

Hållbar skolutveckling för lärande och hälsa – likvärdighet och kvalitet genom stödjande skolkultur och stödbaserad inkludering

Nihad Bunar

Professor i barn- och ungdomsvetenskap, Stockholms universitet.

E-post: nihad.bunar@buv.su.se.

Artikeln syftar till att beskriva och analysera stödjande skolkultur och stödbaserad inkludering som två grundfundament i hållbar skolutveckling. Ambitionen är att visa vilket handlingsutrymme skolpersonalen har för att, alla påverkande kontextuella faktorer som socioekonomi, migrationsbakgrund och segregation till trots, tillhandahålla en likvärdig skola för alla barn. Utbildningen är också en av de starkast verkande sociala determinanterna för människornas hälsa. Med utgångspunkt i svensk och internationell forskning samt mina tre rapporter till Malmö (en) och Stockholms (två) kommissioner för socialt hållbar utveckling, pekar jag på hur de kontextuella faktorerna genom kategoriseringar och misserkännande har infiltrerat och tillåtits dominera utformningen av skolkulturer och villkoren för elevernas inkludering. Låga förväntningar, ensidig betoning på disciplin, ordning och reda liksom isolering och fysisk integration utan stöd leder till elevernas lägre prestationer. Och detta är möjligt och nödvändigt att påverka.

The aim of this article is to describe and analyze supporting school culture and supported inclusion as two basic elements of sustainable education. The ambition is to show what space for practices the educators have at their disposal to provide all children with equal education, despite all interfering contextual factors such as socio-economical and migration background and housing and school segregation. Education is also one of the strongest social determinants for individual health. Based on Swedish and international research and my three reports to Malmö (one) and Stockholm (two) commissions for socially sustainable development, I point out how the contextual factors through categorizations and misrecognition have infiltrated and have been allowed to dominate shaping of school cultures and conditions for students' inclusion. Low expectations, unilateral focus on discipline, order and tranquility as well as isolation and physical integration without support leads to lower achievement. And that is possible and necessary to address.

Likvärdig skola som en hälsodeterminant

I mitten av 00-talet utvärderade jag ett storskaligt integrationsprojekt i ett bostadsområde i Stockholm (Bunar 2004). Området hade efter diverse statistiska variabler kategoriserats som socialt utsatt, invandrartätt och segregerat. Några projekt arbetade explicit med att förbättra villkoren för invånarnas hälsa. Jag bestämde mig för att delta på ett möte med en hälso-kostkonsult och ett tjugotal arbetslösa män som, visade sig, hade skickats på kurs av sin handläggare på arbetsförmedlingen. Kursen legitimerades av ett till synes oklanderligt postulat: ”Mår man bra, orkar man söka fler jobb”. Under det två timmar långa mötet gick konsulten pedagogiskt igenom, något enkelt uttryckt, vad man behöver äta för att må bra och visade bilder på vitaminhalter i olika matvaror. Efteråt samtalade jag med deltagarna och på min fråga vad de tyckte om kursen svarade alla mer eller mindre på samma sätt: ”Intressant, men förstår inte hon [konsulten] hur mycket det kostar att köpa in alla de där varorna. Vi går ju på socialbidrag allihopa!”

Individuell hälsa är, med respekt för genetiskt arv och råd från allehanda kost- och träningsexperter, för den stora majoriteten ytterst en fråga om tillgång till ekonomiskt, socialt och kulturellt kapital (Bourdieu 1994). En rad undersökningar (Marmot 2008, Malmö kommissionen 2013) har visat att de så kallade sociala determinanterna – människornas strukturella livsvillkor som inkomst, sysselsätt-

ning och utbildningsbakgrund – påverkar hur man mår mentalt och fysiskt, vilka sjukdomar man tenderar att drabbas av samt hur länge man lever. De strukturella livsvillkoren påverkar också vilka reella valmöjligheter gällande levnadssätt, boendeform och bostadsområde liksom fritidsintressen man ställs inför i livet. En inte alldeles för djärv slutsats är att varje samhälle som strävar efter att ha en välmående befolkning, något som uttryckt i ekonomiska termer sänker sjukvårdskostnader och ökar produktiviteten, vid sidan om att det ytterst är en moralisk hållning, måste satsa på att utjämna sociala skillnader, genom att lyfta de ekonomiskt utsatta grupperna. Utbildning är en möjlighetsstruktur (Merton 1996) som utgör det främsta instrumentet för social mobilitet, det vill säga för att barn och ungdomar som växer upp i lågutbildade och ekonomiskt mindre bemedlade familjer samt i strukturellt missgynnande eller segregerade områden skall kunna få tillgång till olika kapitalformer. För att detta skall åstadkommas krävs det ett likvärdigt utbildningssystem med inbyggda kompensatoriska åtgärder samt ett system som i alla sina aspekter (undervisning, lärande, relationer, förväntningar) präglas av hög kvalitet.

Allt det som har framförts ovan är mer eller mindre accepterade och vedertagna diskurser, ideologiska målinriktningar och okontroversiella politiska ställningstaganden i Sverige. Och det har de varit i många år. Diskussionen om en likvärdig skola för alla går att spåra tillbaka till reformer om att införa en gemensam skola, från

1940-talet och framåt. Jämlikhet var det ideologiska ledord som användes för att understryka att det gamla parallella skolsystemet hämmade landets utveckling och hotade den sociala solidariteten i det framväxande välfärds-samhället. Alla barn skulle få jämlik och gemensam utbildning och tillförsäkras samma chanser att lyckas och vidareutbildas oavsett var i landet de bodde och vilka föräldrar de hade. Under decentraliserings- och valfrihetsreformerna på 1980- och 90-talet började begreppet jämlikhet och den ideologiska strävan det representerade att alltmer förskjutas till förmån för likvärdigheten. Det innebär att alla elever skall få lika möjligheter att uppnå skolans mål och att utbildningen skall ha lika värde (Sundberg 2005). En hel del resurser har satsats på att höja skolornas kvalitet genom till exempel lärarnas och rektorens fortbildning och kompensatoriska åtgärder för barn från familjer med lägre utbildningsnivå och elever med ett annat modersmål än svenska.

Ändå har vi under det senaste decenniet bevittnat en stadig försämring av den svenska skolans resultat och bestående eller till och med ökade prestationsgap mellan olika elevgrupper med sociologiskt relevanta bakgrundvariabler (kön, socioekonomisk bakgrund, bostadsområde, migrationsbakgrund). Vi har också bevittnat nästan förtvivlade politiska försök att genom reformer (somliga mer genomtänkta än andra) vända den negativa utvecklingen, med magra resultat (OECD 2015, Skolverket 2012, 2016). Utbildningsgapet leder vid sidan om hälsogapet också till framtida sociala

skillnader. Varje samhälle kan absorbera dessa skillnader i upp till en viss nivå innan de övergår till ifrågasättande av ett sådant samhällsbygge. Och ifrågasättandet görs inte alltid genom folkvalda politiska församlingar, utan också genom avståndstagande från samhällets dominerande värdegrund, isolering och sociala konflikter, stenkastning mot polis och räddningstjänst, kriminalitet och våld.

Syftet med denna artikel är att utifrån nedslag i internationell och svensk forskning om skolutveckling och kvalitet presentera och analysera några grundfundament i det jag väljer att kalla för hållbar skolutveckling. Till skillnad från många andra forskningsrapporter (inklusive mina egna) som något ensidigt har lagt tonvikten vid de kontextuella faktorernas påverkan, det som eleverna tar med sig in i skolan som socioekonomisk- och migrationsbakgrund samt boendesegregationens konsekvenser (Bunar 2001, 2016a, Schwartz 2010, 2014), vänder denna artikel blickarna inåt mot skolans interna arbete. Finns det handlingsutrymme inom skolan för att till viss del eller till och med helt annullera de kontextuella faktorernas påverkan? Här skall enbart två grundfundament, stödjande skolkultur och stödbaserad inkludering, kort behandlas. Ledarskap, skolor som lärande organisationer, skolpersonalens didaktiska skicklighet, samverkan med föräldrar och det omgivande samhället är några andra som av avgränsningsskäl inte kommer att tas upp i artikeln.

Hållbar skolutveckling

Hållbarhetsbegreppet har, inte minst efter den så kallade Brundtlandsrapporten från 1987, alltmer kommit att förknippas med både ekologiska och sociala frågor (Abrahamsson 2012). I utbildningssammanhang har begreppet inte använts i någon större utsträckning, förutom i de ekologiska och infrastrukturtekniska bemärkelsen vid bygget av nya skollokaler. På sistone har en rad kommuner i Sverige, ställda inför bristen på skolplatser, börjat planera för att strategiskt placera nya skolor mellan socioekonomiskt starka och svaga områden, så att eleverna från båda miljöerna genom närhetsprincipen skulle få plats där. Därmed skulle skolorna rent fysiskt kunna överbrygga den boendebetingade segregationen, vilket kan anses som en form av socialt hållbart tänkande inom utbildningen. Men när det gäller skolans kärnverksamhet har hållbarheten inte varit lika framträdande. Några teoretiska ansatser hittar vi i internationell litteratur där begreppet *sustainable education* (Van den Branden 2012, Townsend 2010) används. Jag väljer att inte direkt översätta den engelska termen till hållbar *utbildning*, utan till *hållbar skolutveckling*. Jag anser nämligen att utbildning enbart kan leva upp till ambitionen att vara hållbar om den ständigt utvecklas. Eller som Lambert (2007, s.321) uttrycker det: "Sustainability is considered to be a process, rather than a state, and to hold promise for continued improvement in spite of personnel changes." Hållbarhet innebär följaktligen också att frikoppla kontinuerlig utveckling från enskilda individer, "eldsjälar"

och "handlingskraftiga rektorer" och göra den till en del av organisationens främsta egenskaper.

Van den Branden (2012) pekar på några utmärkande drag av hållbar skolutveckling. Ett första drag ställer elevens utbildningsbehov i centrum genom uppmärksamhet och stöd i lärande. Ett annat handlar om stöd till utveckling av nyckelkompetenser som både eleven och samhället behöver i framtiden. Ett tredje handlar om att betrakta skolaktörer, både elever och lärare, som personer med viktiga erfarenheter och kunskaper, inte nödvändigtvis förvärvade inom skolan, som utvecklingsbara, motiverade och som skall bemötas med höga förväntningar. Fokus på hållbar skolutveckling garanterar att uppmärksamhet, utvecklingsstrategier och konkreta förändringspraktiker omfattar alla elever, minskar skillnader i kvalitet, befrämjar lärandets förutsättningar och elevernas prestationer. Hållbar skolutveckling är i grunden en demokratisk och moralisk hållning som ger alla barn chansen att uppnå sina drömmar. Och jag uppfattar det som ett nödvändigt inslag i ett socialt hållbart samhälle. Ett samhälle som håller ihop och där det att uppnå sina drömmars mål inte bara är en fråga om psykologiska faktorer (talang och motivation) och djupet i föräldrarnas plånbok. Det är också en fråga om rättvisa, att tillhandahålla alla barn en skolmiljö som frigör deras potential.

If we suggest that the natural environment of education is schools, we can ask ourselves these questions: Are schools equitable for all students? Are schools bearable for

all students? Are all schools viable in the current climate? We might suggest that schools, as they are currently constructed, managed, and operated, are not sustainable. Something needs to change... (Reynolds m.fl. 2014, s.221)

Ja, något behöver förändras. Frågan är vad och hur?

Stödjande skolkultur

School culture may be a cause, an object or an effect of school improvement: indeed, all three are possible. It is said that school culture should be a target for change, on the grounds that in due course it will exercise an improving causal influence on other variables, and eventually on student outcomes, which in turn reinforce the culture. (Hargreaves 1995, s.41)

För Lange, Range och Welsh (2012) inkluderar skolkulturen rektorernas och skolpersonalens föreställningar, normer och beteende med avseende på elevernas lärande och professionell inställning till sitt arbete. En stödjande skolkultur måste fokusera på samverkan mellan skolpersonalen i syfte att höja elevernas prestationer. Att skapa tillit med och mellan personalen och tillhandahålla tydliga strukturer, till exempel i form av tid, är ytterligare två inslag i den stödjande skolkulturen. Trondman m.fl. (2012, s.10) definierar skolkulturen, utifrån elevernas upplevelser, genom tio dimensioner: meningsfullt lärande, ämnesintresse, tydliga mål för lärande, individuell uppmuntran, skolmotiverade kompisstöd, individuell omsorg, deliberativt klimat, erkännande

från lärare, erkännande från elever och likabehandling i bemötande. För Kohler-Evans, Webster-Smith och Albritton (2013, s.22) är skolkulturen ”the manifestation of the written and unwritten rules, behaviors, traditions, beliefs, and expectations that undergird everything that happens in the life of the school. This includes the totality of the academic and social environment of the school.” Vidare uppmärksammar författarna betydelsen av skolklimatet, som de menar är inbäddat i skolkulturen där ord som öppet och inviterande eller otillgängligt, lugnt eller turbulent, organiserat eller kaotiskt, dyker upp. När det positivt laddade klimatet upprätthålls har det grundlig effekt på hur människor tänker och betar sig, vad de gör och inte gör, något som skapar ett mönster, det vill säga skapar en skolkultur.

Det finns inte en modell av stödjande skolkultur som går att replikera i alla sammanhang. Skolkulturen är inte heller ett statiskt fenomen, något som skapas en gång för alla, även om det visar sig bidra till framgången. Framgången förutsätter just dynamiken, föränderligheten och förhandlingar mellan de främsta skolaktörerna om skolkulturens strukturella villkor: relationer, värderingar, engagemang, respekt för olikheter, uppmärksamhet, höga förväntningar, ömsesidig respekt, inställning till skolarbete, respekt för varandras roller och den gemensamma arbetsmiljön. Skolkulturen påverkar inte bara hur lärandet som utgår från lärarna fungerar och i slutändan elevernas prestationer, utan också villkoren för det så kallade peer-lärandet, alltså när elever

stöttar varandra (Tymms m.fl. 2011). Skoldisciplin har i Sverige under den senaste tiden seglat upp som skolkulturens viktigaste och kanske enda villkorande struktur. Ingen stödjande skolkultur utan disciplin. Disciplinen (ordning och reda) kan dock aldrig betraktas som en isolerad faktor, en silver bullet, som i sig kan förändra elevernas prestationer (Jennings & Greenberg 2009, Ning m.fl. 2015). Disciplinproblem och ordningsstörningar i klassrummet löses inte genom fler och hårdare straff eller hot om påföljder, utan genom större engagemang kring dessa elever, något som leder till lugnare socialt klimat och högre prestationer (Landau 2009).

En skolkultur som präglas av meningsfullhet, erkännande, höga förväntningar och goda relationer är stödjande och således nödvändigt för att en pedagogisk miljö skall präglas av hög kvalitet. Men också för att det är en viktig skyddande faktor för de mest utsatta eleverna (Westling Allodi 2010).

Stödbaserad inkludering

Inkludering i skolan framställs ofta som en grundbult i den svenska skolans strävan att vara en skola för alla, en skola som utgår från, omfamnar och bekräftar mångfald. En skola som är kompensatorisk med avseende på de kontextuella faktorerna. En skola som inte bara genom sin interna organisation (frånvaro av nivågrupperingar) eliminerar exkludering (Nilholm & Göransson 2013), utan också anstränger sig för att eliminera konsekvenser av den segregation som har

uppstått genom boende och valfrihet (Bunar 2016a). Det finns svensk och internationell forskning (Heimdahl Mattson 2014, Waitoller & Artiles 2013) om att inkludering befrämjar sociala relationer, självkänsla, lärande och prestationer. Det problematiska uppstår när inkludering börjar röra sig från teoretiska plan och ideologiska visioner till skolornas vardag. Innebär det att alla elever skall beredas plats inom det gemensamma klassrummet och att alla sidospår skall avskaffas? Eller skall vi snarare fokusera på innehållet i undervisningen eleverna får, deras sociala miljö (lugn, trygg) och effektivt utnyttjande av kompetenser som kan möta elevernas utbildningsbehov (studiehandledning, läs- och skrivsvårigheter) i egna undervisningsformer? Det här är springande punkten i hela diskussionen om inkludering. För att inkludering skall kunna fungera i praktiken som ett kraftfullt instrument för utjämning av skillnader måste de gemensamma fysiska miljöerna alltid kompletteras med individualiserat stöd till utsatta/sårbara elever (Ferguson 2009). Inkludering och stöd är två sidor av samma mynt. Nyanlända elever som traditionellt har satts i så kallade förberedelseklasser är ett tydligt exempel (Bunar 2015). Vissa kommuner har i sin strävan att uppnå en inkluderande skola placerat dessa elever i ordinarie klassrum (Juvonen 2015), utan att deras utbildningsbehov tillgodosätts genom stödformer de enligt lagstiftningen har rätt till och som de behöver för att överhuvudtaget känna sig delaktiga i klassrummet, i den pedagogiska miljön och eget lärande. Studiehandled-

ning på elevernas modersmål, lärare utbildade i språk- och kunskapsutvecklande arbetsätt och den stödjande skolkulturen är några exempel på stöd.

Inkludering har också i forskningen diskuterats i relation till gemenskapen och möjligheter till sociala relationer (Kugelmass 2006). I förlängningen kan dessa relationer genom peer-lärande också leda till förbättrade prestationer. För nyanlända elever handlar det om att vistas i miljöer med majoriteten av elever som har svenska som modersmål eller som har kommit längre i utvecklingen av svenska, något som ger möjligheter till täta språkliga interaktioner i en svensk-språkig miljö (Axelsson 2015) och förbättrade språkkunskaper. Men som forskningen också har visat måste det inom ramen för en inkluderande social miljö beredas tillfällen och situationer för sociala interaktioner, något som åligger läraren att faktiskt genom interventioner i bästa socialingenjörskonst-anda skapa dessa tillfällen och situationer (Nilsson Folke 2015). Undervisningssituationer i ett sådant klassrum präglas av gemensamt lärande, positiva interaktioner, grupparbete, ömsesidigt stöd.

Stödbaserad inkludering betraktar jag som ett grundfundament i hållbar skolutveckling. Det är en vision, strategi, policy, pedagogisk och social praktik som kombinerar gemenskap och gemensamma platser med stöd och uppmärksamhet för elevernas olika förutsättningar. Platser utan stöd är inte inkludering, det är något annat. Stöd i egna klassrum eller till och med egna skolor är inte inkludering, det

är något annat. Inkludering inträder enbart när platser, stöd och uppmärksamhet kombineras. Är det möjligt att åstadkomma? Ja!

Avslutande reflektioner

Det viktiga att komma ihåg är att det inte finns en modell av hållbar skolutveckling som passar alla skolor lika bra därför att skolor har olika förutsättningar. Vi vet av tidigare forskning att några av de kontextuella faktorerna (se Bunar 2016a) har stark påverkan på skolans likvärdighet och kvalitet. Genom statistiska analyser kan vi påvisa att elevernas socioekonomiska bakgrund och elevsammansättning kan förklara mycket av skillnader i skolresultat. Är inte detta determinerande? Nej, elever har den bakgrund de har, det kan inte förändras. Det som är determinerande är att de kontextuella faktorerna har tillåtits påverka hur grundfundament i hållbar skolutveckling och deras villkorande strukturer (visioner, strategier, fokus på lärande, formell policy, resurser, rekrytering av lärare och rektorer, tid, tillit, samverkan, stabilitet, relationer, höga förväntningar, implementering, hängivenhet, uthållighet, uppföljning och kvalitetssäkring) har kommit att definiera den enskilda elevens möjlighetshorisonter. Vilka elever det handlar om, i termer av deras socioekonomiska- och migrationsbakgrund och i vilket område de bor, i termer av befolkningssammansättning och rykte, har infiltrerat och tillåtits dominera både grundfundamenten och de villkorande strukturerna. I den rådande skolkulturen, i hur man ser

på och jobbar med inkludering och stöd finns ett kategoriserande synsätt som i sig präglar förväntningar och arbete med vad eleverna är kapabla att uppnå. Kategoriseringen bygger på uppfattningen om de för skolan gynnande respektive missgynnande kontextuella faktorerna som eleverna förkroppsligar. Grundfundamenten och deras villkorande strukturer bidrar inte till att reformera och förändra det kategoriserande tänkandet och arbetssättet, utan att upprätthålla det genom en process som den franske sociologen Pierre Bourdieu (1994) kallar för misskännande. Därmed menas att vi inte erkänner saker och ting och förhållanden för vad de egentligen är, utan uppfattar och kallar dem för något annat. Då blir inte en elevs misslyckande med att uppnå skolans kvantitativa lärandemål skolans ”fel”, utan orsaker söks i de kontextuella faktorerna, ”det är svårt med den bakgrunden”. De skolor som har lyckats vända sina resultat har erkänt att det är skolans ansvar och sökt på djupet reformera grundfundamenten och de villkorande strukturerna.

Det finns utrymme att mildra eller till och med helt annullera de kon-

textuella faktorernas påverkan, utan att ”nollställa” elevernas bakgrund (Schwartz 2010). Det är möjligt bara om skolor erkänner att de har både ansvar och handlingsutrymme för att kompensera för de kontextuella faktorernas påverkan, om de jobbar med att samtidigt, bland annat, reformera den rådande skolkulturen och arbeta parallellt med både inkludering av och stöd till de utsatta/sårbara eleverna. I sådana skolor står elevernas lärande i alla dess former i självklar fokus för hela verksamheten. Sådana skolor förmår erbjuda varje barn den utbildning barnet behöver för att utvecklas och som barnet har rätt till, de präglas av minskade skillnader i kvalitet, lärande och prestationer, de präglas av tolerans, mångfald, inkludering, trygghet och studiero, de är en utvecklande arbetsplats för skolpersonal. Sådana skolor fostrar goda relationer med föräldrar och det omgivande samhällets aktörer. Och sådana skolor bidrar i förlängningen till likvärdighet, minskade hälsogap och förhoppningsvis minskar behovet av hälsokurser som lär arbetslösa invandrare att äta rätt så att de orkar söka fler jobb!

Referenser

- Abrahamsson, H. (2012). Städer som nav för en globalt hållbar samhällsutveckling eller slagfält för sociala konflikter. Malmö: Kommission för ett socialt hållbart Malmö.
- Axelsson, M. (2015). Mottagning av nyanlända elever – fokus på språk, litteracitet, skolämnen och social inkludering. I N. Bunar (Red.) Nyanlända och lärande – mottagande och inkludering. Stockholm: Natur & Kultur.
- Bourdieu, P. (1994). In Other Words. Cambridge: Cambridge University Press.
- Brundtland, G.H. (1987). Our Common Future. New York: Oxford University Press.
- Bunar, N. (2001). Skolan mitt i förorten. Stehag: Symposion.

tema

- Bunar, N. (2004). "Det går bra, men det ser fortfarande dåligt ut" – Organisationen och tillämpningen av lokala utvecklingsavtal i Stockholms kommun. Lund: Arkiv.
- Bunar, N. (2012). Skola och storstad. Malmö: Kommission för ett socialt hållbart Malmö.
- Bunar, N. (Red.) (2015). Nyanlända och lärande – mottagande och inkludering. Stockholm: Natur & Kultur.
- Bunar, N. (2016a). Elevsammansättning, klyftor och likvärdighet i skolan. Stockholm: Kommissionen för ett socialt hållbart Stockholm.
- Bunar, N. (2016b). Hållbar skolutveckling för alla. Stockholm: Kommissionen för ett socialt hållbart Stockholm.
- Ferguson, D.L. (2008). International trends in inclusive education: the continuing challenge to teach each one and everyone. *European Journal of Special Needs Education*, 23(2), 109-120.
- Hargreaves, D. (1995). School Culture, School Effectiveness and School Improvement. *School Effectiveness and School Improvement*, 6(1), 23-46.
- Jennings, P. & Greenberg, M. (2009). The prosocial classroom: Teacher social and emotional competence in relation to student and classroom outcomes. *Review of Educational Research*, 79, 491-525.
- Juvonen, P. (2015). Lärarröster om direktplacering av nyanlända elever. I N. Bunar (Red.) Nyanlända och lärande – mottagande och inkludering. Stockholm: Natur & Kultur.
- Kohler-Evans, P., Webster-Smith, A. & Albritton, S. (2013). Conversations for school personnel: a new pathway to school improvement. *Education*, 134(1), 19-24.
- Kugelmass, J. W. (2006). Sustaining cultures of inclusion: The value and limitation of cultural analyses. *European Journal of Psychology of Education*, XXI(3), 279-292.
- Lambert, L. (2007). Lasting leadership: Toward sustainable school improvement. *Journal of Educational Change*, (8), 311-322.
- Landau, B. (2009). Classroom management. In J. S. Lawrence & G. Dworkin (Eds.) *International handbook of research on teachers and education*. New York: Springer.
- Lange, C., Range, B. & Welsh, K. (2012). Conditions for effective data use to improve schools: recommendations for school leaders. NCBEA Publications (available online).
- Malmö kommission (2013). Malmös väg mot en hållbar framtid. Malmö: Malmö stad.
- Marmot, M. (2008). Closing the gap in a generation – Health equity through action on the social determinants of health. Geneva: World Health Organization.
- Merton, R. K. (1996). *On Social Structure and Science*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Nilholm, C. & Göransson, K. (2013). *Inkluderande undervisning*. Stockholm: Specialpedagogiska skolmyndigheten.
- Nilsson Folke, J. (2015). Från inkluderande exkludering till exkluderande inkludering? I N. Bunar (Red.) Nyanlända och lärande – mottagande och inkludering. Stockholm: Natur & Kultur.
- Ning, B., Van Damme, J., Van Den Noortgate, W., Yang, X. & Gielen, S. (2015). The influence of classroom disciplinary climate of schools on reading achievement: a cross-country comparative study. *School Effectiveness and School Improvement*, 26(4), 586-611.
- OECD (2015). *Improving schools in Sweden. An OECD perspective*. OECD Publishing.
- Reynolds, D., Sammons, P., De Fraine, B., Van Damme, J., Townsend, T., Teddlie, C. & Stringfield, S. (2014). Educational effectiveness research (EER): a state-of-the-art review. *School Effectiveness and School Improvement*, 25(2), 197-230.
- Schwartz, A. (2010). Att "nollställa bakgrunder" för en effektiv skola. *Utbildning och Demokrati*, 19(1), 45-62.

- Schwartz, A. (2014). The significance of place and pedagogy in an urban multicultural school in Sweden. *Education Inquiry*, 5(2), 247-264.
- Skolverket (2012). Likvärdig utbildning i svensk grundskola. Stockholm: Skolverket.
- Skolverket (2016). Invandringens betydelse för skolresultaten. Stockholm: Skolverket.
- Sundberg, D. (2005). Skolreformernas dilemman. En läroplansteoretisk studie av kampen om tid i den svenska obligatoriska skolan. Växjö: Växjö universitet.
- Tjernberg, C. & Heimdahl Mattson, E. (2014). Inclusion in practice: a matter of school culture. *European Journal of Special Needs Education*, 29(2), 247-256.
- Townsend, T. (Ed.) (2007). *International handbook on school effectiveness and improvement*. Dordrecht: Springer.
- Trondman, M., Krantz, S., Petersson, K. & Barmark, M. (2012). "Låt oss kalla det skolkultur": Om betydelsen av normativt försvarbara och meningsaktiverande praktiker för att förbättra skolprestationer. *Locus*, (3), 6–31.
- Tyrén, L. (2013). "Vi får ju inte riktigt förutsättningarna för att genomföra det som vi vill". En studie om lärares möjligheter och hinder till förändring och förbättring i praktiken. Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.
- Van den Branden, K. (2012). Sustainable education: basic principles and strategic recommendations. *School Effectiveness and School Improvement*, 23(3), 285-304.
- Waitoller, F. R. & Artiles, A. J. (2013). A Decade of Professional Development Research for Inclusive Education: A Critical Review and Notes for a Research Program. *Review of Educational Research*, 83(3), 319–356.
- Westling Allodi, M. (2010). Pojkars och flickors psykiska hälsa i skolan: en kunskapsöversikt. SOU 2010:79. Stockholm: Regeringskansliet.

Socialmedicinsk tidskrift blir socialare

Socialmedicinsk tidskrift utvecklas kontinuerligt och söker ständigt efter nya vägar att nå läsare – både nya och potentiella. Vi har därför under en längre tid erbjudit vår målgrupp att kostnadsfritt läsa alla publicerade artiklar på vår hemsida. På hemsidan finns, förutom alla tidskrifter från 2004 och framåt, även information om vår verksamhet, prenumerationer, inköp av lösnummer och annonsmöjligheter. En nyhet är att vi numera även finns på sociala medier: Facebook och LinkedIn. På Facebook och LinkedIn publicerar vi nyheter kopplade till kommande nummer samt information om när nästa nummer finns att tillgå. Se till att följa oss där, och bjud gärna in nyfikna vänner, kollegor och bekanta!

Ni hittar oss här:

<http://socialmedicinsktidskrift.se/>

<https://www.facebook.com/socialmedicinsktidskrift>

<https://www.linkedin.com/company/socialmedicinsk-tidskrift>