23.11.2016)

Anonym 4 (2016)
http://www.praktikpladsen.dk/show_tekst?type=GODE_RAAD_OM_ANSAETTELSE&menu=menu_ansaettelsesvejledning (tilgået 23.11.2016)

Anonym 5 (2016)
http://www.praktikpladsen.dk/search_praktikplads_situationen.do?action=search&uddannelse=24456&speciale=129146 (tilgået 23.11.2016)

Anonym 6 (2016) <https://www.3f.dk/fagforening/fag/landmandselev/3f-og-gls-a--jordbrug> (tilgået 21.11.2016)

Anonym 7 (2016) Om Ny mesterlære. <https://www.ug.dk/uddannelser/artikleromuddannelser/omhvervsuddannelser/ny-mesterlaere>. Tilgået 21. 12.2016

Anneberg, I, Sandøe P og Lassen, J (2016) Kommunikation om dyrevelfærd, en undersøgelse af dyrevelfærds rolle på landbrugsuddannelsen. DCA Rapport nr. 072, Aarhus Universitet

Anneberg, I og Sørensen JT (2016) Medarbejdere i dansk husdyrbrug, hvem er de, og hvad er deres rolle i sikring af god dyrevelfærd? DCA rapport nr. 080, Aarhus Universitet

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

Lave, J & Wenger, E (1991) Situated learning – Legitimate peripheral participation. New York: Cambridge University Press

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

Mesterlære, læring som social praksis (1999). Red: Klaus Nielsen, Steiner Kvale. Hans Reitzels forlag, København

Wahlgren & Aarkrog (2013) Transfer. Kompetence i en professionel sammenhæng. Aarhus Universitetsforlag