



INTERNATIONALE POLICIES OG NATIONALE
HANDLEPLANER FOR SUNDHEDSFREMME OG
UDDANNELSE FOR BÆREDYGTIG UDVIKLING I SKOLEN
TRANSFORMATIONER OG OVERSÆTTELSER

Katrine Dahl Madsen, Lone Lindegaard Nordin & Venka Simovska

AU IDEAS PILOT CENTRE
RESEARCH IN SCHOOLS FOR HEALTH AND SUSTAINABILITY
WORKING PAPER NR 2/2013

RESEARCH IN SCHOOLS FOR HEALTH AND SUSTAINABILITY
WORKING PAPER NR 2/2013

Titel:

*INTERNATIONALE POLICIES OG NATIONALE HANDLEPLANER
FOR SUNDHEDSFREMME OG UDDANNELSE FOR BÆREDYGTIG UDVIKLING
I SKOLEN: TRANSFORMATIONER OG OVERSÆTTELSER*

Forfattere:

Katrine Dahl Madsen, Lone Lindegaard Nordin & Venka Simovska

Udgivet af:

Institut for Uddannelse og Pædagogik (DPU), Aarhus Universitet

© 2013, forfatterne

1. Edition

Kopiering tilladt med tydelig kildeangivelse

Omslagsfoto:

Colourbox

ISBN: 978-87-7684-899-6

DOI: 10.7146/aul.68.66

Indholdsfortegnelse

Introduktion	1
Teoretisk udgangspunkt og centrale begreber	2
En kritisk pædagogisk forståelse af sundhedsundervisning og UBU	2
Transformationer og oversættelser	6
Analysetilgang	8
Centrale internationale aktører	11
WHO	11
IUHPE	11
Schools for Health in Europe Network	11
FN	12
EU	12
Centrale dokumenter	13
Udviklingsfasen – de første policies	16
Ottawa Charteret	16
Our Common Future (Brundtlandrapporten)	17
UN Convention of the Right of the Child	18
Sammenfatning og diskussion	19
Mål og kontekst: Social forandring	19
Tilgange: Samarbejde, facilitering og deltagelse	20
Viden/kompetencer: Handling og samproduktion af viden	21
Implementeringen- de internationale handleplaner og anbefalinger	23
Sundhedsfremme i skolen	23
Den sundhedsfremmende skole	25
Bæredygtig udvikling i skolen	28
Rio Deklarationen og Agenda 21	28
FN's tiår for uddannelse for bæredygtig udvikling	30
The UNECE Strategy for Education for Sustainable Development	31
Fælles globale mål	34
United Nations Millenium Declaration	34
EU dokumenter	35
Sammenfatning og diskussion	36

Mål: Udbredelse og implementering	36
Tilgang: Spænding mellem nationalt lederskab og netværk	37
Kompetencer/viden: Handling og tværfaglighed	38
Kontekst: Social ulighed, fattigdom og klimaforandringer	39
De nationale rammer	39
Nationale fagmål for sundhedsfremme i folkeskolen	40
Faghæfte 21	40
Nationale handleplaner for sundhedsfremme i skolen	41
Nationale fagmål for bæredygtighed i skolen	44
Nationale handleplaner for bæredygtig udvikling i skolen	45
Regeringens strategi for tiåret for uddannelse for bæredygtig udvikling	46
Fælles Nationale mål for sundhedsfremme og UBU	47
Ny Nordisk Skole	47
Læreruddannelse	48
Sammenfatning og diskussion	49
Mål: Motion, sund kost og klima	49
Tilgange: Frivillighed og tværfaglighed	50
Viden/kompetencer:	
UBU uden det første U og sundhedsfremme uden sundhedspædagogik	52
Kontekst: En national ramme	53
Konklusion – transformationsprocesser og oversættelser	55
Konkretiseringsprocesser	55
Udfordrer traditionel ekspertrolle	55
Standarder og foranderlig viden	56
Spænding mellem central ledelse og decentralisering	57
Litteratur	58

Introduktion

Målet med denne dokumentanalyse er at klarlægge de internationale og nationale politiske rammer, der er sat for arbejdet med sundhedsfremme og bæredygtig udvikling i grundskolen i Danmark i dag. Hensigten er at undersøge, hvor begreberne kommer fra, hvad skolerne er forpligtede på, fællestræk og forskelle på områderne og de vægtninger og tolkninger, der har fundet sted gennem tiden. Analysen har således to overordnede mål:

- 1) at belyse, hvordan sundhedsfremme og uddannelse for bæredygtig udvikling (UBU) artikuleres og adresseres i centrale internationale og nationale policies i relation til grundskolen med fokus på de centrale pædagogisk-didaktiske spørgsmål om *mål, tilgange, kompetencer/viden og kontekst*,
- 2) at belyse de transformationsprocesser, der kommer til udtryk i forholdet mellem internationale og nationale policies indenfor sundhedsfremme og bæredygtig udvikling i relation til grundskolen.

I det følgende introduceres først det teoretiske udgangspunkt for analysen, de centrale begreber samt tilgangen til analysen. Herefter følger analysen, der er delt op i tre større afsnit: 1) Udviklingsfasen – de første internationale dokumenter, 2) Implementeringen – de internationale handleplaner, 3) De nationale rammer. Efter hvert afsnit samles op på de centrale spørgsmål om *mål, tilgange, kompetencer/viden og kontekst*. Som et gennemgående tema diskuteres brud og spændinger, der viser sig i de politiske intentioner, fra de første internationale dokumenter til de senere handleplaner og nationale politikker og strategier.

Teoretisk udgangspunkt og centrale begreber

En kritisk pædagogisk forståelse af sundhedsundervisning og UBU

Analysen tager afsæt i en kritisk pædagogisk forståelse af sundhedspædagogik og uddannelse for bæredygtig udvikling (UBU). Udgangspunktet er et bredt og positivt sundhedsbegreb (Simovska 2012; Jensen 2000; 2009) og en kritisk pædagogisk begrebsliggørelse af uddannelse for bæredygtig udvikling (Læssøe, Breiting, Schnack og Rolls 2009; Wals 2006; 2007; Scott og Gough 2003). Sundhed og bæredygtighed betragtes ud fra denne forståelse ikke primært som individuelle spørgsmål, men som noget der angår både livsstil og levevilkår, og som rummer både individuelle, sociokulturelle og samfundsmæssige aspekter. Både uddannelse for bæredygtig udvikling og sundhedspædagogik kan forstås som elementer i en bredere samfundsmæssig indsats for sundhedsfremme og bæredygtig udvikling, hvor arbejdet med sundhedsfremme og bæredygtighed understøttes, dels gennem politikker på områderne, dels gennem en pædagogisk indsats. Ud fra en antagelse om, at der ikke findes bæredygtig udvikling uden læring (Scott og Gough 2003), og at der ikke findes sundhedsfremme uden sundhedspædagogik (Green and Tones 2010), bliver skolen afgørende som ét af de steder, hvor der kan arbejdes med både sundhedsfremme og bæredygtig udvikling. Centrale begreber i den kritisk pædagogiske forståelse af sundhedsfremme og uddannelse for bæredygtig udvikling er *en hel-skole-tilgang, handlekompetence og deltagelse*.

En hel-skole-tilgang, også kaldet en systemtilgang, er fremhævet i arbejdet med sundhedsfremme i skolen (WHO 1998; Buijs 2009; Jensen 2012; Simovska og Jensen 2012). Her står setting-perspektivet centralt – et perspektiv, som retter fokus mod rammerne, og hvordan man gennem rammerne kan støtte sundhed og bæredygtig udvikling. Setting perspektivet betoner '*... et ønske om at forbedre folks sundhed gennem udvikling af det miljø – den setting – der danner rammen om deres hverdag, så settingen understøtter empowerment af såvel grupper som individer*' (Simovska & Jensen 2012: 20). Udgangspunktet er, at der i skolen ligger et potentiale for at arbejde med fremme af børns mentale, fysiske og sociale sundhed og trivsel såvel som børns læring om sundhed i et samfundsmæssigt perspektiv. Sundhedsfremme i skolen betragtes her som en social proces, hvor empowerment, eller elevernes evne til at opnå indflydelse på de beslutninger der har betydning for deres sundhed og trivsel, både individuelt og i fællesskaber, betones. Indenfor sundhedsfremme er en hel-skole-tilgang primært blevet udviklet indenfor initiativet *Den sundhedsfremmende skole* (WHO, 1998; 2000). Arbejdet med den sundhedsfremmende skole er siden 1990'erne blandt andet organiseret gennem the European Network of Health Promotion Schools (WHO, 1994), som for nylig blev omdøbt til the Schools for Health in Europe (SHE) (Buijs, 2009). Med den sundhedsfremmende skole betones både organisatorisk forandring, det fysiske og sociale miljø og den pædagogisk-didaktiske dimension. Tilgangen er således rettet mod både elever, forældre, skoleledelse, lærere og andet personale på skolen såvel som mod skolens organisatoriske udvikling forstået som skoleledelse, skolekultur, sociale relationer, det fysiske miljø på skolen samt skolens samarbejde med lokalsamfundet. En hel-skole-tilgang er ligeledes fremhævet som lovende for arbejdet med uddannelse for bæredygtig udvikling i skolen (Breiting

og Wickenberg 2010; Læssøe et al. 2009; Meyer 2006; Sandell, Öhman & Östman 2003). Med en hel-skole-tilgang lægges op til, at man i skolen, ligesom for sundhedsfremme, arbejder med bæredygtig udvikling både på et organisatorisk niveau, med de fysiske rammer – eksempelvis skolehave og skolens energiforbrug – og med den pædagogisk-didaktiske praksis. Ordningen *Grønt Flag – Grøn Skole*, som i Danmark koordineres af Friluftsrådet, er et eksempel på en sådan tilgang rettet mod skolen i sin helhed (Breiting og Wickenberg 2010). I kraft af vægtningen af en hel-skole-tilgang er uddannelse for bæredygtig udvikling blevet fremhævet som mulig katalysator for en bredere progressiv udvikling af skolen ved blandt andet at lægge op til eksperimenterende undervisning, samarbejde med lokalsamfundet og forskellige former for samarbejder på tværs af fag (Breiting og Wickenberg 2010).

Det er i denne forbindelse væsentligt at skelne mellem en forståelse af skolen som en passiv arena for eksterne mål om sundhedsfremme og en forståelse af skolen som en aktiv medspiller, med udgangspunkt i de problemstillinger der rejser sig i hverdagen (Simovska et al. 2006; Jensen 2012). Det er den sidste forståelse, vi tager udgangspunkt i i denne forskning. Med udgangspunkt i en humanistisk dannelsesbetragtning og med afsæt i en kritik af, at skolen på instrumentel vis kan 'ordne' samfundets problemer, som for eksempel sundhed og bæredygtig udvikling, betones menneskets værdi i sig selv og ikke som 'redskaber' til at nå et eksternt defineret mål. Målet er derimod at styrke elevernes evne til at tage stilling og handle i forhold til det komplekse demokratiske samfund, de lever i, på baggrund af indsigt i sammenhænge, udfordringer og interessekonflikter. En central opgave for uddannelse bliver ud fra denne forestilling at bidrage til at skabe rammer for, at børn og unge kan udfolde sig socialt, aktivt, følelsesmæssigt og vidende (Schnack 2003; 2004).

Handlekompetence står desuden centralt indenfor denne forståelse af sundhedspædagogik og uddannelse for bæredygtig udvikling. Betonningen af *handling* udspringer af en læringsforståelse, der fremhæver læring gennem "real life" handling og erfaring. Centralt i denne forståelsesramme står begreberne deltagelse og handlekompetence, og målet om at: '*... give deltagerne muligheder for at videreudvikle og kvalificere deres handlekompetence i forhold til at være aktive deltagere i demokratiske processer angående de udfordringer, vi samfundsmæssigt og i forskellige fællesskaber står overfor*' (Schnack 2004: 17). Centrale elementer i handlekompetencebegrebet er:

- Indsigt: en bred, positiv og handlingsrettet forståelse af sundhed, herunder indsigt i forandringsstrategier.
- Engagement: lyst til at involvere sig i forandringsprocesser i et dynamisk samfund.
- Visioner: evne til at kunne gå 'bag om' og tænke kreativt og visionært.
- Handleerfaringer: konkrete erfaringer med at indgå individuelt og kollektivt forandrende i demokratiske rammer og overveje, hvorledes barrierer overvindes (Jensen 2000: 24).

Det teoretiske udgangspunkt har rødder i pædagogisk teoridannelse indenfor erfaring og erfaringspædagogik, som formuleret af blandt andre John Dewey og Paulo Freire, og kritisk demokratisk dannelse, inspireret af den tyske tradition for 'Bildung' repræsenteret ved blandt andre Wolfgang Klafki (Schnack 2003; 2004). Afsættet er en kritik af en moraliserende og

adfærdsmodificerende tilgang til sundhed og bæredygtighed, hvor fokus primært er på henholdsvis sygdom og risiko for sygdom og klimakatastrofer og miljøproblemer. Dels fordi en sådan tilgang har vist sig ikke at virke på længere sigt, dels fordi den gør sundhed og bæredygtighed til et individuelt problem med fokus mere på symptomer end de bagvedliggende årsager til sygdom og klimaforandringer. I stedet betones betydningen af både livsstil og levevilkår (Jensen 1997; Simovska 2012; Simovska and Carlsson 2012; Simovska og Jensen 2012; Schnack 2003). På denne baggrund bliver det også væsentligt at inkludere spørgsmål om adgang til og vilkår for sundhed og bæredygtig udvikling i det pædagogiske arbejde. Idealet om handlekompetence bygger på en sontring mellem en *instrumentel* og en *dannelsesorienteret* forståelse af skolens opgave i samfundet (Breiting et al. 1999; Schnack 2004). Målet i et handlekompetenceperspektiv er at styrke elevernes evne til at tage stilling og handle i forhold til det samfund, de lever i, på baggrund af indsigt i samfundsmæssige sammenhænge, udfordringer og interessekonflikter – herunder også miljøproblematikker, klimaforandringer og sundhedsdeterminanter. Kritisk tænkning udgør således et centralt aspekt af handlekompetence (Schnack 2003; Carlsson & Simovska 2012; Simovska 2012). Sondringen mellem en instrumentel og en dannelsesorienteret tilgang får betydning blandt andet ved en evaluering af undervisningen. Ved et undervisningsforløb om eksempelvis 'elforbrug og globalisering' vil det væsentlige ud fra et handlekompetenceperspektiv være at evaluere de læreprocesser, der har fundet sted i forløbet på baggrund af blandt andet, hvordan eleverne taler om sig selv og deres handlinger, frem for eksempelvis at måle, hvor meget eleverne har sparet på deres elforbrug på værelset i perioden (Carlsson og Hoffmann 2004).

Deltagelsesbegrebet er et tredje centralt begreb indenfor en kritisk-pædagogisk forståelse af sundhedsfremme og uddannelse for bæredygtig udvikling. I analysen skelnes mellem to overordnede forståelser af deltagelse:

- Deltagelse forstået som 'at være med', dvs. 'at være til stede', og
- Deltagelse forstået som 'at have del i noget', som er forbundet med begreber som 'empowerment' og 'ejerskab' og henviser til en fornemmelse af, at man bliver taget alvorligt og kan gøre en forskel (Simovska 2012: 86).

Centralt for sidstnævnte, som ligger indenfor den kritisk-pædagogiske forståelse, står det at have reel indflydelse på beslutninger og valg, at have mulighed for at påvirke både proces og resultater gennem involvering – også i planlægnings- og designprocessen og i definitionen af problemstillinger og løsninger. Som sådan er det også en pædagogisk orienteret forståelse af deltagelse, hvor deltagelse kan indgå både som mål og tilgang, og hvor fokus er på betydningen af deltagelse i relation til læring og i pædagogisk-didaktiske processer. I analysen arbejdes yderligere med en sontring mellem 'symbolsk deltagelse' og 'ægte deltagelse' i relation til følgende tre områder: *fokus* (aktivitetens fokus), *forventede resultater* (hvad der fremhæves som resultater af indsatsen) og *genstanden for forandring* (fx livsstil eller kontekst) (Simovska 2000; 2007 med inspiration fra Hart 1992).

På baggrund af den skitserede forståelse af sundhedsfremme og uddannelse for bæredygtig udvikling står følgende elementer frem som centrale på tværs af arbejdet med sundhedsfremme og UBU på skolen:

Det selvrefleksive: Udgangspunktet er, at nutiden såvel som fremtiden er præget af usikkerhed og kompleksitet, og at det, vi ved i dag, ikke vil være tilstrækkelig viden i fremtiden i et bæredygtighedsperspektiv. Det bliver derfor også væsentligt at styrke elevernes evne til at håndtere det at leve i en verden præget af usikker viden og risici. UBU og sundhedsfremme handler i udgangspunktet om læring uden korrekte svar, og det er netop en pædagogisk pointe, at det bør være til stadig diskussion, hvad der er sundhed og bæredygtig udvikling, og hvilken bæredygtig udvikling vi som samfund ønsker (Læssøe et al. 2009; Scott og Gough 2003; Simovska 2012).

Det kritiske aspekt: Bæredygtig udvikling og sundhedsfremme handler i udgangspunktet om interessemodsætninger – områderne indebærer forskellige interesser, som alle kan være lige legitime. Bæredygtig udvikling og sundhedsfremme handler samtidig om fælles interesser – at bæredygtig udvikling og sundhedsfremme rækker ud over den enkeltes umiddelbare interesse og behov, og på linje med andre samfundsmæssige udfordringer som fattigdom og racisme må bæredygtig udvikling tages op som et aktuelt tema i skolen (Schnack 2003).

Tværfaglighed: Sammenhænge mellem sociale, miljømæssige og økonomiske dimensioner står centralt i både et sundheds- og bæredygtighedsperspektiv. Problemstillinger som klimaforandringer, fair trade, social ulighed i sundhed, sundhedsdeterminanter, mental sundhed m.m. har en kompleks karakter og kan derfor ikke belyses fyldestgørende indenfor en enkelt fagdisciplin. I en uddannelsessammenhæng fordrer dette samarbejde på tværs af fag. Samtidig kan tværfagligheden åbne for en forståelse af, at forskellige perspektiver bidrager med forskellige spørgsmål og svar, og at der ikke nødvendigvis er entydige svar på komplekse problemstillinger (Læssøe et al. 2009).

Samtidig med de nævnte fællestræk er der også elementer, der er distinkte for de to områder. Særligt for sundhedsfremme står det brede og positive *sundhedsbegreb*, som defineret i Ottawa Charteret: '*... the process of enabling people to increase control over, and to improve, their health. To reach a state of complete physical, mental and social well-being, an individual or group must be able to identify and to realize aspirations, to satisfy needs, and to change or cope with the environment. Health is, therefore, seen as a resource for everyday life, not the objective of living. Health is a positive concept emphasizing social and personal resources, as well as physical capacities. Therefore, health promotion is not just the responsibility of the health sector, but goes beyond healthy life-styles to well-being*' (WHO 1986: 1). Særligt for uddannelse for bæredygtig udvikling står *tids- og rumdimensionerne*. Rumdimensionen handler om, at vores beslutninger og handlinger lokalt får konsekvenser for mennesker, der lever andre steder i verden. Tidsdimensionen handler om, at vore handlinger i dag får konsekvenser for andre mennesker i fremtiden. Dette stiller også særlige udfordringer til det didaktiske forløb. I disse processer indgår

visioner, fantasi og empati som væsentlige elementer, men også at konkrete betingelser lægges til grund for valg, beslutninger og mål i relation til tids- og rumdimensionerne.

Transformationer og oversættelser

Et gennemgående fokus i analysen er de transformationer, der finder sted i (re)kontekstualiseringsprocessen fra internationale politikker og vejledninger til nationale politikker og anbefalinger (Beech 2006). Med *oversættelses*metaforen betones, hvordan noget altid mistes, og noget tilføjes, i sådanne processer:

'The metaphor of translation is a way to describe movements between different forms of knowledge and cultural practices, but also of technology and artifacts. It has both a geometric and semiotic meaning: Translation is both the movement of an entity in space and time and its translation from one context to another – as in translating from one language to another, with the necessary transformation of meaning that this always implies' (Gherardi, 2006: 62).

Oversættelsesprocessen rummer forhandlinger om at definere problemstillinger og de løsninger, der synes nødvendige, i processer hvor der opstår spændinger mellem eksisterende praksisser og nye praksisser, og hvor både brud og sammenbrud og åbninger for ny praksis viser sig (Gherardi 2006). Et tværgående tema i analysen er således, hvordan vi kan forstå forholdet mellem de internationale anbefalinger og de nationale rammer for arbejdet med sundhedsfremme og bæredygtig udvikling og den professionelle praksis i skolen. Gennem de seneste år er der på internationalt niveau udformet en række politikker for sundhedsfremme og uddannelse for bæredygtig udvikling. På denne baggrund kan forholdet forstås som en *implementeringsproces* af områderne. Samtidig har arbejdet med sundhed, natur og miljø, i forskellig form, historisk udgjort en del af skolens arbejde i Danmark – blandt andet i fagene biologi, idræt, samfundsfag, geografi og husgerning/hjemkundskab. Der eksisterer således i forvejen målsætninger og en mængde aktiviteter og praksisser i skolen, som kan karakteriseres som sundhedsfremme og uddannelse for bæredygtig udvikling uden at hedde det, og som spiller sammen med de internationale rammer for arbejdet med sundhedsfremme og bæredygtig udvikling i skolen. Områderne konkurrerer samtidig med mange andre – og ofte mere presserende – krav, og fra et skoleperspektiv fylder de internationale og nationale retningslinjer ofte ikke meget (Madsen 2012; Jourdan 2011; Stevenson 2007 a, b).

I diskussionen af forholdet mellem de internationale og nationale politiske rammer for den didaktiske praksis i skolen trækkes på studier, der rejser spørgsmål ved nyere tendenser indenfor udformning af uddannelsespolitikker blandt andet i forhold til evidensbegrebet og et stigende fokus på 'best practice' (Biesta 2009; Moos 2008; Stevenson 2007 a, b). Her skærpes blikket for grundlæggende spørgsmål om målet med uddannelse – hvilken læring og forandring ønskes for at nå hvad og for hvem? Det handler om dannelsesmål, og hvilke værdier vi baserer disse mål på. Ingen valg er 'naturlige' (Schnack 2004). Heri ligger samtidig en kritik af ideen om en lineær relation mellem forskning, politik og praksis og dét, at det er muligt at identificere en 'best practice', som kan ligge til grund for handleanvisninger.

Analysen trækker her på tekster indenfor standarder og transformationer af policies i forhold til uddannelse (Timmemans og Epstein 2010; Moos 2008; 2009; Beech 2006; Rein & Schön 1981) og specifikt i forhold til uddannelse for bæredygtig udvikling/miljøundervisning og sundhedsfremme (Jourdan 2011; Stevenson 2006; 2007 a, b; Carlsson (under udgivelse). Moos (2009) peger på en generel tendens på uddannelsesområdet til, at vejledninger og anbefalinger fra overnationale og tværnationale organisationer i stigende grad får indflydelse på nationale uddannelsespolitikker. Dels i en mere direkte form, når principper og anbefalinger lægges til grund for reformulering af nationale uddannelsespolitikker. Dels mere indirekte gennem udgivelse af rapporter og statistisk materiale, som bidrager til at sætte en særlig dagsorden. Beslutninger træffes samtidig i stigende grad på mange forskellige niveauer og i mange forskellige arenaer, og gråzoner fremstår mellem politikker, retningslinjer og netværkssamarbejde på uddannelsesområdet (Carlsson og Hoffmann 2004; Beech 2006). Måske særligt i forhold til sundhedsfremme og bæredygtig udvikling, som knytter an til globale økonomiske, sociale og miljømæssige interesser, har de internationale organisationer en interesse i at formulere anbefalinger indenfor uddannelsesområder, som traditionelt er nationale anliggender. De internationale anbefalinger, rapporter, statistisk materiale m.m. på uddannelsesområdet er da også blevet betegnet 'soft governance' og 'soft laws' (Moos 2009). I modsætning til 'hard laws', som er lovmæssigt bindende, er soft laws karakteriseret ved at bygge på overtalelse og at sigte mod en mere grundlæggende indflydelse på værdier og normer. Internationale sammenligninger, udvikling af indikatorer, kontrakter, samlinger af 'best practice' m.m. kan fungere som sociale teknologier, der understøtter sådanne soft laws.

Analysetilgang

Analysen er koncentreret omkring perioden 1985-2013, da der i denne periode er formuleret centrale policies indenfor sundhedsfremme og bæredygtig udvikling i relation til skolen. Formålet er at belyse de mål, tilgange, kompetencer/ viden og kontekst, der udpeges for arbejdet med sundhedsfremme og UBU i skolen, herunder også de forandringsprocesser, der kommer til udtryk i forholdet mellem de internationale og nationale policies. Med Schöns begreber *framing* og *naming*, som på dansk kan oversættes med *kontekstualisering* og *italesættelse* (Schön 2001), rettes fokus i dokumentanalysen ikke kun mod de løsninger, der udpeges, men også mod, hvordan problemstillinger defineres, hvilken kontekst der skabes for arbejdet, og hvilke udfordringer der udpeges i dokumenterne. Således handler det også om selve problemformuleringen som den proces, hvorigennem beslutninger og løsninger defineres (Schön 2001). Udgangspunktet er, at problemstillinger ikke fremstår som givne, men at disse konstrueres i en proces, hvor både problemstillinger og kontekst defineres. I identificeringen af problemstillingen skabes rammer for, hvad der er relevant – og hvad der ikke er relevant og kan udelades. Samtidig rummer identificeringen af problemstillingen også udpegning af veje at gå: *'Problem setting is a judgement about the problematic situation – that is, a diagnosis that also contains the prescription of directions for actions'* (Rein og Schön 1981: 238). Som fremhævet af Rein og Schön (1981), må vi også som forskere rette en 'kreativ skepsis' mod de rammer, vi selv arbejder indenfor, og analysen kan således også 'sparke tilbage' og bidrage til videreudvikling af det skitserede teoretiske udgangspunkt.

Analysen er udformet kronologisk på baggrund af de centrale dokumenter, som blev identificeret i den indledende kortlægning af internationale og nationale policies, med relevans for arbejdet med områderne i grundskolen (Madsen and Simovska 2012, Research note 1). I analysen trækkes desuden på tidligere studier af den historiske udvikling og kontekstualisering af områderne i Danmark (Simovska og Jensen 2012; Breiting og Wickenberg, 2010; Læssøe et al. 2009). Analysen er opdelt i tre større afsnit:

1. Udviklingsfasen - de første dokumenter
2. De internationale handleplaner
3. De nationale rammer.

I analysen præsenteres først de centrale internationale aktører (policy afsendere) på områderne, herefter en kronologisk oversigt over de internationale og nationale policies, der ligger til grund for analysen. Dokumenterne spænder fra forpligtende politikker, som er tiltrådt (ratificeret) af skiftende danske regeringer og lovmæssigt bindende Fælles Mål (UVM 2009) over inspirationsmateriale, der eksplicit lægger op til lokale tolkninger, til anbefalinger og samlinger af 'best practices', der søger en vis harmonisering. Den overordnede uddannelsespolitik formuleres på nationalt niveau i Danmark, og policies fra tværnationale og overnationale organisationer som FN og EU har derfor oftest status som anbefalinger, vejledninger eller forslag, men er ikke som lovgivning bindende. Siden 1980'erne har de skiftende danske regeringer og

undervisningsministre imidlertid tiltrådt og underskrevet forskellige internationale aftaler indenfor både sundhedsfremme og uddannelse for bæredygtig udvikling, hvori de forpligter sig til på nationalt niveau at arbejde i retning af, og understøtte, indholdet i de internationale anbefalinger samt at indgå i samarbejder med andre lande om fælles uddannelsespolitiske mål.

Analysen starter ved Our Common Future (Brundtlandrapporten, FN 1987) og Ottawa Charteret (WHO, 1986), som i høj grad bidrog til at sætte bæredygtig udvikling og sundhedsfremme på den internationale dagsorden. Herefter følger internationale handlingsplaner og anbefalinger, som har fulgt disse policies, og som nærmere udfolder og beskriver retningslinjer for arbejdet op til i dag. På nationalt niveau inddrages dokumenter for arbejdet med sundhedsfremme og miljø/bæredygtig udvikling i grundskolen fra starten af 1990'erne med Det grønne islæt (Forord til Folkeskoleloven, UVM 1993) og Sundheds- og seksualundervisning og familiekundskab (UVM 1994), til den aktuelt gældende lovramme for arbejdet med sundhedsfremme og miljø/bæredygtig udvikling i grundskolen i dag: Faghæfte 21 (UVM 2009) samt Fælles Mål, hvori bæredygtig udvikling indgår i en række forskellige fag (UVM 2009), til den nuværende regerings oplæg *Ny Nordisk Skole* (MBU 2012).

Analysens fokuspunkter: mål, tilgange, viden/kompetencer og kontekst er udformet på baggrund af de centrale didaktiske spørgsmål om, *hvad* der er indholdet i undervisningen, *hvordan* undervisningen skal gennemføres, og *hvorfor* undervisningen er relevant og væsentlig (Schnack 2004). Konteksten for arbejdet forstås i denne forbindelse som noget, der skabes i processen, frem for noget der er (Gherardi 2006; Schön 2001). Fokuspunkterne for sundhedsfremme og UBU udgør:

1. Mål, som omhandler både læringsmål og mål for sundhedsfremme og bæredygtig udvikling i sig selv,
2. tilgange, som omhandler både pædagogiske tilgange og indsatsområder og planer for konkrete initiativer indenfor udvikling af sundhed og bæredygtighed,
3. kompetencer/viden, som omhandler den viden og de kompetencer, der relaterer sig dels til det pædagogiske aspekt, dels til sundhedsområdet og bæredygtig udvikling,
4. kontekst, som omhandler den kontekst, der skabes for arbejdet med sundhedsfremme og bæredygtighed i skolen, herunder de bagvedliggende analyser af den samfundsmæssige udvikling og ramme.

Mere konkret er analysen formet omkring følgende spørgsmål:

1. Hvilke indsatsområder og tilgange udpeges for UBU og sundhedsfremme i dokumenterne?
2. Hvem udpeges til at varetage arbejdet – hvilke aktører og på hvilket niveau?
3. Hvilke mål og delmål sættes for sundhedsfremme og UBU?
4. Hvordan defineres områderne, hvilke forståelser/diskurser er fremherskende i dokumenterne?
5. Hvilken kontekst – baggrund, udfordringer og muligheder fremhæves for arbejdet?
6. Hvad er der gjort for at implementere og styrke områderne – og hvordan argumenteres?
7. Hvilke kompetencer og viden fremhæves som nødvendige for sundhedsfremme og UBU?

8. Hvilke sammenhænge er der mellem de internationale og nationale policies på områderne?
9. Hvilke brud, spændinger og åbninger tegner sig i et historisk perspektiv for arbejdet med sundhedsfremme og bæredygtig udvikling i grundskolen.

Disse spørgsmål opsummeres undervejs i analysen og i en afsluttende konklusion og diskussion.

Centrale internationale aktører

De centrale internationale aktører på områderne præsenteres kort nedenfor, først for sundhedsfremme, derefter for uddannelse for bæredygtig udvikling og til sidst fælles for områderne.

WHO

The World Health Organisation (WHO) udgør en del af FN-systemet med ansvar for at koordinere globale sundhedsspørgsmål. WHO har som formål at sætte normer og standarder indenfor sundhed, at udvikle, evaluere og måle på området, at bidrage med teknisk støtte og endelig at formulere dokumenter, der kan ligge til grund for politiske beslutninger på sundhedsområdet. Den grundlæggende konstitution for arbejdet i WHO blev vedtaget i 1948, og de 194 deltagerlande er repræsenteret i det samlede ledende organ i WHO 'The World Health Assembly'. I WHO's sekretariat er ansat omkring 8.000 eksperter indenfor sundhed, og WHO har regionale kontorer i Afrika, Amerika, Sydøstasien, Europa, Den østlige middelhavsregion og Den vestlige stillehavsregion. Ud over retningslinjer udgiver WHO håndbøger til monitorering og evaluering, sundhedsstatistisk materiale, årsrapporter m.m.

IUHPE

The International Union for Health Promotion and Education (IUHPE) er en international, uafhængig organisation, som samarbejder med WHO om sundhedsfremme i relation til uddannelse. Arbejdet i IUHPE bygger på en vedtaget resolution fra 2007, men organisationens historie går tilbage til 1965. IUHPE, som bygger på et netværk af aktører – internationale, nationale og lokale organisationer og individuelle aktører, har som mål at arbejde for øget lighed i sundhed indenfor medlemslandene og mellem stater og betoner eksplicit empowerment og social retfærdighed i sundhed. Et primært mål for organisationen er udveksling af viden, erfaringer og knowhow indenfor sundhedsfremme og uddannelse samt at støtte samarbejdsprojekter indenfor organisationen. IUHPE er ligesom WHO opdelt i regionale kontorer, hvoraf et er et europæisk kontor.

Schools for Health in Europe Network

Schools for Health in Europe (SHE) er et europæisk netværk, der arbejder for at udvikle og implementere sundhedsfremme i skolen. Begrebet 'Den sundhedsfremmende skole', som er blevet benyttet i mere end 30 år, opstod i Europa i de tidlige 1980'ere og blev videreudviklet ved the World Health Organization's (WHO) skolesymposium i Skotland i 1986 og nogle få år senere i publikationen 'The healthy school' (Young and Williams, 1989). The European Network of Health Promoting Schools (ENHPS) blev etableret i 1991 på baggrund af de fem grundlæggende principper i Ottawa Chartret (WHO 1991). Det nuværende arbejde indenfor sundhedsfremme i skolen i Europa er organiseret gennem netværket Schools for Health in Europe (SHE) med deltagelse af en national koordinator fra hvert af de 43 deltagende lande (Buijs 2009). På baggrund af det tidligere arbejde

indenfor ENHPS og the International Union of Health Promotion and Education (IUHPE 2009; St Leger et al. 2010) bygger SHE-netværket på fem kerneværdier i arbejdet med sundhedsfremme i skolen (lighed, bæredygtighed, inklusion, empowerment/handlekompetence og demokrati) og fem grundpiller (en hel-skole-tilgang til sundhed, deltagelse, skolekvalitet, evidens, skole og samfund) (Buijs 2009). SHE-netværket indgår samtidig i samarbejde med det europæiske WHO kontor, Europarådet og den europæiske kommission. Sigtet er at forankre sundhedsfremme i skolen, dels ved at fremme området indenfor uddannelses- og sundhedssektorerne, dels ved at lægge op til et tættere samarbejde mellem disse sektorer. Netværket henvender sig primært til professionelle og politikere med henblik på at støtte udveksling af viden, erfaringer og god praksis mellem deltagerlandene.

FN

FN's indsats indenfor uddannelse for bæredygtig udvikling varetages af flere forskellige FN-institutioner: UNESCO, UN University og UNECE. UNESCO, FN's kontor for uddannelse, kultur, information og videnskab, koordinerer FN's tiår for UBU (2005-2014). Herunder hører blandt andet fremme og koordinering af nationale indsatser indenfor området og udvikling og implementering gennem forskellige indsatser indenfor både formel og uformel uddannelse. Som del af FN's tiår er etableret Regional Centers of Expertise on Education for Sustainable development (RCE). De første centre blev etableret i 2006, og i dag findes 116 RCE'er verden over. RCE netværket koordineres af FN institutionen United Nations University og består dels af et globalt netværk af RCE'er, dels af de regionale netværk, hvori indgår regionale aktører indenfor uddannelse, folkeoplysning, virksomheder, NGO'er m.m. Ud over UNESCO og United Nations University har United Nations Economic Commission for Europe (UNECE) udgivet retningslinjer for arbejdet med uddannelse for bæredygtig udvikling i Europa. UNECE har som overordnet mål at fremme europæisk økonomisk integration i et bæredygtigt udviklingsperspektiv. Sigtet er at fremme politisk dialog indenfor området, udvikle standarder og normer og støtte udveksling af praksis og ekspertise, herunder altså også indenfor uddannelsesområdet.

EU

Der er indenfor EU kun udgivet enkelte dokumenter direkte rettet mod sundhedsfremme og uddannelse for bæredygtig udvikling i skolen. Desuden er der udgivet mere generelle retningslinjer for centrale kompetencer i et livslangt læringsperspektiv, som også knytter an til målene indenfor sundhedsfremme og UBU. Den europæiske unions strategi for bæredygtighed udgør desuden en ramme for arbejdet med sundhedsfremme og uddannelse for bæredygtig udvikling i skolen, i og med at den afspejler en grundlæggende målsætning om bæredygtig udvikling i Den europæiske union og understreger koblingen mellem miljøbeskyttelse, social retfærdighed og økonomisk udvikling.

Centrale dokumenter

Nedenfor præsenteres de centrale dokumenter, der indgår i analysen, i en samlet oversigt. Først de centrale internationale policies for henholdsvis uddannelse for bæredygtig udvikling, sundhedsfremme og dokumenter fælles for områderne, herefter de centrale nationale dokumenter for områderne. I oversigten fremgår dokumentets afsender og tidspunkt for dokumentets publicering.

CENTRALE INTERNATIONALE POLICIES

1985– 1990	UDDANNELSE FOR BÆREDYGTIG UDVIKLING
	Our Common Future. The World Commission on Environment and Development, UN 1987
	SUNDHEDSFREMME
	The Ottawa Charter for Health Promotion, WHO 1986
	Adelaide Recommendations on Healthy Public Policy, WHO 1988
	FÆLLES
	Convention of the Right of the Child, UN 1989
1991 – 2000	UDDANNELSE FOR BÆREDYGTIG UDVIKLING
	Rio Declaration, UN 1992
	Haga declaration, Baltic 21. Baltic Sea States' Declaration on Environment and Sustainable Development 2000
	SUNDHEDSFREMME
	Sundsvall Statement on Supportive Environments for Health, WHO 1991
	The Salamanca Statement and Framework for Action, UNESCO 1994
	Jakarta Declaration on Leading Health Promotion into the 21st Century, WHO 1997
Health 21 – Health for All in the 21st Century, WHO/European 1998	
Health Promotion: Bridging the Equity Gap. Mexico City, WHO 2000	
	FÆLLES
	Agenda 21 (chapters 25 and 36), UN 1992
	United Nations Millenium Declaration, UN 2000
2001 – 2010	UDDANNELSE FOR BÆREDYGTIG UDVIKLING
	A European Union Strategy for Sustainable Development, Gothenburg 2001
	The Johannesburg Declaration, UN 2002
	Resolution for DESD, UN Decade for Education for Sustainable Development 2005-2014, UN 2002
	UNECE Strategy for Education for Sustainable Development, Unated Nations Economic Commission for Europe, 2005
	Bonn Declaration, UNESCO, 2009
	Learning from Each-Other: the UNECE strategy for ESD, UNECE, Geneva, 2009
	Climate Change Education for Sustainable Development, UNESCO 2010
	Education for Sustainable Development, Conclusions of the Council, EU 2010
	SUNDHEDSFREMME
The Bangkok Charter for Health Promotion in a Globalized World, WHO 2005	

2011 –	<p>The Tallin Charter, WHO 2008</p> <p>The Nairobi Global Declaration of the Nairobi Call to Action, WHO 2009</p> <p>Achieving Health Promoting Schools: guidelines for promoting health in schools, IUHPE 2009</p> <p>Better Schools through Health, The Vilnius Resolution, 2009</p> <p>FÆLLES</p> <p>Recommendation of the European Parliament and of the Council on 18 Key Competences for Lifelong Learning, EU 2006</p> <p>Improving Competences for the 21st Century: An Agenda for European Cooperation on Schools. EU 2008</p> <p>A Strategic Framework for European Cooperation in Education and Training ("ET 2020"), EU 2009</p> <p>Council Conclusions on the Social Dimension of Education and Training, EU 2010</p> <p>SUNDHEDSFREMME</p> <p>The New European Policy for Health – Health 2020 Vision: Vision, Values, Main Directions and Approaches, WHO/Europe 2011</p> <p>Early childhood education and care: providing all our children with the best start for the world of tomorrow. Conclusions of the Council, EU 2011</p> <p>Facilitating Dialogue between the Health and Education Sectors to Advance School Health Promotion and Education, IUHPE 2012</p> <p>FÆLLES</p> <p>A Resolution to Promote Health, Equity and Sustainable Development in Schools, IUHPE 2012</p>
--------	--

CENTRALE NATIONALE DOKUMENTER

1991 – 2000	<p>UDDANNELSE FOR BÆREDYGTIG UDVIKLING</p> <p>'Det grønne islæt', forord til Folkeskoleloven, Undervisningsministeriet 1993</p> <p>Formål og centrale kundskabs- & færdighedsområder. Biologi, natur og teknik, samfundsfag m.fl., Undervisningsministeriet 1994</p> <p>SUNDHEDSFREMME</p> <p>Sundheds- og seksualundervisning og familiekundskab, Undervisningsministeriet 1994</p> <p>FÆLLES</p> <p>Udvikling af elevernes alsidige udvikling, Undervisningsministeriet 1994</p> <p>Lokal Agenda 21, Miljøministeriet 2000</p>
2001 – 2010	<p>UDDANNELSE FOR BÆREDYGTIG UDVIKLING</p> <p>Fælles Mål for historie, samfundsfag, hjemkundskab, biologi. m.fl., Undervisningsministeriet 2009</p> <p>Education for Sustainable Development – a strategy for the United Nations Decade 2005-2014, Undervisningsministeriet 2009</p> <p>RCE Danmarks formålsbeskrivelse, RCE Danmark 2009</p> <p>SUNDHEDSFREMME</p>

Sund hele livet – folkesundhedsprogrammet 2002-2010
Sund mad og fysisk aktivitet i skolen, Undervisningsministeriet 2004
Regeringens indsats for børns sundhed. Ministeriet for sundhed og forebyggelse
Inspiration til folkeskolens sundhedsundervisning. Undervisningsministeriet 2008
Sundheds-seksualundervisning og familiekundskab. Fælles Mål, Faghæfte 21, Undervisningsministeriet 2009
Fysisk aktivitet og motion i folkeskolen, Undervisningsministeriet 2010

FÆLLES

Elevernes alsidige udvikling. Fælles Mål, Faghæfte 47. Undervisningsministeriet 2009

SUNDHEDSFREMME

Inspiration til bedre seksualundervisning, Ministeriet for Børn og Unge 2012

FÆLLES

Gør en god skole bedre – et fagligt løft af folkeskolen, Regeringen 2012
Ny Nordisk Skole, Ministeriet for Børn og Undervisning 2012
Den ny læreruddannelse, bekendtgørelse 2013

2011 –

Udviklingsfasen – de første policies

Både sundhedsfremme og bæredygtig udvikling blev introduceret i større international politisk sammenhæng i midten af 1980'erne i henholdsvis Ottawa Charteret (WHO 1986) og Our Common Future (FN 1987). Dokumenterne trækker på tidligere beskrivelser af områderne, blandt andre definitionen af sundhed i WHO's konstitution fra 1946, som introducerer en eco-holistisk tilgang til sundhed med vægtning af både fysiske, sociale og psykiske aspekter i modsætning til en ren biomedicinsk tilgang (Simovska 2012). Brundtlandrapporten bygger ligeledes på den tidligere Stockholm Declaration, som blev udformet på baggrund af Stockholm konferencen i 1972 om Human Environment, der satte fokus på relationen mellem menneske og natur (Scott og Gough 2003). Børnerettighedskonventionen (FN 1989) støtter desuden op om målene indenfor sundhedsfremme og bæredygtig udvikling i relation til skolen, særligt kapitel 12, som understreger børns ret til deltagelse i beslutninger, der vedrører deres liv.

Ottawa Charteret

Ottawa Charteret fulgte den første større internationale konference om sundhedsfremme i Ottawa i Canada. Heri defineres sundhedsfremme som:

'Health promotion is the process of enabling people to increase control over, and to improve, their health. To reach a state of complete physical, mental and social well-being, an individual or group must be able to identify and to realize aspirations, to satisfy needs, and to change or cope with the environment. Health is, therefore, seen as a resource for everyday life, not the objective of living. Health is a positive concept emphasizing social and personal resources, as well as physical capacities. Therefore, health promotion is not just the responsibility of the health sector, but goes beyond healthy life-styles to well-being' (WHO 1986: 1).

Målet er sundhedsfremme, der vedrører det hele menneske og alle aspekter af livet. Med denne definition lægges der op til at tage udgangspunkt i personlige og sociale ressourcer og et godt liv ud fra værdier om gensidigt ansvar og omsorg for hinanden og miljøet. Målet er kontrol over egne livsbetingelser gennem empowerment. Betydningen af livsvilkår for et sundt liv understreges i Ottawa Charteret, og *uddannelse* fremhæves som én ud af otte grundlæggende betingelser for et sundt liv. De øvrige betingelser er: fred, bolig, mad, indtægt, et stabilt økosystem, bæredygtige ressourcer og social lighed og retfærdighed. Således kobles sundhedsfremme fra start til miljø og bæredygtig udvikling. *Social retfærdighed* og *lighed* er kernebegreber i introduktionen af sundhedsfremme, både i forhold til adgang til sundhed og ressourcer til sundhed, og som lige adgang for både mænd og kvinder. Dette skal ske gennem:

'...access to information, life skills and opportunities for making healthy choices. People cannot achieve their fullest health potential unless they are able to take control of those things which determine their health.' (Ottawa Charter 1986: 1).

Charteret fremhæver fem indsatsområder:

- nationale sundhedspolitikker
- understøttende miljøer for sundhed
- styrkelse af lokalsamfundsinnsatser for sundhed
- udvikling af personlige kompetencer
- reorientering af sundhedsydelse.

Specifikke mål indenfor viden og kompetencer udfoldes ikke, men tre strategier understreges i forhold til arbejdet med sundhedsfremme: *at gøre i stand til*, *at mediere* og *at støtte* (to enable, mediate, advocate) (Ottawa Charter 1986: 5). Strategien om 'at gøre i stand til' har klare referencer til kompetenceudvikling og empowerment. Dermed lægges op til en faciliterende tilgang for den sundhedsprofessionelle – i dette tilfælde underviseren – for med udgangspunkt i den enkelte og/eller gruppen at styrke ressourcer og mulighed for forandring i tråd med en empowerment-tænkning, inspireret blandt andre af Paulo Freires frigørende pædagogik som udfoldet blandt andet i *De undertrykte pædagogik* (1968). Freire betoner det at tro på sig selv og styrke refleksion og dialog for at styrke indflydelsen på egne livsmuligheder og levevilkår. En tænkning, der er blevet fremhævet som synonym med positiv sundhed og trivsel i WHO's definition af sundhedsfremme (Green og Tones, 2010). Betydningen af fællesskaber, settings og hverdagslivet betones. Sundhedsfremme skal finde sted, der hvor folk færdes og lever – i hjemmet, på arbejdspladsen, i lokale fællesskaber og i skolen. Den kontekst, der tegnes op for introduktionen af sundhedsfremme, er et samfund præget af stigende kompleksitet, hastig forandring og teknologisk udvikling. På baggrund af problemstillingernes forbundethed, argumenteres for en helhedsorienteret tilgang til sundhedsfremme på tværs af discipliner og fagområder. Sundhedsfremme bliver dermed også en opgave for flere aktører og sektorer, herunder de sociale, uddannelses-, sundheds- og økonomiske sektorer, virksomheder, NGO'er, medier og sundhedsprofessionelle. Samtidig betones samarbejde og koordinering af indsatsen, hvorved der bliver behov for koordinerende instanser og funktioner, der lægger op til facilitering af processer og samarbejde. Der lægges desuden op til, at sundhedsfremme skal finde sted på

Our Common Future (Brundtlandrapporten)

Begrebet *bæredygtig udvikling* blev første gang introduceret i større, international politisk sammenhæng i FN-rapporten *Our Common Future* (Brundtlandrapporten, FN, 1987). Heri defineres bæredygtig udvikling i bred forstand som '*...development that meets the needs of the present without compromising the ability of future generations to meet their own needs*' (Our Common Future, 1987, kap. 2). Opgaven for The World Commission on Environment and Development, ledet af den daværende norske statsminister Gro Harlem Brundtland, var at formulere en langsigtet strategi for den globale miljø-indsats frem mod år 2000 og herefter. Rapporten skulle munde ud i anbefalinger, der skulle integrere hensyn til både mennesker, ressourcer, miljø og udvikling. Baggrunden for rapporten var bekymring for klodens tilstand efter en tid med opsving og optimisme i 1960'erne. Udfordringer, der i rapporten fremhæves, er global opvarmning, udbredelsen af ørkener, større afstand mellem rige og fattige nationer, fattigdom, ulighed og miljøproblemer. En stigende samfundsmæssig kompleksitet og øget forbundethed gør

samtidig, at det ikke er muligt at adskille økonomisk vækst fra sociale og miljøspørgsmål. Et tydeligt eksempel er fattigdom, som samtidig er både en grund til og en effekt af miljøproblemer.

Tilsammen danner disse forhold baggrunden for introduktionen af begrebet bæredygtig udvikling. Løsningen, som ligger i bæredygtighedsbegrebet, er økonomisk vækst, som er socialt og miljømæssigt bæredygtig på samme tid, og hvor bæredygtig udvikling beskrives som en proces snarere end som et endemål.

Tidsperspektivet og det globale ulighedsperspektiv står centralt i Brundtlandrapporten. *Urgency* betones, og det at sikre en fremtid der er mere *retfærdig* og mere *sikker*. Ambitionen er at foreslå en vej, men ikke en detaljeret handlingsplan. De foreslåede tilgange er dels samarbejde på tværs af nationer omkring fælles løsninger, dels interdisciplinære og helhedsorienterede tilgange i arbejdet. Ligesom indenfor sundhedsfremme rettes målet både mod forandring i den enkeltes holdninger og værdier og en bredere social forandring gennem institutionel omorganisering, som også vil kræve svære politiske beslutninger på nationalt niveau. Brundtlandrapporten er således rettet mod både regeringer, virksomheder, forskningsinstitutioner, uddannelsesinstitutioner og NGO'er. Særligt de unge og skolens opgave fremhæves i en bæredygtig udvikling: *'... particular, the Commission is addressing the young. The world's teachers will have a crucial role to play in bringing this report to them'* (Our Common Future, forordet, 1987). Denne betoning af skolen og børns og unges læring i relation til bæredygtig udvikling helt fra start er interessant set i lyset af, at de første initiativer i Danmark primært rettede sig mod bredere folkeoplysning og aktiviteter i lokalsamfundet (Breiting og Wickenberg 2010; Læssøe et al. 2009), men ikke syntes at blive taget op i en skolesammenhæng før en del år senere, som vi vender tilbage til i afsnittet om de danske rammer for arbejdet.

UN Convention of the Right of the Child

Danmark har ratificeret, det vil sige godkendt og tiltrådt, Børnerettighederne, som blev udformet i FN-regi i 1989 som en uddybning af menneskerettighederne i forhold til børn og unge. Her fremstilles i 54 kapitler børns rettigheder i forhold til en række forskellige aspekter af børnelivet. Centralt i forhold til sundhedsfremme ud fra et bredt og positivt sundhedsbegreb, og uddannelse for bæredygtig udvikling, står målet om fri adgang til grundskoleuddannelse og målet om at sikre adgang til sundhed. Særlig centralt er desuden kapitel 12, hvori børns ret til at deltage i beslutninger, der har betydning for deres sundhed, understreges. Målene omfatter desuden at sikre børns frie tanke, frie udtryksmuligheder, at styrke svage gruppers aktive deltagelse i lokalsamfund, at sikre sundhedsinformation, at forbedre børns levevilkår samt sygdomsbekæmpelse. Det overordnede mål er udvikling af det hele barn i tråd med WHO's brede og positive definition af sundhedsfremme:

'The development of the child's personality, talents and mental and physical abilities to their fullest Potential' (Artikel 29.a).

Konventionen understreger også eksplicit nødvendigheden af at sikre respekt for miljøet og at arbejde mod diskrimination, modarbejde ignorance og styrke barnets samfundsmæssige ansvarlighed, lighed og tolerance:

'The preparation of the child for responsible life in a free society, in the spirit of understanding, peace, tolerance, equality of sexes, and friendship among all peoples, ethnic, national and religious groups and persons of indigenous origin' (Artikel 29.d).

Her beskrives børn og unge som aktive medborgere med både rettigheder og pligter i et frit samfund. Med målet om at styrke svage gruppers aktive deltagelse i lokalsamfundet afspejler Børnerettighederne også en empowerment-tænkning i tråd med Ottawa Charteret og Brundtlandrapporten.

Sammenfatning og diskussion

Mål og kontekst: Social forandring

Ottawa Charteret og Brundtlandrapporten udgør stadig i dag centrale referencerammer for arbejdet med sundhedsfremme og bæredygtig udvikling, og de senere handleplaner og anbefalinger på områderne tager afsæt i disse dokumenter. Målene om sundhedsfremme og bæredygtig udvikling krydsrefererer på tværs af dokumenterne, og som sådan understøtter dokumenterne hinanden, hvor børns rettigheder, adgang til uddannelse, sundhed og adgang til rent drikkevand, alle er relaterede forhold. Som sådan lægger dokumenterne også op til at arbejde med områderne i tilknytning til hinanden. Fælles for målene om sundhedsfremme og bæredygtig udvikling er, at de bliver introduceret på baggrund af analyser af større samfundsmæssige udfordringer omkring årtusindeskiftet: stigende global afhængighed, stigende kompleksitet i samfundet, social ulighed, ulighed i adgang til verdens ressourcer, sundhedsproblemer, miljøproblemer og klimaforandringer. På denne baggrund fremhæves behovet for *social forandring* i retning af en mere sundhedsfremmende og bæredygtig udvikling ud fra værdier om solidaritet, lighed, social retfærdighed og demokrati.

Der argumenteres primært ud fra en humanistisk tænkning med mål om at ændre den igangværende udvikling i retning af en mere retfærdig, lige og solidarisk udvikling. Således afspejler dokumenterne også en tænkning, hvor menneskets værdi vægtes i sig selv og ikke blot som middel til at nå et eksternt defineret mål (Schnack 2004). I relation til sundhedsfremme afspejler Ottawa Charteret et skift fra et tidligere fokus primært på individuel adfærd i forhold til sundhed – et perspektiv, der er blevet kritiseret for 'victim blaming' – til også at medtænke sociale forhold og betingelser med vægt på empowerment af både samfund og individer. Begreber om sundhedsrelateret handlekompetence, empowerment, forståelse for sammenhænge etc. introduceres her som mål for sundhedsundervisning og sundhedsfremme (Green and Tones 2010; Carlsson and Simovska, 2012). På denne baggrund skiftede pædagogikkens opgave samtidig fra at handle om at formidle relevant viden om sundhed til en deltager- og handlingsorienteret tilgang med henblik på udvikling af kompetence til at initiere sundhedsfremmende forandring både på individuelt, men også på et bredere samfundsmæssigt niveau. Målet for sundhedsfremmende forandring blev ikke kun individuel viden og livsstil, men også de sociale betingelser for sundhed og menneskers mulighed for indflydelse og kontrol over disse. Dette er et fundamentalt skift i mål og

kontekst for det sundhedsfremmende arbejde i forhold til tidligere – mål, som også har vist sig at være relativt vanskelige at implementere, særligt i skoler.

I forhold til bæredygtig udvikling argumenteres i Brundtlandrapporten ud fra en humanistisk dannelses-tænkning og ud fra et hensyn til og respekt for naturen. Samtidig udfordrer målet om bæredygtig udvikling ikke grundlæggende en økonomisk vækst-tænkning, hvilket sidenhen er blevet problematiseret, idet målet om bæredygtighed betoner en *bevarelse* af naturgrundlaget, samtidig med at der i udviklingsbegrebet ligger mål om *økonomisk vækst*, hvilket ofte vil være modstridende mål. På denne baggrund er der i relation til uddannelse blevet argumenteret for alternative begreber som *sustainability learning og learning for sustainability* (Lotz-Sisitka 2008), hvor udviklingsbegrebet ikke indgår, eller *bæredygtig omstilling*, som betoner en nødvendig, grundlæggende omstilling, eller fastholdelse af *environmental education* (Greenwood & McKenzie 2009), som ikke betoner en økonomisk vækst tænkning. De nævnte begreber kan til en vis grad siges at overlappende med de ideer og principper, der ligger i en kritisk pædagogisk forståelse af *uddannelse for bæredygtig udvikling*, som skitseret i indledningen, og tidligere arbejde indenfor miljøpædagogikken i Danmark kan ses som en forløber for uddannelse for bæredygtig udvikling. Historisk er processen blevet beskrevet som en glidende udvikling fra naturlære til miljøpædagogik, til uddannelse for bæredygtig udvikling, hvor arbejdet med miljøpædagogik i bred forstand, med handlekompencebegrebet som centralt, har mange fællesnævner med uddannelse for bæredygtig udvikling. (Breiting, Læssøe, Schnack og Rolls 2009).

De rammer, der sættes, og den kontekst, der skabes gennem definitionen af problemstillingen, udpeger også kursen for handling som fremhævet af Rein og Schön: *'They must permit the inquirer not only to explain the phenomena associated with his worries, but to set the directions of actions designed to reduce them. In this sense, frames must facilitate what we have called the normative leap from findings to recommendations'* (Rein og Schön 1981: 240).

Brundtlandrapporten og Ottawa Charteret markerer et brud i den forstand, at de sætter nye begreber på den globale dagsorden; det biomedicinske sundhedsbegreb suppleres med et økologisk sundhedsbegreb. De individuelle sundhedsdeterminanter suppleres med sociale og samfundsmæssige determinanter og setting-begrebet introduceres. Udgangspunktet er, at de eksisterende samfund, herunder de eksisterende skolesystemer, støtter en ikke-bæredygtig og ikke-sundhedsfremmende udvikling. Social forandring bliver dermed nødvendig. Som sådan udfordrer målene også status quo. En sådan udfordring af status quo er samtidig lettere på papiret end i praksis, som også fremhævet af Stevenson (2006; 2007 a, b), og der kan derfor let opstå et 'gap' mellem politiske slogans og en hverdagspraksis, som vi vender tilbage til i den afsluttende diskussion.

Tilgange: Samarbejde, facilitering og deltagelse

Betydningen af uddannelse og læring fremhæves som grundlæggende indenfor både sundhedsfremme og bæredygtig udvikling, men skolen fremhæves blot som én aktør ud af flere. Der lægges samtidig op til en åbning af skolen i forhold til det nære lokale samfund med betoning af lokale fællesskaber og samarbejde mellem skolen og det nære samfund. Fælles for

sundhedsfremme og bæredygtig udvikling i relation til skolen er, at der fra start lægges op til en tværfaglig og tværsektoriel tilgang, hvor *samarbejde*, *facilitering* og *deltagelse* står centralt. I arbejdet på skolen anbefales indenfor begge områder en holistisk og tværdisciplinær tilgang, hvor der sættes ind på mange aspekter af skolens liv på baggrund af problemstillingernes forbundethed og kompleksitet. Deltagelse beskrives i forskellige former og på forskellige niveauer – både på organisatorisk plan, som partnerskaber mellem forskellige typer af aktører, som aktiv deltagelse og som involvering i aktiviteter. Fælles på tværs af dokumenterne er, at deltagelse fremhæves som et mål i sig selv og ikke blot som en metode, med målene om at styrke indflydelse på egne livsvilkår, og den enkelte og grupperes mulighed for at påvirke både fokus for forandring, resultater og genstanden for forandring. Dokumenterne afspejler således en empowerment-tænkning. Det afgørende for, om deltagelsen bliver reel eller symbolsk, vil med Simovskas distinktion (2000; 2007; 2012) afhænge af, om de opstillede mål om deltagelse følges op af rammer og strategier, der muliggør en sådan ændring af magtstrukturer, som en reel deltagelse vil indebære.

Det overordnede mål ligger fast – en mere bæredygtig og sundhedsfremmende udvikling – men samtidig betones den enkeltes sundhedsbegreb, hverdagsforståelser, kulturel diversitet og åbenhed for lokale tolkninger og kontekstualiseringer. Dermed lægger dokumenterne også op til forandringer og forankringer, der giver mening lokalt i forhold til eksisterende socioøkonomiske rammer og historie frem for en centralt styret implementeringsproces. Det skal være muligt at finde egne relevante løsninger og veje at gå. Som sådan afspejler dokumenterne værdier som diversitet, lokal viden og anerkendelse af forskellige former for viden og erfaringer.

Viden/kompetencer: Handling og samproduktion af viden

Uddannelse fremhæves som centralt i udviklingen af sundhedsfremme og bæredygtig udvikling, men der sættes ikke eksplicite mål indenfor læring og kompetencer på grundskoleområdet. Med betoningen af en holistisk, en tværsektoriel og en tværdisciplinær tilgang lægges der imidlertid op til, at forskellige vidensformer og erfaringer er nødvendige, samproduktion af viden, og at forskellige fagtraditioner supplerer hinanden og spiller sammen. Det stærke sociale forandringssigte understreger samtidig et behov for, at viden og kompetencer knyttes til *handling*. Målene lægger op til ændring af praksisser på flere niveauer og betoner kritisk refleksion over eksisterende forhold og stillingtagen til ønskelige fremtider. Hermed kan målene i en pædagogisk sammenhæng siges at lægge op til betoning af *fantasi*, *visioner* og *kritisk refleksion* i tråd med den indledende skitsering af en kritisk pædagogisk forståelse af sundhedsfremme og uddannelse for bæredygtig udvikling (Læssøe et al. 2009; Scott og Gough 2003; Simovska 2009; Jensen 2000; 2009).

Ottawa Charteret, Brundtlandrapporten og Børnerettighederne kan samtidig siges at udgøre værdigrundlag snarere end egentlige vejledninger for det videre arbejde. Som introducerende dokumenter i udviklingsfasen indenfor sundhedsfremme og bæredygtig udvikling er Ottawa Charteret og Brundtland-rapporten relativt overordnede i målformuleringer og tilgange og muliggør derved også en mængde forskellige læsninger og tolkninger. En kritik af både begrebet bæredygtig udvikling og det brede sundhedsbegreb lyder da også, at definitionerne er så brede, at

de tenderer til at miste indhold og får karakter af overordnede paraplybegreber for en lang række forestillinger og visioner om 'den gode verden' og 'det gode liv'.

Både sundhedsfremme og bæredygtig udvikling/uddannelse for bæredygtig udvikling er omdiskuterede begreber, som er åbne for diverse, og ofte modsatrettede, tolkninger. Karakteristisk for sådanne omdiskuterede begreber er ifølge Tones & Tilford (2001) og Green & Tones (2010) på baggrund af tidligere diskussioner af blandt andre Bambra et al. (2003):

- de er komplekse og værdiladede,
- deres definitioner er relativt svage, og begrebernes mening afhænger af den sociokulturelle, historiske og politiske kontekst,
- de forskellige tolkninger er gensidigt konkurrerende og udelukkende og involverer følelsesmæssige reaktioner, og
- de repræsenterer en vis autoritet og troværdighed.

En af de centrale diskussioner indenfor uddannelse for bæredygtig udvikling drejer sig om, hvorvidt der er brug for radikale eller gradvise ændringer i retning af en mere bæredygtig udvikling (Sandell et al. 2003). Herunder også hvordan vi kan lære fra *indigenous knowledge* (oprindelig viden), med eksempler fra blandt andet Grønland og Canada (Dahms et al. 2008). I Saskatchewan i Canada har man eksempelvis ændret curriculum indenfor miljø og bæredygtig udvikling på baggrund af samarbejde med det oprindelige folk. En anden diskussion går på, hvorvidt uddannelse for bæredygtig udvikling og sundhedspædagogik handler om at 'få budskabet igennem' eller at forholde sig kritisk til budskabet (Schnack 2004). For skolen rejser sådanne omdiskuterede begreber særlige udfordringer i arbejdet med både mål, indhold, undervisningsstrategier og evaluering af resultater. Der vil være forskel på, om arbejdet gribes an som 'små skridt', hvor bæredygtig udvikling og sundhedsfremme integreres i enkeltfag, hvor den enkelte underviser vurderer, at det kan passe ind, eller om man på skolen arbejder med en hel-skole-tilgang, hvor arbejdet med sundhedsfremme og uddannelse for bæredygtig udvikling virker som et 'lokomotiv' for en bredere progressiv udvikling af skolens både pædagogiske, organisatoriske og fysiske miljø (Breiting og Wickenberg 2010).

Implementeringen- de internationale handleplaner og anbefalinger

Indenfor sundhedsfremme har fulgt en række internationale anbefalinger på baggrund af globale WHO-møder, som følger op på og refererer tilbage til Ottawa Charteret. Desuden har de internationale organisationer IUHPE og SHE i samarbejde med WHO udformet retningslinjer specifikt rettet mod sundhedsfremme i skolen under betegnelsen Den Sundhedsfremmende Skole. Indenfor bæredygtig udvikling udgør Agenda 21, FN's tiår for Uddannelse for Bæredygtig Udvikling og UNECE's strategi for ESD centrale internationale handleplaner på området. De forskellige internationale handleplaner tegner dels rammer for *samarbejde* indenfor sundhedsfremme og uddannelse for bæredygtig udvikling mellem medlemslandene, herunder lægges op til både udveksling af studerende og lærere (særligt i EU-regi) og udveksling af viden og erfaringer. Dels præsenteres *fælles retningslinjer og principper*. Retningslinjerne beskrives blandt andet som: *referenceramme, hjælp, tilbud om redskaber til de nationale uddannelser og en mulighed for udveksling af erfaringer og good practice*. Også i forhold til læreruddannelse og videreuddannelse er der formuleret anbefalinger og udbudt inspirationsmateriale på internationalt niveau indenfor både sundhed og bæredygtig udvikling.

Sundhedsfremme i skolen

Efter Ottawa Charterets vedtagelse har der været afholdt foreløbig seks globale konferencer om sundhedsfremme i WHO-regi, som er mundet ud i anbefalinger, strategier eller opråb til handling.

På baggrund af den anden globale konference om sundhedsfremme i Adelaide i Australien fulgte *Adelaide Recommendations on Healthy Public Policy* (1988). Med udgangspunkt i Ottawa Charteret fremhæves her særligt bekæmpelse af ulighed i sundhed. Under overskriften 'Closing the health gap' adresseres ulighed i – vilkår for – og adgang til sundhed mellem rige og fattige nationer samt mellem rige og fattige internt i medlemslandene. Fire særlige indsatsområder fremhæves i denne forbindelse: Støtte til kvinders sundhed – med udgangspunkt i kvinders egen agenda for sundhed – fokus på mad og ernæring, fokus på misbrug af tobak og alkohol samt skabelse af støttende miljøer for sundhed, herunder i skolen. På baggrund af den tredje globale konference for sundhedsfremme i Sverige blev udformet *Sundsvall Statement on Supportive Environments for Health* (1991). Med dette statement fremhæves igen betydningen af et setting-perspektiv for arbejdet med sundhedsfremme, hvilket følges op i de senere anbefalinger på skoleområdet, som vi vender tilbage til. På baggrund af konferencedeltagernes mange forskellige baggrunde fremhæves eksempler på 'supportive environments', som noget vi kan lære af i fremtiden, hvor supportive environments defineres ved både en fysisk og en social dimension. Uddannelse fremhæves samtidig som en central arena for sundhedsfremme. I Sundsvall statementet kobles sundhedsfremme desuden eksplicit til bæredygtighed med reference til den nyligt udgivne rapport *Our Common Future* (1987), og bæredygtighedsbegrebet nævnes i flere sammenhænge i statementet. Bæredygtighedstænkningen viser sig blandt andet ved betoningen af lige fordeling af verdens ressourcer, hensynet til fremtidige generationer, samtænkningen af en miljømæssig, social

og økonomisk dimension og i betoningen af, hvordan vi kan leve i større harmoni med naturen inspireret af oprindelig viden (indigenous knowledge).

Herefter fulgte den fjerde globale konference om sundhedsfremme, som mundede ud i *Jakarta Declaration on Leading Health Promotion into the 21st Century* (1997). Denne deklaration markerer en ændring i diskursen omkring sundhedsfremme, idet den introducerer begreberne *effektivitet* og *evidens* i forbindelse med sundhedsfremme. Fokus rettes her i højere grad mod resultater af det hidtidige arbejde med sundhedsfremme end mod de tidlige policies, der havde fokus på målformuleringer og visioner. I Jakarta deklARATIONEN betones, hvad der har vist sig 'effektivt', og hvad der har vist 'evidens' for at virke godt. På baggrund af casestudier fremhæves, at der har vist sig evidens for fire effektive tilgange til sundhedsfremme: 1) en helhedsorienteret tilgang, 2) et fokus på settings, herunder skolen, 3) deltagelse som essentielt – også i beslutningsprocesser, 4) uddannelse og information som en vej til højere grad af deltagelse. Punkterne fastholder således centrale visioner og mål fra Ottawa Charteret om deltagelse, samarbejde, en helhedsorienteret tilgang og empowerment. Bæredygtighedsbegrebet indgår også, men dog ikke så fremtrædende som i Sundsvall statementet. Desuden fremhæves *netværk, partnerskaber og samarbejder* ud fra en governance-tilgang. Den femte globale WHO-konference i Mexico om sundhedsfremme mundede ud i rapporten *Health Promotion: Bridging the Equity Gap* (2000). Centrale temaer her er dels formidling af de gode resultater af sundhedsfremme – at det nytter noget - dels større lighed i adgang til sundhed. I rapporten fremhæves evidensbaseret viden og et fokus på determinanter for sundhed, og der efterspørges yderligere forskning i, hvordan sundhedsfremmestrategier kan evalueres. Samtidig fremhæves, hvordan det på baggrund af den multidisciplinære tilgang til sundhedsfremme er vanskeligt at få greb om 'evidens':

'... it is difficult to determine a simple and universally agreed set of rules of evidence for health promotion. "Evidence" is inevitably bound to social, political and cultural context, and will be related to the method of action, process of change and measure of outcome which are valued by the population affected by actions to promote health' (WHO 2000: 18).

Ud over at rejse diskussionen om evidensbaseret viden afspejler rapporten en opmærksomhed på, at sundhedsfremme skal være socialt og kulturelt relevant - at det skal være meningsfuldt for deltagerne at involvere sig. Opgaven og ansvaret på det nationale politiske niveau fremhæves fortsat :

'...governments have special responsibilities to guarantee basic and universally accepted human rights, support democratic and participatory processes, and create infrastructures and conditions which support action to address the determinants of health' (WHO 2000, s.18).

En spænding fremstår på tværs af dokumenterne mellem påpegnings af de nationale regerings ansvar for at sikre sundhedsfremme på den ene side og målet om decentralisering og en magtfordeling, hvor befolkningen involveres lokalt og har indflydelse på sundhedsmål, på den

anden side. På baggrund af en samfundsudvikling, hvor flere aktører får stadigt stigende indflydelse på beslutningsprocesser, fremhæves også virksomheders ansvar for sundhedsfremmetiltag. Samtidig betones også en styrkelse af relevansen af forskningen for både det politiske niveau og ift. udvikling af indikatorer og muligheden for evidens-basering, samt at forskningen kommunikeres bedre. I 2005 blev udgivet *The Bangkok Charter for Health Promotion in a Globalized World* på baggrund af den sjette globale WHO-konference. Dette charter afspejler ligeledes et stigende fokus på implementeringsprocesser og de problemstillinger, der knytter sig til selve implementeringen af mål og visioner om sundhedsfremme fra de tidlige policies og handleplaner. Fokus er her det 'implementation gap', som siden Ottawa Charteret har vist sig mellem henholdsvis anbefalinger og politikker og praksisser på sundhedsfremmeområdet. De nationale regeringer opfordres på denne baggrund til at bidrage til at mindske afstanden mellem politikker og implementering gennem blandt andet investeringer i sundhedsfremme, opbygning af kompetencer i lokalesamfund, 'transfer of knowledge' og lovgivning på området. Med opfordringen om strukturelle ændringer i lovgivning og curriculumudvikling, der kan understøtte arbejdet, lægges op til støttestrukturer på nationalt niveau, der kan følge op på de globale mål for sundhedsfremme. På baggrund af den seneste globale sundhedsfremmekonference i 2009 blev udformet *Declaration of the Nairobi Call to Action*. Her fremhæves særlige udfordringer for verdens fattigste lande: klimaforandringer, global opvarmning og sikkerhedsspørgsmål som nogle af de aktuelle udfordringer i relation til sundhed. Samtidig fastholdes en effektivitetsdiskurs – at der er evidens for, at sundhedsfremmetiltag kan betale sig og er 'cost-effective'. De internationale handleplaner for sundhedsfremme refererer alle tilbage til de centrale aspekter og tilgange til sundhedsfremme, som de beskrives i Ottawa Charteret, og holder fast i skolen som en af de centrale arenaer for arbejdet med sundhedsfremme. Samtidig har handleplanerne i stigende grad fokus på implementeringsprocesserne, herunder udvikling af parametre, monitorering, indsamling af gode eksempler, evidens for hvad 'der virker' og 'best practice'. Som sådan udgør de internationale handleplaner en del af det, der kan kaldes 'udbredelsesfasen' af sundhedsfremme. Det generelt sigende fokus på 'best practice' og evidens indenfor uddannelsesområdet kan også ses som et forsøg på at reducere den stigende kompleksitet, der viser sig i en globaliseret verden i hastig forandring (Moos 2009).

Den sundhedsfremmende skole

The International Union for Health Promotion and Education (IUHPE) samarbejder, som nævnt, med WHO om sundhedsfremme indenfor uddannelse og har i denne forbindelse udgivet internationale retningslinjer for arbejdet med sundhedsfremme i skolen. IUHPE fremlagde først *Protocols and Guidelines for Health promoting Schools* (2005) og i 2009 *Achieving health promoting schools: guidelines for promoting health in schools*. Begge dokumenter er specifikt rettet mod sundhedsfremme i grundskolen og henvender sig til såvel regeringer – herunder både sundheds- og undervisningsministerier – som skoleledere, undervisere og NGO'er. På baggrund af forskning og evalueringer præsenteres her 'evidence based guidelines' i form af principper, planer og retningslinjer for arbejdet med sundhedsfremme i skolen. På baggrund af undersøgelser af det hidtidige arbejde med sundhedsfremme i skolen anbefales en hel-skole-tilgang. Gennem arbejdet

med sundhed i skolen i de sidste tyve år har det ifølge IUHPE vist sig, at en tilgang rettet mod mange aspekter af skolelivet er mere effektiv i et sundhedsfremmeperspektiv, end en informations-baseret tilgang, og en tilgang som primært tager form som formidling af information i selve undervisningen.

Det overordnede mål for *Den sundhedsfremmende skole* fremhæves som dobbelt: dels mål om bedre læring og uddannelse, hvor sundhed bliver middel/vejen til bedre læring, fordi sunde elever lærer bedre. Dels mål om bedre sundhed, hvor skolen bliver rammen for arbejdet med sundhedsfremme. De to mål er formuleret som: 1) *To enhance educational outcome*, 2) *To facilitate action for health by building health knowledge and skills in the cognitive, social and behavioral domains* (IUHPE 2009: 2). Målene forbindes og tænkes at understøtte hinanden – gennem den sundhedsfremmende skole styrkes skolens mål om viden og forståelse, og samtidig styrkes personlige og sociale kompetencer og sundhedsfremmende adfærd, som igen understøtter læring. Principperne i IUHPE's anbefalinger refererer tilbage til Ottawa Charteret, med betoning af følgende centrale elementer i en sundhedsfremmende skole: sund skolepolitik, skolens fysiske miljø, skolens sociale miljø, individuelle sundhedskompetencer og handlekompetence, samarbejde med lokalsamfundet og sundhedstjek (fx screening og hjælp til svage grupper). Centralt står det bredere 'well being', for både elever og skolens ansatte, gennem lighed, elevernes deltagelse og empowerment. Hermed betones en holistisk tilgang til sundhedsfremme og et bredt og positivt sundhedsbegreb, der rummer både livsstil og levevilkår og både de fysiske, sociale og psykiske dimensioner (Jensen 2000).

I argumentationen for Den sundhedsfremmende skole er *global ulighed i sundhed* et gennemgående tema. Her henvises blandt andet til undersøgelser foretaget af WHO, som viser en forskel på 48 år i forventet levetid mellem verdens rigeste og fattigste lande. Her peges på, at tyve års erfaringer og forskning har bevist, at arbejdet med sundhedsfremme i en skole-setting kan betale sig. Ni elementer fremhæves, som har vist sig nødvendige i etableringen af sundhedsfremmende skoler: 1) understøttende politikker, 2) støtte fra skoleledelse og skolens administration, 3) etablering af en mindre aktiv koordineringsgruppe på tværs af aktører i og omkring skolen (fx leder, lærere, forældre, elever), hvor også elever og forældres ideer respekteres, 4) analyse af skolens eksisterende sundhedsarbejde, 5) etablering af mål og strategi for at nå målene, 6) udformning af et charter for skolens sundhedsfremmende arbejde som symbol både indadtil og udadtil på, at skolen forpligter sig på arbejdet, 7) udvikling af lærernes kompetencer/professionel udvikling, 8) fejring af opnåelse af delmål, 9) forandring tager tid, og det vil kræve 3-4 år at opnå grundlæggende forandringer i retning af en sundhedsfremmende skole (IUHPE 2009: 1-2).

For at forankre sundhedsfremme på lidt længere sigt (5-7 år) fremhæves vigtigheden af fortsat støtte fra regeringen i implementeringsfasen, løbende monitorering og evaluering (samtidig med at evaluering anerkendes som kompleks), anerkendelse indadtil og udadtil, 'capacity building' for både ansatte og partnere, afsættelse af ressourcer, involvering af både ansatte og elever i rådgivning og implementering, at sundhedsmål indgår som del af skolens mål, og omvendt at læring i skolen betragtes som del af en samlet sundhedsindsats. I tilgangen til arbejdet fremhæves

ejerskab, deltagelse, demokratisk skolefællesskab, partnerskaber, forskellige lærings og undervisningsformer (uden at disse specificeres), en hel skole-tilgang og relationer baseret på åbenhed og ærlighed. I 2009 blev udgivet *Better Schools Through Health* (Vilnius Resolution, 2009), som blev udformet på baggrund af den 3. store europæiske konference om den sundhedsfremmende skole af SHE (Schools for Health in Europe network), der, ligesom IUHPE, samarbejder med WHO om sundhedsfremme i skolen. I relation til konferencen deltog unge fra hele Europa i at diskutere emner relateret til sundhedsfremme i skolen og bidrog med anbefalinger til resolutionen. Dokumentet er i sig selv et udtryk for unges deltagelse i udformningen af retningslinjer for sundhedsfremme i skolen. Også her betones skolen som setting og skolens potentiale for at bidrage til at mindske social ulighed i det lokalsamfund, som skolen er en del af. Samarbejde omkring miljøspørgsmål og bæredygtighed nævnes også som en del af det sundhedsfremmende arbejde på skolen.

Væsentlige elementer, hvis arbejdet med sundhed i skolen skal støttes, er således støttestrukturer både nationalt og gennem netværk, klare mål og strategier på skolen, synlighed omkring sundhedsfremme samt videreuddannelse af skolens ansatte. *Deltagelse og involvering* står centralt, hvis arbejdet skal lykkes på længere sigt, og handleplanerne fremhæver eksplicit en empowerment-tilgang. Heri ligger en tro på et frigørende potentiale gennem ejerskab, visioner for en bedre fremtid og handling både individuelt og i grupper, hvilket er i tråd med kritisk sundhedspædagogik og sundhedsfremme (Simovska 2012). Dialogen bliver central, og en traditionel ekspertrolle udfordres gennem åbne læreprocesser, hvor man arbejder med mål, der ikke er givet på forhånd, men som formuleres i samarbejde med eleverne.

Efterfølgende har IUHPE sat særlig fokus på læreruddannelse indenfor sundhedsfremme med udgivelsen *Teacher training in the field of health promotion. A proposal for international collaboration and preparation of a symposium for the 20th IUHPE World Conference on Health Promotion* (2010). Med dette dokument opfordres til samarbejde omkring læreruddannelse indenfor sundhedsfremme i tråd med de ovennævnte mål. I 2012 udgav IUHPE desuden *Facilitating Dialogue between the Health and Education Sectors to Advance School Health Promotion and Education* (IUHPE 2012). Dokumentet er rettet mod politikere, NGO'er og aktører involveret indenfor uddannelses- og sundhedssektorer med henblik på at styrke dialogen mellem uddannelses- og sundhedssektorer omkring arbejdet med sundhedsfremme i skolen. Dokumentet adresserer den potentielle modstilling og nogle af de dilemmaer, der kan være mellem sundhedssektorens mål for skolen i et større nationalt sundhedsperspektiv og skolens mål, der primært handler om læring og pædagogiske processer struktureret blandt andet omkring 'den reflektive praktiker' (Schön 2001) og sociale læringsfællesskaber. Her fremhæves, hvordan det i et uddannelsesperspektiv er væsentligt for skolen, både indadtil og udadtil, at tydeliggøre, hvordan arbejdet med sundhedsfremme er relevant i et læringsperspektiv: '*Their (skolernes) prime focus is to maximise educational outcomes. It is essential that dialogue between health and education addresses how the health initiative contributes to the school achieving its education and social goals*' (IUHPE 2012: 6).

Senest har IUHPE udgivet den 2-siders resolution: *A Resolution to promote Health, Equity and Sustainable Development in Schools* (2012) på baggrund af et internationalt symposium i Torino med dette tema. Resolutionen sætter netop fokus på at forbinde sundhedsfremme og bæredygtig udvikling og fremhæver en samlet indsats for områderne og integrering af tilgange, der understøtter begge områder i forhold til globale udfordringer som eksempelvis klimaforandringer. Dokumentet afspejler en nærmere integrering af arbejdet med sundhedsfremme og bæredygtig udvikling, som også ses i opsamlingen på en nylig afholdt international konference for UBU i Sverige (Umeå, 2012), hvor en af anbefalingerne lyder, at sundhed for kommende generationer medtænkes som et centralt tema i det fremtidige arbejde med uddannelse for bæredygtig udvikling (Læssøe og Lenglet 2013). Således knyttes sundhedsfremme og uddannelse for bæredygtig udvikling fortsat sammen i de nyeste anbefalinger på områderne.

Bæredygtig udvikling i skolen

Rio Deklarationen og Agenda 21

Danmark har skrevet under på Rio Deklarationen, som blev udformet på baggrund af én FN-konference om miljø og udvikling i Rio i 1992. Heri er fastlagt 27 principper for det internationale samarbejde om miljø og udvikling. Hovedpunkter i deklARATIONEN er bæredygtig udvikling som bærende princip for udvikling, miljøbeskyttelse, de industrialiserede landes særlige ansvar i en fremtidig bæredygtig udvikling og folkelig deltagelse i processen. Handlingsplanen Agenda 21, som fulgte FN-konferencen i Rio, er den mest omfattende internationale handlingsplan efter Brundtlandrapporten for det lokale arbejde med bæredygtig udvikling hen imod det 21. århundrede. Dokumentet forpligter de deltagende nationer, herunder Danmark, på at indgå partnerskaber omkring en bæredygtig udvikling:

'This partnership commits all States to engage in a continuous and constructive dialogue, inspired by the need to achieve a more efficient and equitable world economy, keeping in view the increasing interdependence of the community of nations, and that sustainable development should become a priority item on the agenda of the international community. It is recognized that, for the success of this new partnership, it is important to overcome confrontation and to foster a climate of genuine cooperation and solidarity. It is equally important to strengthen national and international policies and multinational cooperation to adapt to the new realities' (Agenda 21, kap. 2.1)

Agenda 21 retter sig mod stort set alle dele af samfundslivet – fra landbrug til fagforeningernes rolle. Koblingen mellem bæredygtig udvikling, sundhedsfremme, læring og uddannelse understreges med et særligt kapitel (kap. 36) om betydningen af uddannelse og folkeoplysning samt i et særskilt kapitel, der handler om børn og unge i bæredygtig udvikling (kap. 25). Her indgår mål om børns og unges aktive deltagelse på flere niveauer. Et af de centrale mål er således:

'Each country should, in consultation with its youth communities, establish a process to promote dialogue between the youth community and government at all levels and to establish mechanisms that permit youth access to information and provide them with the opportunity to

present their perspectives on government decisions, including the implementation of Agenda 21' (Agenda 21, kap. 25.4)

Målene og aktiviteterne betoner dialog, børn og unges aktive deltagelse på flere niveauer og ejerskab til arbejdet. Konkrete forslag er involvering af ungdomsråd og ungdomsorganisationer, involvering af unge på alle relevante beslutningsniveauer, unges deltagelse i internationale møder og inddragelse af de unges perspektiver i det lokale arbejde med mål om *'...encouraging the involvement of youth in project identification, design, implementation and follow-up'* (Agenda 21, Kap. 25.9 g). I tilgange og strategier fremhæves eksplicit pædagogiske tilgange, der betoner *'alternative læringsstrukturer'*, innovative tilgange, et praktisk fokus og bevidsthed om bæredygtighed i læseplaner som udtrykt i følgende mål:

'Ensure access for all youth to all types of education, wherever appropriate, providing alternative learning structures, ensure that education reflects the economic and social needs of youth and incorporates the concepts of environmental awareness and sustainable development throughout the curricula; and expand vocational training, implementing innovative methods aimed at increasing practical skills, such as environmental scouting' (Agenda 21, 25.9 d).

Anbefalingerne indenfor uddannelse fremhæves at bygge videre på grundlæggende principper indenfor miljøundervisning, som de er formuleret i Tbilisi deklARATIONEN (UNESCO/UNEP 1977). Udgangspunktet er således environmental education (EE), hvor ESD udbredes til *også* at rumme udviklingstemaer og relaterede sociale og økonomiske emner. Som sådan har uddannelse for bæredygtig udvikling rødder i miljøpædagogikken. Samtidig fremhæves relevansen af *'development education'* (uddannelse om udvikling), som udgør et kendt fagområde i nogle lande (eksempelvis England og Irland), mens det er mere ukendt som fagområde i andre lande. Målene indenfor uddannelse i Agenda 21 er relativt bredt formulerede og retter sig mod både et individuelt og et samfundsniveau:

'...achieving environmental and ethical awareness, values and attitudes, skills and behaviour consistent with sustainable development and for effective public participation in decision-making. To be effective, environment and development education should deal with the dynamics of both the physical/biological and socio-economic environment and human (which may include spiritual) development, should be integrated in all disciplines, and should employ formal and non-formal methods and effective means of communication' (Agenda 21, 36.3).

Målene er således dels rettede mod forandringer på et individuelt niveau med betoning af ændringer af bevidsthed, værdier, kompetencer og adfærd i en mere bæredygtig retning, men også mod et mere strukturelt niveau med betoningen af offentlig deltagelse i beslutningsprocesser og udvikling af det sociale og fysiske miljø. Samtidig afspejler målene et bredt og positivt sundhedsbegreb (Jensen 2000) med betoningen af både menneskelig udvikling, herunder også den åndelige dimension, og det fysiske og sociale miljø. I de mere konkrete forslag til undervisningen refereres imidlertid primært til miljøaktiviteter, som også kobles også til sundhed:

'Schools should involve schoolchildren in local and regional studies on environmental health, including safe drinking water, sanitation and food and ecosystems and in relevant activities, linking these studies with services and research in national parks, wildlife reserves, ecological heritage sites etc.'

(Agenda 21, kap. 36.5 e).

Ved både mål og aktiviteter understreges, at det er forslag, og at man anerkender, at hvert enkelt land og område har særlige vilkår, implementeringsstrategier og prioriteter. Mål om adgang til grunduddannelse i sig selv og adgang til rent drikkevand er da også eksempler på mål, som er mindre aktuelle for et land som Danmark i dag. Foreslåede tilgange er en multidisciplinær tilgang, temaer på tværs af fag og alder i samarbejde og partnerskaber med andre sektorer og aktører. De nationale regeringers rolle understreges i udformning af politikker og revideringer af læseplaner. Men også nødvendigheden af partnerskaber fremhæves, med NGO'er, virksomheder og universiteter, for udveksling af erfaringer, formidling og udvikling af et tværfagligt miljø. Et behov for læreruddannelse og videreuddannelse understreges desuden – også for uddannelsesplanlæggere og administratorer.

Ti år efter Rio Deklarationen fulgte The Johannesburg Declaration (2002). Denne deklaration består primært i en bekræftelse af målene fra FN's Rio Deklaration og den tidligere Stockholm Deklaration (1972) om menneskets samspil med naturen i et bæredygtig udviklingsperspektiv. Uddannelse nævnes her stadig som et af indsatsområderne, og 'empowerment', 'emancipation' og 'equity' er centrale begreber i den generelle indsats for bæredygtig udvikling.

I en nordisk sammenhæng uddyber *Haga deklARATIONEN* (Baltic Sea States' Declaration on Environment and Sustainable Development, 2000) det formelle uddannelsessystems rolle i forhold til en bæredygtig udvikling. Haga deklARATIONEN blev underskrevet af den daværende danske undervisningsminister samt undervisningsministrene fra de øvrige baltiske lande. Heri understreges blandt andet, at ESD bør indgå på alle uddannelsesniveauer og indgå som del af læseplaner.

FN's tiår for uddannelse for bæredygtig udvikling

Med UN Decade of Education for Sustainable Development fra 2005-2014 (UNDESD) blev koblingen mellem bæredygtighed og uddannelse yderligere understreget. Tiåret, der koordineres af UNESCO, retter sig både mod formel, informel og uformel uddannelse med et overordnet mål om, at:

'... integrate the principles, values and practices of sustainable development into all aspects of education and learning. This educational effort will encourage changes in behavior that will create a more sustainable future in terms of environmental integrity, economic viability and a just society for present and future generations' (UN, DESD, Mission: 1)

Udgangspunktet er, at uddannelse i sig selv ikke kan føre til en bæredygtig udvikling, men at en bæredygtig udvikling samtidig ikke kan opnås uden uddannelse og læring. Målene for tiåret afspejler to forskellige tilgange til arbejdet. På den ene side fremstilles målet om ændringer i børn

og unges adfærd forhold til et fast defineret endemål om en mere bæredygtig udvikling. På den anden side betones en empowerment-tilgang med fokus på ejerskab, deltagelse, kritisk tænkning, samarbejde, handling og fantasi, med rødder i blandt andet i Paulo Freires frigørende pædagogik, som udtrykt i det følgende:

'It also requires participatory teaching and learning methods that motivate and empower learners to change their behaviour and take action for sustainable development. Education for Sustainable Development consequently promotes competencies like critical thinking, imagining future scenarios and making decisions in a collaborative way' (UN, DESD, Webpage).

ESD fremhæves som en samlebetegnelse for blandt andet *environmental education, peace education, citizenship education, development education* og *intercultural education*, hvoraf *environmental education* særlig fremhæves som det fagområde, ESD bygger videre på (UNESCO, ESD webpage). Disse områder udgøres igen af en vifte af underområder: biodiversitet, klimaforandringer, kulturel diversitet, lokal viden, sikkerhed (disaster risk reduction), ligestilling, sundhedsfremme, bæredygtige livsstile, fred og sikkerhed, vand og bæredygtig byudvikling. Sundhedsfremme udgør altså her et af områderne under ESD. Som en del af FN's tiår er iværksat en række forskellige internationale initiativer og aktiviteter, herunder læreruddannelsesprogrammer, konferencer med henblik på videndeling og erfaringsopsamling samt en midtvejsevaluering (Wals 2009) af tiåret. En af konklusionerne i denne evaluering er blandt andet de mange forskellige lokale tolkninger og udformninger af ESD. Som led i FN's tiår er desuden etableret *Regional Centers of Expertise on Education for Sustainable Development*. I dag findes over 100 af sådanne centre verden over. Tanken er, at disse centre skal arbejde regionalt for at fremme og udvikle FN's mål om uddannelse for bæredygtig udvikling. RCE'erne er baseret på samarbejde mellem regionale aktører indenfor både forskning, uddannelse, folkeoplysning, NGO'er, virksomheder, museer m.m. I 2009 blev etableret RCE Danmark.

The UNECE Strategy for Education for Sustainable Development

I 2002 vedtog FN's generalforsamling tiåret for uddannelse for bæredygtig udvikling (DESD), som løber fra 2005-2014. Efterfølgende, i 2005, fremlagde FN's økonomiske kommission for Europa (UNECE) en strategi for arbejdet, som blev underskrevet af miljø- og undervisningsministre fra de 56 medlemslande, herunder Danmark. Medlemslandene har hermed forpligtet sig på at arbejde for målene i strategien og i en periode også at evaluere implementeringsprocessen ud fra udvalgte indikatorer. Det overordnede mål er, at ESD integreres i al relevant uddannelse med henblik på, at:

'..equip people with knowledge of and skills in sustainable development, making them more competent and confident and increasing their opportunities for acting for a healthy and productive life in harmony with nature and with concern for social values, gender equity and cultural diversity' (UNECE 2009: 16).

Specifikke mål i forhold til skolen er at styrke videreuddannelse indenfor bæredygtighed samt udvikling af undervisningsmateriale. Første fase (til 2007) havde fokus på eksisterende aktiviteter og at klargøre prioriteringer, 2. fase (til 2010) skulle integrere bæredygtig udvikling i relevante

læseplaner samt kortlægge de hidtidige fremskridt i implementeringen, i fase 3 (til 2015) skal der ske væsentlige fremskridt i implementeringen af ESD (UNECE 2009). I 2009 udgav UNECE rapporten 'Learning from each other', som dels opridsrer strategien, dels har samlet en række foreløbige erfaringer fra arbejdet. I forhold til målet om udvikling af 'knowledge and skills in sustainable development' betones, at ESD ikke blot handler om formidling af emner i en række fag, men om deltagerorienterede, problemorienterede og tværfaglige læreprocesser. ESD vil hermed også udfordre eksisterende undervisningssystemer: *'ESD demands a reorientation away from focusing entirely on providing knowledge towards dealing with problems and identifying possible solutions'* (UNECE 2009: 18). I et senere UNECE-dokument betones ligeledes eksperimenterende og åbne læreprocesser: *'...the development of sustainable societies is a continuous learning process and one which issues and dilemmas are commonplace and appropriate answers and solutions may not be definitive'* (UNECE 2012: 6).

Tilgangen opfordres således til at være tværdisciplinær, at rumme 'virkelige' problemstillinger, at være problemorienteret, inkluderende og styrke empowerment af eleverne. Her argumenteres, ligesom indenfor sundhedsfremme, for en hel-skole-tilgang, hvor personale og forældre også involveres i arbejdet i samarbejde med lokalsamfundet. Det fordrer også en ny lærer- og elevrolle, hvor en traditionel afsender-modtager-relation ændres til et 'team'. Ansvaret for implementering af strategien placeres på statsligt niveau, og der lægges op til, at der udformes nationale strategier på området. Uddannelses- og undervisningsministerier fremhæves her som de centrale aktører. Samtidig fremhæves involvering af aktører på det lokale niveau og skoleniveauet i implementeringsprocessen, og at selve implementeringen bør foregå i dialog med de involverede aktører ud fra en 'participatory approach'. Den foreslåede tilgang afspejler således også, ligesom de internationale anbefalinger indenfor sundhedsfremme, en spænding mellem en klar national ledelse og strategi på området og en betoning af lokale netværk og deltagelse af de involverede i processen på flere niveauer, og som sådan også en decentralisering ud fra en erkendelse af, at beslutninger træffes på mange niveauer og i netværk (Moos 2009).

Samtidig fremhæves nødvendigheden af kulturel sensitivitet og de mange mulige tolkninger af begrebet. At forskellige aspekter kan vægtes alt efter behov i de enkelte lande og lokalområder. Respekt for forskellighed og kulturelle forskelle fremhæves, herunder oprindelige folk og lokal viden (indigenous knowledge). Strategien betegnes et *'flexible framework for the countries of the region, given that its implementation is driven by countries' priorities and initiatives addressing their specific needs and circumstances'* (ECER 2009: 17). Denne betoning af fleksibilitet og kulturel sensitivitet i implementeringsprocessen kan med Timmermans og Epstein (2010) siges at styrke sandsynligheden for, at praktikerne tager strategien til sig, i og med at der er mulighed for at omforme, tilpasse og 'pille ved' de foreslåede retningslinjer, så de passer ind i de givne forhold. Risikoen er samtidig, at retningslinjerne bliver så løse, at de 'falder fra hinanden' i processen.

Strategien fremhæver følgende punkter for effektiv implementering af ESD: 1) ESD som tværgående temaer, dels som tema indenfor de enkelte fag, 2) styrkelse af meningsfuld læring, der relateres til familie og lokalsamfund, 3) styrkelse af samarbejde mellem uddannelsessektoren og andre interessenter, herunder også virksomheder, 4) forståelse af sammenhænge i

miljøproblemstillinger, eksempelvis livscyclus, og mellem den sociale, miljømæssige og økonomiske dimension, 5) brug af forskellige deltagerorienterede tilgange med fokus på den lærende. Konkrete forslag under dette punkt er: diskussion, begrebsoversigt, filosofisk spørger, værdiafklaring, rollespil, brug af ICT, casestudier, ekskursioner og problemorientering, 6) forskelligt, understøttende pædagogisk-didaktisk undervisningsmateriale. Således udfoldes den pædagogisk-didaktiske dimension relativt meget i dette dokument og udpeger konkrete tilgange og metoder i den konkrete undervisningssituation.

I forhold til læreruddannelse på området udgav UNECE for nylig (2012) *Learning for the Future – Competences in Education for Sustainable Development*. En international ekspertgruppe har her formuleret en række kernekompetencer for underviseren i uddannelse for bæredygtig udvikling. I tråd med de tidligere UN-udgivelser betones her det sociale forandringssigte i retning af en mere bæredygtig udvikling – både i forhold til et uddannelsesstrukturelt niveau og de konkrete undervisningspraksisser. Udgangspunktet er, at de eksisterende skolesystemer bidrager til en ikke-bæredygtig udvikling:

'...at present, education often contributes to unsustainable living. This can happen through a lack of opportunity for learners to question their own lifestyles and the system and structures that promote these lifestyles. It also happens through reproducing unsustainable models and practice. The recasting of development, therefore, calls for the reorientation of education towards sustainable development'

(UNECE 2012: 6).

Samtidig betones, at der er mange veje i denne retning, og at der ikke kan leveres færdige metoder og tilgange. I dokumentet kommes dog med bud på de særlige lærerkompetencer, der synes nødvendige for at undervise i bæredygtig udvikling. Kompetencerne beskrives ikke som en form for minimums-krav, men som en referenceramme, et værktøj og mål, man som underviser og skole kan stræbe efter. Processen beskrives som en 'empowering' af underviserne som 'agents of change' og nødvendigheden af en kritisk, reflektiv praksis. Hermed skabes rum for undervisernes didaktiske praksis og professionelle udvikling, og læreren bliver selv den lærende:

'The development and the practice of educator competences are dependent upon a process of empowering educators. These recommendations are intended to focus attention on how educators can be supported to recognize their full potential and to fulfil that potential through the development and practice of the Competences' (UNECE 2012: 9).

Lærerkompetencerne indenfor uddannelse for bæredygtig udvikling deles op i fire typer:

1. *at underviseren forstår* en holistisk tilgang, sammenhænge mellem dimensionerne og tids- og rum-aspekterne, globale sammenhænge og vilkår og kompleksiteten i området og vigtigheden af problemorientering og social forandring af både samfundet og måder at lære på,

2. *at underviseren arbejder sammen* med en mængde aktører omkring skolen og her også fungerer som facilitator med betoning af dialogen mellem de involverede,
3. *at underviseren er i stand til* at skabe rum for eksperimenterende og interdisciplinær undervisning uden faste antagelser, knytte den lærende til lokale og globale områder for indflydelse, at tage udgangspunkt i den lærendes erfaringer og samtidig styrke evnen til visioner og fantasi i forhold til fremtiden og integrere virkelige problemstillinger, og endelig
4. *at underviseren er inkluderende*, er motiveret, engageret, er villig til at handle, er udfordrende og kritisk i forhold til eksisterende opfattelser, selv er lærende og inspirerer til kreativitet og innovation

(UNECE 2012: 14-15).

Disse punkter knytter også an til en eksisterende diskussion indenfor forskning i uddannelse for bæredygtig udvikling om, hvorvidt man bør lægge vægt på, at eleverne undervises i en kerneviden indenfor forskellige fag, før man arbejder tværfagligt med emnet (Peden, 2008), eller at undervisningen i sit udgangspunkt er tværfaglig. Det rejser også spørgsmålet om, hvorvidt man bør satse på at efteruddanne udvalgte lærergrupper indenfor ESD, eller om der bør sættes på en bred opkvalificering af lærere indenfor forskellige fagdiscipliner.

Fælles globale mål

United Nations Millenium Declaration

I 2000 skrev 170 statsledere, herunder den daværende danske statsminister, under på at arbejde hen imod otte FN 'Millenium Goals'. Disse mål, der knytter an til mål indenfor både sundhedsfremme og uddannelse for bæredygtig udvikling, lyder: bekæmpelse af fattigdom og sult, uddannelse til alle, lighed mellem kønnene, børnesundhed, sundhed for gravide, bekæmpelse af HIV/AIDS, miljømæssig bæredygtighed og globalt partnerskab. Mål om uddannelse indgår i bred forstand i form af muligheden for adgang til uddannelse, men særlige kompetencer eller viden udfoldes ikke i dette dokument. Det overordnede mål er formuleret som et ideal om en mere fredelig, velstående, lige og retfærdig verden – særligt i forhold til sårbare grupper, børn og fattige lande. Målene er udformet med reference til en stigende global afhængighed, ulige adgang til verdens ressourcer samt ulige fordel af globaliseringen. Desuden peges på eksisterende produktion og forbrug som ikke-bæredygtigt i forhold til hensynet til fremtidige generationer. De værdier, som ligger til grund for milleniummålene, fremhæves i tråd med Ottawa Charteret og Brundtlandrapporten således eksplicit at være frihed, lighed, solidaritet, tolerance, respekt for naturen og fælles ansvar.

Bæredygtighedsbegrebet står her fortsat centralt, ligesom understregningen af sundhed for fremtidens generationer og et særligt fokus på bekæmpelse af HIV og AIDS. Målene knyttes til forbedring af livsvilkår og styrkelse af demokrati og deltagelse og afspejler således et deltagelsesbegreb med fokus på aktiv deltagelse og empowerment gennem ændring af livsvilkår og ikke kun livsstil (Jensen 2000). Dette skal dels finde sted på nationalt statsligt niveau gennem 'good governance', dels gennem en fælles, koordineret indsats på internationalt niveau og endelig

gennem lokale partnerskaber mellem stat, virksomheder og civil-samfund. Således afspejler tilgangene også et netværkssamfund karakteriseret ved decentralisering, hvor beslutninger træffes på mange niveauer, i mange arenaer og i partnerskaber, og hvor gråzoner fremtræder mellem stat, private organisationer og virksomheder (Moos 2009; Carlsson og Hoffman 2004). Samtidig fastholdes nationalstatens opgave i forhold til opnåelsen af de otte milleniumsmål.

EU dokumenter

Sundhedsfremme tages særskilt op i EU-dokumentet *Early Childhood Education and Care*, som primært retter sig mod førskoleområdet, et enkelt EU-dokument retter sig eksplicit mod uddannelse for bæredygtig udvikling, mens de øvrige EU dokumenter, der har relevans for ESD og sundhedsfremme, er mere generelt formulerede. Med *Education for Sustainable Development, Conclusions of the council* (2010) (ved det danske EU-kontor oversat til uddannelse *vedrørende bæredygtig udvikling*) henvises blandt andet til Den europæiske unions strategi for bæredygtighed, først vedtaget i Göteborg i 2001, som peger på uddannelse som central i et bæredygtighedsperspektiv, samt til FN's tiår for UBU. Uddannelse for bæredygtig udvikling knyttes her sammen med EU's otte nøglekompetencer, hvor kompetencer omkring *kritisk tænkning, vægtning af naturvidenskaberne og medborgerskabskompetencer* fremhæves at understøtte målene om bæredygtig udvikling. I EU-regi er desuden udgivet *Improving competences for the 21st Century: An Agenda for European Cooperation on Schools* (EU 2008). I dette dokument fremhæves aspekter, der relaterer sig til sundhedsfremme og ESD ud fra en kritisk pædagogisk forståelse med betoning af begreberne 'active citizenship education', 'intercultural dialogue', 'social cohesion' og 'democracy'. I dokumentet understreges desuden vigtigheden af 'exchange of good practice' mellem medlemslandene indenfor de områder, der tidligere er fremhævet som EU nøglekompetenceområder.

Året efter blev udgivet *A strategic framework for European cooperation in education and training ("ET 2020")* (2009). Denne strategiramme for uddannelse og træning blev tiltrådt af medlemslandene i 2009. Det interessante i dette dokument er primært ambitionen om at styrke samarbejde og udveksling omkring uddannelse mellem medlemslandene og de tiltag og strategier, der herunder præsenteres. Her betones blandt andet '*... the personal, social and professional fulfilment of all citizens; sustainable economic prosperity and employability, whilst promoting democratic values, social cohesion, active citizenship, and intercultural dialogue.*' Fire centrale mål fremhæves i denne forbindelse: '*...making lifelong learning and mobility a reality; improving the quality and efficiency of education and training; promoting equity, social cohesion and active citizenship; and enhancing creativity, innovation and entrepreneurship.*' I *Council conclusions on the social dimension of education and training* (EU 2010) fremhæves også begreber, som indgår i et bredt og positivt sundhedsbegreb – *equity, care, participation og social inclusion* – i relation til uddannelse. Som sådan knytter sundhedsfremme og uddannelse for bæredygtig udvikling an til det, der her beskrives som 'den sociale dimension af uddannelse', eller det, der kan beskrives som en kritisk demokratisk dannelse (Schnack 2003; 2004). Her knytter sundhedsfremme og uddannelse for bæredygtig udvikling også an til andre uddannelsesområder som citizenship education, Human Rights Education og Peace Education.

Generelt beskrives EU-kommissionens indsats indenfor uddannelse som indsamler og formidler af god praksis indenfor uddannelsespolitikker mellem medlemslandene: *'The Commission works closely with national policy-makers to help them develop their school education policies and systems. It gathers and shares information and analysis and encourages the exchange of good policy practices'* (European Commission, Education and Training, EU webpage 2012). Et EU-dokument rettet mod læreruddannelsen: *Conclusions of the Council and of the Representatives of the Governments of the Member States on improving the quality of teacher education* (2007) handler ikke specifikt om ESD eller sundhedsfremme, men det kan være interessant, idet det viser en fremhævelse af kompetence baseret undervisning, som også er fokus i den igangværende revision af læreruddannelsen i Danmark.

Nationalstaternes autonomi indenfor uddannelsesområdet anerkendes, men samtidig fremhæves ambitionen om at skabe synergi mellem medlemslandene på uddannelsesområdet gennem tættere samarbejde, udveksling af erfaringer og god praksis samt identificering af fælles mål og principper:

'...while responsibility for the organization and content of education and training systems and the achievement of objective 1.1 of the 'Education and Training 2010' work program rests with individual Member States, and while schools in many Member States enjoy a considerable degree of autonomy, European cooperation has a useful role to play in helping the Member States to meet common challenges, particularly by means of the open method of coordination, which involves the development of common principles and goals, as well as joint initiatives such as peer learning activities, the exchange of experience and good practice and mutual monitoring'
(Conclusions of the Council and of the Representatives of the Governments of the Member States, meeting within the Council of 15 November 2007, on improving the quality of teacher education).

Denne betoning af 'hjælp' til medlemslandene og indsamling og formidling af god praksis, kan med Moos' (2009) betegnelse siges at udgøre en form for 'soft governance', der sigter mod at påvirke værdier og praksis indenfor et uddannelsesområde, som formelt bestemmes på nationalt niveau.

Sammenfatning og diskussion

Mål: Udbredelse og implementering

Det sociale forandringssigte, som blev introduceret med Brundtlandrapporten og Ottawa Charteret, afspejles i handleplanerne indenfor begge områder. De overordnede mål i handleplanerne er sundhedsfremme og en mere bæredygtig udvikling gennem en mere lige, retfærdig og solidarisk udvikling. Samtidig understreges, at dette indebærer en læreproces, og at skolen er én arena, hvor en sådan læring kan finde sted. Udgangspunktet er, at de eksisterende uddannelsessystemer bidrager til at fastholde en ikke-bæredygtig udvikling og en ulige adgang til – og mulighed for – sundhed. Social forandring er derfor nødvendig. Det globale perspektiv står samtidig stærkt. Dels i form af målet om at styrke samarbejdet og læring af hinandens erfaringer på tværs af lande og regioner indenfor både FN og EU-landene. Dels i forhold til målet om at mindske global ulighed og globale klimaproblemer.

Målene i både Agenda 21, FN's strategi for ESD og de handleplaner, der har fulgt Ottawa Charteret, henvender sig i udgangspunktet til alle FN's medlemslande og dermed også mange former for samfund med forskellige typer af udfordringer og økonomiske rammer. Målene afspejler denne brede målgruppe med mål som adgang til rent vand og adgang til uddannelse i sig selv. Med disse brede mål kan der være en risiko for, at handleplanerne, ud fra Timmermans og Epsteins pointe (2010), 'falder fra hinanden' i implementeringsprocessen, idet de bliver så brede, at de risikerer at blive alt og ingenting. At områderne mister identitet. De regionale kontorer og organisationer henvender sig imidlertid til mindre regioner, herunder det europæiske WHO kontor, EU, UNECE strategien for Europa og samarbejdet omkring de baltiske lande, Baltic 21. Disse er da også mere udfoldede og konkrete omkring de pædagogiske metoder og tilgange og tilbyder i højere grad konkrete værktøjer og anvisninger.

Handleplanerne har udvikling og implementering af områderne som mål og kan siges at udgøre *udbredelsesfasen* af sundhedsfremme og uddannelse for bæredygtig udvikling. I de seneste internationale dokumenter refereres indenfor begge områder samtidig til et 'implementation gap'. I forhold til sundhedsfremme synes ESD ikke så langt i 'udbredelsesfasen', og pointen her er snarere, at det hidtil ikke er lykkedes at formidle ESD tilstrækkeligt i forhold til de internationale mål. Et tværgående tema i handleplaner og strategier er ambitionen om at indsamle og formidle det hidtidige arbejde og de erfaringer, eksempler og lovende praksisser, der her har vist sig. Herunder også et mål om udvikling af indikatorer og måder at evaluere områderne på. Der viser sig her et skift i målene i de senere handleplaner indenfor sundhedsfremme, idet argumentationen skifter fra primært at trække på et humanistisk dannelsesideal om solidaritet, lighed og social retfærdighed til også at trække på en teknisk-rationel argumentation med betoning af, hvad der 'virker', og hvad der har vist sig 'effektivt'. Der ligger heri også en forestilling om, at der kan opstilles klare mål og identificeres klare og relevante metoder til at opnå disse mål. Problemet vil ud fra et praksisperspektiv vil være, at virkeligheden er 'mudret', og at det er vanskeligt at opstille sådanne klare mål og metoder, som kan ligge til grund for evalueringer og målinger (Schön 2001).

Tilgang: Spænding mellem nationalt lederskab og netværk

Koblingen mellem det internationale og nationale niveau følges op af forskellige tiltag fra de internationale organisationer, som strækker sig fra mere strukturelle tiltag i form af blandt andet EU's udvekslingsprogrammer, til inspirationsmateriale med samlinger af 'gode eksempler' på e-platforme og internationale konferencer med henblik på udveksling af viden og erfaringer på områderne. Disse tiltag kan ses som en form for 'soft laws' (Moos 2009) for arbejdet med sundhedsfremme og uddannelse for bæredygtig udvikling på nationalt niveau, som forbinder de internationale policies med arbejdet på nationalt niveau uden direkte at gribe ind i de nationale uddannelsespolitikker. Samtidig kan de internationale tiltag også siges at fungere som støttestrukturer etableret på internationalt niveau for arbejdet med sundhedsfremme og ESD på nationalt niveau, idet der er vejledninger, eksempler og retningslinjer, at hente viden og inspiration fra.

På baggrund af det nævnte 'gap' mellem politiske anbefalinger og reel implementering understreges de nationale regeringers ansvar for implementeringen og regeringernes proaktive rolle i en nyorientering af uddannelserne i forhold til målene om sundhedsfremme og bæredygtig udvikling. Både indenfor sundhedsfremme og UBU understreges desuden vigtigheden af de nationale regeringers *vedvarende* engagement i form af opfølgning og evaluering, med henblik på at udvikle områderne gennem de hidtidige erfaringer. Her påpeges nødvendigheden af samarbejder på tværs af ministerier, hvor undervisningsministerier og miljøministerier fremhæves som de centrale statslige aktører indenfor ESD, mens samarbejde mellem primært sundhedsministerier og undervisningsministerier fremhæves indenfor sundhedsfremme.

Samtidig med at der lægges op til statslige reformer på uddannelsesområdet, betones partnerskaber, samarbejde, netværksarbejde og decentralisering. Som sådan afspejler handleplanerne en governance tilgang med anerkendelse af, at beslutninger træffes på mange forskellige niveauer i samfundet, og at viden i dag i højere grad formidles gennem netværk (Carlsson og Hoffmann 2004). Indenfor det formelle uddannelsessystem lægges der op til, at skolerne etablerer samarbejde med eksterne aktører og samarbejde på tværs af fag og fagdiscipliner. Hermed afspejler handleplanerne også en forståelse af skolen som en aktiv aktør i lokalsamfundet fremfor en passiv arena, hvor mål om sundhedsfremme og ESD kan implementeres 'udefra' (Jensen 2012). Den anbefalede tilgang er indenfor både sundhedsfremme og uddannelse for bæredygtig udvikling en *hel-skole-tilgang*, hvor der sætter ind på flere områder i skolelivet, og som understøttes strukturelt på skolen. Her fremhæves nødvendigheden af et understøttende miljø på skolen, hvor både elever, undervisere, og administrativt personale involveres i samspil med skolens omgivelser – forældre, lokale organisationer, virksomheder m.m. Lærerne karakteriseres her som 'agents of change', som facilitatorer af samarbejder på tværs, og relationen mellem elever og lærere fungerer som 'teams'.

Kompetencer/viden: Handling og tværfaglighed

Et tværgående tema indenfor sundhedsfremme og bæredygtig udvikling er, at flere af målene knytter sig til tilgange og metoder. Handleplanerne afspejler således også en forståelse af, at man lærer noget af den måde, man lærer på. Med mål om tværdisciplinært arbejde og samarbejde mellem skolen og lokalsamfundet lægges op til, at mange forskellige former for viden er nødvendig i arbejdet med områderne, naturvidenskabelig, samfundsfaglig og humanistisk – og både praksisviden og skolastisk viden.

De konkrete kompetencer og viden udfoldes mere i handleplanerne for ESD end i handleplanerne for sundhedsfremme. Centrale elementer er her viden om årsager, sammenhænge og dilemmaer, og konkrete bud på ESD-læring er 'problem based learning', 'collaborative learning', 'global learning' og 'open learning'. Dette kan ske gennem tværfagligt arbejde, undersøgende arbejde i lokalsamfundet, involvering af virkelige problemstillinger, arbejde med dilemmaer og interessekonflikter, brug af it og mobiltelefoner. Karakteristisk for begge områder er betoning af *læring gennem handling, deltagelse, dialog, reflektiv og kritisk tænkning, tværfaglighed og læring i samspil med omverdenen*. Læringsmålene betoner således den sociale dimension af læringen og

vigtigheden af måden, man lærer på, for det, man skal lære – de didaktiske *hvad og hvordan*. Samproduktion af viden bliver dermed også et mål i sig selv.

Samtidig med den eksplicite betoning af kritisk sans og problemorientering afspejler flere af dokumenterne et fast defineret endemål og retter sig mere mod individuel adfærd end levevilkår. Det formuleres som mål om, at eleverne lærer 'healthy behaviour' baseret på 'et sundt videnskabeligt grundlag' og '*...the values, behaviour and lifestyles required for a sustainable future and for positive societal transformation*'. Her er endemålet defineret på forhånd – målene er sundere livsstil og en mere bæredygtig adfærd. Dermed begrænses deltagelsen også til deltagelse i aktiviteten, men det bliver ikke muligt at meddefinere genstanden for læring eller det, der forventes lært i form af resultater (Simovska 2012).

Handleplanerne indenfor sundhedsfremme og uddannelse for bæredygtig udvikling afspejler således dels en empowerment-orienteret tilgang, hvor mål og metoder lægges op til fælles overvejelse, og deltagelse på mange niveauer med fokus også på læreprocessen. Dels trækker handleplanerne på en mere adfærdsmodificerende tilgang, hvor målet er at få eleverne et bestemt sted hen, og hvor spørgsmålet bliver de mest effektive metoder til at få dem derhen på et bestemt videnskabeligt grundlag.

Kontekst: Social ulighed, fattigdom og klimaforandringer

Handleplanerne og retningslinjerne er udformet med henblik på implementering og udbredelse. Målet er netop at opstille fælles retningslinjer og anbefalinger i en implementeringsfase for henholdsvis sundhedsfremme og uddannelse for bæredygtig udvikling, og at konkretisere og operationalisere de første internationale visioner og mål på områderne. Både FN-, WHO- og EU-dokumenterne har som eksplicit mål at fremme samarbejde og udveksling af ideer og erfaringer blandt medlemslandene. Dette kommer blandt andet til udtryk ved et fokus på udvikling af fælles indikatorer, 'best practice', 'streamlining of relevant initiative', 'lessons learned' og 'promising practices'. Dertil kommer internationale organisationer som IUHPE, der har udformet retningslinjer og indsamler og formidler 'promising practices' indenfor sundhedsfremme specifikt indenfor uddannelse. Disse tiltag kan med Moos' (2009) betegnelse siges at fungere som en form for 'soft laws', der søger at påvirke værdier og orienteringer i et globaliseret samfund, hvor der i stigende grad er gråzoner mellem beslutningstagere, organisationer, private virksomheder og netværk. Samtidig understreges indenfor begge områder nødvendigheden af at anerkende regionale forskelle, vilkår og behov i arbejdet med sundhedsfremme og bæredygtig udvikling.

De nationale rammer

Ministeriet for Børn og Undervisning udgiver Fælles Mål for de forskellige fag i grundskolen. I betegnelsen Fælles Mål ligger, at målene for de forskellige fag er nationale, fælles mål for faget på tværs af kommuner og skoler. Ministeriet formulerer læseplaner med beskrivelser af indholdet i undervisningen, som skal godkendes af kommunalbestyrelserne, og når disse er godkendt, er de også bindende. Der er mulighed for, at læseplanerne kan ændres på kommunalt niveau, men i

praksis sker dette sjældent, og oftest vil kommunerne tiltræde de fælles, nationale læseplaner, som de er formulerede. Dertil kommer undervisningsvejledninger, som på baggrund af lærernes metodefrihed, ikke er bindende, men netop vejledninger, der rummer forslag og eksempler til, hvordan undervisningen kan gribes an i fagene. Siden kommunalreformen i 2007 er folkeskolen i Danmark i stigende grad blevet en kommunal opgave. Indenfor rammerne af folkeskolens formålsparagraf har den enkelte kommunes ansvaret for organisering, tilrettelæggelse og kvalitet i folkeskolerne i kommunen. Med kommunalreformen fik kommunerne også tildelt det overordnede ansvar for den borgerrettede forebyggelse og sundhedsfremme – blandt andet gennem skole- og fritidstilbud. Samtidig med den øgede uddelegering af ansvar for skolen til kommunalt niveau er der udformet forskellige styringsredskaber til kommunernes forvaltning af skolen, herunder årlige kvalitetsrapporter, elevplaner, evalueringer og forskellige tests.

Faghæfte 21 udgør den primære ramme for arbejdet med sundhedsfremme og seksualundervisning i skolen, mens bæredygtig udvikling ikke har et selvstændigt faghæfte, men indgår i en række forskellige fagbeskrivelser samt som tværgående dimension for alle fag sammen med miljø.

Nationale fagmål for sundhedsfremme i folkeskolen

Faghæfte 21

Udgangspunktet for undervisningen indenfor sundhed i grundskolen er Faghæfte 21, 'Sundheds- og seksualundervisning og familiekundskab' (Undervisningsministeriet, 2009). Faghæftet indeholder, ligesom de andre faghæfter, formål samt bindende slutmål (centrale kundskabs- og færdighedsområder) og trinmål. Derudover indeholder faghæftet også en vejledende læseplan med beskrivelse af indholdet i undervisningen samt en undervisningsvejledning. Formålet med undervisningen i sundheds- og seksualundervisning og familiekundskab er ifølge faghæfte 21:

(...), at eleverne tilegner sig indsigt i vilkår og værdier, der påvirker sundhed, seksualitet og familieliv. Eleverne skal opnå forståelse af den betydning, seksualitet og familieliv har for sundhed samt af samspillet mellem sundhed og miljø.

Stk. 2. Undervisningen skal knyttes til elevernes egne oplevelser, erfaringer og begreber for at medvirke til udvikling af engagement, selvtillid og livsglæde samt støtte den enkelte i udvikling af egen identitet i samspil med andre. Undervisningen skal endvidere medvirke til, at eleverne opnår erkendelse af egne grænser og forståelse for andres.

Stk. 3. Undervisningen skal i enhver henseende bidrage til, at eleverne udvikler forudsætninger for, at de i fællesskab med andre og hver for sig kan tage kritisk stilling og handle for at fremme egen og andres sundhed.

Med formålserklæringen afspejler faghæfte 21 det positive og brede sundhedsbegreb og betoner handlekompetence og deltagelse. Sundhedsundervisningens hovedformål er at bidrage til sundhedsfremmende forandring i forhold til såvel livsstil som levevilkår, og målet med sundhedsundervisningen i folkeskolen er, som det fremgår af stk. 3., at eleverne udvikler forudsætninger for at kunne handle såvel alene som i fællesskab med andre for at fremme deres sundhed. Samtidig sættes fokus på elevernes aktive deltagelse og ejerskab – eleverne skal ikke blot diskutere, hvad de kan gøre for at fremme sundheden, de skal også gøre sig deres egne erfaringer med at handle i forhold til både livsstil og levevilkår (Undervisningsministeriet, 2009; Lindegaard Nordin, ph.d. afhandling 2013). Faghæfte 21 afspejler således centrale aspekter af Ottawa Charteret – det brede og positive sundhedsbegreb, aktiv deltagelse og sundhedsfremme som en empowerment-proces, som kan siges at være ækvivalent med handlekompetencebegrebet. Der lægges op til, at sundhedsundervisningen skal inddrage aspekter af såvel sygdom som velvære og omfatte såvel livsstilens som levevilkårenes betydning for sundhed. Målet med sundhedsundervisningen er at udvikle elevernes handlekompetence i relation til sundhed, og sundhedsundervisningen bør derfor være deltager- og handlingsorienteret. Mere konkret lægges der op til, at eleverne skal være med til at bestemme emner og indhold i undervisningen, og at elevernes egne handlinger, både individuelle og kollektive, skal indgå som en del af den pædagogiske proces. Der lægges op til, at den faglige kerne i sundhedsundervisningen er tværfaglig og indeholder forskellige dimensioner af sundhedsviden: viden om effekter, viden om årsager, viden om alternativer og viden om forandringsstrategier. (Lindegaard Nordin, ph.d. afhandling, 2013).

Ifølge faghæfte 21 skal der undervises i sundheds- og seksualundervisning og familiekundskab i børnehaveklassen og på 1.-9. klassetrin. Emnet er ikke tillagt et selvstændigt timetal, men der lægges op til, at undervisningen indgår i de obligatoriske fag. Hvis det ikke fremgår af læseplanen, hvilke fag undervisningen henlægges til, er det skolelederens opgave at træffe en beslutning om i hvilke fag, undervisningen skal lægges, eller om klasselæreren skal varetage undervisningen i forbindelse med klassens tid. Undervisning i sundhed kan besluttet, planlægges og gennemføres og evalueres som selvstændig undervisning, der kan integreres i tværfaglige forløb og/eller som et særligt perspektiv i undervisningen i skolens fag. Uge sex, som er udviklet af organisationen Sex og Samfund, er et eksempel, på hvordan man i skolen kan arbejde med seksualundervisningsdelen som et koncentreret forløb i uge 6. Desuden giver samarbejdet med skolens sundhedspleje også muligheder for at inddrage det obligatoriske emne (Undervisningsministeriet, 2009; Lindegaard Nordin, ph.d. afhandling, 2013). De lovmæssige rammer for skolens arbejde med sundhed er, ud over Faghæfte 21, funktionsundersøgelser, der kan afdække eventuelle sundhedsmæssige problemer, to forebyggende helbredsundersøgelser – en ved start og en ved slutningen af et barns skolegang – og bistand fra den kommunale sundhedstjeneste.

Nationale handleplaner for sundhedsfremme i skolen

Ud over faghæfte 21 angår flere, mere bredt rettede nationale handleplaner skolens sundhedsfremmende arbejde. I 2002 udgav den daværende regering *Sund hele livet – mål og*

strategier for folkesundheden 2002-2010. Med udgivelsen sættes særlig fokus på risikofaktorer, de store folkesygdomme og KRAM faktorerne – kost, rygning, alkohol og motion. Skolen ses som et oplagt sted at starte sunde mønstre, og et sted hvor der kan sættes ind overfor social skævhed i sundhed. Målet er et 'sundhedsmæssigt forsvarligt undervisningsmiljø'. Strategien fremhæver både det personlige ansvar og det fælles ansvar for et sundt liv. I relation til skolen betones, at der her ligger et potentiale for et 'forebyggelsesmiljø'. Målene fremhæves at være:

- En faglig udvikling og styrkelse af skolens sundhedsundervisning.
- Gode rammer for børnenes fysiske aktivitet.
- En fortsat udbredelse af sundhedspolitikker i skolerne om alkohol m.v.
- Evaluering af skolen som sundhedsfremmende miljø
- (Indenrigs- og Sundhedsministeriet, 2002: 58).

Med dette fokus på skolens miljø betones et setting perspektiv i tråd med Ottawa Charteret og de følgende internationale handleplaner fra WHO og IUHPE. Strategien afspejler samtidig en risikotænkning med et fokus på at undgå store livsstilssygdomme, overvægt blandt børn og unge og et deraf følgende fokus på særlig kost og motion i skolen, hvorimod de psykosociale aspekter i det brede positive sundhedsbegreb, som de er introduceret i Ottawa Charteret, ikke fylder meget. Emnet er folkesundhed uden specifikt fokus på sundhedsundervisning eller kompetenceudvikling. Tre udgivelser fra henholdsvis Undervisningsministeriet og Ministeriet for sundhed og forebyggelse har efterfølgende desuden specifikt sat fokus på fysisk aktivitet og sund mad i skolen: *Sund mad og fysisk aktivitet i skolen* (Undervisningsministeriet 2004), *Regeringens indsats for børns sundhed* (Ministeriet for sundhed og forebyggelse 2007) og *Fysisk aktivitet og motion i folkeskolen* (Undervisningsministeriet 2010). I argumentationen for sundhedsindsatsen refereres til aktuelle undersøgelser, der viser stigende problemer med fedme og mindre fysisk aktivitet blandt børn og unge. På denne baggrund fremhæves skolen som en central arena for at sætte ind i forhold til disse større sundhedsmæssige udfordringer i forhold til børn og unge.

Udgivelsen *Sund mad og fysisk aktivitet i skolen* (2004) er tænkt som et inspirationshæfte særligt for skolebestyrelser og adskiller sig fra de andre handleplaner ved også at udfolde det pædagogisk-didaktiske aspekt og læringspotentialer i forbindelse med det sundhedsfremmende arbejde. Her præsenteres sund mad og bevægelse som et princip at arbejde ud fra i skolen, og udgivelsen henviser til den formelle ramme for arbejdet med sundhed som et obligatorisk emne i folkeskolen (Faghæfte 21). Sundhed fremhæves dels som et mål i sig selv, dels som et nødvendigt grundlag for optimal læring i skolen. Baggrunden er bl.a. sundhedsstyrelsens anbefalinger om, at børn bør være fysisk aktive mindst en time om dagen, samt en bekymring for, at børn i dag sidder for meget stille og ikke får sund nok mad. Blandt andet fordi børnene ofte er alene hjemme om eftermiddagen på grund af udearbejdende forældre, og fordi børnene bruger meget tid foran computer, fjernsyn m.m. Desuden peges på undersøgelser, der viser, at mange børn ikke spiser morgenmad, før de kommer i skole. Sundhedsfremme kontekstualiseres her ind i en skandinavisk velfærdsstat, hvor begge forældre ofte er udearbejdende, hvor børnene er alene hjemme om eftermiddagen, og hvor børn ofte har deres egen computer og fjernsyn til rådighed. Bevægelse og sund mad fremlægges her som støtte for skolens primære formål – læring og dannelse, og at et barns kropslige erfaringer

er grundlaget for udvikling af barnets intellekt, ligesom en motorisk sikker krop er indgangen til samarbejde og grundlæggelsen af sociale kompetencer. Med disse mål breddes sundhed ud til også at handle om trivsel, sociale fællesskaber og det gode liv i tråd med et bredt og positivt sundhedsbegreb. Med udgivelsen, der retter sig mod skolebestyrelser, lægges op til en hel-skole-tilgang til det sundhedsfremmende arbejde med fokus på rammerne for arbejdet og det fælles ansvar. Skolebestyrelserne opfordres til at styrke en god madkultur og bevægelseskultur på skolen, så man støtter børnene i at vælge en sund livsstil og skaber rammer på skolen, der understøtter dette. Samtidig understreges, at dette skal ske i et samarbejde mellem forældre, skole, fritidsordninger og sportsforeninger i tråd med en hel-skole-tilgang som fremhævet i de internationale handleplaners betoning af involvering af aktører omkring skolen. Der refereres i folderen eksplicit til det positive og brede sundhedsbegreb og mål om, at skolen bidrager til, at eleverne udvikler handlekompetence og deltager i demokratiske processer. Mad og bevægelse i skolen præsenteres dels som 'serviceprojekt' i form af servering af sund mad, dels som 'pædagogisk dannelsesprojekt' med det sundhedspædagogiske formål, at '*...eleverne erfarer betydningen af at vælge sundt i forbindelse med mad og måltider. Et læringsmæssigt og dannende formål, hvor eleverne udvikler handlekompetence i et demokratisk fællesskab*' (UVM 2004: 18). Tanken er, at eleverne deltager som både 'ydere' og 'nydere'. Endelig betragtes måltider som et 'socialt velfærdsprojekt', idet alle elever, uanset baggrund, får tilbud om samme måltid. Sundhed foreslås i denne forbindelse som et område, man kan arbejde med enten som et fagligt tema, et tværfagligt tema eller som et perspektiv i undervisningen.

I den senere udgivelse *Regeringens indsats for børns sundhed* (2007), som blev udgivet i forbindelse med kommunalreformen, peges på potentialet i at arbejde med sundhedsfremme, hvor børn befinder sig, herunder i skolen. Det handler om at gøre sunde valg lette og tilgængelige, der hvor børn er, i overensstemmelse med principperne i sundhedsfremme, som de er formuleret i Ottawa Charteret. Fokus i indsatsen er imidlertid primært sund kost og motion med reference til overvægtige børn, for lidt fysisk aktivitet og risiko for 'sundhedsskadelige vaner' og folkesundhedssygdomme i voksenlivet. Hermed afspejler indsatsen både principper fra sundhedsfremme og en mere forebyggende tilgang.

Desuden fremhæves et særligt behov for at støtte børn fra resourcesvage hjem, og her fremhæves en tværfaglig og tværsektoriel tilgang og samarbejde med lokale aktører, eksempelvis idrætsorganisationer.

Udgivelsen *Fysisk aktivitet og motion i folkeskolen* (Undervisningsministeriet 2010) har ligeledes fokus på idræt og motion i folkeskolen. På baggrund af indsamlet 'bedste praksis' fremlægges her inspiration til kommunernes og skolernes indsats for mere motion både i forhold til transport til skolen, i frikvartererne og i timerne. Skolens potentiale i forhold til at ramme bredt fremhæves, men det er særligt idrætsundervisningen, der her er i fokus for det sundhedsfremmende arbejde. Fysisk aktivitet og sund kost står således centralt i handleplanerne for sundhedsfremme i skolen.

Fokus i disse nationale handleplaner synes således at skifte fra et mere holistisk sundhedsbegreb til et mere smalt sundhedsbegreb med fokus primært på individuel livsstil (kost og motion) frem for

vilkår for sundhed og kompetencer til at håndtere komplekse sundhedsspørgsmål. Det globale ulighedsperspektiv, som står centralt i de internationale policies, synes desuden helt mistet.

Nationale fagmål for bæredygtighed i skolen

I et forord til Folkeskoleloven af 1993 præsenterede daværende undervisningsminister, Ole Vig Jensen, *det grønne islæt*. Med dette opfordrede han, som del af revisionen af folkeskoleloven, til at alle fag, på alle niveauer, hvor det falder naturligt, indarbejder miljøspørgsmål. Det grønne islæt kom herefter til udtryk i flere fags formål og centrale kundskabs- og færdighedsområder, herunder biologi, natur og teknik, sundheds- og seksualundervisning, samfundsfag (Undervisningsministeriet 1994). Historisk er undervisningen indenfor bæredygtig udvikling blevet beskrevet som en glidende overgang fra naturlære til miljøpædagogik til uddannelse for bæredygtig udvikling (Breiting og Wickenberg 2010).

Uddannelse for bæredygtig udvikling har ikke som sundhedsfremme et selvstændigt faghæfte, men begrebet *bæredygtig udvikling* er siden folkeskolereformen af 2009 indgået i en række forskellige fag. Aspekter som kritisk tænkning, deltagelse og medbestemmelse er desuden elementer, som indgår i det overordnede dannelsesmål med den danske grundskole, formuleret i folkeskolens formålsparagraf som:

'Folkeskolen skal forberede eleverne til deltagelse, medansvar, rettigheder og pligter i et samfund med frihed og folkestyre. Skolens virke skal derfor være præget af åndsfrihed, ligeværd og demokrati'

(Folkeskolens formålsparagraf, kapitel 1, stk. 3.).

Begrebet *bæredygtig udvikling* indgår i dag i Fælles Mål fra 2009 i formål, trinmål eller slutmål i følgende fag: biologi, fysik/kemi, geografi, historie, hjemkundskab, håndarbejde, kristendom, samfundsfag, natur/teknik, sløjd, sundheds- og seksualundervisning. I Fælles Mål for samfundsfag lyder et af slutmålene efter 9. klasse:

'Undervisningen skal lede frem mod, at eleverne har tilegnet sig kundskaber og færdigheder, der sætter dem i stand til at redegøre for bæredygtig udvikling set i lyset af økonomisk vækst og miljø' (Faghæfte 5).

I Fælles Mål for geografi er et af slutmålene efter 9. klassetrin at:

'Undervisningen skal lede frem mod, at eleverne har tilegnet sig kundskaber og færdigheder, der sætter dem i stand til at give eksempler på regionale og globale mønstre i forbindelse med økonomi, produktion, ressourceforbrug, bæredygtighed, miljø og forurening' (Faghæfte 14).

Hermed lægges der op til at arbejde med bæredygtig udvikling i folkeskolen på tværs af fagene i en lang række fag (UVM 2009). De principper og ideer, der ligger i *uddannelse for bæredygtig udvikling*, som præsenteret blandt andet som del af UN Decade of ESD og i UNECE's strategi, findes imidlertid ikke udfoldet under de enkelte fagmål eller i præsentationen af miljø og bæredygtig udvikling som et tværgående tema – modsat eksempelvis *internationalisering i folkeskolen*, der

som et tværgående tema beskrives i et selvstændigt temahæfte (Rådet for Internationalisering af Uddannelserne 2010). Der indgår imidlertid også begreber i faghæfterne som *perspektivvekslen*, *aktiv deltagelse* og *kritisk sans*, der ligger indenfor en kritisk pædagogisk forståelse af uddannelse for bæredygtig udvikling som præsenteret i det indledende teoretiske udgangspunkt, uden at det kaldes sådan. Dermed ligger også et potentiale for, at uddannelse for bæredygtig udvikling kan knytte an til eksisterende mål om demokratisk dannelse i den danske folkeskole.

Centrale pædagogiske principper og dimensioner i uddannelse for bæredygtig udvikling, som skitseret i indledningen, herunder tids- og rumdimensionerne, udfoldes imidlertid ikke i de eksisterende fagmål for folkeskolen. Centralt for uddannelse for bæredygtig udvikling er netop, at vore beslutninger og handlinger lokalt får konsekvenser for mennesker, der lever andre steder i verden. Og at vore handlinger i dag får konsekvenser for fremtidige generationer. På denne baggrund vil visioner, fantasi og empati indgå som væsentlige elementer ligesom arbejdet med interessekonflikter og 'virkelige problemstillinger' (Schnack 2003).

På Undervisningsministeriets webportal EMU'en har der imidlertid siden 2012 eksisteret en særlig *UBU-portal*, henvendt til lærere (www.ubuportalen.dk). Portalen er udformet af Undervisningsministeriet i samarbejde med den danske UNESCO-nationalkommission. På denne webportal præsenteres UBU-begrebet, den internationale ramme og FN's tiår for uddannelse for bæredygtig udvikling. Her findes også eksempler, inspiration og erfaringer med UBU arbejdet i relation til grundskolen samt links til aktiviteter, samarbejdspartnere og mulige ekskursioner. Hermed er der inspiration at hente for den opsøgende lærer – som et 'kan' snarere end et 'skal'. Uddannelse for bæredygtig udvikling er da også, ligesom miljøpædagogikken, beskrevet som et område præget af ildsjæle (Breiting og Wickenberg 2010).

Nationale handleplaner for bæredygtig udvikling i skolen

Ud over Fælles Mål udgør nationale og kommunale strategier og handleplaner i relation til bæredygtig udvikling rammer for arbejdet med bæredygtig udvikling i skolen. Ligesom sundhed og miljø og bæredygtighed et område, der delvis skal varetages på kommunalt niveau. I 2000 vedtog Folketinget en ændring af planloven, som pålagde alle danske kommuner at redegøre for deres Lokal Agenda 21-strategi. En sådan strategi skal omfatte:

'En Lokal Agenda 21 giver sig udtryk i opstilling af mål og udførelse af konkrete projekter, der nedsætter forureningsniveauet og mindsker ressourceforbruget. Det er centralt, at der arbejdes på tværs af sektorerne, og at der tages et lokalt udgangspunkt, hvor befolkning og virksomheder inddrages i en helhedsorienteret, tværfaglig og langsigtet planlægning' (Lokal Agenda 21 2000: 1).

Strategien skal omfatte fem områder, hvoraf uddannelse sammen med sundhed indgår i det femte område. Her beskrives målet i en relativ bred formulering som: *'Fremme af et samspil mellem beslutningerne vedrørende miljømæssige, trafikale, erhvervmæssige, sociale, sundhedsmæssige, uddannelsesmæssige, kulturelle og økonomiske forhold'*. Således er det primært samspillet mellem den sociale, den miljømæssige og den økonomiske dimension, der betones. Hermed afspejler den nationale Agenda 21 strategi langt fra de mere detaljerede mål og aktiviteter i kapitel 25 og 36 i

den internationale Agenda 21 i forhold til uddannelse. Samtidig lægges det ud til kommuner og skoler at beskrive og redegøre nærmere for deres planer på området.

Regeringens strategi for tiåret for uddannelse for bæredygtig udvikling

I 2009, halvvejs inde i FN's tiår for ESD, præsenterede Undervisningsministeriet, under den daværende regering, en strategi for, hvordan UBU skal integreres inden for formel og nonformel uddannelse i Danmark. Det overordnede mål med denne strategi fremhæves, i tråd med FN's overordnede mål, at være:

'...to introduce sustainable development in all relevant curricula used in basic education, youth education and teacher training in order to establish a link between natural and social sciences and humanities'

(Undervisningsministeriet 2009: 3).

I strategien fremhæves uddannelse for bæredygtig udvikling som et led i styrkelsen af de naturvidenskabelige fag med særligt fokus på klimaudfordringer. I denne forbindelse tales om en 'naturvidenskabelig almindelse':

'En solid naturvidenskabelig almindelse er en forudsætning for kvaliteten af den demokratiske beslutningsproces i et samfund præget af højteknologi og store udfordringer på for eksempel sundheds- og klimaområderne' (UVM 2009: 3).

Natur, teknik og sundhed er nøglebegreber i strategien, og også indenfor læreruddannelse er det på disse områder, uddannelse for bæredygtig udvikling tænkes styrket. Tre centrale budskaber træder frem i strategien: 1) vægtningen af det personlige ansvar i forhold til en bæredygtig udvikling, 2) at udviklingen skal ske på baggrund af en solid videnskabelig viden, og endelig 3) at den ønskede økonomiske vækst, ideelt set, ikke skal gå ud over fremtidige generationer eller mennesker, der lever andre steder i verden (Undervisningsministeriet 2009: 3). Initiativer som fx Den virtuelle Galathea 3 ekspedition, klimaundervisning i folkeskolen og 'Et fælles løft', en indsats for styrkelsen af naturfagene i skolen, præsenteres som eksempler på allerede gennemførte tiltag til styrkelse af uddannelse for bæredygtig udvikling i grundskolen i Danmark. Der lægges således op til, at uddannelse for bæredygtig udvikling koncentrerer om de naturvidenskabelige fag som en del af en bredere satsning på naturvidenskaberne, hvorimod det tværfaglige aspekt, der lægges op til i de internationale policies, ikke træder tydeligt frem i strategien. Med hensyn til det fremtidige arbejde tænkes det primært styrket ved, at flere skoler deltager i ordningen 'Grønt Flag – Grøn Skole', som hører under Friluftsrådet, i samarbejde med natur- og teknik centrene. Strategien fremhæver samarbejdet mellem skolen og eksterne aktører og en strategisk indsats for at styrke samarbejdet mellem Undervisningsministeriet og Miljøministeriet. Målene tænkes gennemført indenfor de eksisterende økonomiske rammer i skolen, og der lægges vægt på 'objektive målbare indikatorer' i arbejdet.

I 2010 blev RCE Danmark formelt anerkendt som et *Regional Center of Expertise on Education for Sustainable Development* af FN. Centret er de første tre år støttet finansielt af Undervisningsministeriet og Videnskabsministeriet. Som del af RCE Danmark er gennemført

forskellige udviklingsprojekter med UBU i skolen og på læreruddannelsen, eksempler som blandt andet kan hentes på EMU-siden om UBU og i hæftet *Uddannelse for bæredygtig udvikling. Eksempler til inspiration* (RCE DK 2013). RCE Danmark og det globale RCE netværk er således et eksempel på et netværk, i stil med IUHPE, som både på nationalt og internationalt niveau kan være med til at sætte dagsordenen for UBU.

Fælles Nationale mål for sundhedsfremme og UBU

Ny Nordisk Skole

I 2012 udgav Regeringen oplægget 'Gør en god skole bedre – et fagligt løft af folkeskolen' (Regeringen 2012) som præsenterer visioner og udfordringer for fremtidens skole. Tre overordnede mål står her frem: 1) styrkelse af fagligheden, 2) mindskelse af ulighed blandt børn i skolen og 3) styrkelse af trivsel og lyst til at lære. Efteruddannelse af lærere fremhæves desuden som et mål, samt at lærerne i højere grad 'skal nyde respekt og tillid'. Udgivelsen peger på, at børn ikke lærer nok i skolen i dag, med henvisning til stigende krav på arbejdsmarkedet og i et globalt samfund. Samtidig peges på børns manglende motivation og glæde ved at gå i skole. Et forhold, man samtidig ønsker at bygge videre på, er: '*...at folkeskolen er god til at forberede eleverne til at være samfundsborgere og til at deltage i demokratiske processer.*' (Regeringen 2012: 8). Ændringerne foreslås gennemført blandt andet ved en længere og mere sammenhængende skoledag, aktivitetstimer, at alle børn bevæger sig hver dag, styrket undervisning indenfor særlig dansk, matematik og engelsk samt forskning og rådgivning i nye metoder og kvalitetsudvikling.

Som oplæg til den igangværende reform af folkeskolen har regeringen desuden udgivet *Mål, manifest og Dogmer for Ny Nordisk Skole* (NNS 2012). Sundhedsfremme fremhæves her eksplicit med målet om at styrke elevernes trivsel og motoriske udvikling (krop og bevægelse) samt et bredt faglighedsbegreb med fokus på udvikling af både faglige, sociale og personlige kompetencer. Her breddes sundhedsfremme altså ud til at handle om mere end sund kost og motion med betoning også af psykosociale forhold og trivsel. Der lægges desuden op til flere 'aktivitetstimer'. Bæredygtig udvikling fremhæves eksplicit med målet om: '*Ved sin undervisning, pædagogiske praksis og eksemplariske adfærd i det daglige arbejde og virke i institutionerne gøre børn og unge til medskabere af et demokratisk og bæredygtigt samfund – socialt, kulturelt, miljømæssigt og økonomisk*' (Ministeriet for Børn og Undervisning 2012, stk.10). Hensigten med manifestet er at tilbyde et 'værdimæssigt fundament'. Fra ministeriet lægges der op til, at de enkelte skoler selv beslutter, om de vil arbejde ud fra de dogmer og principper, der præsenteres i ny nordisk skole. Hermed understreges, at forandring ikke kommer 'fra oven', og at ejerskab blandt lærerne står centralt. Ny Nordisk Skole har som mål dels at bygge videre på traditioner indenfor den danske skole omkring ligeværd, fællesskab, social forståelse, demokrati og deltagelse. Samtidig fremhæves målet om 'et fagligt løft' i form af en styrkelse af fagligheden indenfor matematik og læsning, herunder tosprogedes læseevne, samt et mål om at folkeskolen i højere grad bryder med den sociale arv. Tilgangen er dels 'en systematisk vidensbaseret tilgang til undervisningen' og sparring med eksperter, dels lærernes faglige og personlige udvikling gennem mere åbne forhold omkring undervisningen i form af supervision og fælles refleksion mellem lærere og ledere.

Eksperimenteren, afprøvning, brug af nye metoder og at lære fra hinandens gode erfaringer fremhæves særskilt. Samtidig med betoningen af brug og udbredelse af eksisterende erfaringer ligger der et stærkt forandringsfokus og mål om overskridelse af eksisterende praksis, gensidig inspiration mellem skolerne og ejerskab. Af særlig relevans for en kritisk pædagogisk forståelse af sundhedsfremme og UBU betoner NNS innovation, samarbejde med aktører udenfor skolen, fællesskab og kritisk dannelse. Samtidig lægger Ny Nordisk Skole op til decentralisering med betoning af *ejerskab, hverdagens eksperter og udvikling fra neden*, hvor ansvaret lægges ud til kommuner, skoleledelser og lærere. På denne baggrund vægtes også det frivillige aspekt i forhold til at tilmelde sig som Ny Nordisk Skole samt en bred opbakning fra aktører omkring skolen, herunder at mindst 85 % af medarbejderne bakker op om tiltaget, ud over ledelse og forældre. Som del af oplægget til Ny Nordisk Skole er forslag om længere skoledage, der blandt andet tænkes at give plads til aktivitetstimer, tema- og tværfagligt arbejde. Hermed kan der i reformen også ligge et potentiale for at arbejde med sundhedsfremme og uddannelse for bæredygtig udvikling som tværfaglige forløb samtidig med betoningen af deltagelse på flere niveauer og en hel-skole-tilgang.

Læreruddannelse

I den eksisterende læreruddannelse for grundskolen fra 2006 (med efterfølgende revideringer) indgår hverken uddannelse for bæredygtig udvikling eller sundhedspædagogik som særskilte obligatoriske emner. *Sundheds- og seksualundervisning og familiekundskab* hører i bekendtgørelsen under *kurser* i folkeskolens timeløse fag (Læreruddannelsen 2006, bilag 7). Dette kursus tilbydes som supplement til læreruddannelsen, ligesom det gælder for emner rettet mod de øvrige timeløse fag i folkeskolen som færdselslære. I *Sundheds- og seksualundervisning og familiekundskab* lægges op til at arbejde med et bredt og positivt sundhedsbegreb:

'Sundhedsfremmende undervisning baseret på et positivt, bredt og åbent sundhedsbegreb med inddragelse af elevmedbestemmelse og handlekompentence' (Sundheds- og seksualundervisning og familiekundskab, centrale kundskabs- og færdighedsområder)

I den eksisterende læreruddannelse indgår ikke *uddannelse for bæredygtig udvikling*, men begreberne bæredygtighed/bæredygtig udvikling indgår i flere fag, herunder naturfagligt fællesforløb, natur/teknik specialisering, materiel kultur og samfundsfag. I de centrale kundskabs- og færdighedsområder for samfundsfag er et af målene eksempelvis, at de studerende arbejder med:

'Miljøforhold i forskellige samfund, bæredygtig udvikling, ressourcer samt produktions- og forbrugsmønstres miljøeffekter' (Samfundsfag, centrale kundskabs- og færdighedsområder).

I naturfagligt fællesforløb er et af målene, at de studerende opnår:

'...lyst til udforskning og ansvarlighed overfor miljøet...' og at *'kunne forholde sig til interessekonflikter i spillet mellem menneske, teknologi og natur og perspektivere i forhold til forskellige natursyn og etiske spørgsmål'* (Naturfagligt fællesforløb, centrale kundskabs- og færdighedsområder).

I materiel design lyder et af målene:

'forståelse af begreber som kreativitet, innovation og bæredygtighed'

(Materiel design, centrale kundskabs- og færdighedsområder).

I den ny læreruddannelse, der træder i kraft fra sommeren 2013, skal læreruddannelsen bestå af tre lige store fag. Derudover er der mulighed for at tage fire 'specialiseringsmoduler', som enten kan være fordybelse indenfor et enkelt fag eller tværfaglige moduler. I den ny bekendtgørelsen indgår sundheds- og seksualundervisning og familiekundskab fortsat som et frivilligt kursustilbud. Her indgår som vidensmål blandt andet viden om sundhedspædagogik og handlekompetence. Et færdighedsmål lyder at: *'Den studerende kan anvende et positivt, bredt og åbent sundhedsbegreb til fremme af eleveres sundhedsmæssige handlekompetence i undervisning om sundhed'* (Ny bekendtgørelse om læreruddannelsen 2013). Kurset rummer problemorienteret arbejde, tværfaglighed, 'respekt for eleveres forforståelse, mangfoldighed og forskellige værdier', at undervisningen baseres på et positivt, bredt og åbent sundhedsbegreb, elevernes medbestemmelse og handlekompetence. Således afspejler videns- og færdighedsmålene en fortsat kritisk sundhedspædagogisk tilgang i læreruddannelsen baseret på et bredt og positivt sundhedsbegreb (Carlsson, Simovska and Jensen 2009; Simovska and Jensen 2012). Samtidig fastholdes faget som et frivilligt kursustilbud, og som sådan bliver det afgørende, hvor mange lærerstuderende der vælger kurset. Som det er nu, er det desuden ikke alle UC'er, der tilbyder kurset.

I bekendtgørelsen for den nye læreruddannelse indgår uddannelse for bæredygtighed ikke specifikt, men begreberne bæredygtighed og bæredygtig udvikling indgår fortsat i både naturfaglige, samfundsfaglige og de praktisk-musiske fag. Handlekompetencebegrebet og interessekonflikter indgår desuden som elementer i de naturfaglige fag, og et af kompetencemålene indenfor samfundsfag handler om sammenhænge mellem forbrug, miljøpåvirkning og bæredygtig udvikling. I sløjd og materiel design indgår bæredygtighed som selvstændigt kompetenceområde og kompetencemål, der blandt andet angår etiske overvejelser omkring materialer. Selvom begrebet *uddannelse for bæredygtig udvikling* således ikke indgår i den nye bekendtgørelse for læreruddannelsen, ligger der altså elementer af en kritisk begrebsliggørelse af uddannelse for bæredygtig udvikling, som skitseret i indledningen (Læssøe et al. 2009), med fremhævelsen af handlekompetence, interessekonflikter og etiske spørgsmål omkring bæredygtighed. Igen vil det være afgørende, hvordan området tages op af den enkelte lærer.

Sammenfatning og diskussion

Mål: Motion, sund kost og klima

De nationale rammer for sundhedsfremme og UBU adskiller sig særligt derved, at sundhedsfremme indgår i de nationale læseplaner med et selvstændigt faghæfte som et relativt veldefineret og udfoldet område, mens bæredygtig udvikling indgår i en række forskellige fag, men som et relativt kortfattet og udefineret område.

Faghæfte 21 udfolder mange af de ideer og principper, som ligger i de internationale anbefalinger for sundhedsfremme, og der ligger dermed et relativt velbeskrevet udgangspunkt for arbejdet med sundhedsfremme i skolen. Dette støttes af en fast uge om året med fokus på seksualundervisning, uge sex. Samtidig har sundhedsområdet gennem de sidste år haft høj politisk prioritering i Danmark, og flere udgivelser fra Sundhedsministeriet og Undervisningsministeriet har lagt retningslinjer for arbejdet med sundhedsfremme i skolen, hvor skolen bliver en arena for det nationale sundhedsfremmende arbejde med betoning af et forebyggelsesperspektiv med fokus på de store folkesygdomme. Det generelle fokus på KRAM-faktorerne – kost, rygning, alkohol og motion – afspejler sig også i forhold til sundhedsområdet i skolen, hvor hoveddelen i flere af retningslinjerne handler om sund kost og motion/bevægelse. Målet er hermed defineret på forhånd, snarere end en forståelse af skolen som en aktiv medspiller med udgangspunkt i de problemstillinger, der rejser sig i hverdagen (Jensen 2012; Schnack 2003). Samtidig afspejler handleplanerne, ligesom mere generelt indenfor uddannelse, et fokus på udvikling af indikatorer og effektmåling af indsatsen. Dette har været kritiseret fra et kritisk sundhedspædagogisk perspektiv for at være for snævert fokuseret på evaluering. I stedet har man foreslået tilgange, som rummer både resultater (effekter), men også implementeringsprocessen, strukturelle forhold, potentialer og barrierer på skoleniveau, forståelser og perspektiver såvel som læreres og skoleledelsens kompetencer (Carlsson og Simovska 2009; Simovska og Carlsson 2012).

Lokal Agenda 21 fulgte op på den internationale handleplan Agenda 21. Ifølge Lokal Agenda 21 er alle kommuner forpligtede på at redegøre for den kommunale strategi for arbejdet i retning af en mere bæredygtig udvikling, herunder også i skolen. Arbejdet lægges dermed ud til de enkelte kommuner, og det bliver væsentligt, hvordan det tages op på kommunalt og skoleniveau. Nyere undersøgelser peger på, at Agenda 21 i en dansk sammenhæng primært er taget op inden for uformel uddannelse (Breiting og Wickenberg 2010). Målet i regeringens UBU-strategi fremhæves – i tråd med de internationale retningslinjer – som, at UBU integreres indenfor alle relevante områder. I strategien rammesættes UBU imidlertid primært indenfor en naturvidenskabelig ramme, og der refereres til 'solid videnskabelig viden', en 'solid naturvidenskabelig almindelse' og et naturvidenskabeligt grundlag. Det bredere tværfaglige aspekt og betoningen af samspillet mellem forskellige vidensformer, som er introduceret i de første internationale dokumenter, synes her nærmest forsvundet.

Fælles for de nationale mål indenfor sundhedsfremme og uddannelse for bæredygtig udvikling, som de kommer til udtryk i de nationale handleplaner, er, at det globale sociale ulighedsperspektiv og bekæmpelse af global fattigdom, som ses i de internationale dokumenter, ikke træder tydeligt frem.

Tilgange: Frivillighed og tværfaglighed

En hel-skole-tilgang fremhæves for både sundhedsfremme og uddannelse for bæredygtig udvikling som den ramme, områderne kan tage form indenfor. Der lægges op til, at mange aspekter af skolelivet inddrages, og at alle niveauer involveres i arbejdet – fra ledelse, lærere og øvrigt personale på skolen til elever og forældre. Grønt Flag – Grøn Skole og Den sundhedsfremmende

skole er eksempler på sådanne hel-skole-tilgange. Kendetegnende for begge områder er desuden en *åbning af klasseværelset* i forhold til lokalsamfundet, og at arbejdet med sundhedsfremme og UBU finder sted i netværk og i samarbejder med aktører udenfor skolen. Indenfor UBU fremhæves ekskursioner og skolens samarbejder med eksterne aktører og indenfor sundhedsfremme betydningen af idrætsforeninger, familien, lokalsamfundet mv.

Tilgangen griber således også ind i undervisningen med vægtning af en tværdisciplinær tilgang, perspektivvekslen, samproduktion af viden og arbejdet med virkelige problemstillinger og deltagerorienterede og åbne lærerprocesser. Der ligger således også et potentiale for at arbejde tværfagligt med bæredygtig udvikling og sundhedsfremme i skolens eksisterende rammer, i og med at områderne indgår i flere faghæfter og som tværgående temaer.

Frivillighed karakteriserer arbejdet med sundhedsfremme og bæredygtighed på skolerne. Begge er områder, der ikke i sig selv er underlagt evaluering eller indgår i nationale tests. Ansvar for uddannelse for bæredygtig udvikling og sundhedsfremme lægges således i høj grad ud til den enkelte kommune, skole og lærer. Begge områder er kendetegnet ved rammer, der er relativt bredt formulerede, som de kommer til udtryk i faghæfte 21 og Fælles Mål i de forskellige fag.

En pointe, som understreges i litteraturen, i forhold til udformning af retningslinjer og standarder, er, at det handler om at finde en balance mellem rigiditet og fleksibilitet (Timmermans og Epstein 2010). For at anbefalinger og standarder skal kunne gennemføres, kræver det, at der er plads til at forme, ændre og 'pille ved' disse, så de kan tilpasses de konkrete forhold på de forskellige skoler. Hvis anbefalingerne er for faste i formen og ikke virker relevante for den enkelte skole og lærer, risikerer de at blive lagt til side. Både bæredygtighedsbegrebet og sundhedsfremme er netop karakteriseret ved elastikken i begrebet – på den ene side muliggør det, at områderne kan indgå i mange fagligheder og på mange alderstrin, men på den anden side risikerer det at blive alt og ingenting. Som sådan synes risikoen at være, at anbefalinger for sundhedsfremme og uddannelse for bæredygtig udvikling er så fleksible, at de risikerer at falde fra hinanden, snarere end at de er så faste i formen, at der ikke er plads til aktiv deltagelse fra skolelederen og lærerne i omformningen og tilpasningen af standarderne til en skolehverdag og til de forskellige fag.

Samtidig kan der i forsøg på at indsnævre områderne ligge en fare for at miste centrale elementer af områderne, som det synes tilfældet i oversættelsen af UBU og sundhedsfremme i dele af de nationale handleplaner og strategier.

Med udgangspunkt i antagelsen om, at det eksisterende skolesystem bidrager til ikke-bæredygtig og ikke-sundhedsfremmende udvikling, vil en strukturel omstilling af den eksisterende skole være nødvendig. I forslaget til Ny Nordisk Skole kan der ligge et potentiale i forhold til UBU og sundhedsfremme med blandt andet aktivitetstimer og betoningen af deltagelse, samarbejde med eksterne aktører og lærernes engagement. En eksperimenterende tilgang vil samtidig kunne bidrage til undervisning indenfor håndtering af usikker og foranderlig viden, at arbejde tværfagligt og at medtænke samspillet mellem forskellige vidensformer. Et centralt aspekt af uddannelse for bæredygtig udvikling er netop at arbejde med perspektivvekslen som et epistemologisk princip (Stevenson 2007a og b).

Viden/kompetencer: UBU uden det første U og sundhedsfremme uden sundhedspædagogik

Bæredygtighedsbegrebet indgår i Fælles Mål og i beskrivelsen af miljø og bæredygtighed som et tværgående tema i folkeskolen, men uden at referere til *uddannelse* for bæredygtig udvikling og uden at udfolde de ideer og principper, der ligger heri, som det præsenteres i de internationale retningslinjer, og som det er opridset i det teoretiske udgangspunkt om blandt andet *perspektivvekslen, forståelse af sammenhænge, kritisk sans, tids- & rumdimensionerne, tværfaglighed og de selvrefleksive begreber*. Som sådan synes UBU at have tabt det første U i en dansk sammenhæng. Danmarks undervisningsportal EMU's hjemmeside om UBU samt RCE Danmark, hvor lærerne kan hente inspiration fra det hidtidige arbejde, er således de platforme, hvor ideerne i UBU primært udfoldes, med reference til FN's tiår for ESD.

Faghæfte 21 betoner, i tråd med de internationale anbefalinger, handlekompetence, deltagelse, ejerskab og empowerment, og viden og kompetencer – der knytter sig til handling, indsigt, engagement, visioner, handleerfaringer og kritisk sans – står her centralt. Der lægges dermed også op til, at sundhedsfremme angår mange aspekter af skolelivet, både de fysiske, psykosociale og faglige, ud fra et bredt og positivt sundhedsbegreb. Samtidig griber de nationale handleplaner for sundhedsfremme fra sundhedssektoren ind i skolelivet. I disse reduceres sundhedsfremme i høj grad til viden om sund kost og motion og evnen til at tage vare på sig selv i forhold til disse områder. Fokus er her individuel livsstil og sundhedsresultater. Reduktionen af social ulighed, som står stærkt i de internationale styringsdokumenter, indgår her også som et tema, men tolkes primært ind i en national ramme og handler primært om sociale ulighedsspørgsmål i Danmark fremfor globale sundhedsudfordringer, fattigdom, klimaforandringer og ulighed mellem Nord og Syd.

Samtidig ligger der i folkeskolens overordnede formål og i de forskellige fag en vægtning af demokratisk dannelse, som UBU og sundhedsfremme kan knytte an til og finde plads indenfor. Dermed ligger der i rammen for grundskolen i dag også mål og tilgange, som er i tråd med tænkningen i de internationale anbefalinger for områderne, uden at blive kaldt det eller under et andet navn, som ubu og sundhedsfremme kan relateres til. Den kompleksitet, foranderlige viden og viden om problemstillingernes forbundethed, som ligger i sundhedspædagogikken og uddannelse for bæredygtig udvikling, som skitseret i det teoretiske udgangspunkt, vil være afgørende for det fremtidige pædagogiske arbejde i skolen. Netop sundhed og bæredygtig udvikling er områder karakteriseret ved usikker og foranderlig viden, hvor både undervisere og elever møder en mængde modstridende informationer og tolkninger af verden. Det bliver derfor også centralt at styrke børn og unges evne til at håndtere denne kompleksitet i en verden i hastig forandring. Som påpeget af Wals et al. (2013) kan det i bedste fald resultere i en mere reflekteret forståelse af, hvordan forskellig viden skabes omkring et område, men også risikere at føre til ignorance og ligeegyldighed: *'This uncertainty leaves the public, at best, more critical and understanding of the dynamic and political nature of knowledge generation and science but, at worst and more likely, confused, cynical and disengaged'* (Wals et al. 2013: 543). Dette er en udfordring på alle niveauer i forhold til skolens arbejde med sundhedsfremme og bæredygtighed.

Kontekst: En national ramme

Sundhedsfremme oversættes i de danske handleplaner ind i en dansk kontekst – en nordisk – velfærdsstat, hvor begge forældre ofte er udearbejdende, hvor børnene ofte er alene om eftermiddagen, og hvor det er almindeligt, at børn har fjernsyn og computer til eget brug. Sundhedsspørgsmål knyttes på denne baggrund primært til risici i forbindelse med vestlige 'livsstilssygdomme' som overvægt og diabetes 2 med særlig fokus på KRAM-faktorerne. I denne forbindelse betones skolens 'forebyggelsespotentiale'. Som sådan afspejler flere af handleplanerne en tilgang, hvor skolen ses som en passiv arena for sundhedsfremmende tiltag snarere end en aktiv medspiller i formulering af mål, tilgange og indhold som foreslået i setting-tilgangen til sundhedsfremme (Green and Tones 2010; Dooris 2009; Jensen 2012).

Indenfor bæredygtig udvikling har den svenske uddannelsesforsker Per Wickenberg (1999; 2004)¹ arbejdet med begrebet *normstøttende strukturer* i relation til miljøarbejdet og bæredygtig udvikling i skolen i Sverige. Normstøttende strukturer kan optræde på forskellige niveauer – internationalt, nationalt, lokalt og på skoleniveau – og kan virke enten fremmende (normstøttende strukturer) eller hæmmende (normhindrende strukturer) for arbejdet med sundhedsfremme og bæredygtighed i skolen. Politiske retningslinjer og ambitiøse nationale strategier kan således udgøre støttestrukturer – både på et symbolsk og reelt niveau, ligesom mangel på samme kan virke som normhindrende strukturer for arbejdet med sundhedsfremme og bæredygtig udvikling.

I en dansk sammenhæng kan Faghæfte 21 siges at fungere som normstøttende struktur for arbejdet med sundhedsundervisning ud fra et bredt og positivt sundhedsbegreb, der rummer både det fysiske aspekt, de sociokulturelle aspekter og levevilkår, som opridset indledningsvis. Det, at begrebet bæredygtig udvikling indgår i flere forskellige fagmål for grundskolen, kan ligeledes virke støttende for det tværfaglige arbejde med området. Omvendt kan det, at områderne ikke er klart prioriteret nationalt – at de forbliver et 'kan' og ikke 'skal' – og at der ikke er afsat økonomiske midler til udvikling af områderne eller videreuddannelse, siges at virke som en normhindrende struktur i forhold til det centrale mål om social forandring og grundlæggende omstilling af eksisterende ikke-bæredygtige og ikke-sundhedsfremmende skolestrukturer, som der lægges op til i de internationale policies.

En anden normhindrende struktur kan siges at ligge i selve formuleringen af områderne på et nationalt niveau, der i flere handleplaner og strategier mister centrale dele af uddannelsesaspektet og begrænser sig til KRAM-faktorer og klimaundervisning, hvor bredere nationale diskurser kæmper med de internationale anbefalinger og nationale fagmål om at definere områderne. Der tegner sig således et behov for støttestrukturer omkring det sundhedsfremmende og bæredygtige arbejde på skolerne – ud fra den indledende kritisk-pædagogiske forståelse af begreberne – såsom tid og rum til eksperimenteren, opbakning til samarbejde med lokalsamfundet, muliggørelsen af

¹ Norm begrebet er inspireret af Håkon Hydén's 'norm triade', som sammenknytter vilje/værdi med viden og muligheder/restriktioner. For en nærmere beskrivelse se Wickenberg 1999.

tværfaglige forløb og generel videreuddannelse indenfor områder præget af frivillighed og få ildsjæle.

Konklusion – transformationsprocesser og oversættelser

Konkretiseringsprocesser

Transformationen fra de første internationale policies, som er medtaget i denne rapport, til de internationale og danske handleplaner for sundhedsfremme og UBU afspejler i høj grad også *konkretiseringsprocesser*. I perioden fra de indledende internationale dokumenter, Brundtlandrapporten og Ottawa Charteret, der introducerer sundhedsfremme og bæredygtig udvikling, til de efterfølgende handleplaner rettes et stigende fokus på at identificere nødvendige kompetencer, udvikling af indikatorer og måling og evaluering af arbejdet i skolen. At 'få hold' på nogle tilgange og metoder, at indsamle hidtidige gode eksempler og at identificere lovende praksisser. I dette forsøg på at *konkretisere* og *operationalisere* uddannelse for bæredygtig udvikling og sundhedsfremme står evaluering og måling af indsatserne centralt. Til de forskellige fagdiscipliner hører samtidig forskellige evalueringstraditioner, og der er væsentlig forskel på at evaluere, om en gruppe af elever har tabt sig i vægt ved årlige screeninger hos sundhedsplejersken, om deres elforbrug på værelset er faldet, eller om de har udviklet erfaring i deltagelse i forhold til virkelige problemstillinger og kritisk arbejdet med lokale og globale betingelser for sundhedsfremme og bæredygtighed (Schnack 2004; Simovska 2007; Carlsson and Simovska 2012). Ud fra mål om deltagelse og ejerskab og med en betoning af et kritisk selvrefleksivt aspekt vil dette indebære åbne læreprocesser, hvor udgangspunktet er børn og unges hverdag og interesser, og hvor slutmålet ikke på forhånd er defineret (Simovska 2007). Centrale spørgsmål at arbejde med i undervisningen lyder på denne baggrund: Hvad er sundhedsfremme og bæredygtig udvikling? Hvad kan vi gøre – individuelt og i fællesskaber – for at fremme sundhed og bæredygtig udvikling i skolen, i lokalsamfundet, i byen og globalt? Hvem kan vi samarbejde med? Hvordan sker forandringer, og hvad kan vi lære af de forandringer, vi skaber?

Udfordrer traditionel ekspertrolle

I de internationale retningslinjer indenfor begge områder betones hverdagslivet, praksisviden, egne oplevelser og erfaringer og 'hverdagens eksperter'. Med vægtningen af deltagelse på flere niveauer lægges op til, at eleverne har mulighed for at påvirke både undervisningsproces og resultater gennem involvering – også i planlægnings- og designprocessen og i definitionen af problemstillinger og løsninger. Heri ligger også en udfordring af en traditionel ekspertrolle som 'A *master over a body of knowledge and it's relevant techniques*' (Fischer 2000: 29). Ekspertbegrebet knytter sig til de forskellige deltagelsesformer, idet reel aktiv deltagelse, hvor deltageren har indflydelse på valg og mulighed for at påvirke mål og resultater, ændrer magtbalancen mellem formidler og modtager (Simovska 2012). Det er en udfordring for læreren som den professionelle, for hvad er man, hvis man ikke er ekspert i traditionel forstand, og hvordan underviser man så? Læreren får i denne forståelse en mere medierende og faciliterende rolle i forhold til tilegnelse af viden og den samproduktion af viden, der kan finde sted på tværs af fag og mellem skolen og eksterne aktører.

I den nylig udgivne kompetenceoversigt fra FN om lærerkompetencer og ESD fremhæves da også eksplicit, at underviseren *bør være inkluderende, motiveret, engageret, villig til at handle og (er) udfordrende og kritisk i forhold til eksisterende opfattelser*. (UNECE 2012: 14-15). Underviseren bliver dermed også selv den lærende. I tråd med dette beskrives lærerne i flere af de internationale handleplaner som 'agents of change', og styrkelse af lærerkompetencer bliver 'empowering' af lærerne. Dette stiller krav til læreren, som rækker ud over fagligheden, og betoner sociale og personlige kompetencer. Samtidig trækker både de internationale og nationale handleplaner på en mere traditionel ekspertforståelse med fokus på ekspertdefinerede mål og KRAM-faktorer og fokus på risiko for livsstilssygdomme og 'systematisk indsamlet viden'. Der viser sig således spændinger, der handler om lærerens rolle og de nødvendige kompetencer, med henblik på at kunne svare på de – modsatrettede – krav og forventninger, der fremkommer i de internationale og nationale policies.

Standarder og foranderlig viden

En væsentlig pointe i forhold til evidenskravet i de internationale og nationale handleplaner er, at vi ikke kan antage, at det, der har vist sig at virke tidligere, vil virke i fremtiden (Biesta 2010). Der vil altid være et hul mellem den viden, vi har til rådighed, og den viden, der er nødvendig for at handle. På denne baggrund bliver det vanskeligt at opstille regler for 'best practice'. Samtidig kan det indenfor en skoleverden, der i stigende grad evalueres og måles på, være problematisk, hvis områderne ikke er omfattet af løbende evalueringer. Og som uddannelsesplanlægger og underviser vil man naturligvis søge de gode erfaringer – hvad der synes at virke godt. Der er en oplagt risiko for, at lærerne - i en travl hverdag – prioriterer det, der måles og evalueres, fremfor det der ikke er et *skal* men et *kan*. Både i forhold til sundhedsfremme og miljøundervisning og bæredygtighed konkurrerer områderne med en mængde andre områder, som synes mere presserende i en travl skolehverdag, hvor der skal afregnes overfor både elever, forældre og ledelse og i stigende grad detailplanlægges (Jourdan 2011; Stevenson 2007a; Stevenson 2007b).

Samtidig med et stigende fokus på 'best practice' og 'evidence based knowledge' i de internationale policies fastholdes et mål om kulturel sensitivitet, respekt for forskellighed, opmærksomhed på forskel, lige vilkår, muligheder og historiske rammer. I forlængelse af dette mål refereres til de mange forskellige måder at vide og at arbejde med områderne på, hvilket illustreres ved eksempelsamlinger med fokus på variationen og diversiteten i måder at gribe arbejdet an på forskellige steder i verden. Også på det nationale niveau afspejles denne vægtning af diversitet og betoningen af relevans i lokale sammenhænge og på de enkelte skoler, på UBU-siden på EMU'en (www.ubu.emu.dk) og i RCE Danmarks udgivelse *Uddannelse for Bæredygtig Udvikling. Eksempler til inspiration* (2013). Samtidig med et stigende evidenskrav fastholdes altså et fokus på diversitet og forskellige tilgange i arbejdet med sundhedsfremme og bæredygtighed på skolerne. At arbejdet skal give mening lokalt med inddragelse af lokale aktører – den lokale idrætsforening, det lokale museum, den lokale NGO m.m.

Timmermans og Epstein fremhæver i artiklen *A World of Standards but not a standard World: Toward a Sociology of Standards and Standardization* (2010) både nødvendigheden af standarder

for udviklingen af samfund og faren for ensretning gennem standardiseringer. En central pointe er her, at retningslinjer, anbefalinger og standarder netop synes at fungere bedst, der hvor de finder en balance mellem rigiditet og fleksibilitet. I praksis kræver implementeringen af nye tiltag aktiv deltagelse af de, der skal arbejde med disse, i form af koordinering, tilpasning og konkrete valg i kontekstualiseringen af anbefalingerne. Anbefalinger og standarder vil derfor være afhængige af, at de, der skal arbejde ud fra anbefalingerne, gør en indsats i 'oversættelsen' af disse retningslinjer ind i en skolehverdag. Det kan derfor heller ikke være et succeskriterium, at anbefalinger og retningslinjer ikke ændres i (re)kontekstualiseringsprocessen. Omvendt ligger der en risiko for, at anbefalinger kan blive så vide og løse, at de helt falder fra hinanden i implementeringsprocessen, og det gælder som Timmermans et Epstein udtrykker det om at finde en balance: *'The trick in standardization appears to be to find a balance between flexibility and rigidity and to trust users with the right amount of agency to keep a standard sufficiently uniform for the task at hand'* (Timmermans et Epstein 2010: 81). Specifikt i forhold til lærernes professionelle praksis fremhæver Moos i tråd med dette, hvordan det er væsentligt, at retningslinjerne ikke har en færdig form, men at der er plads til professionel refleksion og fortolkning:

'Best practice' is no guarantee that educational processes will become productive. If 'best practice' is described without giving the practitioner room to reflect on the context, background and values of the practice described, then they have to take over a 'package of practices' or a 'model of action' that is not adapted to their conditions and situation' (Moos 2008: 231).

Netop denne balance synes at være central at finde i arbejdet med sundhedsfremme og uddannelse for bæredygtig udvikling i skolen. De første år efter introduktionen af uddannelse for bæredygtig udvikling og sundhedsfremme syntes arbejdet således næsten at 'falde fra hinanden' i mangel på klare nationale mål, strategier og støttestrukturer.

Spænding mellem central ledelse og decentralisering

Der fremstår en spænding mellem på den ene side målet om decentralisering og uddelegering af ansvar til lokale aktører og netværk og på den anden side målet om stærkt lederskab på nationalt niveau, som fremhævet i de internationale anbefalinger samt i de senere handleplaner med påpegningen af et 'implementation gap'. Politikker og handlingsplaner er blevet fremhævet som afgørende støttestrukturer for arbejdet med sundhedsfremme og uddannelse for bæredygtig udvikling i skolen (Wickenberg 2004; Simovska 2012). Indenfor sundhedsfremme er denne relation blevet udtrykt ved formlen: *sundhedsfremme = sundhedspolitik x sundhedspædagogik* (Green & Tones 2010). Politiske retningslinjer og ambitiøse nationale strategier kan således udgøre normstøttende støttestrukturer (Wickenberg 1999), ligesom mangel på samme kan virke som normhindrende strukturer for arbejdet med sundhedsfremme og bæredygtig udvikling.

Litteratur

Beech, J. (2006): Redefining Educational Transfer: International Agencies and the (Re)production of Educational Ideas. In: *Identity, Education and Citizenship – Multiple Interrelations*. Sprogøe, J.; Winther-Jensen, T. (eds.). Peter Lang GmbH.

Biesta, G. J. (2009): *Læring retur. Demokratisk dannelse for en menneskelig fremtid*. Forlaget Unge Pædagoger og forfatteren.

Biesta, G. J. (2010): *Why 'What Works' Still Won't Work: From Evidence based Education to Value-Based Education*. Published online.

Breiting, S. & Wickenberg, P. (2010): *The Progressive Development of Environmental Education in Sweden and Denmark*. Environmental Education Research, 16: 19-37.

Breiting, S.; Hedegaard, K.; Mogensen, F.; Nielsen, K.; Schnack, K. (1999): *Handlekompetence, interessekonflikter og miljøundervisning*. Odense Universitetsforlag.

Buijs G. (2009). Better Schools through Health: networking for health promoting schools in Europe. *European Journal of Education*, 44, 507-520.

Carlsson, M. (under udgivelse): *Professional competences within school health promotion – between standards and professional judgment*. Springer

Carlsson, M. og Hoffmann, B. (2004): Netværksamfundet – nye muligheder og vilkår for samarbejde. I: *Samarbejde om bæredygtig udvikling. Nye perspektiver på samarbejde mellem skole og eksterne aktører*. Carlsson, M. og Hoffmann, B. (red.). Danmarks Pædagogiske Universitets Forlag.

Carlsson, M.; Simovska, V.; Jensen, B. B. (2009)(Red.): *Sundhedspædagogik og sundhedsfremme – teori, forskning og praksis*. Aarhus Universitetsforlag.

Carlsson, M. & Simovska, V. (2009): Fokus på evidens inden for sundhedsundervisning og sundhedsfremme. I: Carlsson, Simovska og Jensen (red.) (2009): *Sundhedspædagogik og sundhedsfremme – teori, forskning og praksis*. Aarhus Universitetsforlag.

Dahms, T.; McMartin, D.; Petry, R. (2008): Saskatchewan's (Canada) Regional Center of Expertise on Education for Sustainable Development. *International Journal of Sustainability in Higher Education*, Vol. 9, No. 4.

Dooris M. (2009): Sundhedsfremmende settings. Teori, politik og praksis. I: Carlsson M., Simovska V., Jensen B.B. (red). *Sundhedspædagogik. Teori, forskning og praksis*. Aarhus: Aarhus Universitets Forlag, s. 277-294.

Fischer, F. (2000): *Citizens, Experts, and the Environment. The Politics of Local Knowledge*. Duke University Press.

Freire, P. (1974): *De undertryktes pædagogik*. Christian Ejler.

Gherardi, S. (2006): *Organizational Knowledge. The texture of Workplace Learning*. Blackwell Publishing.

Green, J. og Tones, T. (2010): *Health Promotion: Planning and strategies*. London: Sage.

Greenwood, D. A. & McKenzie, M. (2009): Context, Experience, and the Socioecological: Inquires into practice. In: *Canadian Journal of Environmental Education*. Vol. 14.

Jensen, J. M. (2012): Sundhedsfremmende settings. I: *Sundhedspædagogik i sundhedsfremme*. Simovska, V.; Jensen, J.M. (red.). Gads Forlag.

Jensen, B. B. (2009): Et sundhedspædagogisk perspektiv på sundhedsfremme og forebyggelse. I: *Sundhedspædagogik og sundhedsfremme. Teori, forskning og praksis*. Carlsson, M., Simovska, V., Jensen, B. B. (red.). Aarhus Universitetsforlag.

Jensen, B. B. (2000): Handlekompetence, sundhedsbegreber og sundhedsviden. I: *Læring i sundhedsvæsenet*. Lise Hounsgaard og John Juul Eriksen (red.). Gyldendal Uddannelse, s. 191-212.

Jensen, B. B. (1997): A case of two paradigms within health education. *Health Education Research*, 12, 4, 419-28.

Jourdan, D. (2011): *Health Education in schools. The challenge of Teacher Training*. Saint-Denis: Inpes, Coll. Santé en action.

Lindegaard Nordin (2013): *Fra politik til praksis. Implementering af kommunale sundhedsfremmeprojekter med fokus på kost og fysisk aktivitet fra et lærerperspektiv*. Ph.d.-afhandling. IUP, Aarhus Universitet.

Lotz-Sisitka, H. (2008): Environmental Education and Education Quality and Relevance. Opening the Debate. *Southern African Journal of Environmental Education*. Vol. 25.

Læssøe, J.; Schnack, K.; Breiting, S.; Rolls, S. (2009): *Climate Change and Sustainable Development: The Response from Education*. A cross-national report from international alliance of leading education institutes. The Danish School of Education, Aarhus University.

Læssøe, J.; Lysgaard, J. G.; Breiting, S. (2012): Uddannelse for bæredygtig udvikling. Eksempler til inspiration. RCE Danmark.

Læssøe, J. og Lenglet, F. (2013): *Unfolding the power of ESD. Lessons learned and ways forward*. Report of the conference. SWEDESD.

Madsen & Simovska (2012): Mapping of policies Shaping the Agenda within Health and Sustainability. Institut for uddannelse og pædagogik, Aarhus Universitet.

Madsen, K.D. (2012): *Globale ideer om bæredygtig udvikling og lokale møder om didaktisk praksis. En undersøgelse af uddannelse for bæredygtig udvikling i Irland og Danmark*. Ph.d.-afhandling. Institut for uddannelse og pædagogik, Aarhus Universitet.

Meyer, M. (2006): Ecosustainability and Quality in the school system: Schools and Environmental Education Centers as Partners in an Action Research Process. In: *Reflective Practice in Teacher Education*. Kyburz-Graber, R.; Hart, P.; Posch, P.; Robottom, I. (eds.). Peter Lang AG.

Michelsen G.; Rieckmann, M.(2012): *The Implementation and Future Challenges of Education for Sustainable development in Germany*. Paper ved European Conference on Educational Research, Cadiz.

Moos, L. (2009): A general context for new social technologies. *Nordic Studies in Education*, Nr 1.

Moos, L. (2008): School leadership for 'Democratic Bildung': fundamentalist beliefs or critical reflection? *School Leadership and Management – Formerly School Organisation*, 28:3, 229-246.

Peden, M. I. (2008): Education for sustainable development: Knowledge and Environment in South African Schooling. In: *Southern African Journal of Environmental Education*. Vol. 25.

Rein, M. og Schön, D. S. (1981): Problem Setting in Policy Research. In: *Using Social Research in Public Policy making*. Weiss, C. H. (ed.). Lexington Books, Toronto.

Sandell, K.; Öhman, J.; Östman, L. (2003): *Education for Sustainable Development. Nature, School and Democracy*. Studentlitteratur.

Schön, D. A. (2001): *Den reflekterende praktiker. Hvordan professionelle tænker når de arbejder*. Forlaget Klim. Oversat efter *The Reflective Practitioner – How Professionals Think in Action*, 1983. Basic Books, Inc.

Schnack, K. (2003): Action Competence as Educational Ideal. In: *The internationalization of curriculum studies*. Bonna T., William E. D., Hongyu W., William F. P. (eds.). Peter Lang Publishing.

Schnack, K. (2004): Didaktik på kryds og tværs. Tekster til sammenlignende (fag)didaktik og dannelsens indhold som didaktikkens emne. I: *Didaktik på kryds og tværs*. Schnack, K. (red.). Danmarks pædagogiske universitetsforlag.

Scott, W. & Gough, S. (2003): *Sustainable Development and learning. Framing the issues*. Routledge.

Simovska, V. (2000). Exploring pupil participation within health education and health promoting schools. In Jensen, B. B., Schnack, K. and Simovska, V. (eds), *Critical Environmental and Health Education: Research Issues and Challenges*. (29-45). Copenhagen: Research Centre for Environmental and Health Education, the Danish University of Education.

Simovska, V. (2007). The changing meanings of participation in school based health education and health promotion. *Health Education Research*, Vol. 22, n. 6, 864-878.

Simovska, V. og Jensen, J. M. (2012): Sundhedspædagogik og sundhedsfremme: Principper og sammenhænge. I: *Sundhedspædagogik i sundhedsfremme*. Simovska, Venka og Magne Jensen, Jeanette (red.) Gads Forlag.

- Simovska, V. & Carlsson, M. (2012): Evidensbaseret praksis: Dilemmaer og udfordringer. I: *Sundhedspædagogik i sundhedsfremme*. Simovska, V. og Jensen, J. M. (red.). Gads Forlag.
- Simovska, V., Jensen, B. B., Carlsson, M. & Albeck, C. (2006). *Towards a healthy and balanced growing up: children and adults taking action together*. Barcelona: P.A.U. Education
- Simovska, V. (2009): Participation og læring for sundhedsfremme: et sociokulturelt perspektiv. I: *Sundhedspædagogik og sundhedsfremme. Teori, forskning og praksis*. Carlsson, M., Simovska, V. og Jensen, B. B. (red.). Aarhus Universitetsforlag.
- Simovska, V. (2012): Deltagelse: Et nøglebegreb, princip og strategi inden for sundhedspædagogik og sundhedsfremme. I: *Sundhedspædagogik i sundhedsfremme*. Venka Simovska og Jeanette Magne Jensen (red.). Gads Forlag.
- St Leger, L., Young, I., Blanchard, C. and Perry, M. (2010). *Promoting Health in Schools. From Evidence to Action, 2010*. Retrieved July 2013 from <http://www.iuhpe.org>.
- Stevenson, R. B. (2006): Tensions and transitions in policy discourse: recontextualizing a decontextualized EE/ESD debate. *Environmental Education Research, Vol. 12* Nos. 3-4.
- Stevenson, R. B. (2007a): *Editorial*. In: *Environmental Education Research, Vol. 13*, No 2.
- Stevenson, R. B. (2007b): *Schooling and Environmental/sustainability education: from discourses of policy and practice to discourses of professional learning*. In: *Environmental Education Research, Vol. 13*, No 2.
- Timmermans, S. and Epstein, S. (2010): A World of Standards but not a Standard World: Toward a Sociology of Standards and Standardization. *Annual Review of Sociology, Vol. 36*.
- Tones, K. and Tilford, S. (2001). *Health Promotion: Effectiveness, Efficiency and Equity*. (3rd edition). London: Chapman & Hall.
- Wals, A.; Stevenson, R. B.; Brody, M.; Dillon, J. (2013): Tentative Directions for Environmental Education Research in Uncertain Times. In: *International Handbook of Research on Environmental Education*. Stevenson, R.B.; Brody, M.; Dillon, J.; Wals, A (eds.). Routledge.
- Wals, A. ; Hoeven, N. V. D.; Blanken, H. (2009): *The acoustics of social learning. Designing learning processes that contribute to a more sustainable world*. Wageningen Academic Publishers. The Netherlands.
- Wals, A. (2007): learning in a Changing World and Changing in a Learning World: Reflexively fumbling towards sustainability. *Southern African Journal of Environmental education*. Vol. 24.
- Wals, A. (2006): *The end of ESD... the beginning of transformative learning-emphasizing the E in ESD*. Paper Helsinki, February.

Wickenberg, P. (2004): Norm supporting structures – in environmental education and education for sustainable development. In: *Learning to change our world?* Swedish Research on Education and Sustainable Development. Wickenberg, P. et al. (eds.). Studentlitteratur.

Wickenberg, P. (1999): *Normstödjande strukturer. Miljötematiken börjar slå rot i skolan*. Lund studies in sociology of law. 5.

Young, I. and Williams, T (1989): *The Healthy School*. Edinburgh: Scottish Health Education Group.