

UDARBEJDET AF **MADS BØLLING** (20087073)
VEJLEDER JESPER ECKHARDT LARSEN
AFLEVERING 26. MAJ 2010
MODUL OPDRAGELSE OG UDDANNELSE 2:
GLOBALISATION, KNOWLEDGE SOCIETY AND COMPARATIVE EDUCATION, F 2010

National uddannelseskulturel determinering af udeundervisning:

Et komparativt pædagogisk casestudie af udeskole i Danmark og Forest School i England.

UDDANNELSE KANDIDATUDDANNELSE I PÆDAGOGISK SOCIOLOGI (2009)
INSTITUT FOR PÆDAGOGIK
DANMARKS PÆDAGOGISKE UNIVERSITETSSKOLE
AARHUS UNIVERSITET

Tilkendegivelse

Denne opgave tager afsæt i komparativ pædagogisk metode. Her til vil jeg gerne sige tak til min vejleder Jesper Eckhardt Larsen for inspiration til en uddannelseshistorisk inddragelse.

Desuden vil jeg takke Peter Bentsen, Ph.d.- stipendiat, ved Center for Skov, Landskab og Planlægning (Skov & Landskab), Københavns Universitet, for inspirerende refleksioner omkring udeskole og Forest School samt at invitere mig ind i dette forskningsfelt.

Mads Bølling, maj 2010

INDHOLDSFORTEGNELSE

1.	Indledning.....	1
1.1	Problemindkredsning	1
1.2	Problemformulering	1
1.3	Komparativt casestudie.....	2
1.4	Begrebsafklaring	2
1.5	Videnskabsteoretisk afsæt.....	3
1.6	Disponering.....	3
2.	Aktuel forskning om udeundervisning	3
2.1	Behov for komparative studier af udeskole og Forest School	4
3.	Udeundervisning	4
3.1	Undervisningen flyttes ud af skolen.....	4
3.2	De progressive strømninger	5
3.3	Udeskole og naturklasser i Danmark omkring overgangen til det 21. århundrede.....	5
3.4	Forest School i England omkring overgangen til det 21. århundrede.....	6
3.5	Udeundervisning: en samlet definition.....	6
4.	Dansk og Engelsk national uddannelseskultur	7
4.1	Dansk uddannelseskultur	7
4.2	Engelsk uddannelseskultur.....	7
4.3	To uddannelsestraditioner: didaktik og curriculum.....	8
4.4	Didaktik og curriculum traditionerne som markør for henholdsvis dansk og engelsk uddannelseskultur.....	8
5.	Teoretisk ramme	9
5.1	Educational transfer	9
5.2	Felt.....	9
5.3	Teorien om felt til forståelse af educational transfer	10
6.	Metode	10
6.1	Komparativ metode.....	10
6.2	Analysens datagrundlag og forskningsdesign	11
6.3	Kvalitativt semi-struktureret telefon-interview	11
6.4	Udvælgelse af informanter.....	11
6.5	Interviewguide	12
7.	Fremlægning af cases.....	12
7.1	Udeskole i Danmark	12
7.2	Forest School i England	13
8.	National uddannelseskulturel repræsentation i Udeskole og Forest School.....	14
8.1	Udeskole og dansk uddannelseskultur	14
8.2	Forest School og engelsk uddannelseskultur.....	15
9.	Forskelle og ligheder mellem Udeskole og Forest School	16
9.1	Anvendelighed af de to cases i forhold til undersøgelsens definition af udeundervisning.	16
9.2	Samlet fremlægning af de to cases	16
10.	Sammenligning af Udeskole og Forest School	17
10.1	Didaktik- og curriculumtraditionen i udeskole og Forest School.....	17
11.	Konklusion.....	18

Litteratur

Anvendt litteratur

Supplerende litteratur

Bilag 1 – Dansk interviewguide

Bilag 2 – Engelsk interviewguide

Bilag 3 – Interview med en udeskolelærer

Bilag 4 – Interview med en Forest School leader

1. INDLEDNING

Udeundervisning er et produkt af det 20. århundredes progressive pædagogiske bevægelser (Hyllested, 2007; Knight, 2009). Dog har udeundervisning i skolesystemer rundt om i Europa først de seneste år vundet større indpas.

Fænomenet knytter sig primært til de tidlige skoleår. Overordnet er det karakteriseret ved, at undervisning, der traditionelt foregår indendørs, flyttes ud i nære og naturlige omgivelser ca. én gang om ugen over en længere periode (Bentsen et al., 2009b; Knight, 2009; Mygind, 2005b; O'Brien & Murray, 2007).

I Danmark har fænomenet, der betegnes udeskole eller naturklasser, de seneste ti år særligt været i fokus (Bentsen et al., 2009b). Fra 2003 til 2007 steg antallet af skoler der bedrev udeskole fra 35 til 290 (Bentsen et al., 2010).

Forest School i England er et tilsvarende fænomen, der har haft en lignende fremgang fra nogle få midt i 1990'erne til 140 i 2006 (Knight, 2009; O'Brien & Murrey, 2006, 2007, 2008). Forest School udsprang direkte fra danske naturbørnehaver og blev i 1994 implementeret i den engelske pre-school, men har siden udviklet sig til også at være anvendt i primary og secondary school (Knight, 2009).

1.1 Problemindkredsning

Uddannelse i de industrialiserede lande herunder Danmark og England ligner hinanden mere og mere (Brint, 2006b). På trods af at der er stor lighed mellem udeskole og Forest School er de underkastet en national uddannelseskulturel feltvirkning (McLean, 1983; Ringer, 1992). Udeundervisning vil derfor altid have egne nationale uddannelseskulturelle kendetegn. Ud fra Westbury (1995) og Hopmann & Riquarts (1995) kan man argumentere for, at de nationale uddannelseskulturelle forskelle mellem dansk og engelsk udeundervisning kan beskrives som en distinktion mellem en centraleuropæisk didaktiktradition og en angelsaksisk curriculumtradition.

1.2 Problemformulering

Med afsæt i problemindkredsningen opstilles følgende problemformulering:

- I hvilket omfang adskiller udeskole i Danmark og Forest School i England sig aktuelt i forhold til anvendte pædagogik og institutionel tilrettelæggelse?
- I hvilket omfang kan den anvendte pædagogik, og måden udeundervisningen institutionelt er tilrettelagt, forklares ud fra engelsk og dansk national uddannelseskultur forstået som forskellen mellem en didaktiktradition og en curriculumtradition?

1.3 Komparativt casestudie

Komparativ metode har ifølge Brint (2006a) sin force når uddannelsesinstitutioner undersøges historisk. Casestudie har ifølge Yin (2003) sin force som analytisk skabelon til at belyse et større aktuelt fænomen.

Undersøgelsen udspringer af en komparativ pædagogisk faglig tradition, der tager et historisk afsæt med ønske om at undersøge og udveksle ideer mellem nationer samt bedre at forstå fænomener i ens eget uddannelsessystem (Bereday, 1964a; Winther-Jensen, 2004a). Denne undersøgelse skriver sig ind i fasen, som Noah & Eckstein (1969) kalder Forces and Factors, der særligt var anvendt i slutningen af 1800-tallet. Fasen omhandler det der skaber nationale uddannelsessystemer for at kunne forstå ens eget uddannelsessystem (Winther-Jensen, 2004b).

At stille spørgsmål til landenes pædagogik og institutioner med henblik på at ændre praksis blev for over hundrede år siden anvendt af Wilhelm Dilthey (1833-1911) (Noah & Eckstein, 1969). Denne komparative tilgang er dermed bestemt ikke uaktuel og kan beskrives, som det Winter-Jensen (2004a) kalder en moderne grundforskningsdisciplin.

1.4 Begrebsafklaring

Brint (2006a) definerer tre uddannelsesanalytiske sociologiske niveauer: Et micro-interaktionelt, et meso-institutionelt og et macro-historisk. I Danmark og England har forskning indenfor udeundervisning hidtil særligt fokuseret på det micro-interaktionelle niveau med henblik på at undersøge forskellige udeundervisningsmetoder samt elevudbyttet her af (se bl.a. Knight, 2009; Mygind, 2005b; O'Brien & Murray, 2007; Waite & Davis, 2007). Det macro-historiske niveau er også før blevet analyseret af Hyldested (2007) og Knight (2009). EksPLICIT har der ikke været foretaget undersøgelser af udeundervisning på et meso-institutionelt niveau, hvor udeskole og Forest School ses som større samfundsinstitutioner med hver deres egen sociale orden (Brint, 2006a). Den sociale orden af udeundervisning i Danmark og England er den primære analysegenstand i denne undersøgelse.

Brint (2006a) foreslår en undersøgelse af social orden gennem analyser af den pædagogiske praksis og organiseringsstruktur, der tilsammen er bestemmende for handlingerne inden for institutionerne. Med afsæt heri har jeg valgt at forstå den sociale orden med begreberne *anvendt pædagogik* og *institutionel tilrettelæggelse*. Disse begreber er henholdsvis defineret, som *hvilken pædagogisk teorihistorie praksis indskriver sig i* samt *organiseringen og betydningen af undervisernes kompetencer*. Begreberne operationaliseres henholdsvis som *hvilket indhold og hvilken metode*, samt *uddannelse, erfaring og hvad der er bestemmende for indhold og metodevalg*.

1.5 Videnskabsteoretisk afsæt

Undersøgelsen har to mål udtrykt i hver af problemformuleringens to spørgsmål. 1: At vurderer forskellene mellem udeskole og Forest School, hvilket er en idiografisk tilgang, hvor meningen i de to cases undersøges kvalitativt (Yin, 2003). 2: At vurderer om der er en lovmæssig sammenhæng mellem de nationale former for udeundervisning og de nationale uddannelseskulturer, hvilket er en nomotetisk tilgang, hvor meningen i de to cases anvendes som skabelon til at forklare en større sammenhæng.

Winter-Jørgensen (2004b) lægger op til, at man må træffe et enten-eller valg. Jeg vil dog argumentere for, at svaret i denne undersøgelse skal findes mellem de to videnskabsteoretiske retninger, idet dansk og engelsk uddannelseskultur gøres til genstand for en kausal årsagsforklaring af to kontekstbestemte udeundervisnings-cases og ikke al udeundervisning i de to lande til hver en tid.

Denne komparative position kan tilskrives den tyske komparative pædagog Jürgen Schriewer (1942-). Ifølge Larsen (2007) erklærer Schriewer, at der eksisterer en løsning, der ligger i spændet mellem det nomotetiske og idiografiske. Verden er så kompleks, at endegyldige kausale årsagsforklaringer er umulige. Derimod er det kontekstbestemte muligt at forklare med makro-systemiske begreber, når også den historiske proces medtænkes, hvilket den gør i denne undersøgelse.

1.6 Disponering

Indledningsvis vurderes og diskuteres en fælles pædagogisk rod i dansk og engelsk udeundervisning samt dansk og engelsk uddannelseskultur forstået som henholdsvis en didaktik- og curriculumtradition. Videre vurderes og diskuteres Bourdieu's teori om felt, der er undersøgelsens teoretiske afsæt. Ud fra en syntetisering af den hidtidige forsknings ønsker om mere viden på området, vurderes hvordan denne undersøgelse kan bidrage positivt her til. Efterfølgende redegøres for Bereday's komparative analysemetode hvis anvendelighed vurderes i forhold til undersøgelsen. Afslutningsvis diskuteres undersøgelsens cases i forhold til didaktik- og curriculumtraditionen som markør for dansk og engelsk udeundervisning.

2. AKTUEL FORSKNING OM UDEUNDERVISNING

Indtil nu eksisterer der ikke forskning, som direkte har foretaget sammenligninger af udeskole og Forest School. I forvejen findes der dog nationale sammenligninger af udeundervisning bl.a. mellem Danmark og New Zealand (Andkjær, 2009; Mygind & Boyes, 2001) samt United Kingdom og Norge (Humberstone & Pedersen, 2001).

2.1 Behov for komparative studier af udeskole og Forest School

Forskningen indenfor udeundervisning har hidtil særligt fokuseret på, hvilken pædagogik der anvendes (se bl.a. Waite & Davis, 2007), effekterne af at bedrive udeundervisning på før- og grundskole niveau (se bl.a. Davis & Waite, 2005; Knight, 2009; Mygind, 2005b; O'Brien & Murray, 2007), samt afklaring af fænomenets omfang (Bentsen et al., 2010). Samlet set ønskes der yderligere viden om udeundervisnings pædagogiske muligheder (Mygind, 2005a), samt longitudinale undersøgelser af pædagogiske effekter (O'Brien, 2009). Derudover ønskes mere viden om kulturelle, historiske og geografiske forskelle mellem udeundervisningskoncepter i engelsktalende og ikke engelsktalende lande (Turčová, Neuman & Martin 2003, refereret i Bentsen et al. 2009b), samt at få afklaret hvilken uddannelsestænkning der kendetegner udeundervisning (Mygind, 2005a).

Med afsæt i den manglende viden om uddannelsestænkning samt kulturelle nationale forskelle kan denne undersøgelse bidrage positivt til, at øge den videnskabelige forståelse af de nationale uddannelseskulturers betydning for forskellene mellem udeskole i Danmark og Forest School i England.

3. UDEUNDERVISNING

3.1 Undervisningen flyttes ud af skolen

Siden 1700-tallet og frem mod i dag har forholdet til naturen i Europa ændret sig radikalt fra at blive omtalt negativt til gradvist at give større romantiske og æstetiske oplevelsesmuligheder. Eichberg (2005) peger på en dobbelt karakter i den videre ændring af natursynet – livet i den frie natur og reaktionen mod fremmedgørelsen i det moderne urbane liv. Byens negative påvirkning af den fysiske og psykiske sundhed var fra begyndelsen af 1900-tallet i England desuden en af årsagerne til den øgede anvendelse af naturen som kilde til frisk luft og plads til bevægelse (Knight, 2009).

Omkring 1930'erne forstærkes organisering af aktiviteter i naturen. Særligt de amerikanske og engelske spejderbevægelser samt den øgede brug af naturen til idrætsaktiviteter i engelske outdoor games havde en fremtræden rolle (Eichberg, 2005).

I 1970'erne i Danmark opstod et boom i anvendelsen af naturen til rekreative formål samt en institutionalisering af naturen i uddannelsessystemet (Eichberg, 2005), og en øget institutionalisering af barndommen (Bentsen et al., 2009b). Med øko-bevægelserne blev der sat fokus på naturens rolle i børns og unges opvækst som en kulturkritik af urbaniseringen (Eichberg, 2005). Dette resulterede i en fremvækst af bl.a. naturskoler og naturbørnehaver i Danmark, der med inspiration fra andre skandinaviske lande er baggrunde for fremvæksten af udeskole (Bentsen et al., 2009b). England havde i 1980'erne en periode med stilstand i

udeundervisning indtil opkomsten af Forest School i 1994 som en direkte inspiration fra danske skovbørnehaver (Knight, 2009).

I et dansk perspektiv peger Hyldested (2007) dog på, at udeundervisning som fænomen kan kobles til anskuelsesundervisningen siden overgangen til 1900-tallet. I et engelsk perspektiv peger Knight (2009), lige som Eichberg på, at opmærksomheden på de udendørs muligheder i uddannelserne indtraf i 1970'erne. Knight kobler den pædagogiske tænkning til Johann Heinrich Pestalozzi (1746-1827) og Friedrich Fröbel (1782-1852).

3.2 De progressive strømninger

Med afsæt i Hyldested (2007) og Knight (2009) kan man argumentere for, at progressivismen udgør en fælles pædagogisk rod mellem udeundervisning i Danmark og England.

Progressivismen, eller reformpædagogikken, brød frem i begyndelsen af 1900-tallet. Kernen i denne pædagogik var, at barnet og lærerprocesserne var centrum, hvor barnet selv kunne finde de rette vækstbetingelser (Illeris et al., 1979a). Disse demokratiske frihedstanker, hvor barnet har sin egen ret, opstod i moderniteten, som en reaktion mod autoriteterne i form af en enevældig magt. Disse bliver knyttet videre til romantikkens dyrkelse af individet (Bjerg & Elle, 2007; Illeris et al., 1979a; Madsen, 1996; Reisby, 1996).

Pestalozzi, der var fortalere for barnets initiativ og individuelle skabende evner, tilskrives endvidere anskuelsesundervisningen som pædagogisk metode, hvor den boglige undervisning suppleres med billeder og ting (Den Store Danske Encyklopædi, 1994). Fröbel, der var Pestalozzi's elev, videreførte hans ideer (Bjerg & Elle, 2007; Rifbjerg, 1966). Disse tanker kan kobles til naturalismen og Jean-Jacques Rousseau (1712-1778), som det fremlægges i Emile fra 1762 (Bjerg & Elle, 2007; Illeris et al., 1979a; Rifbjerg, 1966).

3.3 Udeskole og naturklasser i Danmark omkring overgangen til det 21. århundrede

Udeskole er primært en del af praksis i børnehaveklasse- og grundskoleniveau og udøves af de implicerede skoleklassers egne lærere (Bentsen et al., 2009b; Mygind, 2005a). Udeskole er ikke indskrevet i de danske nationale læreplaner. Fænomenet beskrives som et bottom-up fænomen, der har haft mulighed for, at udvikle sig ud fra entusiastiske læreres metodiske og pædagogiske frihed; en græsrodsbevægelse, der går mod den etablerede undervisningsform. Der er ikke krav om at lærere, der praktiserer udeskole, skal have specielle kvalifikationer, der rækker ud over læreruddannelsen. I sin oprindelige form kan udeskole med inspiration fra Norge defineres ved:

”[...] arbeidsmåte hvor man flytter deler av skolehverdagen ut i nærmiljøet. Uteskole innebærer dermed regelmessig aktivitet utenfor klasserommet.” (Jordet, 2004, s.24).

Bentsen et al. (2009b) peger på at målgruppen er de 7-16årige, samt at udeskole i Danmark primært foregår i naturen og ofte betegnes naturklasser. Ydere mere kobler Bentsen et al. udeskole til de almindelige fag- og læseplaner. Nyere forskning har dog ikke tilknytningen til natur med i deres definitioner (Bentsen et al., 2010). På trods af at begrebet naturklasse også er almindeligt anvendt i praksis (Mygind, 2005b), benytter jeg mig af begrebet udeskole, idet dette begreb er det mest anvendte i aktuel forskning (Bentsen et al., 2009b, 2010).

3.4 Forest School i England omkring overgangen til det 21. århundrede

Forest School udøves hovedsageligt ikke i regi af det gængse uddannelsessystem (Waite & Davis, 2007). O'Brien & Murray (2007) peger på, at aktiviteterne i Forest School kan være koblet til de nationale læreplaner, selv om Forest School ikke er indskrevet heri. Forest Schools er ofte private institutioner, der hovedsageligt støttes af Local Education Authorities (LEA), som tilbyder undervisning i naturen til bl.a. elever på key stage 0-5, dvs. fra 3 til 18 år (British Trust for Conservation Volunteers et al., 2010). Der er krav om en særlig uddannelse fordelt på tre niveauer for at blive Forest School leader (O'Brien & Murray, 2007; Waite & Davis, 2007). Uddannelsen organiseres af den statslige organisation Forestry Commission (2010). Lederne er ofte enpersons virksomheder eller er ansat af LEA, mens nogen er almindelige lærere med den specifikke efteruddannelse (O'Brien & Murray, 2007). Knight fremlægger en længere punktvis definition af Forest School.

Skolerelaterede børnestyrede legeaktiviteter på udendørs områder, der ikke er normale for den almindelige skolegang, gennemført på regulær basis, i al slags vejr, i et tillidsfuldt og trygt miljø, af uddannet personale. (Omskrevet af Bølling ud fra Knight, 2009, ss.15-17)

O'Brien tilbyder en tilsvarende definition:

“[...] it takes place in school hours, on a regular basis, and it is not only focused on learning about nature but is linked to the national curriculum and foundation stage objectives such as English, Maths and Science.” (O'Brien, 2009, s.46)

3.5 Udeundervisning: en samlet definition

Både udeskole og Forest School er knyttet til obligatorisk undervisning i skolen, og aktiviteterne foregår regelmæssigt. Der er dog ikke enighed om, hvad der definerer regelmæssigt. Nærmiljøet er centralt i begge definitioner, men der er ikke udpræget tendens til, at dette kun skal forstås som den nære natur.

Definitionerne ligger tæt op af hinanden. Ud fra dette og deres fælles pædagogiske rod har jeg valgt, at konstruere et samlet analytisk begreb for fænomenet kaldet *udeundervisning*, defineret med afsæt i de i forvejen eksisterende definitioner:

Udeundervisning er skolerelaterede aktiviteter i nærmiljøet, en dag om ugen over en længere periode.

Det er ikke problemfrit at vælge dette begreb i og med det også favner undervisning udenfor skolen, der kun beskæftiger sig med en naturvidenskabelig tilgang (Hyllested, 2007). Begrebet er dog adækvat, når der tages hensyn til definitionen, som benyttes i denne undersøgelse. Af samme årsag har jeg valgt at benytte det analytiske begreb *undervisere* som et samlet begreb for udeskolelærere og Forest School leaders.

4. DANSK OG ENGELSK NATIONAL UDDANNELSESKULTUR

Målet med dette afsnit er at vise, at den anvendte pædagogik og institutionel tilrettelæggelse i dansk og engelsk uddannelseskultur, er historisk forskellige samt, at de kan udtrykkes som henholdsvis en didaktik- og curriculumtradition.

4.1 Dansk uddannelseskultur

Dansk uddannelseskultur bygger på grundtvigianske ideer og en naturalistisk tradition, der sammen fører til en stærk lokalindflydelse og en pædagog, hvor barnet er i centrum.

Barnecentreringen kan eksemplificeres med bl.a. 1950'ernes øgede krav om en mere barncentreret pædagogik (Winther-Jensen, 2004c). Den stærke lokalindflydelse er ifølge Winther-Jensen en decentralisering, der kommer til udtryk i en høj grad af autonomi hos underviserne til selv at bestemme indhold og pædagogik. McNess (2004) viser at danske lærere aktuelt oplever, at de nationale læreplaner kun er retningslinjer, som de har fleksibel mulighed til at fortolke.

Senest i Danmark har der dog været indikationer på et øget fokus på centrale statslige krav og kanon-tænkning. En politisk tendens der kan ses i den vestlige verden de seneste 30 år (Bentsen et al., 2010; Buchardt, 2007).

4.2 Engelsk uddannelseskultur

Den engelske uddannelseskultur fremlægges som en humanistisk tradition med afsæt i græsk dannelsestænkning, hvor de moralske sider og karakterdannelsen i opdragelsen vægtes højt (Bereday, 1964b; Winther-Jensen, 2004b).

Historisk set peger McNess (2004) på, at uddannelseskulturen i England før var decentraliseret dvs. domineret af lokalindflydelsen over indhold og pædagogik, samt at der var fokus på den enkelte elev. Alligevel er der gennem 1900-tallet sket en langsomt øget centralisering, der har bevæget sig fra en høj grad af autonomi hos lærerne, til en lokal-central indflydelse hos LEA'erne siden starten af 1900-tallet og, videre til indførslen af deskriptive nationale læreplaner i 1988 (Bereday, 1964c; McNess, 2004). Aktuelt oplever engelske lærere, at de har en indskrænket fleksibilitet samt indskrænket mulighed for at arbejde pædagogisk kreativt i undervisningen (McNess, 2004).

Kulturen beskrives også som elitær, hvor tidlig specialisering af det verbale og akademiskboglige vægtes højt (Brint, 2006b; Winther-Jensen, 2004b). Dette er tanker, der kan kobles til det platoniske dannelsesideal, hvor praksis vægtes lavt (Holmes & McLean 1989, refereret i Winther-Jensen, 2004b). Bereday (1964c) peger desuden på den akademiske elites definitionsmagt i tilblivelsen af læreplaner, som det senere kunne ses i 1988.

4.3 To uddannelsestraditioner: didaktik og curriculum

Begreberne didaktik og curriculum har i udgangspunktet en fælles rod, der kan føres tilbage til Comenius i 1600-tallet, men har gennemgået en forandring frem mod idag (Hamilton, 1995; Schaller, 1995). Undertiden har begreberne indlejret sig i forskellige uddannelseskulturer gennem hvilke de tillægges mening (Gundem, 1995).

Westbury (1995) og Hopmann & Riquarts (1995) argumenterer for, at der er tale om to overordnede uddannelsestraditioner. En tysk didaktiktradition og en anglesaksisk/amerikansk curriculumtradition, der på trods af et fundamentalt spændingsforhold, i praksis bør opfattes flydende. I denne analyse behandles de som teoretiskkonstruerede distinktive traditioner med afsæt i en weberiansk idealtipeforståelse (Andersen et al., 2003).

Forskellene i traditionerne knytter sig til underviserens profession og dannelsesstanken. I Tyskland udsprang undervisergerningen fra teologien og var et kald (Hopmann & Riquarts, 1995). På baggrund af lokalfundering knyttedes der en stor grad af autonomi til disse undervisere, som kan siges at være licenserede, dvs. have tilladelse til at undervise (Wesbury, 1995). Dannelsesstanken bag didaktikken er det tyske bildung-begreb, hvor individet dannes på sine egne betingelser (Krejsler, 2007). Disse tanker knyttets til Rousseau som repræsentant for naturalismen (Bjerg & Elle, 2007).

Dannelsesstanken i curriculumtraditionen har et fast, dvs. universelt, lærestof som ideal, hvor man skal kunne noget bestemt for at være dannet (Bucharth, 2007), og knytter sig til en humanistisk dannelsesstradition (Bjerg & Elle, 2007). Grundet urbaniseringen i 1800-tallet i USA var der behov for central styring. Dette resulterede ifølge Wesbury (1995) i, at det ikke var lærernes opgave at reflektere over indholdet. De blev certificeret dvs. opøvet i den mest effektive metode til at levere indholdet. Dette udspillede den professionelle autonomi (Wesbury, 1995).

4.4 Didaktik og curriculum traditionerne som markør for henholdsvis dansk og engelsk uddannelseskultur

Inden for Europas grænser peger Hopmann & Riquarts (1995) på, at didaktiktraditionen er knyttet til Nordeuropa, her under Danmark og Tyskland, og curriculumtraditionen til Centraleuropa. Nordenbo (1995) argumenterer videre for, at Danmark altid har været influeret af kulturen og uddannelsesmiljøet i Tyskland.

Analyse af dansk og engelsk uddannelseskultur kan syntetiseres som forskellen i graden af undervisernes autonomi samt forskellen mellem en naturalistisk og humanistisk dannelsesstradition. Meget peger på en forskel mellem en decentral og central styring; et spørgsmål Bentsen et al. (2010) netop kobler til forskelle i praktiseringen af udeundervisning i forskellige nationale kontekster.

5. TEORETISK RAMME

Med udgangspunkt i Bourdieu's teori om felt vil jeg i det følgende argumentere for, at udeundervisning kommer forskelligt til udtryk i dansk og engelsk uddannelseskultur, idet kulturerne historisk set er forskellige.

5.1 Educational transfer

Ifølge McLean (1983) vil der inden for alle felter være en tendens til at låne, adoptere og tilpasse praktikker fra lignende felter, men at der i alt for ringe grad bliver taget hensyn til de sociale, politiske og kulturelle strukturer, som en praktik overføres til. Inden for uddannelsesfeltet kalder McLean dette for *educational transfer*, hvilket dermed indebærer, at uddannelsespraktikker altid vil tilpasse sig den kultur de adopteres i, idet hvert land har forskellige dannelsesstraditioner (Larsen, 2007).

McLean står teoretisk på skuldrene af den engelske pædagog Michael Ernest Sadler (1861-1943). Sadler's (1900, refereret i Larsen, 2007; Winther-Jensen, 2004b) pointe er, at teorier og praktikker ikke blot kan lånes fra andre kulturer og benyttes i egen kultur. Sagt på en anden måde så determinerer et lands uddannelseskultur implementeringen af teorier og praktikker fra andre lande. Også Schriewer argumenterer for dette (Larsen, 2007).

5.2 Felt

Uddannelse kan betragtes, som et felt af magtkampe om hvilken retning feltet skal bevæge sig forstået som feltets kapital. Bourdieu definerer et felt ved:

”[...] et netværk eller en konfiguration af objektive relationer mellem forskellige positioner. Positionerne er objektivt defineret i kraft af deres eksistens og de bindinger, de påtvinger de aktører og institutioner, der udfylder positionerne [...]”. (Bourdieu & Wacquant, 1996, s.84)

Ud fra Bourdieu's begreb beskriver Sestoft (2006), at feltet udøver en feltvirkning, som positionerne må underlægge sig. Broady (1998) eksemplificerer dette ved, at et individ, der træder ind i et felt, forener sig med den dominerende overbevisning eller kultur, kaldet feltets doxa. Vanligvis anvendes felt-begrebet på et samlet felt af aktør-positioner forstået, som individer der opererer gennem sociale institutioner (Bourdieu & Wacquant, 1996; Broady, 1998).

5.3 Teorien om felt til forståelse af educational transfer

Spørgsmålet er, om teorien om felt kan bruges strukturelt til at forklare den relative nationale uddannelseskulturelle forskel, der er mellem udeundervisning i Danmark og England, på trods af at begge fænomener tilhører udeundervisningsfeltet?

Med afsæt i Bourdieu's teori om felt viser Ringer (1992) i "Fields of knowledge", der er et studie af fransk uddannelseskultur omkring overgangen til 1900-tallet, sammenlignet med tysk uddannelseskultur, at dette er muligt.

"Historical and cross-cultural comparisons illustrate the degree to which the meanings of propositions or doctrines are defined by their place in an intellectual field." (Ringer, 1992, s.6)

Så frem udeundervisning i Danmark og England er forskellige doktriner, er disse determineret af deres forskellige kulturhistoriske placeringer inden for de nationale uddannelseskulturelle felter. Kultur bliver af Bourdieu forstået som både den teoretiske kultur og hverdagskulturen. Positionerne i det intellektuelle felt, i dette tilfælde et samlet udeundervisningsfelt, påvirkes dermed ikke kun af en fælles feltvirkning, men også af deres respektive nationale uddannelseskulturers feltvirkning, der distribueres gennem praksis og institutioner.

Ringers anvendelse af Bourdieu's teori om felt giver belæg for tre antagelser i denne undersøgelse. 1: At felt-teorien kan anvendes til, at analysere om udeundervisning i Danmark og England har forskellige placeringer i udeundervisningsfeltet bestemt af de nationale uddannelseskulturer. Desuden er det muligt at anvende teorien om felt som argument for den kulturelle tilpasning, som McLean (1983) fremlægger med sin teori om educational transfer. 2: At legitimere valget af de teoretiske definitioner, *anvendt pædagogik* (kultur distribueret gennem praksis) og *institutionel tilrettelæggelse* (kultur distribueret gennem institutioner), idet de dækker Bourdieu's forståelse af uddannelseskultur. 3: At en hverdags-case kan gøres til genstand for en overliggende kulturel mening som en analytisk skabelon, der eksempelvis kan afgrænses nationalt.

6. METODE

6.1 Komparativ metode

Bereday (1964a) tilbyder en metode, hvorved en komparativ analyse kan foretages. Metoden repræsenterer en positivistisk komparativ tradition, der har været fremherskende siden 1960'erne (Winter-Jørgensen, 2004b). Metoden er en systematisk fremgangsmåde bestående af fire faser: description (afsnit 7), interpretation (afsnit 8), juxtaposition (afsnit 9) og comparison (afsnit 10). I de første to faser behandles fænomenerne hver for sig. I juxtaposition-fasen udledes en samlet antagelse for fænomenerne, som efterfølgende vurderes i comparison-fasen.

Jeg vælger at se Bereday's fremgangsmåde som et metodisk tilbud. Derfor har jeg undladt udledningen af en antagelse i juxtaposition-fasen, idet det indledningsvis i denne undersøgelse har været muligt at udlede en antagelse ud fra den i forvejen eksisterende forskning indenfor udeundervisning. Antagelsen er præsenteret som problemformuleringens andet spørgsmål. Hensigten med juxtaposition-fasen bliver dermed kun, at etablere en oversigt over ligheder og forskelle.

6.2 Analysens datagrundlag og forskningsdesign

Bereday (1964a) anbefaler at komparative pædagogiske studier bedst undersøges ved fysisk, at visitere de pågældende institutioner. Grundet denne undersøgelses økonomiske begrænsning gennemføres i stedet telefon-interview (Kruuse, 2007). Problemet ved telefoninterview er dog, at den fysiske afstand mellem interviewer og informant kan påvirke den dybde hvorved informanterne svarer, hvilket kan gå ud over validiteten. Derimod vil telefoninterviewet have den validerende fordel, at intervieweren i langt mindre grad vil kunne påvirke informanterne, til at svare på bestemte måder gennem kropssproget (Andersen, 2009; Kruuse, 2007).

6.3 Kvalitativt semi-struktureret telefon-interview

Interviewet gennemføres semi-struktureret hvorved det med åbne spørgsmål er muligt, at lade informanternes livsverden sætte dagsorden inden for de overordnede analytiske begreber (Andersen, 2009).

Der gennemføres telefon-interview med en respondent fra Danmark og en fra England. Begge informanter stilles de samme overordnede spørgsmål i samme kronologiske rækkefølge. Denne metodiske ensartethed mellem de undersøgte cases øger reliabiliteten af dataene og muligheden for mere sikkert, at kunne gentage dataproduktionen med samme resultat (Bereday, 1964a; Bryman, 2004a). Data er dog stadig et resultat af de kontekster de er blevet til i, hvilket netop er det centrale i undersøgelsens videnskabsteoretiske ståsted.

Det er problematisk at de to informanter ikke behersker samme sprog. Mit modersmål er dansk, og spørgsmålene skal dermed oversættes til engelsk. Validitetsproblematikken er, at det ikke er sikkert at et begreb oversat til engelsk konnoterer det samme som på dansk. For alligevel at øge validiteten er begrebsbrug og spørgsmål forsøgt simplificeret (se bilag 1 og 2).

6.4 Udvalgelse af informanter

Undersøgelsesenhederne er valgt med en stor grad af tilfældighed ud fra to primære kriterier. 1: Deres eget ønske om at deltage i undersøgelsen. 2: At de på undersøgelsestidspunktet skulle være aktuelt udøvende undervisere i henholdsvis udeskole og Forest School.

Skoven i Skolen (Dansk Skovforening et al., 2010) er interesseorganisation for udeundervisning i grundskolen i Danmark. Gennem denne organisation har det

været muligt, at etablere kontakt til udeundervisere med henblik på deres deltagelse i undersøgelsen. Forestry Commission (2010) står for den overordnede administration af Forest School i United Kingdom. Gennem Forestry Commission har det været muligt at skabe kontakt til Forest School leaders i England.

Den valgte danske folkeskolelærer der anvender udeskole og den engelske Forest School leader var dem der opfyldte definitionskriterierne og først svarede tilbage på forespørgslen.

6.5 Interviewguide

Interviewguiden (Andersen, 2009; Kvale, 1996, refereret i Bryman, 2004b) er organiseret i de to analytiske begreber – *anvendt pædagogik* og *institutionelle tilrettelæggelse*. Den har en naturlig kategorisk progression, der bevæger sig fra informanternes praksis-livsverden (anvendte pædagogik) til overordnede strukturelle spørgsmål knyttet til uddannelse og autonomi (institutionel tilrettelæggelse). Guiden indledes med lukkede faktaspørgsmål, der skal være med til, at afklare om informanterne opfylder definitionskriterierne. Guiden afsluttes med et afrundende spørgsmål, hvor informanterne får mulighed for at fortolke udeundervisningens rolle i den samlede nationale uddannelseskultur. Hver af de to centrale kategorier indledes med et introducerende spørgsmål efterfulgt af direkte/specifikke spørgsmål for at åbne op for kategorien og derefter at gå i dybden med den. Interviewguiderne kan ses i bilag 1 og 2.

7. FREMLÆGNING AF CASES

7.1 Udeskole i Danmark

Anna er 29 år og ansat som folkeskolelærer på en offentlig folkeskole i Farum nord for København. Hun er uddannet natur-teknik lærer fra lærerseminariet og har ikke en specifik uddannelse i af praktisere udeskole. Anna praktiserer udeskole med en første klasse regelmæssigt en gang om ugen på et bestemt sted i skoven, som de cykler til. Udeskole handler for hende også eksempelvis om at besøge kultursteder, zoologiskhave og tage i biografen. Anna's refleksioner inddeler sig i tre centrale tematikker.

7.1.1 Tema A: Elevstyring som ideal

Idealet er at eleverne styrer aktiviteterne i undervisningen. Men i praksis er aktiviteterne mere lærerstyrede. Dette skisma betyder, at læreren sætter en ramme, hvor eleverne har mulighed for beskæftige sig med det de ønsker.

”[...]i virkeligheden vil jeg gerne] kunne trække mig lidt tilbage og.. jeg vil egentlig gerne have at det er eleverne der er aktive. Fordi så tror jeg at de lærer mere, hvis det er dem der.. der bliver nysgerrige og.. og aktive, i stedet for at det er mig der er.. er meget sådan styrende.”

7.1.2 Tema B: Uddannelse giver begrundelse for udeskole

Der skal være mening og årsag med at undervisningen ikke foregå hjemme på skolen men uden for skolen. Anna siger, at hun har behov for at begrunde udeskole i forhold til de nationale læreplaner. For hende gør udeskole den indendørs undervisning håndgribelig og relevant. Desuden har den et socialt indhold, som hun siger hun har svært ved at argumenterer for, idet det ikke kan måles og vejes. Udeskole er for hende noget andet end indendørs undervisning, og stiller andre krav end hvad den almindelige læreruddannelse kan tilbyde. Anna kunne godt tænke sig en uddannelse i at bedrive udeskole dels for at få praktiske kompetencer men også for at få selvtillid til, at gennemføre argumentation for udeskole.

”Jeg synes tit jeg er lidt famlende. Altså, man har mange gode ideer og jeg kan søge gode ideer og sådan noget, men.. men det kunne være rart at have lidt mere selvtillid, inden for det [...]”

”[...] i diskussionerne med forældrene og sådan noget kunne det være rart at have en uddannelse som var en ballast til at diskutere og argumenterer for det.”

7.1.3 Tema C: Metodefrihed og delvis indholdsfrihed

Anna siger, at hun har frihed til at bestemme hvilken metode hun vil anvende og frihed til, at bestemme hvad det konkrete indhold af undervisningen skal være. De nationale læreplaner (i citatet kaldet læseplaner) sætter dog en ramme, som er begrundelsen for overhoved at praktisere udeskole.

”Jeg er jo selvfølgelig styret af nogen krav fra øh.. altså til at jeg skal kunne opfylde, øh.. en fornuftig skolegang og sådan noget, men det er jo mig der hundredeprocent bestemmer hvad jeg så konkret skal lave og hvordan jeg konkret laver det. [...de nationale læseplaner] har selvfølgelig betydning. [...] ellers er det for kostbart at tage en hel dag ud om ugen til det, hvis ikke at det jeg laver er med til at opfylde de krav [...].”

7.2 Forest School i England

Becky er 44 år og er selvstændig erhvervsdrivende Forest School leader i regionen Somerset i det sydvestlige England. Hun har et level 3 Forest School leader kursus samt en baggrund som sygeplejerske og en grad inden i biologi. Becky praktiserer Forest School tre til fem dage om ugen hele året med grupper, der kommer udefra, i alderen et til nitten år, der kan være skoleelever. Skoven er central men ligeså parker og skolegårde. Becky's refleksioner fordeler sig i tre centrale tematikker.

7.2.1 Tema A: Barnestyret pædagogik

Aktiviteterne i Becky's praktisering af Forest School er karakteriseret ved små opnåelige opgaver, der får børnene til at føle sig sikre i skoven samt at de lærer sociale færdigheder. Mange gange gennem interviewet peger Becky på, at aktiviteterne er barnestyret (child led).

“I mean most it's very child led. [...] they decide from week to week what they might want to do next. So if there is something in particular they get very interested in.. [...] we go with that.”

Nogle skoler ønsker imidlertid, at undervisningen lægger sig op af det de nationale læreplaner. I disse tilfælde er undervisningen mere struktureret.

“I do bring the national curriculum in to the.., some of the sessions. [...] If the school is particular [...] asked for it. [...] we are doing things there are in the national curriculum. Umm.. but the outcome of the national curriculum.. er.. are.. I.. I don't, I don't work like that, [...] because it's child led.”

7.2.2 Tema B: Uafhængig af udefrakommende krav

Et andet centralt tema som ligger i forlængelse af den høje grad af barnestyring er, at Becky ikke føler sig tvunget til at vælge et bestemt indhold. Hun siger, at nogle lærere der ikke praktiserer Forest School, har svært ved at se værdien med barnestyningen, men at hun alligevel vælger at gøre det på denne måde.

“[...] when I do Forest School, it.. it's child led, right through out the ages, [...] the most of the time. [...teachers who do not practise Forest School] don't see that as.. valuable, because I think being a teacher.. they like to see the learning objectives and the outcomes for any session.”

7.2.3 Tema C: Uddannelse er en selvfølge

Det er nødvendigt at have en uddannelsen for at praktisere Forest School ifølge Becky. Hendes hovedargument er, at man derved kan praktisere med høj sikkerhed (safty), hvilket hun refererer til flere gange. Det sekundære argument er, at man lærer filosofien bag Forest School, og hvilken metode der skal anvendes.

“[I need to] have that education.. that Forest School leaders course in order for me to practise safely in a woodland environment, so I've got the training that will help me to risk assess the woodland. To give tools correctly, and to have that philosophy, the ethos of child led education and that.. [...]”

[...] it's a different environment. It's got risks, there is completely different to, [...] a classroom environment.”

“The method.. well.. that comes from my training. The way I deliver Forest School [...] comes from my training. [And some], of my background as a.. a.. a teacher, to some degree. But also some of.. my background as a healthcare.”

8. NATIONAL UDDANNELSESKULTUREL REPRÆSENTATION I UDESKOLE OG FOREST SCHOOL

8.1 Udeskole og dansk uddannelseskultur

Den progressivistiske tradition er en del af den humanistiske dannelses tradition, der tegner dansk national uddannelseskultur. I udeskole-casen kommer dette til udtryk i et spændingsfelt mellem virkelighed og ideal. Anna's refleksioner over den anvendte pædagogik peger på, at eleverne og læreprocesserne er i centrum og bliver håndgribeliggjort som i anskuelsesundervisningen. Men de peger også på, at det, at eleverne helt selv skal tage initiativ, forbliver et ideal. Hun kunne godt

tænke sig, at hun var mindre styrende, men de nationale læreplaner er et rammesættende krav, der indskrænker elevernes absolutte frihedsinitiativ.

I forhold til den institutionelle organisering fortæller Anna, hvordan hun har frihed til at vælge metode, men er lidt mere indskrænket i forhold til selv at bestemme indhold, grundet de nationale krav i læreplanerne. Hun udtrykker ikke dette som eksplicite krav, men noget hun må leve op til for at kunne legitimere udeskole som en del af folkeskolen. Metodisk og til dels indholdsmæssigt er dette et udtryk for en stærk lokalindflydelse, hvilket er centralt i dansk uddannelseskultur. Argumentet, om en høj grad af autonomi, stemmer overens med tidligere undersøgelser (McNess, 2004). Anna har ingen uddannelse i at praktiserer udeskole, men siger at hun har en række selverhvervede erfaringer at trække på, hvilket er en anden indikator for lokalindflydelsen i fænomenet udeskole. Bentsen et al. (2009b) peger også på dette, i det udeskole i Danmark ifølge dem er præget af en bottom-up effekt.

8.2 Forest School og engelsk uddannelseskultur

Engelsk uddannelseskultur beskrives som en humanistisk dannelsestradition med dens moral og karakterdannelse. Der er ikke indikationer på denne tradition i Becky's refleksioner over sin praktisering af Forest School. Derimod er der indikationer på en progressiv tradition, der i større grad forbindes med naturalismen end humanismen. Becky siger mange gange, at undervisningen er barnestyret. I sine refleksioner modstiller hun sin pædagogiske intention om subjektiv barnestyret med nogle almindelige læreres fokusering på objektive mål som styringsredskab. Alligevel peger Becky på en form for eksakte læringsmål i form af, at kunne færdes sikkert samt sociale egenskaber. I forhold til den anvendte pædagogik er hovedtendensen naturalistisk og kun svagt humanistisk.

Becky siger, at hun føler sig frigjort fra overordnede nationale krav om indhold. En forklaring på dette kunne være, at Forest School ikke er en del af det gængse uddannelsessystem men et parallelt tilbud (Waite & Davis, 2007). Anden forskning viser desuden, at indholdet ikke nødvendigvis behøver at være koblet til det de nationale læreplaner (O'Brien & Murray, 2007). I England ses en øget tendens mod en centralisering af uddannelsessystemet, hvor lærerne oplever en indskrænket fleksibilitet og lav grad af autonomi (McNess, 2004). Denne tendens kan ikke findes i Becky's refleksioner over den anvendte pædagogik. Omvendt kommer den elitære og humanistiske dannelsestradition til udtryk i forhold til den institutionelle tilrettelæggelse. Becky's uddannelse til Forest School leader har lært hende den metode og filosofi hun underviser efter. Uddannelse, set som noget elitært, er derfor med til at centralisere metodetænkningen og moraldannelse, som lægges til grund for Forest School.

9. FORSKELLE OG LIGHEDER MELLEM UDESKOLE OG FOREST SCHOOL

9.1 Anvendelighed af de to cases i forhold til undersøgelsens definition af udeundervisning.

Undersøgelsens definition af udeundervisning dækker begge cases, men på flere punkter rækker casene også ud over definitionen (se afsnit 3.5).

Begge cases omhandler skolerelaterede aktiviteter, men i Forest School-casen er skolen kun en del af målgruppen. I begge cases praktiseres udeundervisning minimum en dag om ugen over en længere periode. Naturen og nærmiljøet er centralt i begge cases, men er ikke en selvfølge. I udeskole-casen bliver der eksempelvis brugt en time på transport for at komme til Zoologiskhave. I Forest School-casen anvendes ikke kun lokale områder men mange forskellige steder. En kritik der kan rettes mod undersøgelsen er, at nærmiljø dog ikke er blevet defineret. Nedtoningen af naturen i begge cases stemmer overens med nyere definitioner, hvor naturen ikke partout inkluderes i udeundervisningen (Bentsen et al., 2010; O'Brien, 2009), hvilket også er årsagen til naturbegrebets udeblivelse i denne undersøgelses definition af udeundervisning.

9.2 Samlet fremlægning af de to cases

I begge cases er den anvendte pædagogik elev/barnestyrret og har derved en progressiv pædagogisk form med fokus på praktiske opgaver. Der er dog forskel på hvordan fokus er vægtet. I Danmark er elevstyringen overvejende et ideal og i England en central del af praksis. I begge cases vægtes de sociale færdigheder højt, men fokus på indholdet i udeundervisning er forskelligt. Færdigheder knyttet til sikkerhed vægtes højt i England, og folkeskolens almindelige fag vægtes højt i Danmark.

Den engelske Forest School leader giver ikke noget belæg for, hvorfor hun fokuserer på barnestyrelsen, blot at det er en del af filosofien bag Forest School. Hos den danske udeskolelærer er barnestyrelsen primært et ideal, fordi de nationale læreplaner stiller krav hun ser sig nødsaget til at følge, hvilket implicerer at hun i større grad rammesætter og styrer udeundervisningen.

Begge undervisere har erfaringer, der ikke direkte kan knyttes til udeundervisning, men i hvilket omfang er der stor forskel på. Kompetencer der udelukkende kan kobles til udeskole kommer kun fra selverhvervede erfaringer hos den danske udeskolelærer. Den engelske Forest School leader er særligt uddannet til at varetage hvervet. I den danske case praktiseres udeskole i regi af folkeskolen modsat den engelske case. Den danske udeskolelærer siger, at hun har behov for uddannelse for, at få mere selvtillid til de gode ideer hun i forvejen har samt, at kunne argumentere for denne praksis. Den engelske Forest School leader siger, at

uddannelse er en nødvendighed for, at praktisere sikkert (safely) samt lære metoden og filosofien bag praksis.

Det tyder på, at den danske udeskolelærer kender til samt kan bruge filosofien og metoden uafhængigt af, om hun har en uddannelse i at praktisere udeskole. Uddannelsen er for hende mere et argumentationsredskab i forhold til de nationale krav i læreplanerne. Den engelske Forest School leader har ikke selv erhvervet sig metoder og filosofi, men har primært lært dette gennem sin uddannelse til Forest School leader. Uddannelse er for hende et spørgsmål om, at kunne praktisere sikkert med en bestemt metode og med den rigtige etos.

10. SAMMENLIGNING AF UDESKOLE OG FOREST SCHOOL

10.1 Didaktik- og curriculumtraditionen i udeskole og Forest School

Den danske udeskole-case tegner et billede af, at udeundervisning er et produkt af en decentralstyret pli hos den enkelte lærer om, at gøre det rigtige ved dels at følge en naturalistisk dannelsestradition og dels at være tro mod mere humanistiske centraliserede krav, altså en form for tilpasning til den herskende sociale orden.

Den engelsk Forest School-case viser sig anderledes ved at være et produkt af en centralstyret ensartet uddannelse, hvor man uddannes til at kæmpe for en naturalistisk inspireret dannelsestradition mod det omgivende humanistisk og centraliserede skolesystem, altså en form for kritik af den herskende sociale orden.

Udeskole udspringer af en humanistisk dannelsestradition og underviseren i undersøgelsescasen udtrykker, at hun har en høj grad af metodisk autonomi, men indholdsmæssige krav hun må følge. Udeskole kan dermed siges, at repræsentere en didaktisktradition i forhold til den høje grad af autonomi, men til dels også en curriculumtradition hvad angår indholdsmæssige krav.

Forest School udspringer også af en humanistisk dannelsestradition. Underviseren i casen udtrykker også en stor grad af autonomi men i større grad i forhold til indhold end metode. Forest School repræsenterer dermed også primært en didaktisktradition, og til dels en curriculumtradition på baggrund af en overvejende metodisk centralisering gennem Forest School leader uddannelsen.

Udeskole og Forest School tegner samlet et felt af udeundervisning, der har rod i en naturalistisk dannelsestradition. At Forest School opstod som inspiration fra en dansk naturalistisk dannelsestradition ud fra danske skovbørnehaver i 1994, tyder ikke på en national kulturel tilpasning til engelsk uddannelseskultur. Alligevel er det muligt at observere, at det engelske centraliserede og elitære uddannelsessystem (McNess, 2004) har påvirket Forest School i forhold til krav om en særlig uddannelse til Forest School leader. Ved udeskole ses en mere

fuldbyrdet national uddannelseskulturel tilpasning. Udeskole er dels et produkt af en naturalistisk dannelsestradition, hvilket Danmark beskrives som, men er også i de seneste år blevet mere humanistisk påvirket, med det danske uddannelsessystems øgede vægt på krav og kanon-tænkning (Buchardt, 2007).

11. KONKLUSION

Udeskole og Forest School er relativt nye fænomener i det danske og engelsk uddannelsessystem. En central forskel mellem de to fænomener er, at udeskole praktiseres i regi af skolen og Forest School som en institution udenfor skolesystemet, der ikke kun tilbyder aktiviteter for skoleelever.

I denne komparative pædagogiske undersøgelsen er der gennemført to aktuelle caseinterview med henholdsvis en dansk folkeskolelærer og en engelsk Forest School leader omkring udeskole og Forest School i forhold til informanternes praktisering og grundlag her for.

Udeskole og Forest School tager begge del i et fælles naturalistisk udeundervisningsfelt. Men de er også hver især underlagt nationale uddannelseskulturelle udviklingstræk. Udeskole bærer præg af, at være underlagt øgede krav og kanontænkning, og Forest School præg af at være underlagt et elitært uddannelsessystem.

I forhold til den anvendte pædagogik, dvs. spørgsmål om hvilket indhold og hvilken metode der anvendes, viser resultatet, at der i både udeskole og Forest School fokuseres på en elev/barnstyret pædagogisk form og, at lærerne har en relativ høj grad af autonomi. Umiddelbart er dikotomien, didaktik- og curriculumtradition, ikke et adækvat begrebspar at syntetisere forskellene mellem engelsk og dansk udeundervisning i forhold til den anvendte pædagogik. Didaktiktraditionen er den mest adækvate for begge fænomener hvad angår dette.

Vurderes undervisernes autonomi i forhold til den institutionelle tilrettelæggelse, dvs. spørgsmål om uddannelse og erfaring samt hvad der er bestemmende for indhold og metodevalg, er henholdsvis en didaktik- og curriculumtradition adækvat til at beskrive forskellen. Udeskolelærerens praktisering tager afsæt i hendes eget idegrundlag og egen intuition, hvilket er en meget decentralt styret tilgang, som didaktiktraditionen repræsenterer. Forest School leaderen, tager afsæt i et kompetencegrundlag hun har tilegnet sig gennem hendes uddannelse til Forest School leader, hvilket er en mere centralt styret tilgang med udgangspunkt i curriculumtraditionen.

Forskellen mellem didaktik- og curriculumtraditionen kan ikke anvendes som en entydig markør for henholdsvis udeskole og Forest School. Hvis de alligevel ønskes anvendt kræver dette en mere nuanceret tilgang, hvor der tages højde for forskellen mellem anvendt pædagogisk og institutionel tilrettelæggelse.

LITTERATUR

Anvendt litteratur

- Andersen, Heine, Bruun, Hans Henrik & Kaspersen, Lars Bo (red.), 2003. Begrebet sociologi og begrebet „mening“ i forbindelse med social handlen. I: *Max Weber : Udvalgte tekster*. København: Hans Reitzels Forlag, bind.2, kap.17, §1, ss.192-208. 24
- Andersen, Ib, 2009. Spørgeteknikker. I: *Den skinbarlige virkelighed – vidensproduktion inden for samfundsvidenskaberne*. 4. udg. Frederiksberg: Samfundslitteratur, kap.9, ss.167-184. 14
- Andkjær, 2009. Outdoor education in New Zealand: a comparative and cultural perspective. I: *Outdoor education research and theory: critical reflections, new directions*, the Fourth International Outdoor Education Research Conference, La Trobe University, Beechworth, Victoria, Australia, 15-18 April 2009. Odense: University of Southern Denmark. 14
- Bentsen, Peter, Andkjær, Søren & Ejbye-Ernst, Niels, 2009a. Friluftsliv og mangfoldighed. I: *Friluftsliv i grundskolen*. København: Munksgaard Danmark, kap.13, ss.183-191. 10
- Bentsen, Peter, Mygind, Erik & Randrup, Thomas B., 2009b. Towards an understanding of udeskole: education outside the classroom in a Danish context. I: *Education 3-13*, årg.37, nr.1, ss.29-44. 15
- Bentsen, Peter, Jensen, Frank Søndergaard, Mygind, Erik & Randrup, Thomas Barfoed, 2010. The extent and dissemination of udeskole in Danish schools. I: *Urban Forestry & Urban Greening*, DOI: 10.1016/j.ufug.2010.02.001, [.pdf] (24. marts 2010) Tilgængelig: <http://www.sciencedirect.com/science/article/B7GJD-4YP16XN-1/2/41b430dca6ae79d5e48943f68961cb44> [Besøgt 8. april 2010]. 18
- Bereday, George Z.F., 1964a. Theory and Method : A General Discussion. I: *Comparative method in education*. New York: Holt, Rinehart and Winston, kap.1, ss.3-28. 22
- Bereday, George Z.F, 1964b. Teacher Performance in Three Countries : England, France, and Germany. I: *Comparative method in education*. New York: Holt, Rinehart and Winston, kap.5, ss.93-109. 12
- Bereday, George Z.F, 1964c. Control of School Curricula in Four Countries : The United States, the USSR, France and England. I: *Comparative method in education*. New York: Holt, Rinehart and Winston, kap.6, ss.110-128. 17
- Bjerg, Jens & Elle, Birgitte, 2007. Fortællinger om frihed i dansk opdragelse og undervisning. I: Østergaard Andersen, Peter, Ellegaard, Tomas & Muschinsky, Lars Jacob (red.). *Klassisk og moderne pædagogisk teori*. København: Hans Reitzels Forlag, kap.5, ss.121-155. 41
- Bourdieu, Pierre & Wacquant, Loïc J.D., 1996. Felternes logik. I: *Refleksiv sociologi – mål og midler*. København: Hans Reitzels Forlag, kap.2, ss.83-100. 18
- Brint, Steven, 2006a. Schools as social institutions. I: *Schools and Societies*. 2. udg. Stanford, California: Stanford University Press, kap.1, ss.1-30. 36
- Brint, Steven, 2006b. Schooling in the industrialized world. I: *Schools and Societies*. 2. udg. Stanford, California: Stanford University Press, kap.2, ss.31-67. 3100 47
- British Trust for Conservation Volunteers, Field Studies Council, Forestry Commission, Groundwork Timber Trade Federation, Forests Forever, The Tree Council, The Community Forests & The Confederation of Forest Industries*, 2010. Forest Education Initiative. [online] (Opdateret 22. marts 2010) Tilgængelig: <http://www.foresteducation.org/> [Besøgt 29. april 2010]. 1
- Broadly, Donald, 1998. Kapitalbegrebet som uddannelsessociologisk værktøj. I: Bjerg, Jens (red.). *Pædagogik – en grundbog til et fag*. København: Hans Reitzels Forlag, kap.14, ss.415-452. 44
- Bryman, Alan, 2004a. The nature of qualitative research. I: *Social Research Methods*. 2. udg. New York: Oxford University Press, kap.13, ss.265-290. 38
- Bryman, Alan, 2004b. Qualitative data analysis. I: *Social Research Methods*. 2. udg. New York: Oxford University Press, kap.19, ss.398-416. 28
- Bucharadt, Mette, 2007. Undervisningsmidlet som tekst i institutionel praksis. I: Østergaard Andersen, Peter, Ellegaard, Tomas & Muschinsky, Lars Jacob (red.). *Klassisk og moderne pædagogisk teori*. København: Hans Reitzels Forlag, kap.13, ss.282-297. 18
- Dansk Skovforening, Friluftsrådet, Træ Er Miljø, Skov- og Naturstyrelsen og Undervisningsministeriet*, 2010. Skoven i Skolen. [online] (Opdateret i.d.) Tilgængelig: <http://www.skoven-i-skolen.dk/> [Besøgt 29. april 2010]. 1
- Davis & Waite, 2005. Conclusions and recommendations. I: *Forest Schools: an evaluation of the opportunities and challenges in Early Years, Final Report, January 2005, report for funding bodies, Devon EYDCP (zero14plus) and the Forest Education Initiative*. Unpublished report. Plymouth: University of Plymouth, s.22. 2
- Den Store Danske Encyklopædi, 1994. Anskuelsesundervisning. I: *Den Store Danske Encyklopædi : Bind 1*. København: Gyldendalske Boghandel, Nordisk Forlag, s.444. 1
- Eichberg, Henning, 2005. Friluftsliv under historisk forandring – Bevægelse i modsætninger. I: Andkjær, Søren. (red.). *Friluftsliv under forandring : en antologi om fremtidens friluftsliv*. Slagelse: Bavnepanke, ss.32-46. 14
- Forestry Commission*, 2010. [online] (Opdateret i.d.) Tilgængelig: <http://www.forestry.gov.uk/> [Besøgt 7. maj 2010]. 1

- Gundem, Bjørg B., 1995. Historical Roots and Contemporary Foundations. I: Hopmann & Riquarts (red.). *Didaktik and/or Curriculum*. Kiel: Institute für die Pädagogik der Naturwissenschaften (IPN), ss.43-56. 14
- Hamilton, David, 1995. Order and Structure in Didaktik and Curriculum. I: Hopmann & Riquarts (red.). *Didaktik and/or Curriculum*. Kiel: Institute für die Pädagogik der Naturwissenschaften (IPN), ss.71-84. 13
- Hopmann, Stefan & Riquarts, Kurt, 1995. Didaktik and/or Curriculum: Basic Problems of Comparative Didaktik. I: Hopmann & Riquarts (red.). *Didaktik and/or Curriculum*. Kiel: Institute für die Pädagogik der Naturwissenschaften (IPN), ss.9-40. 25
- Humberstone, Barbara & Pedersen, Kirsti, 2001. Gender, Class and Outdoor Traditions in the UK and Norway. I: *Sport, Education and Society*, årg.6, nr.1, ss.23-33. 13
- Hyllested, Trine, 2007. Fra anskuelse til formidling - historisk baggrund. I: *Når læreren tager skolen ud af skolen : en analyse af naturskolebesøg og andre ud af skolen aktiviteter med fokus på lærerens formål med at tage ud og deres interaktion med eleverne i forhold til at optimere betingelserne for elevernes læring*. Ph.d.-afhandling. København: Danmarks Pædagogiske Universitetsskole, kap.3, ss.23-37 20
- Illeris, Knud, Laursen, Per Fibæk & Simonsen, Birgitte, 1979a. Progressivismen. I: *Samfundet og pædagogikken*. København: Munksgaard, kap.4, s.55-71. 16
- Jordet, Arne Nikolaisen, 2004. Hva er uteskole? I: *Nærmiljøet som klasserom : Uteskole i teori og praksis*. Oslo: Cappelen Akademisk Forlag, kap.2, ss.22-29. 7
- Knight, Sara, 2009. *Forest Schools and Outdoor Learning in the Early Years*. London: Sage Publications Ltd. 108
- Krejsler, John, 2007. At klare sig i et samfund under forandring : Dannelse og kompetence som nye tilpasnings- og udviklingsstrategier. I: Østergaard Andersen, Peter, Ellegaard, Tomas & Muschinsky, Lars Jacob (red.). *Klassisk og moderne pædagogisk teori*. København: Hans Reitzels Forlag, kap.10, ss.239-252. 16
- Kruuse, Emil, 2007. Interviewmetoder. I: *Kvantitative forskningsmetoder – I psykologi og tilgrænsende fag*. 6. udg. Dansk psykologisk Forlag, kap.17, 305-330. 20
- Larsen, Jesper Eckhardt, 2007. Et oplæg til en historisk sociologisk komparativ pædagogik. I: Bryderup, Inge M. (red.). *Pædagogisk sociologi : En antologi*. København: Danmarks Pædagogiske Universitets Forlag, ss.163-183. 23
- McLean, Martin, 1983. Educational Dependency: a critique. I: *Compare*, årg.13, nr.1, ss.25-42. 23
- McNess, Elizabeth, 2004. Culture, context and the quality of education: evidence from a small-scale extended case study in England. I: *Compare*, årg.34, nr.3, ss.315-327. 14
- Madsen, Ulla Ambrosius, 1996. Reformpædagogik – i mødet med fremmede kulturer. I: Høyrum, Steen (red.). *Spæts pædagogiske tidsskrift : Reformpædagogikkens rødder*. København: Danmarks Lærerhøjskole, 112-127. 14
- Mygind, Erik, 2005a. Naturklasser i folkeskolen – et lærerigt undervisningstilbud i fremtidens folkeskole. I: Andkjær, Søren. (red.). *Friluftsliv under forandring : en antologi om fremtidens friluftsliv*. Slagelse: Bavnebanke, ss.188-203. 16
- Mygind, Erik, 2005b. Overordnede metodiske betragtninger om naturklasseprojektet. I: Mygind, E. (red.). *Udeundervisning i folkeskolen : Et casestudie om en naturklasse på Rødkilde Skole og virkningerne af en ugentlig obligatorisk naturdag på yngste klassetrin i perioden 2000-2003*. København: Museum Tusulanums Forlag og Institut for Idræt, Københavns Universitet, ss.25-35. 8
- Mygind, Erik & Boyes, Mike, 2001. The Recreational Use of Nature Environments by Danish and New Zealand Tertiary Students. I: *Australian Journal of Environmental Education*, årg.17, ss.41-46 10
- Noah, Harold J. & Eckstein, Max, 1969. Part One: The Development of comparative education. I: *Towards a Science of Comparative Education*. The Macmillan Company, ss. 1-82. 76
- Nordenbo, Sven Erik, 1995. Danish Didactics – An Outlie of History and Research. I: Hopmann & Riquarts (red.). *Didaktik and/or Curriculum*. Kiel: Institute für die Pädagogik der Naturwissenschaften (IPN), ss.165-183. 15
- O'Brien, Liz, 2009. Learning outdoors: the Forest School approach. I: *Education 3-13*, årg.37, nr.1, ss.45-60. 14
- O'Brien, Liz & Murray, Richard, 2006. Part 1 : What is Forest School?. I: *A marvellous opportunity for children to learn : A participatory evaluation of Forest School in England and Wales*. Surrey: Forest Research, ss.4-9. [pdf] (Opdateret i.d.) Tilgængelig: [http://www.forestry.gov.uk/pdf/fr0112forestschoolsreport.pdf/\\$FILE/fr0112forestschoolsreport.pdf](http://www.forestry.gov.uk/pdf/fr0112forestschoolsreport.pdf/$FILE/fr0112forestschoolsreport.pdf) [Besøgt 22. april 2010]. 5
- O'Brien, Liz & Murray, Richard, 2007. Forest School and its impacts on young children: Case studies in Britain. I: *Urban Forestry and Urban Greening*, nr.6, ss.249-265. 21
- O'Brien, Liz & Murray, Richard, 2008. *Forest School: a marvellous opportunity to learn*. Surrey: Forest Research. [pdf] (Opdateret i.d.) Tilgængelig: [http://www.forestresearch.gov.uk/pdf/SERG_Forest_School_research_summary.pdf/\\$FILE/SERG_Forest_School_research_summary.pdf](http://www.forestresearch.gov.uk/pdf/SERG_Forest_School_research_summary.pdf/$FILE/SERG_Forest_School_research_summary.pdf) [Besøgt 22. april 2010]. 3
- Reisby, Kirsten, 1996. Reformpædagogiske spor – hvordan er det med kønnet?. I: Høyrum, Steen (red.). *Spæts pædagogiske tidsskrift : Reformpædagogikkens rødder*. København: Danmarks Lærerhøjskole, 19-27. 8
- Rifbjerg, Sofie, 1966. *Træk af den moderne opdragelses historie*. København: Gyldendals Pædagogiske Bibliotek, kap.1, ss.14-23. 8

Ringer, Fritz, 1992. Introduction: The interlectual field, interlectual history, and the sociology og knowledge. I: <i>Fields of knowledge: French academic culture in comparative perspective, 1890-1920</i> . Cambridge: Cambridge University Press, ss.1-25	24
Sestoft, Carsten, 2006. Felt: Begreber og analyser. I: Prieur, A. & Sestoft, C.. <i>Pierre Bourdieu : En introduktion</i> . København: Hans Reitzels Forlag, kap.5, ss.157-184.	27
Schaller, Klaus, 1995. The Didactic of J.A. Comenius Between Instruction Technology and Pansophy. I: Hopmann & Riquarts (red.). <i>Didaktik and/or Curriculum</i> . Kiel: Institute für die Pädagogik der Naturwissenschaften (IPN), ss.57-69.	13
Waite, Sue & Davis, Bernie, 2007. The contribution of free play and structured activities in Forest School to learning beyond cognition: an English case. I: Ravn, B. & Kryger, N. (red.). <i>Learning beyond Cognition</i> . Copenhagen: The Danish University of Education, ss. 257-274.	17
Winther-Jensen, Thyge, 2004a. Del I : Generel pædagogik og komparativ pædagogik – to genstandsområder og deres indbyrdes relation. I: <i>Komparativ pædagogik – faglig tradition og global udfordring</i> . København: Akademisk Forlag, ss.11-32.	19
Winther-Jensen, Thyge, 2004b. Del II : Den faglige tradition. I: <i>Komparativ pædagogik – faglig tradition og global udfordring</i> . København: Akademisk Forlag, ss.33-93.	58
Winther-Jensen, Thyge, 2004c. Del IV : Ekskurs i dansk dannelsesstradition. I: <i>Komparativ pædagogik – faglig tradition og global udfordring</i> . København: Akademisk Forlag, ss.153-170.	15
Westbury, Ian, 1995. Didaktik and Curriculum Theory: Are They the Tow Sides of the Same Coin?. I: Hopmann & Riquarts (red.). <i>Didaktik and/or Curriculum</i> . Kiel: Institute für die Pädagogik der Naturwissenschaften (IPN), ss.233-263.	32
Yin, Robert K., 2003. Introduction. I: <i>Case study research : design and methods</i> . 3. udg. California: Sage Publications, kap.1, ss.1-18.	16

Total (antal normalsider á 2400 enheder) 1.167

Supplerende litteratur

Andersen, Ib, 2009. <i>Den skinbarlige virkelighed – vidensproduktion inden for samfundsvidenskaberne</i> . 4. udg. Frederiksberg: Samfundslitteratur, kap.1-8, kap.10-14.	212
Bentsen, Peter, 2010. Udvid skolens læringsrum. I: <i>Skolen i morgen – Tidsskrift for skoleledere</i> , nr.6, ss.10-14.	8
Bray, Mark & Murray, R. Thomas, 1995. Levels of Comparison in Educational Studies : Different Insights from Different Literatures and the Value of Multilevel Analyses. I: <i>Harvard Educational Review</i> , årg.65, nr.3, ss.427-490.	20
Brint, Steven, 2006. Teaching and learning in comparative perspective. I: <i>Schools and Societies</i> . 2. udg. Stanford, California: Stanford University Press, kap.8, ss.222-252.	44
Illeris, Knud, Laursen, Per Fibæk & Simonsen, Birgitte, 1979a. Pædagogiske teorier i et klassesamfund. I: <i>Samfundet og pædagogikken</i> . København: Munksgaard, kap.1, s.11-20.	10
Pahuus, Mogens, 2008. Hermeneutik. I: Collin, Finn & Køppe, Simo (red.). <i>Humanistisk videnskabsteori</i> . 2. udg. Skive: DR Multimedie, kap.6, ss.139-169.	35
Schnack, Karsten, 1994. Didaktik og/eller curriculum. I: <i>Uddannelse</i> . København: Undervisningsministeriets forlag, årg.27, nr.2, ss.64-68.	6
Schnack, Karsten, 2000. Er didaktik og curriculum det samme?. <i>Danmarks Pædagogisk Universitetsskole</i> , [.pdf] (Opdateret i.d.) Tilgængelig: http://www.dpu.dk/everest/Publications/Medarbejdere/schnack/20051005174113/CurrentVersion/Er%20didaktik%20og%20curriculum%20det%20samme.pdf [Besøgt 19. marts 2010].	5

Total (antal normalsider á 2400 enheder) 340

Subtotal (antal normalsider á 2400 enheder) 1.507

BILAG 1 – DANSK INTERVIEWGUIDE

	Fakta
	Hvad er dit navn? Hvor gammel er du? Hvor er du aktuelt ansat? Hvad er din stillingsbetegnelse? Hvor ofte praktiserer du udeskole? Hvor tager det sted? Hvem underviser du?
	Anvendt pædagogik
Introduktion Specificering	Fortæl kort om din daglige rutine med udeskole? Hvordan vil du karakterisere de typiske aktiviteter du anvender i udeskole?
Direkte Specificering	Hvad er det overordnede formålet med den undervisning du tilbyder i udeskole? Hvilke overvejelser gør du dig for at opfylde dette formål?
	Institutionel tilrettelæggelse
Introduktion Direkte Fortolkning	Hvad er din baggrund for at praktiserer udeskole? - uddannelse og interesse Hvad betyder det for dig at du har/ikke har en uddannelse i at praktiserer udeskole? Mener du at der er behov for at have en speciel uddannelse for at praktiserer udeskole?
Introduktion Fortolkning Fortolkning	Hvad er afgørende for indholdet og den metode du anvender i din praktisering af udeskole? I hvilken grad bestemmer du selv over indholdet og metoden i din praktisering af udeskole? I hvilket omfang har de nationale læseplaner en betydning, for din praktisering af udeskole?
	Afrunding
Indirekte	Hvordan opfatter du synet på udeskole fra lærere som ikke praktiserer udeskole?

BILAG 2 – ENGELSK INTERVIEWGUIDE

	Fakta
	What is your full name? How old are you? Where are you currently employed? What is your job title? How often do you practice Forest School? Where does it take place? Who do you teach?
	Anvendt pædagogik
Introduktion Specificering	Tell briefly about your daily routine with Forest School? How would you characterise the typical activities you use in Forest School?
Direkte Specificering	What is the overall purpose of the teaching you provide in Forest School? What do you consider yourself to achieve that purpose?
	Institutionel tilrettelæggelse
Introduktion Direkte Fortolkning	What is your background for practicing Forest School? - education and interest What does it mean for you that you have/not have an education to practice Forest School? Do you mean that there is at need to have a special education to practice Forest School?
Introduktion Fortolkning	What determines the content and the method you use in your practice of Forest School? To what degree do you personally decide the content and method of your practice of Forest School?
Fortolkning	To what extent has the national syllabus influence your practice of Forest School?
	Afrunding
Indirekte	How do you perceive the view of Forest School of teachers who do not practice Forest School?

BILAG 3 – INTERVIEW MED EN UDESKOLELÆRER

Telefoninterview gennemført fredag d. 23. april 2010 kl. 14.39.
 Transskriberet af Mads Bølling 5. maj 2010

Varighed: 14 minutter og 8 sekunder
 Interviewer: Mads Bølling

Tegn bemærkninger

..	Kort tænkepause
...	Lang tænkepause (varierende længde - ca. 2-3 sekunder)
█	Anonymisering
[*]	Transkribentens fortolkning
[STØJ: *]	Transkribentens fortolkning af datamangel grundet støj på telefonforbindelsen
[?]	Ikke muligt at forstå
<i>kursiv</i>	Når informanten citerer tredjepersoner

Interviewer: Jeg vil lige starte med at stille et par korte spørgsmål, og så kommer der..

Anna: Ja.

Interviewer: ... nogen som er lidt mere dybdegående bagefter.

Anna: Ok.

Interviewer: Så, jeg vil starte med at spørge hvad dit navn er?

Anna: █.

Interviewer: Og, hvor gammel du er?

Anna: 29.

Interviewer: Hvor er du aktuelt ansat?

Anna: På █ i Farum.

Interviewer: Hvad er din stillingsbetegnelse?

Anna: Øh.. Det er vel folkeskolelærer. Er det ikke det? [griner]

Interviewer: [griner] Hvor ofte parkti..

Anna: Jo..

Interviewer: Ja..? [griner]

Anna: Ja.

Interviewer: Øhm. Hvor ofte praktiserer du udeskole?

Anna: En gang om ugen.

Interviewer: Hvor tager det sted?

Anna: Øhm, altså.. øh.. Vi har en fast base som vi som regel tager til. Men øh.. Men, jeg opfatter udeskole som noget der kan, øh.., der.., der i virkeligheden bare er ud af huset. Altså ud af skolen, ik. Så vi tager også ture andre steder hen. Men vi har en fast base i skoven.

Interviewer: Hvor kunne de andre steder være?

Anna: Øh, vi har for eksempel ... altså det kan være kultursteder, ik. Vi har været i zoologiskhave, vi har været i biografen. Øhm.. Her i mandags der var vi ude og samle affald i lokalområdet.

Interviewer: Hvem er det du underviser?

Anna: Det er første klasse.

Interviewer: Godt. Det var de korte indledende spørgsmål, og nu kommer sådan nogen..

Anna: Ja.

Interviewer: ..der er lidt bredere. Fortæl kort om dine daglige rutiner med udeskole?

Anna: Øhm.. Altså, på selve dagen.. Er du interesseret i på selve dagen?

Interviewer: Jeg tænker på selve udedagen.

Anna: Øh, vi mødes klokken otte og [STØJ: sørger] for at alle børnene har det [STØJ: praktiske] i orden. Og så er der som regel en kort indføring i øh, aktiviteter den dag. Nogen gang har vi allerede ugen [STØJ: før] informeret dem om og måske lavet noget [STØJ: optakt] til det vi skal lave. [STØJ] hvad der er dagens indhold og [STØJ: så] samler vi børnene ude ved deres cykler og cykler af sted ned til skoven hvor vi gå de sidste ca. ottehundrede meter ind i skoven til vores base. Og øhm.. ved basen sidder vi så og snakker lidt om, øh.. om der er nogen der har set noget undervejs på vej hen til øh basen. Nogen gange har vi haft nogen særlige fokuspunkter, et eller andet de skulle lægge mærke til på vej hen til basen. Og der sidder de så og får lidt frugt. Øhm.. Nogen gange har vi også sunget en sang på det tidspunkt. Et eller andet der måske passer til emnet, eller hørt en historie. Og så øh.. Så starter så selve aktivitetsdelen hvor børnene er aktive med nogen opgaver eller aktiviteter. Og øhm.. Så, det tror jeg vi har ca. halvanden time til eller sådan noget.. som regel. Og så spiser vi øh.. Det er jo så meget forskellige hvad indholdet er af det.

Interviewer: Uhm.

Og så spiser vi madpakker og så er der øh.. meget forskelligt hvor lang tid de har til at lege, men i hvert fald et kvarter hvor der render rundt og leger. Øhm.. fri leg. Og der.. der er der så nogen gange de vælger og arbejde videre hvis nu vi har.. altså nogen har vi haft kikkerter med og kigget med kikkert som en del af det de skulle lave som aktivitet, så har de ønsket at fortsætte med det i deres fri leg-tid, ik. Øhm.. Og så samler vi dem og går tilbage til vores cykler, og der går vi faktisk nogen gange sådan.. børn er jo i første klasse meget interesseret i at lærer sig ... nogen gange går vi og giver regnestykker eller..

Interviewer: Uhm.

Anna: ..staver eller sådan noget mens vi går. Og så cykler vi hjem på skolen. Og hvis vi så er hjemme i god tid, så plejer vi og.. og bruge et kvarter til at skrive i øh... deres skovdagbøger hvor de skriver med børnestavning og hvad de har oplevet i løbet af dagen. Og øh.. så tegner de til.. det når de

sjældent, på selve udedagen, det bruger vi så som regel en time, eller hvad hedder det... noget tid på næste dag.

Interviewer: Hvis du skulle prøve, hvordan ville du så karakterisere de typiske aktiviteter du anvender på udeskole?

Anna: Umm.. ... Altså vi prøver at tænke meget i at, Øh.. at det skal være aktiviteter som ikke kunne lade sig gøre på skolen. Altså der skal ligesom være en begrundelse for at vi går der ud og laver dem. Øh.. vi laver ikke så meget hvor de sidder øh.. stillesiddende og noterer og tegner og sådan noget. Vi prøver at lave noget hvor de er aktive. Øh.. og bruger.. altså udnytter at de er skoven. Øhm.. ... Nogen gang er det meget lærestyret, altså. Men andre gange så bliver de også.. så får de opgaver og så bliver de sendt ud og skal løse dem hver for sig. Det kan være, altså.. det.. det er meget sådan.. fagligt er det meget forskelligt indhold af aktiviteterne. Vi øhm.. altså, vi har haft nogen dage hvor der var ren dansk eller ren matematik og.. der er også nogen gang lavet simpelthen natur-teknik hvor vi har.. har kigget på noget biologi skoven eller noget fysik i skoven. Så.. og nogen gange har vi også arbejdet med nogen idrætsaktiviteter faktisk.

Interviewer: Ok. Øhm.. næste spørgsmål. Hvad er det overordnede formål med den undervisning du tilbyder i udeskole?

Anna: ... øhm.. Det overordnede formål det er vel og få øh.. mere engagerede elever. At det er vedkommende for dem. At det er.. altså både på selve udedagen men også i arbejdet op til og efter, at det er noget de føler er vedkommende. Øhm.. fordi de selv har prøvet at have det i hænderne, eller er det fordi det er noget de skal bruge til noget. Så det er egentlig det.

Interviewer: Hvis du sådan skulle prøve og øh.. at sige det kort, hvilke overvejelser gør du dig så for og opfylde det formål?

Anna: ... øhm.. ... Jeg synes det er rigtig svært at leve op til. Altså det er det der er min ambition eller vores ambition, men.. men det kan være svært at leve op til. Men..

Interviewer: Hvad kan være svært at leve op til?

Anna: Det kan være svært at leve op til den ambition at, at det skal være, altså så.. at det skal være vedkommende for eleverne og øh at de skal have.. have ting i hænderne altså, det.. nogen gange får jeg ligesom øh.. bygget noget op som giver rigtig god mening, altså. Vi havde et rigtig go.. godt øh.. en rigtig god dag ved juletid hvor det hele sådan hang sammen, der var matematik omkring træerne og vi skulle selv save træet og bære det hjem og øh sådan det hele hang sammen og vi hørte historier om juletræer og.. øhm.. det tror jeg sådan virkelig fik dem med og hvor de.. de sådan.. synes at alle opgaverne gav mening. Det var ikke sådan skoleopgaver der skulle løses, men det var noget så gav mening for dem på en eller anden måde.

Interviewer: Forstår jeg dig rigtigt hvis det er sådan, at overvejelserne mere handler om din egen rolle i det, for at opfylde formålet?

Anna: Uhm.. ... Ja, det kan man måske godt sige. Altså at jeg i virkeligheden gerne vil kunne trække mig lidt tilbage og.. jeg vil egentlig gerne have at det er eleverne der er aktive. Fordi så tror jeg at de lærer mere, hvis det er dem der.. der bliver nysgerrige og.. og aktive, i stedet for at det er mig der er.. er meget sådan styrende. Så det kan man godt sige, at det også er noget med min rolle.

Interviewer: Ok. Nu gå vi videre til nogen andre spørgsmål. Og der vil jeg spørge dig, hvad er din baggrund for at praktiserer udeskole?

Anna: Øhm.. Jeg er uddannet natur-teknik lærer fra seminariet. Og så midtvejs i min seminarietid tog jeg et år, Øh.. et års orlov hvor jeg faktisk var øh ansat i Zoologisk Have som formidler og jeg var i praktik og også øh.. havde nogen ture selv på en naturskole. Så det var sådan.. der fik jeg interessen for udeskole og hørte om det første gang. Det var på Rådvad Naturskole. Og så er jeg spejder, så jeg er vant til at færdes ude.

Interviewer: Hvis du skulle sige det, ville du så mene at du har en uddannelse i det? Eller at du ikke har en uddannelse i at udøve konkret udeskole?

Anna: Nej det synes jeg ikke jeg har. Jeg synes jeg er meget selvlært..

Interviewer: Betyder det noget..

Anna: ..og finder selv på.

Interviewer: ..betyder det noget for dig at du ikke har en uddannelse i det? En konkret uddannelse?

Anna: Ja. Det kunne jeg godt tænke mig at have. Jeg synes tit jeg er lidt famlende. Altså, man har mange gode ideer og jeg kan søge gode ideer og sådan noget, men.. men det kunne være rart at have lidt mere selvtillid, inden for det, ja.

Interviewer: Mener du der er at der er behov for at.. at have en.. en speciel uddannelse for at praktiserer det? Du næsten svaret på det, men nu.. nu spørger jeg dig igen direkte.

Anna: Jeg synes man skal i hvert fald være en meget ildsjæl for at praktiserer det uden, altså. Det skal virkelig.. Altså, det kræver meget af os, og vi diskuterer meget hvad.. hvad der skal ske og hvad.. Øh.. hvad der er fornuftigt, ik. Øhm.. Jeg tror vi kunne have en større selvtillid omkring det, og vi kunne.. Men selvfølgelig kan det lade sig gøre, med altså. Også i.. også i diskussionerne med forældrene og sådan noget kunne det være rart at have en uddannelse som var en ballast til at diskuterer og argumenterer for det.

Interviewer: Hvad er det afgørende for det indhold og den metode du anvender i din praktisering af udeskole?

Anna: ... øhm.. Altså indholdet.. der forsøger vi fagligt at kigge på at vi har en god blanding af de fag som vi har inddraget til udeskoledagen. Øh.. og så er det meget.. altså indholdet synes jeg også handler meget om det der med at det.. skal være aktiviteter som ikke kunne være fors.. forgået på skolen, eller hvor det ligesom giver mening at vi er ude af huset.

Interviewer: Hvad med den metode du anvender som lærer?

Anna: Øh..

Interviewer: Og hvad der er afgørende for øh.. for..

Anna: For hvilken metode jeg bruger?

Interviewer: ..for hvilken metode du bruger?

Interviewer: Øh.. Der vil jeg gerne have at.. eleverne er meget aktive. Det er nok det jeg tænker meget over, når jeg tænker metode.

Interviewer: Hvis du skulle tænke.. Hvordan kan jeg formulere det her. I. i hvilken grad bestemmer du selv over indholdet og øh.. metoden i din praktisering af udeskole?

Anna: ...

Interviewer: Sådan personligt?

Anna: Det gør.. det gør jeg hundredeprocent. Vil jeg sige. Jeg er jo selvfølgelig styret af nogen krav fra øh.. altså til at jeg skal kunne opfylde, øh.. en fornuftig skolegang og sådan noget, men det er jo.. det er jo mig der hundredeprocent bestemmer hvad jeg så konkret skal lave og hvordan jeg konkret laver det.

Interviewer: Så hvis du skulle prøve at.. nu har du måske svaret lidt på det, men nu spørger jeg dig alligevel. Øhm.. I hvilken omfang de nationale læseplaner har betydning for.. for din praktisering af udeskole?

Anna: Jamen altså, de har selvfølgelig betydning. Altså dem ønsker jeg jo så personligt kan man sige og leve op til fordi at.. at ellers er det for kostbart at tage en hel dag ud om ugen til det, hvis ikke at det jeg laver er med til at opfylde de krav øhm.. Så det har jeg jo med i mit ønske til hvad indholdet skal være.

Interviewer: Ok.

Anna: Men metoden til det bestemmer jeg jo så selv, kan man sige.

Interviewer: Et afrundende spørgsmål. Hvordan opfatter du synet på udeskole fra de lærere som ikke praktiserer udeskole?

Anna: Jeg synes det deler sig i to grupper. Der er nogen som er meget sådan.. *ej hvor er det fantastisk at du gør det, og.. hvor er det bare super for de børn, og.. tænk at i har den energien til det* og sådan noget. Og så er der andre som er skeptiske og.. og altså dels aldrig selv kunne drømme om det og så også er sådan meget... nervøse over om man kan opfylde de nationale krav. Øhm.. ... og meget sådan, får man nu det udbytte ud af det som man skal have. Og det er jo også meget tidskrævende, vi bruger meget tid på at transporterer os frem og tilbage og sådan noget, altså. Der er jo et meget.. et meget socialt indhold i at lave udeskole også, ik, som man ikke rigtigt kan måle og veje.

Interviewer: Hvis synes du..

Anna: Jeg synes det, det er lige som om der, der er nogen som bare ikke rigtigt selv tør det eller selv magter det, men synes det er helt fantastisk og så er der noget som er lidt.. som er meget nervøse om vi nu kan.. nå at lære dem at læse.

Interviewer: Hvad vil du mene der er størst øh.. vægt på fra, fra den der gruppe? Er det at, at øh... kravene.. de nationale krav bliver opfyldt eller er det.. at man øh.. at man får nogen andre kvaliteter ud af det?

Anna: ... Jamen det kommer.. altså det.. det kommer an på hvem man spørger. Altså der er.. der er dem.. dem som er forskrækkede eller sådan de øh.. de ser jo ikke rigtig de andre kvaliteter synes jeg.

Altså. *Ja ja, det kan godt være du siger de får noget socialt ud af det, men.. men i bruger en hel skoledag på det og når i nu det i skal?* Jeg ved ikke helt om jeg forstår dit spørgsmål? Jo, men det er øh fint. Det..

Anna: Ja.

Interviewer: ..det er rigtig forstået. Godt. Det var faktisk alle spørgsmålene.

BILAG 4 – INTERVIEW MED EN FOREST SCHOOL LEADER

Telefoninterview gennemført fredag d. 21. april 2010 kl. 18.29.
 Transskriberet af Mads Bølling 5. maj og 6. maj 2010

Varighed: 21 minutter og 26 sekunder
 Interviewer: Mads Bølling

Tegn bemærkninger

..	Kort tænkepause
...	Lang tænkepause (varierende længde - ca. 2-3 sekunder)
■	Anonymisering
[*]	Transkribentens fortolkning
[STØJ: *]	Transkribentens fortolkning af datamangel grundet støj på telefonforbindelsen
[?]	Ikke muligt at forstå
<i>kursiv</i>	Når informanten citerer tredjepersoner

Interviewer: Right. First I'm going to ask some er..., some very short questions and then er.. some more deep once, you can say.

Becky: Ok.

Interviewer: So, first I'm just going to ask you, what is your full name?

Becky: Yes. ■.

Interviewer: And, how old are you?

Becky: I'm 44.

Interviewer: And where are you currently employed?

Becky: I'm self-employed delivering Forest School.

Interviewer: Ok. And, what is your job-title?

Becky: Er.. Forest School leader.

Interviewer: How often do you practise Forest School?

Becky: Umm.. On average.. three to.. five days a week, over the year. Yar.

Interviewer: How, er.. I'm sorry er.. Where does the Forest School take place?

Becky: It takes place in at number of settings. Er.. some privately in woods. Some er.. country sites, local counsel sites er.. country site... and contry site parks and woodlands. And also umm.. in umm.. children's centers and schoolgrounds. And some happens in public parks. So, variety of settings. [laughs].

Interviewer: Ok. That's all right. [laughs] Umm... Who do you teach?

Becky: Umm. I teach all ages from.. the youngest umm.. is probably a year old to umm.. nineteen years old Forest School. Er. and I do some umm.. a sort of [STØJ: ?] adult learning about the [STØJ: forest].

Interviewer: Ok. Now, this was the short questions. Now I'm going to ask you another. Er.. Tell my briefly about your daily routines with the Forest School.

Becky: [STØJ: I get to the site, check the site, and the equipment.] The children arrive and we sit around the campfire. Er.. And we talk.. talk about safety. Umm.. And then.. What we do is umm.. We have... We go in to the woodland and we have one or two little activities witch perhaps might draw the children in to the environment, so it might be a 'try and find some things', or 'try and hear some things'. Umm.. And then we will.. we will go with the children. So if they get particular interested in some things or [STØJ: interested] in making some things. And we go [STØJ: with] that. Umm.. Some older groups we have a more structured, umm.. session where we have something we need to make. Er.. So for example we might be making benches or we might be making.. signs that show, what's growing in the woodland. So, find the trees to show the kinds of trees they are. We do lot of club.. clubstik games to get the fire going. Er.. and. Er.. we have a hot drink, and.. With.. with the younger children, when the session ends we have a.. a circletime at the end, and we share what we enjoyed. There is a big emphasized on safety through out the whole session of all ages. Umm.. With the older children it's a longer session, so that usually goes over lunch so they are responsible fore helping to cook there own lunch, so they might make umm.. bacon-sandwiches or they might cook soup. And then they clear op afterwards. Umm.. And then have.. I mean most it's very child led. So umm.. they.. they decide from week to week what they might want to do next. So if there is something in particular they get very interested in..

Interviewer: Ok.

Becky: ..and we go with that. Yar.

Interviewer: Ok.

Becky: And again, at the end of the day we help to clear up all together, and we have a review at the end of the day. Umm.. And my plans will.. so the following week will come from what we do that particular week, umm.. and er.. from the children. So, we make sure the following week.. We do something where the chrildren, you know.. but it's...so the children have decided they want to do.

Interviewer: Ok. Umm.. But, how would you characterise the typical activities you use in Forest School?

Becky: Umm.. Well, I would say they are.. Some of them are [STØJ: led by] my self. Umm.. But.. ... The majority of them, we.. is lead by the children.

Interviewer: Ok.

Becky: So umm.. But what I find generally happens is that.. that there is more structured, if we got a programme of.. say twelve sessions, then the structure is more apparent at the start of the sessions. And after children get use to the environment and what they can do there, and the things.. they want to do this and it's becomes more child led over a period of time.

Interviewer: Ok.

Becky: So it dose change, every single time I do it. It changes.

Interviewer: Yes.

Becky: So, the children become freer in the natural environment.

Interviewer: Umm.. That is the overall purpose of the teaching you provide in Forest School?

Becky: Umm.. Puh.. lots of difficult questions. [laughs]

Interviewer: [laughs]

Becky: Umm.. [STØJ: There is] many aims to the session. But I would say that the three main things of all.. getting the children to feel safe in a outdoor invirement, lean how to use tools and fire safely and to lean social skills, cooperate with each other. Umm.. umm.. [vocal] about how each other is feeling. So, helping each other in times of stress as well. And er.. the.. the.. you know. We talk a lot about feelings and.. and also just to engage them in the natural environment and play freely and use of imagination. Umm.. and.. become creative.

Interviewer: But, but what do you consider yourself to achieve umm.. these purposes?

Becky: Er.. what do I consider my self to.. I'm sorry I'm not quite..

Interviewer: Ok. Let my try to.. to say it once more. Umm.. What do you consider, how.. how do you achieve these er.. these purposes?

Becky: How do we reach them?

Interviewer: Yar.

Becky: Umm.. Well it's small.. it's very small achievable tasks. So, what I aim to do, is that I aim to set the young people and the children op to succeed. So, and that it will help their self-esteem. Umm.. So, I plan, for example, umm.. small achievable tasks. We might initially start with, umm.. a very simple knot, if we were learning how to tie knots just timber hitch or.. or a close hitch. And then we will build up.. we will perhaps make a picture frame by attaching four sticks together. And then we will build up and build up over the weeks so the.. by the end of the.. umm.. sessions we would.. umm.. be able to build some kind of shelter. So.. [laughs]

Interviewer: Ok. [laughs]

Becky: Yar.

Interviewer: Ok. Another type of questions. Umm.. What is your background for practising Forest School?

Becky: Umm.. Well my.. my overall background is.. I've got rather a mixed background. I retreat as a nurse. So, I've got a work with children. Then I have a biology degree. I'm very interested in the outdoors and equality (?? 08:41). Umm.. Then I wanted to teach in a Forest School, and being a Forest School leader. So, I've got both a healthcare background and a backgr.. and a science background. And the teaching. [laughs]

Interviewer: So you..

Becky: So..

Interviewer: So you have an education in er.. as a Forest School leader?

Becky: Yes. Yar. I've.. I've have a level 3 Forest School leader course.

Interviewer: But..

Becky: [STØJ].

Interviewer: But er.. What does it mean for you that you have an education to practise Forest School?

Becky: What does it mean to me? To er.. can you say that again Mads?

Interviewer: Yar. Umm.. What does it mean for you that you have an education to practise Forest School?

Becky: Ohh. Well umm.. Well it's vital because I.. I loved.. love umm.. I need to be.. have that education.. that Forest School leaders course in order for me to practise safely in a woodland environment, so I've got the training that will help me to risk assess the woodland. To give tools correctly, and to have that philosophy, the ethos of child led education and that.. I find it quite a nurturing [STØJ] role.. as well it's, it's.. it's nurturing.. it's supportive, but.. umm.. they are boundaries that I know.. umm.. I, I need to set with my training. Umm.. which will keep those children safe. But also help them to understand how they can keep them self safe, and how they can enjoy being outdoors.

Interviewer: So, have you.. you have actually asked.. er.. no, answered my next question. Because it..

Becky: All right. [laughs]

Interviewer: .. it was er.. umm.. Do you mean that there is at need to have a special education in Forest School?

Becky: Ohh yes. I think that absolutely. I think it's absolutely vital that people who lead Forest School, umm.. have a leadership training because, umm.. it's a.. it's a.. it's a different environment. It's got risks, there is completely different to, er.. er, a classroom environment. And I think because in the UK, umm.. is being quite difficult to persuade schools, umm.. and have teachers,.. that it's, it's a valuable thing. Of cause it's a valuable thing. Then we do.. we want the highest quality in Forest School delivery, and I think it's absolutely vital that people are trained umm.. properly to deliver Forest School, yes. Yar.

Interviewer: Now, I'm going to ask you some er.. some er.. two short questions about content and method. So, what determines the content and method you use in your practising of Forest School?

Becky: Right. Well it dep... several things. First of all, because I work in a variety of settings then it's has.. and.. some of the places I work, are, what I would consider, they are much richer woodland setting than of other. So that was the setting. And.. but.. mainly the children and what there needs are. Umm.. So.. and.. my aim to engage those children in that particular environment and.. and by watching them and seeing that they are interested in, then.. Those.. those are the things that determines the content of the sessions are.

Interviewer: What about the method?

Becky: The method.. well.. that comes from my training. The way I deliver Forest School is.. comes from my training. And umm.. well so.. My.. some of my background as a.. a.. a teacher, to some degree. But also some of.. my background as a healthcare. [laughs]

Interviewer: Of cause.

Becky: Of cause, and so.. yes, I think that's that.

Interviewer: Ok.

Becky: Yar.

Interviewer: But, to what degree do you personally decide the.. er.. the content and umm.. the method that you use?

Becky: Ohh. I..

Interviewer: Now you telling my that.. that you use umm.. some of the.. the things you have learned in er.. in.. in.. in your education as a Forest School leader.

Becky: Yar.

Interviewer: But, but in what degree do you personally decide umm.. the content and the method..

Becky: Umm..

Interviewer: ..as you practise of Forest School?

Becky: Well I.. I.. Yes, onehundredprocent, I suppose. Umm.. I decide how I'm.. with.. with all experi.. with all that, umm.. education, umm.. in mind about umm.. method and.. umm.. content.. well, what it boils down to each day is that I decide how I'm going to deliver it. And I often find sometimes, you know, I will find an activity that a child is doing, and that.. you know they, they [laughs] will decide umm.. you know the thing, *ohh, that's a great idea, let's go with that..* [laughs]

Interviewer: Yar.

Becky: .. a cause. So umm.. ... I mean I decide how we are going to do it, but it's, it's really very child led, so.. dose that answer the question? [laughs]

Interviewer: Yar. I.. I was thinking about umm.. the, the.. the method you, you learned as a Forest School Leader.

Becky: Yes.

Interviewer: Umm.. Do you.. How do you.. do you use it, or do you er.. Personalized this method?

Becky: Umm.. I think I.. I.. personalized it. For example, one of the things.. if I can just give an example. One of the things they taught us at Forest School in the course, was how to introduce fire to.. the children in a very small step by step way, and umm.. And so I do use that method as a general framework but.. it all.. but then I personalized it umm.. depending on the children and.. I do stick to that routine, you know.. umm.. strictly, if I feel that umm.. the children umm.. we, we can do it in a slightly different way, or we can move quicker. Umm.. through.. through.. er.. the small steps. So, umm.. I'd.. I mean I plan every session, umm.. my self, and I put my own personal touch on it. Umm..

so.. I would say, it's properly about umm.. 80 percent my personally touch [laughs] and 20 percent from my education, as a Forest School leader.

Interviewer: Yar. [laughs] Ok. Another question.

Becky: Yar.

Interviewer: Er.. to what extent has the national syllabus influenced your practice of Forest School?

Becky: Umm.. ... Well that umm.. I do bring the national curriculum in to the.., some of the sessions. If.. umm.. If the school is particular ask.. asked for it. But umm.. otherwise, I do really.. So.. I mean we are doing things there are in the national curriculum. Umm.. but the outcome of the national curriculum.. er.. are.. I.. I don't, I don't work like that, I.. because it's child led. So it.. if.. at the end of the day.. umm.. you know, we are.. we learn about.. insects and.. umm.. That, that's the way the children have [?]. So, it's a bit difficult really that question, because.. I do have the national curriculum in, in the back of my mind and I might sometimes.. which.. in particular witch schools..

Interviewer: Umm.

Becky: ..then I do put.. learning objectives in to my plans, from the national curriculum. Umm.. But umm.. Because the sessions are child led, and.. in a school.. in a schoolteacher type.. with a schoolteacher type hat on we wouldn't.. we.. perhaps meet the outcome we were suppose to meet. [laughs]

Interviewer: Ok.

Becky: Umm.. so it's in, in my mind. So they are in some of my plans. And sometimes there is non.. no.. umm.. nothing from the national curriculum in my plans. So.. it varies. [laughs] I would say.. umm.. les.. so, then.. umm.. I would say that.. umm.. perhaps the national curriculum learning objectives are lesser in my plans lesser than more.

Interviewer: Ok.

Becky: Yar.

Interviewer: Now I have the last question for you.

Becky: Yar.

Interviewer: How do you perceive the view of Forest School of teachers how do not practise Forest School?

Becky: Right, so how do I umm.. so how do I think the teachers who do not practise Forest School perceive Forest School.

Interviewer: Exactly.

Becky: Yes. Umm. ... umm.. well.. some.. [laughs] above some teachers I come across of.. com.. of.. have I seen how valuable it is. Particularly.. er.. to do with the creative.. er.. development. Umm.. But on the whole I think.. generally there are more teachers that don't see it's value than do. ...

Interviewer: Ok.

Becky: So.. umm.. They don't.. What they see is they see as.. Because it's not.. because it's very child led, and it's child led when I do Forest School, it.. it's child led, right through out the ages, so.. umm.. so the most of the time. And because it's child led then.. then they don't see that as.. valuable, because I think being a teacher.. they like to see the learning objectives and the outcomes for any session. And.. umm.. you know, if, if a group of key stage two children.. spent the whole session building a den and working with each other to build a den, then that's what I would let them do. [laughs]

Interviewer: What, what is key stage two?

Becky: Key stage two is from seven to.. umm.. eleven.

Interviewer: Ok.

Becky: So, umm.. you know, so umm.. they perhaps wouldn't see Forest School as being.. valuable. I think they see it as being valuable in terms of, umm.. personal.. personal social.. emotional development. But they can't.. they don't see it as much as being.. umm.. valuable with linking to the curriculum.

Interviewer: Ok.

Becky: Umm..

Interviewer: Becky, I'm just gonna stop the recorder now. This was the [laughs] last question. One moment.

Becky: Right. [laughs]