**Le droit des enfants au développement spirituel**

**Anders Dunemyr**

Le thème de la conférence est le droit des enfants au développement spirituel et avant d'aborder ce thème d'un point de vue éducatif (et non théologique), il est important de faire prendre conscience de la manière dont ce droit apparaît en concurrence avec d'autres influences qui caractérisent les pays européens.

Pendant la conférence, nous prendrons part à la thèse de Per Ewert 'Moving reality closer to the ideal' et nous verrons comment les agendas politiques peuvent transformer la Suède en l'un des pays les plus sécularisés et autoréalisés du monde. Voir la carte culturelle de Welzel !

Sur cette base, je souhaite mettre en lumière d'autres perspectives qui peuvent être interprétées comme des obstacles au droit des enfants au développement spirituel.

**La « logique du moi »**

De nombreuses tendances sociales influencent nos pensées et nos actions. L'une de ces influences est la logique du moi qui, au fil du temps, caractérise notre façon de penser. Une logique du moi qui favorise impulsivement le besoin d'autosatisfaction de l'homme plutôt qu'un désir solidaire de renforcer une base de valeurs communes. La perspective socialement critique de Paul Robert « The Impulse Society » (2015) qui considère comment cette logique de consommation est basée sur le fait que les gens suivent leurs désirs immédiats en visitant un marché en ligne de la manière la plus rapide/la plus facile/la moins chère (Amazon et les services web similaires rivalisent pour être en mesure d'avoir le délai de livraison le plus court). Cette logique vise à satisfaire mon besoin et mon désir de nouveauté. Cette logique se traduit par un désir accru : acquérir constamment un nouveau téléphone portable même si je n'en ai pas besoin ; voter pour des politiques qui répondent à mes propres motivations plutôt qu'à celles de la société ; épuiser les ressources limitées de la planète simplement pour satisfaire mes besoins (infinis). Dans le monde scolaire, cela se manifeste par la superstition des élèves et des parents à l'égard des écoles qui devraient "tout régler" pour la famille, plutôt que par l'acceptation autocritique par les parents et les élèves de la responsabilité et du dialogue en tant que principal facteur d'influence dans le développement de l'enfant.

Le risque de cette vision logique "EGO" de l'école est qu'elle entraîne des conséquences liées à l'apprentissage "à la carte" en fonction de ce qui plaît à l'élève. Le rôle de l'enseignant est mesuré en fonction de l'expérience de satisfaction des élèves plutôt que du degré d'éducation. Ici, l'accent mis sur le travail basé sur les valeurs peut avoir pour tâche majeure d'ouvrir la compréhension de l'élève à une réalité qui ne se place pas au centre. Il s'agit de mettre à l'ordre du jour une tolérance accrue à l'égard des personnes différentes sur une planète qui ne dispose pas de ressources infinies et de comprendre comment les autres se perçoivent. Être au milieu du monde sans se placer au centre. Sur la base de cette logique du moi, les valeurs qui traitent d'une vision du monde non égocentrique sont en demande.

**« Juridification » de l'école**

Une autre influence est ce que l'on pourrait appeler la « juridification » de l'école. Les concepts et les perspectives juridiques ont progressivement acquis une position plus forte dans la gestion de la politique éducative de l'école, ce qui s'apparente à une « surréglementation » et à une « juridification » qui fait l'objet de processus de mise en œuvre influencés par différentes logiques. Le phénomène souvent appelé « juridification de l'école » vise à rendre visible la manière dont les structures juridiques sont incorporées et contribuent à mettre l'accent sur les valeurs interpersonnelles (Bergh & Arneback, 2016 ; voir également les auteurs Enkvist & Scheutz, 2021 ; Nordfeldt, 2012 ; Stigendal & Liedholm, 2018). Ce phénomène s'inscrit dans différentes perspectives, telles que les concepts et principes juridiques, les processus de gouvernance, les changements de pouvoir, l'utilisation du langage pratique, la profession d'enseignant et les relations entre l'école, les élèves et les tuteurs (Bergh & Arneback, 2016, 2019 ; Carlbaum, 2016 ; Fransson, 2016 ; Hult & Lindgren, 2016 ; Møller & Ottesen, 2016 ; Runesdotter, 2019). Cette « juridification », qui est également appelée l'ère de la nouvelle gestion publique (NGP) ou, comme le professeur de philosophie Jonna Bornemark (2018) l'a formulé, l'ère du "förpappring" (=géré par le papier), où ce qui concernait auparavant les relations interpersonnelles fondées sur des valeurs, est désormais axé sur la manière dont les écoles et les soins répondent à différentes exigences mesurables. Ici, il peut facilement s'agir de qualité, comme l'envoi de documents et de rapports pour que l'assurance de qualité des autorités soit remplie. Le professeur Lena Lindgren (2014) compare cette situation à la satisfaction du « monstre de l'évaluation » qui caractérise la société suédoise depuis la fin des années 1990, où l'évaluation et les activités étroitement liées telles que le suivi, la mesure de la qualité, la supervision et l'audit ont pris de plus en plus d'ampleur au fil des ans.

Andreas Bergh (2010), docteur en pédagogie, montre comment ce changement s'est opéré successivement dans le monde de l'école. Dans sa thèse, il souligne comment les concepts issus de l'industrie sont devenus des concepts centraux qui devraient capturer et définir la qualité de l'école. Il s'agit notamment de concepts industriels tels que l'inspection, le contrôle de la qualité, la documentation, la réalisation des objectifs/résultats, la réputation du marché, la transparence, le système de sélection des clients, la sécurité juridique et l'efficacité. Ces concepts déplacent et remettent en question des notions telles que l'éducation, la formation, l'éducation démocratique, la connaissance, l'égalité, l'influence et le citoyen, c'est-à-dire des concepts qui existent depuis longtemps dans le monde de l'école. Ces derniers sont souvent réduits à des « valeurs douces » et, dans certaines écoles, il s'agira surtout de bien-être. La recherche de Bergh montre comment la qualité de l'enseignement au 21e siècle est éclipsée par la qualité des résultats, la qualité du marché et la qualité du système. Ce qui est valorisé devient simplement ce qui peut être mesuré et il résume le mouvement de développement comme une instrumentalisation et une « juridification » de l'école. L'abandon de l'enseignement crée également des systèmes modélisés dans lesquels l'enseignant est de plus en plus lié à l'arrière et ne peut pas façonner son enseignement de manière indépendante et optimale. Cela signifie également que les questions de nature instrumentale et administrative se voient accorder de plus en plus d'espace au détriment des questions pédagogiques et des questions relatives aux objectifs et à la finalité de l'enseignement. L'activité principale elle-même est mise à l'écart par des activités de contrôle croissantes autour de l'activité principale.

**Un objectif plus large pour l'école**

Au milieu de ce champ de tension entre la logique du moi réalisé par l'individu et la juridification de la société, des voix s'élèvent pour exiger une sensibilité à ce qui est important dans la situation pratique et qui émerge de la pratique quotidienne interpersonnelle plutôt que quelque chose qui peut être contrôlé de l'extérieur avec des manuels prédéterminés auxquels les écoles doivent se conformer. Les valeurs dérivées de l'ancien idéal d'éducation connaissent une renaissance qui souligne l'importance des écoles qui offrent une vision holistique qui n'est pas unidimensionnelle, mais qui inclut également l'âme et les dimensions spirituelles. Il s'agit ici de qualités et de caractéristiques qui, à l'instar des universités anglo-saxonnes les plus performantes, ont une vision multidimensionnelle de l'éducation qui englobe la « personne dans son ensemble » en s'appuyant sur le sport, la santé, la musique, l'art, l'esthétique et les aspects existentiels. Il s'agit d'une polyvalence qui va au-delà de la connaissance des matières et qui traite de l'éducation et de la formation du caractère.

Les propriétés et les qualités ayant un lien simple entre l'approche scientifique et la partie spirituelle de la vie sont hébergées ici. Une interaction entre la science et la spiritualité. Il s'agit de la qualité, que le professeur d'économie Lars Strannegård décrit dans son livre « Kunskap som känns » (la connaissance que l'on ressent), tant pour les valeurs mesurables que pour les valeurs incommensurables. Une vision plus large des valeurs qui peut être illustrée par la manière dont nous considérons les choses et les personnes. Par exemple, la force du pont et son apparence en fonction de l'esthétique du destinataire/spectateur, et le pont en tant que symbole de la manière dont nous créons de la compréhension pour les dissidents et de l'empathie pour les faibles et les vulnérables au nom de la tolérance.

Avec ces perspectives, la question sociale concernant l'éducation et l'école et les connaissances et valeurs nécessaires aux générations futures est mise à jour. Quelles approches et perceptions de la connaissance les écoles devraient-elles former sur la base de la législation et des programmes scolaires, comment devraient-elles façonner les considérations didactiques des enseignants, quelles connaissances devraient être évaluées et quelles aptitudes et compétences des enseignants devraient être développées afin de répondre aux connaissances et aux valeurs qui devraient être transmises dans l'enseignement commun (T. Englund m.fl., 2012 ; Wahlström, 2022) ? À titre d'exemple, j'ai choisi de souligner la discussion du professeur de pédagogie néerlandais Gert Biesta sur le fait que nous vivons à une époque où la mesure des résultats de l'éducation a déplacé la question de l'objectif de l'éducation.

Biesta pose des questions : « -Pour quelle raison devons-nous faire de l'éducation ? -Quel est son but et sa finalité ? - S'agit-il seulement de se qualifier, c'est-à-dire de suivre une formation qui mène à un emploi, et donc de prendre sa place dans la société, ou s'agit-il d'une formation qui mène à un type d'éducation où l'élève est inclus dans une liberté qui exige aussi sa responsabilité à l'égard de cette liberté ? » (Biesta, 2018, p. 8). Biesta met également en évidence ces perspectives en s'appuyant sur sa triple vision de l'éducation en termes de qualification, de socialisation et de subjectivation (Biesta, 2015, p. 78, 2018, p. 23).

Par socialisation, Biesta n'entend pas seulement la préparation des enfants et des jeunes aux traditions et aux comportements, aux manières d'être et de faire, telles que les traditions culturelles, professionnelles, politiques, religieuses, etc. Selon lui, la socialisation comprend également l'interaction entre les étudiants et les enseignants, par exemple dans la manière dont l'éducation reproduit les structures sociales, les divisions et les différences existantes (2015, p. 77).

Le troisième domaine, la subjectivation, suppose que l'éducation a un impact positif ou négatif sur l'étudiant en tant que personne. Il s'agit de la manière dont les enfants ou les jeunes existent en tant que sujets d'initiative et de responsabilité plutôt qu'en tant qu'objets des actions d'autrui. Biesta estime que « les processus de subjectivation permettent aux personnes éduquées de devenir plus autonomes et indépendantes dans la pensée et l'action » (2015, p. 77). Les trois prémisses de Biesta s'illustrent dans les choix et les priorités didactiques de l'enseignant. Il peut s'agir du choix d'un enseignement plus centré sur l'élève, qui favorise l'influence, la créativité et l'innovation de l'élève, ou d'un enseignement plus dirigé par l'enseignant et centré sur les connaissances, qui favorise la réceptivité de l'élève aux conseils et aux corrections de l'enseignant (2015, p. 80). Biesta entend par là qu'il n'y a pas de relation inverse entre ce que l'enseignant est tenu de transmettre et ce que l'élève est censé accomplir et, dans le même temps, le choix de l'enseignant de laisser place, comme il le dit, à « un sentiment d'ouverture et de mystère » dans des domaines où même l'enseignant n'a pas de réponses claires sur la manière de se comporter, par exemple en matière morale, politique ou spirituelle (2015, p. 80).

**Le droit des enfants au développement spirituel**

Dans la littérature nationale et internationale qui traite du « droit des enfants au développement spirituel », le concept de « spiritualité » renvoie à un large éventail d'expressions, tant laïques que religieuses, qui font référence à des expériences religieuses ou non religieuses dans différents contextes (Sagberg, 2017, p. 24 ; Westerlund, 2016). La spiritualité apparaît dans la littérature comme une dimension humaine fondamentale de l'homme moderne avec différentes expressions sous différentes formes à différentes époques.

Exemples d'aspects liés aux : différences d'approche dans un contexte séculier individualisé ; expériences de spiritualité en termes de tolérance et de diversité ; la promotion par les enseignants de conversations individuelles et existentielles ; le rôle protecteur des enseignants pour les enfants vulnérables (Westerlund, 2016; Bone & Fenton, 2015; Sagberg, 2017; Stockinger, 2019; Adams, 2009). Ici, la religion peut être l'une des nombreuses formes qui répondent au besoin de l'homme d'exprimer ses dimensions spirituelles (Haugen, 2018, p.307). En général, on considère la spiritualité des enfants comme une caractéristique innée et universelle qui est souvent liée à l'interaction avec les autres et qui se connecte à la fois à leur moi intérieur et à quelque chose d'extérieur à eux-mêmes en tant qu'aspect intégré du développement humain (Westerlund, 2016, p. 217).

Au cœur de la littérature, la « conscience relationnelle » de Nye & Hay émerge souvent pour la spiritualité des enfants à travers quatre éléments : « la conscience de soi ; la conscience des autres ; la conscience de l'environnement ; et la conscience de l'autre transcendant » (que certains appellent Dieu ou une puissance supérieure) (Hay & Nye, 2006, p. 115 ; Westerlund, 2016, p. 217 ; Haugen, 2018, p. 307 ; Adams, 2009, p. 115). Pour les personnes non religieuses, le transcendant peut inclure différentes dimensions telles que la conscience humaine/la sagesse, la générosité/la solidarité, l'esthétique/l'art ou simplement la croyance que l'homme est un être spirituel (Haugen, 2018, p. 307). Le droit des enfants au développement spirituel et aux interprétations religieuses dans un contexte scolaire n'est pas tout à fait simple, car il peut s'agir d'un domaine sensible. Il peut être associé à la crainte d'être ridiculisé ou rejeté pour ses pensées et croyances spirituelles intérieures, ce qui conduit à faire taire la voix de l'élève (Adams, 2009, p. 117 ; Berglund, 2017 ; Kittelmann Flensner et al., 2015, p. 117, 2015 ; Mohme, 2017 ; Vikdahl, 2018). Sur la base de cette étude, un tel conflit peut être le droit de l'enfant au développement spirituel dans le dilemme de la liberté religieuse négative et positive. Les voix dans la société qui promeuvent les droits de l'enfant au vu des affiliations à des groupes marginalisés ou des contextes où certains considèrent que cela est contraire à la base de valeurs et d'autres qui affirment qu'ils constituent le fondement même de la base de valeurs.

**Définition**

Les droits de l'enfant dans le domaine spirituel ouvrent indubitablement des points de vue sensibles et importants et il peut donc être important de trouver une définition pertinente et directrice. J'ai choisi la définition suivante de Sturla Sagberg : Adopter la perspective des droits de l'enfant sur la spiritualité des enfants pourrait signifier « explorer les sources des droits de l'enfant dans sa propre foi et sa propre culture, ainsi qu'entamer un dialogue avec des personnes d'autres confessions ».

Il s'agit d'une tâche importante mais urgente dans un monde de diversité religieuse et culturelle. Elle exige une prise de conscience et un raisonnement éthiques ainsi qu'une discussion sérieuse sur les politiques et les pratiques éducatives. (2017, p. 33)

Sagberg estime que le droit des enfants au développement spirituel implique une responsabilité à plusieurs niveaux de la société, ainsi que des obligations morales à l'égard des personnes suivantes plusieurs niveaux de la société, ainsi que des obligations morales :

1. respecter les enfants en tant que sujets religieux et spirituels autonomes ayant le droit d'être entendus,

2. protéger les enfants contre toute forme d'abus ou de manipulation au nom de la religion,

3. apporter un soutien à l'enfant pour qu'il se développe en tant que membre à part entière d'une communauté,

4. et contribuer à l'alphabétisation spirituelle des enfants dans le cadre de l'apprentissage de la culture et de la langue, y compris l'apprentissage des rituels et des pratiques de la foi religieuse. (2017, p. 33)

**Efforts de renforcement des valeurs**

Sur la base de la définition de Sagberg, nous comprenons que des efforts visant à renforcer les valeurs des écoles doivent être développés. Le travail des écoles pour concrétiser les questions de valeurs normatives et descriptives est actualisé, ce qui sensibilise à la promotion de l'école et à la lutte contre les pratiques fondées sur les valeurs (Davidsson, 2018 ; Hartman, 2014 ; J. Lindgren et al., 2003 ; Orlenius, 2010, 2014). Il est souvent mis en évidence quels aspects du travail sur les fondements des valeurs ont été utilisés dans l'école, tels que la gouvernance scolaire, les attitudes, la démocratie, l'égalité de traitement/le plan de lutte contre les comportements offensants, l'égalité entre les sexes, etc. Le travail sur le socle de valeurs va souvent de pair avec l'ensemble des thèmes du profil chrétien, qui peuvent être des valeurs ou des mots de caractère. Dans le débat scolaire, au fil du temps, il s'agit souvent d'une pratique plus corrective et normative où les efforts visent davantage à contrer ce qui viole la base de valeurs de l'école qu'à renforcer ce qui promeut la base de valeurs.

Dans le même temps, certaines études montrent qu'un travail de promotion plus important, combiné à l'influence des élèves, est un facteur de réussite important. En ce qui concerne l'éducation à la démocratie et à la citoyenneté, il existe une synergie entre la promotion et la contre-action - en termes de compréhension accrue de la tolérance, de la solidarité, de l'égalité et de la dignité humaine et en même temps de contre-action en termes de xénophobie, de nazisme, de racisme et de ségrégation. Normative - ce que les écoles « devraient » ou Descriptive – « comment » les écoles promeuvent / découragent. La recherche sur la pédagogie des valeurs normatives prend en compte la mission normative de l'école pour transmettre les valeurs exprimées dans les programmes et les décisions politiques. La recherche descriptive sur la pédagogie des valeurs, quant à elle, s'intéresse à la manière dont les perspectives de valeurs sont exprimées dans les établissements préscolaires et scolaires ou dans les documents de gestion. En outre, les aspects fondés sur les valeurs liés à la « culture » sont présentés, tels que la culture scolaire attendue en termes de « valeurs d'enseignement » et la culture scolaire réelle en termes de « valeurs perçues », qui peuvent être liées à des interventions de renforcement fondées sur les valeurs qui sont soit intégrées soit fondées sur un programme (Colnerud et al., 2003 ; A.-L. Englund & Englund, 2012 ; Forsberg & Lundgren, 2003 ; Halstead & Taylor, 1996 ; Howard-Hamilton, 1995 ; J. Lindgren et al., 2003 ; Merson, 2018).

Des recherches portent sur les interventions fondées sur des programmes ainsi que sur les interventions intégrées (intégrées dans toutes les matières), ces dernières faisant référence à l'influence constante des enseignants sur l'interaction quotidienne entre les enseignants et les élèves en tant qu'influence indirecte, souvent inconsciente et intuitive pour les personnes concernées, souvent appelée « éducation cachée » ou « curriculum caché » dans le domaine des valeurs fondamentales, ce qui correspond au « curriculum implicite » ou au curriculum caché en anglais (Halstead & Taylor, 1996, p. 12 ; Jackson, 1992, p. 10 ; Wahlström, 2016, p. 132).

**Conscience et capacité de l'enseignant**

Avec la perspective de valeur susmentionnée et le droit des enfants à la spiritualité, il ne s'agit finalement pas seulement de la vision élargie de l'éducation de l'école locale, mais aussi des considérations pédagogiques de valeur de l'enseignant individuel lors de la rencontre avec l'élève individuel et le groupe. D'un point de vue philosophique plus éducatif, cela correspond aux choix pédagogiques de l'enseignant entre l'éducation de l'individu et l'éducation basée sur l'autorité donnée à l'enseignant (Kant, 2008) et la réactivité et l'interaction de l'enseignant basées sur l'agence et l'expérience de l'étudiant (Dewey, 2015). En outre, les choix des enseignants se situent entre l'attention qu'ils portent à chaque élève (Noddings, 2013) et le développement de la compréhension et de la tolérance de l'élève à l'égard des autres (Kumashiro, 2002). Cela nécessite une prise de conscience, de la créativité et du discernement de la part de l'enseignant pour se relier à la fois aux « valeurs éthiques de soins, aux valeurs démocratiques, aux valeurs disciplinaires et aux valeurs du savoir » (Colnerud, 2004 ; Davidsson, 2018).

Carsten Hjorth Pedersen (2020) décrit dans son livre « influence with respect » l'importance de la sensibilité développée par les enseignants lors de la rencontre avec la spiritualité des enfants, qui porte sur deux façons d'influencer avec respect, qui consiste à la fois à s'avancer et parfois à se retirer. Hjort Pedersen souligne ici deux pièges différents dans lesquels les enseignants peuvent tomber. D'une part, l'influence de l'adulte devient tellement intrusive qu'elle intimide l'élève et, d'autre part, l'adulte produit l'effet inverse en se retirant au point d'abdiquer sa mission.

Dans l'ensemble, le droit des enfants au développement spirituel met en évidence la nécessité pour l'enseignant de faire preuve de la prudence dans le jugement ou la Phronesis d'Aristote. Il s'agit d'une capacité de jugement liée à une action immédiate. Cette action, comme nous l'avons vu, n'est pas arbitraire mais fondée sur une capacité complexe à prendre la situation en classe, à faire partie de la situation et à conduire la situation dans une certaine direction. Une bonne évaluation qui suppose une interaction entre l'activité et la passivité de l'enseignant. Les deux agissent activement, tandis que l'enseignant s'arrête et écoute passivement la situation avec les élèves. En tant que père, j'ai vécu la naissance des enfants de ma femme. Le travail d'une femme qui s'apprête à donner naissance à un enfant est une expérience inoubliable. Les efforts d'une femme sur le point d'accoucher ne peuvent être contrôlés par elle, ils vont et viennent à sa guise. Mais cela ne rend pas la femme passive. Elle utilise la force du travail pour devenir active. En même temps, elle ne peut pas être active sans recevoir passivement. Bornemark (2020) a inventé le mot « pactif » (=passif+actif). Il s'agit d'une expression de jugement qui fonctionne à la fois de manière active et passive. Cela s'est traduit par la vision de Biesta d'un objectif plus large de l'éducation où l'enseignant transmet activement ce que l'étudiant est censé accomplir et choisit passivement de laisser place, comme il le dit, à « un sentiment d'ouverture et de mystère » dans des domaines où même l'enseignant n'a pas de réponses claires sur la manière de se comporter, par exemple, dans des questions morales, politiques ou spirituelles. (2015, p. 80).

**Références**

Adams, K. (2009). The rise of the child’s voice; the silencing of the spiritual voice. Journal of

Beliefs & Values, 30(2), 113–122. https://doi.org/10.1080/13617670903174991

Bergh, A. (2010). Vad gör kvalitet med utbildning? Om kvalitetsbegreppets skilda innebörder

och dess konsekvenser för utbildning. Örebro universitet, Akademin för humaniora,

utbildning och samhällsvetenskap.

Bergh, A., & Arneback, E. (2016). Hur villkorar juridifieringen lärarprofessionens arbete med  
 skolans kunskaper och värden? Utbildning & Demokrati, 25, 11–31.

https://doi.org/10.48059/uod.v25i1.1048

Bergh, A., & Arneback, E. (2019). Juridification of Swedish Education – Changing

Conditions for Teachers’ Professional Work (s. 53–70). <https://doi.org/10.1007/978-3->

030-18605-0\_4  
Berglund, J. (2017). Secular normativity and the religification of Muslims in Swedish public  
 schooling. Oxford Review of Education, 43(5), 524–535.

https://doi.org/10.1080/03054985.2017.1352349

Biesta, G. (2015). What is Education For? On Good Education, Teacher Judgement, and  
 Educational Professionalism. European Journal of Education, 50(1), 75–87.  
 https://doi.org/10.1111/ejed.12109

Biesta, G. (2018). God utbildning i mätningens tidevarv. Liber.

Bone, J., & Fenton, A. (2015). Spirituality and child protection in early childhood education:

A strengths approach. International Journal of Children’s Spirituality, 20(2), 86–99.  
 https://doi.org/10.1080/1364436X.2015.1030594

Bornemark, J. (2018). Det omätbaras renässans: En uppgörelse med pedanternas

världsherravälde. Volante. https://urn.kb.se/resolve?urn=urn:nbn:se:sh:diva-36729

Bornemark, J. (2020). Horisonten finns alltid kvar: Om det bortglömda omdömet. Volante.  
 https://urn.kb.se/resolve?urn=urn:nbn:se:sh:diva-42488

Carlbaum, S. (2016). Juridifiering och utbildningsval—Konsekvenser av elevers och

studenters rättigheter. Utbildning & Demokrati – tidskrift för didaktik och

utbildningspolitk, 25(1), 53–72. https://doi.org/10.48059/uod.v25i1.1050

Colnerud, G. (2004). Värdegrund som pedagogisk praktik och forskningsdiskurs. Pedagogisk  
 forskning i Sverige, 9(2).

Colnerud, G., Thornberg, R., Sverige, & Skolverket. (2003). Värdepedagogik i internationell

belysning. Statens skolverk : Fritze [distributör.

Davidsson, M. (2018). Värdeladdade utvärderingar: En diskursanalys av förskolors

systematiska kvalitetsarbete. Linnaeus University Press.

Dewey, J. (2015). Experience and education (First free press edition 2015). Free Press.  
Englund, A.-L., & Englund, T. (2012). Hur realisera värdegrunden?: Historia, olika

uttolkningar: Vad är värdegrundsstärkande? Örebro universitet.

Englund, T., Forsberg, E., & Sundberg, D. (Red.). (2012). Vad räknas som kunskap?:  
 Läroplansteoretiska utsikter och inblickar i lärarutbildning och skola. Liber.

Enkvist, V., & Scheutz, S. (2021). Barnkonventionen och skolan.

Forsberg, E., & Lundgren, U. P. (2003). Skolan och tusenårsskiftet: En vänbok till Ulf P.

Lundgren. STEP, Department of teacher education, Uppsala University.

Fransson, S. (2016). Juridifieringens konsekvenser på skolans område—En översikt av

begrepp och principer. Utbildning & Demokrati – tidskrift för didaktik och

utbildningspolitk, 25(1), 33–51. https://doi.org/10.48059/uod.v25i1.1049

Halstead, J. M., & Taylor, M. J. (1996). Values in Education and Education in Values.

Psychology Press.

Hartman, S. (2014). Värden i föränderliga barndomsvärldar. I Värdepedagogik: Etik och

demokrati i förskola och skola. Liber.

Haugen, H. M. (2018). It is time for a general comment on children’s spiritual development.  
 International Journal of Children’s Spirituality, 23(3), 306–322.

https://doi.org/10.1080/1364436X.2018.1487833

Hay, D., & Nye, R. (2006). The Spirit of the Child. Jessica Kingsley Publishers.

Howard-Hamilton, M. F. (1995). a just and democratic community approach to moral

education: Developing voices of reason and responsibility. Elementary School

Guidance & Counseling, 30(2), 118–130.

Hult, A., & Lindgren, J. (2016). Med lagen som rättesnöre—Kunskapsformer i lärares arbete

mot kränkande behandling. Utbildning & Demokrati – tidskrift för didaktik och

utbildningspolitk, 25(1), Article 1. <https://doi.org/10.48059/uod.v25i1.1051>

Jackson, P. W. (1992). Conceptions of curriculum and curriculum specialists. I Handbook of

research on curriculum: A project of the American Educational Research Association.

(s. 2–40). Macmillan Pub.

Kant, I. (2008). Om pedagogik (J. Jakobsson, Övers.). Daidalos.

Kittelmann Flensner, K., Göteborgs universitet, Institutionen för litteratur, idéhistoria och  
 religion, & Centrum för utbildningsvetenskap och lärarforskning. (2015). Religious

Education in contemporary pluralistic Sweden. Department of Literature, History of

Ideas, and Religion, University of Gothenburg. http://hdl.handle.net/2077/41110

Kumashiro, K. K. (2002). Troubling education: Queer activism and antioppressive pedagogy.  
 RoutledgeFalmer.  
Lindgren, J., Umeå universitet, & Värdegrundscentrum. (2003). Värdegrund i skola och

forskning 2001. Värdegrundscentrum, Umeå univ.

Lindgren, L. (2014). Nya utvärderingsmonstret: Om kvalitetsmätning i den offentliga sektorn.  
 Studentlitteratur.

Merson, B. (2018). Harmonies and Dissonances: The Relationship between Values Taught and

Values Experienced in Three Values-oriented High Schools [Ph.D., Lesley University].  
 http://www.proquest.com/docview/2299502944/abstract/F065C6CB63094C8APQ/1  
Mohme, G. (2017). Somali Swedes’ Reasons for Choosing a Muslim-Profiled School—  
 Recognition and Educational Ambitions as Important Influencing Factors. Journal of

School Choice, 11(2), 239–257. <https://doi.org/10.1080/15582159.2017.1302256>

Møller, J., & Ottesen, E. (2016). Rettslig regulering og profesjonelle normer i skolen.

Utbildning & Demokrati – tidskrift för didaktik och utbildningspolitk, 25(1), Article 1.  
 https://doi.org/10.48059/uod.v25i1.1053  
Noddings, N. (2013). Caring: A Relational Approach to Ethics and Moral Education. Univ of

California Press.

Nordfeldt, M. (2012). Förväntningar och spridning: En sammanfattande studie av den

nationella Överenskommelsens tre första år: Del tre i uppföljningen av

överenskommelsen mellan regeringen, idéburna organisationer inom det sociala

området och Sveriges kommuner och landsting. Överenskommelsen.

Orlenius, K. (2010). Värdegrunden—Finns den? Liber.

Orlenius, K. (2014). Individens frihet och solidaritet: En värdekonflikt i skolans uppdrag? I  
 Värdepedagogik: Etik och demokrati i förskola och skola. Liber.

Pedersen, C. H. (2020). Influence with Respect. Wipf and Stock Publishers.

Roberts, P. (2015). The impulse society: What’s wrong with getting what we want?

(paperback edition). Bloomsbury Paperbacks.

Runesdotter, C. (2019). Juridifiering i skolan – möjligheter och risker | FÖRENINGEN

SVENSK UNDERVISNINGSHISTORIA // TIDSKRIFTEN VÄGVAL i SKOLANS  
 HISTORIA. <https://undervisningshistoria.se/juridifiering-i-skolan-mojligheter-och->

risker/

Sagberg, S. (2017). Taking a children’s rights perspective on children’s spirituality.

International Journal of Children’s Spirituality, 22(1), 24–35.

https://doi.org/10.1080/1364436X.2016.1276050

Stigendal, L., & Liedholm, S. (2018). Vad är problemet? Om effektiv styrning av offentlig

sektor.  
Stockinger, H. (2019). Developing spirituality – an equal right of every child? International

Journal of Children’s Spirituality, 24(3), 307–319.

https://doi.org/10.1080/1364436X.2019.1646218  
Vikdahl, L. (2018). Det kommer inte på tal: En studie om religiös och kulturell mångfald i

grundskolan. Artos & Norma bokförlag.

http://urn.kb.se/resolve?urn=urn:nbn:se:sh:diva-37192

Wahlström, N. (2016). Läroplansteori och didaktik. Gleerup Utbildning AB.

Wahlström, N. (2022). Läroplansteori och didaktik, 3 uppl. Gleerups Utbildning AB.  
Westerlund, K. (2016). Spirituality and mental health among children and youth – a Swedish  
 point of view. International Journal of Children’s Spirituality, 21(3–4), 216–229.  
 https://doi.org/10.1080/1364436X.2016.1258392