

→ Dissonansen mellan liberala värden och konservativ funktion: En analys av värdeförmedlingen i svensk skola

Mimmi Norgren Hansson

Inledning

I SVENSK KONTEXT har det funnits en generell acceptans för att skolan inte bara förmedlar kunskaper utan även värden (SFS 2010:800 4 §). Skolan förväntas stå upp för, representera och agera mellanhand för samhällliga normer och värderingar. Även om det pågått en akademisk diskussion om värdegrundens vara eller inte vara (se t.ex. Franck 2016; Tännjö 2016) verkar det politiskt formulerade dokumentet tämligen ohotat. Därför är det särskilt intressant att värdegrundsarbetet i den svenska skolan tycks vila på en inre motsättning. Konflikten kan beskrivas som en individualistisk paradox och består i att elevernas egna tankar, åsikter och värderingar ska stå i centrum för utbildningen, samtidigt som det finns ett antal liberala grundvärderingar som inte är förhandlingsbara och förväntas utgöra skolans värderingsfundament (Jetten 2002; Lindström & Samuelsson 2019). Detta är två motstridiga grundantaganden som skapar problem för den progressiva utbildningstraditionen i Sverige. Michael Gustavsson har i ett tidigare nummer av *Tidskrift för Politisk Filosofi* beskrivit detta på följande sätt:

För en progressiv eller kritisk pedagogik innebär därmed värdegrundsfostran i praktiken en inneboende konflikt. Å ena sidan skall själva pedagogiken gestalta värdegrunden: eleven utvecklas till en demokratisk individ genom en elevcentrerad pedagogik där elevens egen erfarenhet, röst och egna idéer är viktiga. Å andra sidan måste de värden som utgör målet för elevens utveckling, om de så att säga inte växer fram av sig

själva, förmedlas enligt de principer som förknippas med den konservativa pedagogik till vilken den progressiva och kritiska pedagogiken ville utgöra alternativ (Gustavsson 2016: 18).

Den progressiva, konservativa och kritiska pedagogik som Gustavsson beskriver är en välanvänd kategorisering av värdeförmedling (Franck 2016: 83; Jones 2013; Thornberg 2006: 2–5). Kortfattat kan man säga att den konservativa ansatsen, ibland betecknad den traditionella, vilar på idén att skolan förväntas förmedla de värderingar som råder i samhället. Värdeförmedlingen syftar till att bevara gemensamma normer, i detta arbete har läraren en viktig roll som förmedlare av samhällseliga värderingar (Jones 2009). Riktningen för utbildningen går från majoritetssamhället genom skolan och läraren till eleverna. Den progressiva eller liberala ansatsen utgår i stället från eleven själv. Läraren vägleder eleven till att göra egna ställningstaganden och formulandet av den personliga moralen är målet för moralpedagogiken. De värden som förmedlas är implicita och det är upp till varje elev att avkoda vilka värderingar som uppfattas som fördelaktiga (Jones 2009). Till dessa två huvudinriktningar brukar en kritisk ansats tilläggas. Grunden för denna ansats är att kritiskt granska de värderingar som är rådande i ett samhälle och sedan verka för förändring. Genom att engagera eleverna fyller således moralpedagogiken en viktig funktion i en pågående samhällsprocess när värden identifieras och utmanas (Jones 2009).

Den konservativa och den liberala ansatsen har tidigare föreslagits vara rådande i svensk utbildning (Osbeck m.fl., 2018; Thornberg & Oğuz 2013). Därför kommer jag att utgå från dem för att 1) argumentera för vikten av att kontextualisera värdeförmedling när denna ska förstås och tolkas samt, 2) beskriva hur dessa ansatser relaterar till varandra i en svensk kontext och till sist, 3) ge några förslag för hur dissonans mellan värdesystemen kan hanteras i utbildningen.

Värden och funktion i svensk värdeförmedling

VÄRDEGRUNDSARBETET HAR I Sverige således förstås som både konservativt och liberalt orienterat (Osbeck m.fl. 2018; Thornberg & Oğuz 2013). I en analys av den svenska läroplanen beskrivs exempelvis

de inledande delarna som konservativa i och med att de fastslår ett antal gemensamma värden som ska förmedlas till eleverna, samtidigt som vikten av personliga ståndpunkter skrivs fram, något som snarare härleder till en liberal ansats (Osbeck m.fl. 2018: 197). I intervjuer med svenska lärare påvisas samma tendens när de beskrivs inta en slags hybridposition mellan den konservativa och den liberala ansatsen till värdeförmedling. Å ena sidan fokuserade lärarna på reaktiv förmedling av förgivettagna värderingar och läraren som företrädare för dessa värderingar. Å andra sidan beskrev de vikten av demokratiskt deltagande och självförverkligande värden som exempelvis att främja ett gott självförtroende och en positiv självbild hos eleverna (Thornberg 2008; Thornberg & Oğuz 2013: 54). Man kan alltså beskriva de konservativa och liberala ansatserna till värdeförmedling som samexisterande i svensk utbildningskontext.

För att förstå detta skulle man kunna tänka sig att de konservativa och liberala inriktningarna utgör motpoler till varandra, där den första fostrar individen in i traditionella värden och den senare stödjer frigörelsen av den autonoma individen från det traditionella kollektivet. Utifrån en sådan förståelse skulle sambandet mellan den konservativa och liberala ansatsen bestå i rörelsen mellan två positioner och motkrafter som drar utbildningen i olika riktning. Ansatserna verkar mot varandra men existerar samtidigt. Det finns dock något kontra-intuitivt med den konservativa ansatsen i en specifikt svensk utbildningskontext som gör att jag vill mena att relationen mellan ansatserna fungerar på ett annorlunda sätt än vad jag just beskrivit.

Det konstraintuitiva består i att det svenska samhället uppvisar världens mest liberala värdesystem (WVS/EVS 2022). Värderingarna som genomsyrar det svenska samhället bygger på sekulär rationalitet, självförverkligande och ett postmaterialistiskt förhållningsätt till världen (Green & Janmaat 2011; Haerpfer m.fl. 2022; Inglehart 2000; Schulz m.fl. 2018), värden som korrelerar med preferenser för individualism och autonomi (Inglehart & Oyserman 2004: 37). Dessutom är Sverige ett intressant exempel på ett samhälle som kombinerar individualistiska och kollektiva värden i en slags »kollektiv individualism» (Amnå 2007: 153). Konceptet reflekterar en uppskattning för självförverkligande och individualitet, kombinerat med en vilja att anta kollektivt ansvar, exempelvis genom att acceptera höga skatter. Utifrån välfärds-

statens framväxt och främjandet av jämlikhet genom individuella fri- och rättigheter uppstår så, något oväntat, en individualistisk och liberal värderingsprofil. I syfte att frigöra individen från traditionella maktstrukturer inom familjen ingick stat och individ i en ny allians som beskrivs genom begreppet statsindividualism (Berggren & Trägårdh 2015: 62). Något som bidragit till att det Sverige också kommit att bli världens mest liberaliserade land.

I en svensk skolkontext framhåller också lärare i religionskunskap omsorg och rättvisevärden framför lojalitet, auktoritet och renhet (Lindström & Samuelsson 2022). Dessa resultat är särskilt intressanta eftersom de överensstämmer med liberala kontra konservativa värden i en bredare ideologisk mening (Graham, Haidt & Nosek 2009; Lindström & Samuelsson 2022: 367). I studier med svenska lärarstudenter har samma liberala värdesystem observerats. Därav har frågan uppkommit om detta påverkar svenska lärares förmåga att förmedla kollektivistiska värden (Samuelsson & Lindström 2021; Samuelsson & Lindström 2017). Värdeförmedling i Sverige är alltså grundat på liberala värden, men eftersom majoritetssamhällets värdeprofil överensstämmer med dessa kan värdeförmedlingen även beskrivas som konservativ.

Att det svenska majoritetssamhället genomsyras av ett liberalt värdesystem är således grunden till samexistensen av de konservativa och liberala ansatserna inom värdeförmedlingen i skolan. För att synliggöra hur jag menar behöver *värden* separeras från *funktion* i analysen av de olika ansatserna. Värden utgör innehållet i värdegrundsarbetet, och funktion beskriver förhållandet mellan värdeförmedlingen i skolan och majoritetssamhället. Det svenska majoritetssamhället vilar idag på ett liberalt värdesystem; eftersom en liberal ansats även utgör innehållet i skolans värdeförmedling socialiseras eleverna i skolan in i majoritetssamhället. När värdeförmedlingen på detta sätt syftar till att upprätthålla samhällets nuvarande normer och värden blir *funktionen* av värdeförmedlingen konservativ.

Relationen mellan skola och samhälle kommer således att vara förstärkande så länge som de båda utgörs av ett liberalt värdesystem. Här i uppstår den individualistiska paradoxen. Trots att utbildningen är elevcentrerad och utgår från de enskilda ställningstagandena och den personliga moralen så fostras eleverna samtidigt in i ett rådande

liberalt värdesystem. Rundgången sker mellan ett liberalt majoritetssamhälle, som anger en konservativ värdeförmedling, vilken sedan förmedlar ett liberalt värdesystem, som socialiserar det liberala majoritetssamhället. På detta sätt är relationerna konserverande av en tidigare ordning.

Nedan kommer jag att analysera hur den motsägelsefulla relationen mellan konservativ funktion och liberala värden kan tänkas fungera. Detta görs i två steg, först visar jag hur dissonans uppstår i relationerna för att sedan diskutera tänkbara förhållningssätt till de dissonanta aspekterna av värdeförmedlingen. Jag kommer i och med detta att argumentera för möjligheten att nyttja dissonans för att synliggöra en liberal bias och låta undervisningen präglas av öppenhet och reflexivet.

Dissonans i värdesystemen

I ANALYSEN AV den liberala och konservativa ansatsen till värdeförmedling är det således grundläggande att skilja värden från funktion. Vilka värden som förmedlas bestäms av innehållet i värdeförmedlingen. För att avgöra funktionen måste värdeförmedlingen kontextualiseras, i detta fall i relation till det svenska majoritetssamhällets värderingsprofil. Om värdesystemen i samhället och skolan är överensstämmande blir funktionen konserverande. Om värdesystemen har olika innehåll blir funktionen i stället liberaliserande. *Tabell 1* nedan illustrerar detta för ett konservativt respektive liberalt majoritetssamhälle.

Värdeförmedling Majoritetssamhälle	Liberal	Konservativ
Liberal	Konservativ funktion	Liberal funktion
Konservativ	Liberal funktion	Konservativ funktion

Tabell 1: Funktion av värdeförmedling beroende av relationen mellan värdeförmedling och majoritetssamhällets värderingsprofil.

I detta avseende följer alltså det konservativa och liberala samhället samma ordning. Likhet genererar konserverande funktion och olikhet liberaliserande. Detta kan verka något självförklarande men har betydelse för nästa steg i argumentationen när det konservativa och liberala samhället på olika sätt påverkas av detta initiala förhållande. När ett liberalt samhälle bedriver liberal värdeförmedling uppstår nämligen dissonans mellan de värden som förmedlas och funktionen av värdeförmedlingen. Ett konservativt samhälle som bedriver konservativ värdeförmedling får följaktligen en konservativ funktion av värdeförmedling och undkommer inre dissonans mellan värden och funktion inom skolans värdeförmedling. Här skiljer sig det konservativa och liberala samhället eftersom det liberala alltid innefattar någon form av dissonans.

Värdeförmedling		
Majoritetssamhälle	Funktion	Värden
(1) Liberalt	Konservativ	Liberala
(2) Liberalt	Liberal	Konservativa
(3) Konservativt	Liberal	Liberala
(4) Konservativt	Konservativ	Konservativa

Tabell 2: Dissonans i relationerna mellan de olika aspekterna av värdeförmedling och majoritetssamhällets värdesystem.

I relationen mellan majoritetssamhället och skolans värdeförmedling kan, i enlighet med *Tabell 2*, en av följande aspekter utgöra den dissonanta: (1) funktionen av värdeförmedlingen, (2) de värden som förmedlas i utbildningen eller (3) i majoritetssamhällets värdeprofil. I kombinationen (4) där alla aspekter är konservativa återfinns ingen dissonans. Sverige skulle vara ett exempel på den första kombinationen och inneha dissonans i funktionen av värdeförmedling. Om vi

antar att dissonans är problematisk är det tänkbart att de dissonanta aspekterna kommer att hanteras genom att antingen tonas ned och/eller förflyttas. Jag kommer utifrån *Tabell 2* kortfattat exemplifiera dessa processer genom att beskriva möjliga förflyttningar av dissonans, jag använder Sverige och kombination (1) som exempel.

Om dissonans i kombination (1) överförs från funktion till de värden som förmedlas sker en tillfällig förändring till ett liberalt samhälle med konservativt innehåll i värdeförmedlingen, och kombination (2). Detta skulle innebära att en skola byter sitt liberala innehåll i värdeförmedlingen till ett konservativt. Genom att skapa oenighet mellan samhällets värderingar och de som förmedlas i skolan ges värdeförmedlingen en liberaliserande funktion. Dissonansen återfinns nu i stället i de värden som förmedlas i skolan.

Om vi antar att värdena förmedlas effektivt är detta dock ett temporärt tillstånd innan dissonansen succesivt försvinner och samhället blir konservativt, som i kombination (4). Det är dock mindre troligt att ett liberalt samhälle skulle initiera en konservativ värdeförmedling för att undvika funktionell dissonans. Mer sannolikt är att lösa den inre dissonansen i värdeförmedlingen genom att omförhandla relationen med majoritetssamhället.

Grunden i detta är att de värden som förmedlas i skolan måste *uppfattas som mer liberala* än majoritetssamhället. Detta kan man åstadkomma genom att liberalisera de värden som förmedlas i utbildningen, och/eller beskriva majoritetssamhället som den konservativa parten i relation till en liberal utbildning. Huvudsaken är att skolan uppfattas som mer liberal än majoritetssamhället. Om detta fungerar kommer dissonansen att förflyttas från värdeförmedlingens funktion till majoritetssamhället i kombination (3). I denna kombination har värdeförmedlingen i skolan ingen inre dissonans. Om vi återigen antar att värdeförmedlingen är effektiv är även detta ett temporärt tillstånd och relationen kommer så småningom att återgå till kombination (1) när majoritetssamhällets värdesystem liberaliseras.

Således finns det ett samband mellan kombinationerna (1) och (3), liksom mellan (2) och (4). Kombination (4) kommer dock osannolikt att förändras eftersom den inte uppvisar någon dissonans, medan förhållandet mellan kombinationerna (1) och (3) kan tänkas vara i ständig rörelse och omförhandling.

Denna analys genomförs på systemnivå, där »liberaliserande» används i betydelsen att skapa frihet från konformitet till samhällsnormer, snarare än att vara frigörande för eleverna själva. Dessutom tar schemat endast hänsyn till relationen mellan majoritetssamhällets värdeprofil och de olika aspekterna av värdeförmedling. I en mer komplex verklighet skulle det finnas andra relationer som påverkar funktionen av värdeförmedlingen.

Att hantera dissonans

DEN INNEBOENDE KONFLIKT som jag inledningsvis refererade till genom Gustavsson kan således förstås som dissonansen mellan värden och funktion av värdegrundsfostran. Genom innehållet i undervisningen uppmuntras eleverna till att göra egna ställningstaganden och att finna »sin egen» moral. När detta är en del i en konformistisk fostran där den liberala, autonoma och självständigt kritiska eleven fungerar som ett gemensamt ideal uppstår paradoxen. Om alla är unika på samma sätt, hur kan man då upprätthålla en liberal och individualistisk värdeförmedling? Utan att ge ett definitivt svar på den frågan kommer jag avsluta med en kort och tentativ diskussion av tre tänkbara förhållningssätt till hur man på en skolnivå kan hantera värdeförmedlingens inre dissonans.

Ett första sätt skulle vara att stå fast vid uppfattningen att alla självständigt väljer det liberala värdesystemet, inte för att det är en del i en kulturell och konformistisk process, utan för att de faktiskt är de rimligaste värdena. I en sådan argumentation görs det liberala värdesystemet till det rationella, om alla ges förutsättningar till fria och informerade val kommer de liberala värden väljas framför andra. Detta sätt att förklara dissonansen i värdeförmedlingen skulle baseras på en liberal förståelse av människan och rationaliteten. Grundläggande är att argumentera för att alla väljer samma men oberoende av varandra och bortse från orimligheten i en sådan slutsats. Eftersom det liberala värdesystemet är det som fria individer kommer att välja under rätt förutsättningar, kan likriktningen göras till en indikation på frihet och rättvisa snarare än kulturell konformism.

Ett andra sätt att hantera dissonansen skulle kunna vara att förstärka de liberala åsikterna. Grunden för ett sådant förhållningssätt

är att förstå värdeförmedlingen som en form av akademisk prestation. Genom att uttrycka det mest liberala värdesystemet kan dissonans undvikas inom skolans värdeförmedling. För att göra detta måste mer liberal värderas som bättre, och mindre liberal som sämre. Den »mest liberala» undviker dissonans mellan värde och funktion. Detta kan beskrivas som rörelsen mellan kombination (1) och (3) i *Tabell 2*, men också inom klassrummets ramar givet att eleven eller läraren med de mest liberala åsikterna upplevs som mer moraliska än de andra. Förhållningssättet utgår från att förstå värden som skolprestation, vilket kommer att leda till att de som bedöms vara mindre liberala även anses prestera sämre. För dessa personer kan man sedermera tänka sig att det återstår en rad nya alternativ. Att acceptera sin underordning till de liberala auktoriteterna, att liberalisera sina egna värderingar i hopp om att prestera bättre än tidigare auktoriteter eller, att ändra sina åsikter och anta mer konservativa och traditionalistiska värderingar. Genom att fokusera på prestation i värdeförmedlingen skapas således fraktioner inom det konformistiska kollektivet, och på detta sätt kan man tänka sig att illusionen om individualitet upprätthålls och en polariserande process initieras.

Denna diskussion har hittills en lätt dystopisk anda. Eleverna i svensk skola går från självutvecklande fyra-hörnsövningar till dokusåpadeltagare. Den liberala konformismen är ett faktum. Trots detta så verkar alternativet problematiskt. De konservativa värderingarna som inskränker människors fri- och rättigheter, hur ska de kunna rädda människor från det liberala lämmeltåget? Jag vill i detta läge nyansera mitt resonemang. En relation som bygger på dissonans behöver inte nödvändigtvis vara problematisk.

Ett tredje förhållningssätt till dissonansen mellan funktionen av och innehållet i värdeförmedlingen kan vara att hantera denna genom en reflexiv process. Om den föregående hållningen baseras på att göra värdeförmedlingen till prestation, grundas denna på att förstå värdeförmedlingen som ett utforskande lärande. I en sådan process kan dissonansen användas för att synliggöra en liberal bias och prövande utforska olika alternativ. Det krävande i detta förhållningssätt är att de frågor som behandlas måste initieras och förstås som öppna där mer liberalt inte är likställt med vare sig bättre eller sämre. Svårigheten med detta består inte minst i att skolan ofta förstås och praktiseras

som en plats för prestation i stället för lärande. Om värdeförmedlingen fungerar på samma sätt kommer det vara svårt att nyttja dissonansen som grund för reflektion. För att göra detta behöver värdeförmedlingen således vara öppen för olika förhållningssätt. Detta innebär inte att alla perspektiv bör jämföras med varandra i total värderelativism. Men även de liberala värdena bör tåla en kritisk granskning och en öppenhet etableras för att det kan finnas tillfällen där det mest liberala inte verkar vara det rimligaste alternativet. En sådan process kan även vara användbar för att medvetandegöra kulturell konformism, vilket möjliggör för granskning och när det bekommer legitim kritik.

Rörelsen mellan kombination (1) och (3) kan utifrån ett förhållningssätt som inte baseras på att prestera liberala värden gå åt olika håll beroende av den aktuella frågan. För att åstadkomma ett sådant klimat är det av vikt att tillåta trevande, motsägelsefulla och svåra åsikter i klassrummet. Dissonansen inom värdeförmedlingen kan således om den synliggörs användas i undervisningen, men företrädesvis i senare årskurser när eleverna har kapacitet att tillgodogöra sig problemets komplexitet. Det komplexa och inkonsekventa skulle då kunna ligga till grund för ett arbete där dissonans initierar reflektion. Syftet för värdeförmedlingen är då inte längre enbart socialiserande.

Hur syftet för värdeförmedling i svensk skola ska formuleras för att främja ett sådant förhållningssätt är en komplex fråga som kräver en mycket utförligare diskussion än denna. Jag vill i stället begreppsliggöra dissonansen i värdeförmedlingen och undersöka hur den kan förstås i relation till en bredare samhällskontext. Genom att synliggöra relationerna mellan olika värdesystem finns sedan möjligheten att diskutera och problematisera dessa. Den här avslutande diskussionen utgår från att dissonansen med fördel hanteras i klassrummet men förhållningssätten är även tillämpbara för andra roller såsom beslutsfattare eller deltagare i offentlig debatt, eller som analytisk utgångspunkt i skolrelaterad forskning.

Sammanfattning

I DENNA ARTIKEL har jag utforskat den inre konflikt i svensk värdeförmedling som beskrivits i tidigare forskning (Gustavsson 2016; Lindström & Samuelsson 2019). Grunden för analysen återfinns i den

paradoxala samexistensen av liberala och konservativa ansatser till värdeförmedling (Osbeck m.fl., 2018; Thornberg & Oğuz 2013). Genom att separera värden från funktion kan man se hur liberala värden i svensk skola kommer att ha en socialiserande och konservativ funktion. Utifrån denna analys har jag sedan beskrivit hur dissonans kan uppstå mellan värden, funktion och majoritetssamhälle. Ambitionen har så till sist varit att inleda en diskussion om dissonansens påverkan på värdeförmedling genom att beskriva tre tänkbara förhållningssätt till denna. Genom dessa tentativa resonemang hoppas jag bidra till en analytisk diskussion gällande värdeförmedling i svensk skola specifikt och relationen mellan konservativa och liberala värdesystem mer generellt. →

Mimmi Norgren Hansson är doktorand vid Institutionen för idé- och samhällsstudier, Umeå universitet, och anknuten som doktorand till Umeå centrum för genusstudier (UCGS).

Referenser

- AMNÅ, ERIK (2007) »Associational Life, Youth, and Political Capital Formation in Sweden: Historical Legacies and Contemporary Trends». I: Lars Trägårdh (red.) *State and Civil Society in Northern Europe: The Swedish Model Reconsidered*, ss. 165–204. Berghahn Books. <https://doi.org/10.2307/j.ctt1x76dkp.12>
- EVS/WVS (2022) *European Values Study 2017: Integrated Dataset (EVS 2017)*. GESIS Data Archive, Cologne. ZA7500 Data file Version 5.0.0. doi:10.4232/1.13897
- FRANCK, OLOF (2016) »Värdegrund i vardande: en rekonstruktiv analys». *Nordisk Tidskrift för Allmän Didaktik*, 2(1), 79–88. <https://doi.org/10.57126/noad.v2i1.12793>
- GRAHAM, JESSE, HAIDT JONATHAN & NOSEK BRIAN, A. (2009) »Liberals and Conservatives Rely on Different Sets of Moral Foundations». *Journal of Personality and Social Psychology*, 96(5), 1029–1046. <https://doi.org/10.1037/a0015141>
- GREEN, ANDY & JANMAAT JAN G. (2011) *Regimes of social cohesion: societies and the crisis of globalization*. Palgrave Macmillan.
- GUSTAVSSON, MICHAEL (2016) »Lärarens demokratiska uppdrag: värdegrund och ideologi». *Tidskrift för politisk filosofi*, 20(3).

- HAERPFER, C. INGLEHART, R., MORENO, A., WELZEL, C., KIZILOVA, K., DIEZ-MEDRANO J., M. LAGOS, P. NORRIS, E. PONARIN & B. PURANEN (red.) (2022) *World Values Survey: Round Seven - Country-Pooled Datafile Version 4.0*. Madrid, Spain & Vienna, Austria: JD Systems Institute & WVSA Secretariat. doi:10.14281/18241.18
- INGLEHART, RONALD (2000). »Globalization and Postmodern Values». *The Washington Quarterly*, 23(1), ss. 215–228. <https://doi.org/10.1162/016366000560665>
- INGLEHART, RONALD & OYSERMAN DAPHNA (2004) »Individualism, Autonomy and Self-Expression». I: H. Vincken, J. Soeters & P. Ester (red.) *Comparing Cultures*, Leiden: Brill.
- JETTEN, JOLANDA, POSTMES TOM & MCAULIFFE BRENDAN J. (2002) »We're All Individuals: Group Norms of Individualism and Collectivism, Levels of Identification and Identity Threat». *European Journal of Social Psychology*, 32, 189–207.
- JONES, TIFFANY (2009) »Framing the Framework : Discourses in Australia's National Values Education Policy». *Educational Research for Policy and Practice*, 8(1), 35–57. <https://doi.org/10.1007/s10671-008-9058-x>
- JONES, TIFFANY (2013) *Understanding Education Policy: The »Four Education Orientations' Framework*. Springer Netherlands. <https://doi.org/10.1007/978-94-007-6265-7>
- LINDSTRÖM, NICLAS & SAMUELSSON LARS (2022) »Moral Taste and Moral Education: An Interview Study». *Athens Journal of Education*, 9(3), 365–376. <https://doi.org/10.30958/aje.9-3-1>
- LINDSTRÖM, NICLAS & SAMUELSSON LARS (2019) »Individualismens betydelse för moral- och etikundervisningen». I: Olof Franck, Emma Hall och Bodil Liljefors Persson (red.) *Religionskunskapsämnet i fokus: utmaningar och möjligheter* (p. 115–129).
- OSBECK, CHRISTINA., FRANCK OLOF, LILJA ANNIKA & SPORRE KARIN (2018) »Possible Competences to be Aimed at in Ethics Education: Ethical Competences Highlighted in Educational Research Journals». *Journal of Beliefs and Values*, 39(2), 195–208. <https://doi.org/10.1080/13617672.2018.1450807>
- SAMUELSSON, LARS & LINDSTRÖM NICLAS (2017) »On the Educational Task of Mediating Basic Values in an Individualist Society». *Athens Journal of Education*, 4(2), 137–150. <https://doi.org/10.30958/aje.4-2-3>
- SAMUELSSON, LARS & LINDSTRÖM NICLAS (2021) »Studying the Evaluative Views of Students as a Tool for Professional Development of Teacher Educators». I: Leah Shagrir och Smadar Bar-Tal (red.) *Exploring professional development opportunities for teacher educators* (p. 195–211).

- SCHULZ, WOLFRAM, AINLEY JOHN, FRAILLON JULIAN, LOSITO, BRUNO, AGRUSTI GABRIELLA & FRIEDMAN TIM (2018) *Becoming Citizens in a Changing World: IEA International Civic and Citizenship Education Study 2016 International Report*. Springer Nature. <https://doi.org/10.1007/978-3-319-73963-2>
- SFS 2010:800. *Skollagen*. Stockholm: Utbildningsdepartementet
- THORNBERG, ROBERT (2006) *Värdepedagogik i skolans vardag: interaktivt regelarbete mellan lärare och elever*. Linköpings universitet, Institutionen för beteendevetenskap och lärande, Avdelningen för pedagogik i utbildning och skola (PiUS).
- THORNBERG, ROBERT (2008) »The Lack of Professional Knowledge in Values Education». *Teaching and Teacher Education*, 24(7), 1791–1798. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2008.04.004>
- THORNBERG, ROBERT & OĞUZ EBRU (2013) »Teachers' Views on Values Education: A Qualitative Study in Sweden and Turkey». *International Journal of Educational Research*, 59(1), 49–56. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2013.03.005>
- TÄNNSJÖ, TORBJÖRN (2016) »Värdegrundens vara eller icke vara». *Nordisk tidskrift för allmän didaktik: NoAD*, 2(1), 69–73.