

# Religionskunskap och mänskliga rättigheter i ett postsekulärt Sverige

*Emma Hall och Bodil Liljefors Persson*

”[W]e can’t be blinded by what we believe in [...]” (Ross m.fl., 2024: 75).

## Inledning

Unga människor i Sverige idag växer upp i ett samhälle i ett land som ofta beskrivs som ett av världens mest sekulariserade (Thurfjell och Willander, 2023; Ericson von Bahr, 2021). Samtidigt är Sverige ett av de mest mångreligiösa länderna i Europa (Ericson von Bahr, 2021) och karakteriseras av etnisk, kulturell och religiös mångfald. Religion har vidare fått en framträdande plats i det offentliga rummet, vilket har medfört att religion har blivit en alltmer laddad fråga (Löfstedt, 2020). Därmed har behovet av kunskap och förståelse för mångfalden av kulturer, religioner och olika sätt att leva ökat i samhället i stort.

Sådan kunskap och förståelse innebär bland annat, som det här kapitlets inledande citat antyder, att inte låta den egna utgångspunkten bli styrande i mötet med andra. Citatet belyser vikten av att vara medveten om sina egna perspektiv, eftersom de påverkar hur vi tolkar och bemöter vår omvärld. Det understryker därmed betydelsen av att reflektera över och kritiskt granska sin egen livsåskådning och hur den inverkar på vår förståelse för andra. Denna förmåga är grundläggande för att leva tillsammans med andra samt för demokrati och respekten för mänskliga rättigheter.

Mänskliga rättigheter avser ett antal universella och grundläggande fri- och rättigheter som tillkommer människan just i egenskap av att vara människa (UN, u.å.). Det finns flera dokument som slår fast detta. FN:s allmänna förklaring om de mänskliga rättigheterna, som tillkom i en specifik historisk kontext, fastslår att erkännandet av människors universella och okränkbara rättigheter utgör grunden för fortsatt frihet och fred (Ziebertz och Črpić, 2015, Lettevall denna volym). I FN:s deklaration om

utbildning och träning i mänskliga rättigheter (UN, 2012) står att läsa att varje individ har rätt att få kunskap om sina mänskliga rättigheter, och att utbildning och träning är grundläggande för att främja respekt för och iakttagande av de mänskliga rättigheterna och grundläggande friheterna. Europeiska rådets *Charter on Education for Democratic Citizenship and Human Rights Education* beskriver utbildning i demokratiskt medborgarskap och mänskliga rättigheter som en viktig del i att främja social sammanhållning och interkulturell dialog (Johnsson, denna volym).

De universella mänskliga rättigheterna förstås och levs emellertid kontextuellt. I en rapport från 2024, *Young People's Understanding of European Values: Enhancing abilities, supporting participation and voice* (Ross m.fl., 2024), framgår att unga människor i Europa har en mångfacetterad och ofta kritisk förståelse av europeiska värderingar.<sup>1</sup> Medan många unga uttrycker stöd för grundläggande värden som demokrati och mänskliga rättigheter, ifrågasätter de samtidigt hur dessa värden tillämpas i praktiken, både inom EU och i deras egna länder. Det finns en tydlig medvetenhet om värdekonflikter, till exempel mellan jämställdhet och kulturell mångfald. De unga i rapportens undersökning nämnde inte enbart religion som en grundläggande rättighet i sig, utan också i relation till samtal om mångfald och inkludering. Ett viktigt resultat av rapporten är att unga inte ser värderingar som statiska eller universella, utan som förhandlingsbara och kontextbundna. De efterfrågar också mer delaktighet, utbildning och dialog kring värdefrågor.

På grund av religionens plats i samhället idag behöver unga människor utveckla förmågor för att förstå och hantera religiös, etnisk och kulturell mångfald. Det handlar då inte enbart om att förmedla kunskap till de unga, utan om att de också får utveckla en uppsättning färdigheter. Både kunskaperna och färdigheterna är viktiga för att öka förståelsen för skillnaderna mellan och inom olika trosuppfattningar och etniska grupper, liksom att bygga ömsesidig respekt och gemensamma värderingar (Ross m.fl., 2024: 212–213). Ett annat sätt att uttrycka detta är att människor behöver utveckla en *religious literacy*. Begreppet kan översättas till religiös läskunnighet, eller religionskompetens (Liljefors Persson och Franck 2025). Trots det ökade behovet av religiös läskunnighet menar såväl internationell som svensk forskning att det både råder okunnighet om och finns en oförmåga att hantera frågor som berör religion (Ericson von Bahr, 2021; Löfstedt 2020; Davie 2013). Detta bidrar till stora utmaningar, i synnerhet i en utbildningskontext. Därför spelar skolundervisningen en viktig roll, inte minst i ämnet religionskunskap.

Syftet med det här kapitlet är att bidra till den pågående diskussionen om mänskliga rättigheter i en postsekulär utbildningskontext genom följande frågeställning: hur kan utbildning och träning i mänskliga rättigheter främjas inom ramen för religionskunskapsämnet i den svenska grund- och gymnasieskolan? Kapitlet inleds med en kontextualisering av det religiösa landskapet i Sverige. Därefter diskuterar vi

---

<sup>1</sup> Rapporten baseras på intervjuer med 1 998 unga människor i 29 europeiska länder, i åldrarna 10–20 år.

kunskapssyn i ämnet religionskunskap samt begreppen *religious literacy* (hädanefter *religiös läskunnighet*) och *kraftfull kunskap*. I den tredje och sista delen av kapitlet för vi en didaktisk diskussion kring sambandet mellan mänskliga rättigheter och existentiella samt kontroversiella frågor. I denna avslutande del lyfter vi även fram exempel på vad som kan utgöra ett centralt och angeläget innehåll i undervisning i religionskunskap med särskild koppling till mänskliga rättigheter. Diskussionen förs utifrån ämnesteoretiska diskussioner, en undersökning av lärarstudenters perspektiv på religionskunskapsämnet som utfördes åren 2023–2025, och en europeisk rapport av unga människors förståelse av värderingar och demokratiskt deltagande från år 2024 (Ross m.fl., 2024). Kapitlet ska läsas som ett utforskande inlägg om undervisning om mänskliga rättigheter i ämnet religionskunskap.

## Det postsekulära Sverige

För att kunna diskutera utbildning i mänskliga rättigheter inom ramen för ämnet religionskunskap i den svenska grund- och gymnasieskolan, behöver vi först närma oss religionens plats i dagens Sverige. Inledningsvis vill vi betona att religion är ett komplext samhällsfenomen (Willander och Stockman, 2020), vilket innebär att dess roll i samhället är mångfacetterad. Beroende på hur vi förstår religion och religiositet framstår dessutom olika bilder av det svenska religiösa landskapet, vilket ibland benämns som ”den svenska paradoxen” (af Burén 2015, s. 217).

I samtida forskning lyfts Sverige ofta fram som bland de mest sekulariserade länderna (Thurfjell och Willander, 2020; Löfstedt, 2020). Dessa beskrivningar tar bland annat fasta på religiös praktik, såsom det låga, och sjunkande, gudstjänstdeltagandet (Willander och Stockman, 2020). I den internationella undersökningen World Values Survey placeras sig Sverige högt när det gäller sekulära värderingar (World Values Survey, 2023). Bland de länder som har en hög andel personer som definierar sig som icke-troende återfinns vi Sverige. Samtidigt visar undersökningar att en majoritet, ungefär sju av tio, uppger att de har en religiös tillhörighet. Detta tyder på att människors uppfattningar om religiös identitet och tillhörighet sträcker sig bortom både trosuppfattningar och religiösa praktiker (Willander och Stockman, 2020: 10). Thurfjell och Willander (2022) menar att majoritetskulturens sekularitet på så sätt kännetecknas av en diskrepans mellan självbild och praktik, där den postkristna majoriteten betraktar sig som icke-religiös, samtidigt som den har en tydlig koppling till sitt kristna arv. Ur ett skolperspektiv blir detta synligt i de återkommande diskussionerna om helgdagar och skolavslutningar i kyrkan. Parallellt med beskrivningar av Sverige som ett sekulärt land, framhålls Sverige också som ett av de mest mångreligiösa länderna i Europa. Det bör samtidigt påpekas att de religiösa minoriteterna fortfarande är små i förhållande till den protestantiska kristendomen (Ericson von Bahr, 2021).

I forskning om religionens plats i det svenska samhället karakteriseras ofta samtiden som postsekulär (Franck och Thalén, 2023b; Thurfjell, 2019), alternativt som semisekulär (af Burén, 2015; Thurfjell och Willander, 2023). Termen *postsekulär* används ofta i lite bredare perspektiv och syftar på kulturella värderingar i stort, där gränsen mellan religion och sekularitet har luckrats upp. Jürgen Habermas tillämpar termen för att belysa hur religion fortsatt spelar en betydande roll i det offentliga livet, trots sekulariseringsprocesser. I det postsekulära samhället samexisterar alltså både sekulära och religiösa perspektiv, vilket förutsätter att de förhåller sig till varandra (Habermas, 2008). Termen *semisekulär* syftar på att en majoritet av Sveriges befolkning befinner sig i en mellanposition som varken kan kategoriseras som engagemang i någon organiserad religion eller som ett uttryckligt avståndstagande från religion genom en ateistisk hållning (Thurfjell och Willander, 2023). Ann af Burén (2015) visar att dikotomin religiös och sekulär är otillräcklig för att beskriva denna relativt stora grupp. Eftersom föreliggande kapitel diskuterar religion ur ett brett utbildningsperspektiv använder vi främst termen *postsekulär*.

## Mänskliga rättigheter och religionsundervisning i ett postsekulärt Sverige

I postsekulära samhällen har religion som samhällsfenomen genomgått en förändringsprocess, vilket har medfört att religion har blivit alltmer synligt i det offentliga rummet (Davie, 2013). I en svensk kontext noterar Malin Löfstedt dessutom att religion har blivit ”en alltmer laddad och kontroversiell fråga” (2020; 2). Frågor som rör inkludering, jämställdhet, utanförskap och diskriminering är ständigt återkommande teman i samhällsdebatten. Kraven på kunskap om och förståelse för mångfalden av kulturer, religioner och livsstilar har därmed ökat i samhället i stort. Det bidrar till stora utmaningar, inte minst i olika utbildningskontexter. Men trots de ökade kraven visar forskning att det fortfarande råder okunskap och finns en begränsad förmåga att hantera frågor som har med religion att göra (Löfstedt, 2020, se även Davie, 2013).

Historiskt sett har relationen mellan mänskliga rättigheter och religion präglats av både förändring och ambivalens. Föreställningen om universella mänskliga rättigheter har långa historiska rötter, och många religioner hävdar att idén om mänskliga rättigheter är en grundläggande del av den religiösa läran (Lettevall, 2026; Ziebertz och Črpić, 2015). Ziebertz och Črpić (2015) framhåller dock att utformningen av de mänskliga rättigheterna efter andra världskriget är nära sammankopplad med idén om europeisk enhet. I FN:s deklaration för mänskliga rättigheter formuleras de mänskliga rättigheterna som grundläggande rättigheter och friheter som tillkommer varje människa, oavsett religion eller annan status, samtidigt som religion berörs i ett flertal artiklar i deklarationen. I artikel 18 fastslås exempelvis att individen såväl har rätt till religion som

rätt att byta eller avstå religion, vilket brukar benämnas positiv respektive negativ religionsfrihet.

Everyone has the right to freedom of thought, conscience and religion; this right includes freedom to change his religion or belief, and freedom, either alone or in community with others and in public or private, to manifest his religion or belief in teaching, practice, worship and observance. (UN, u.å.)

Hur mänskliga rättigheter förstås i en utbildningskontext varierar beroende på nationella sammanhang, vilka i sin tur formas av skilda historiska, kulturella och politiska förhållanden. I det postsekulära Sverige får relationen mellan mänskliga rättigheter och religion således specifika uttryck. Anders Sjöborg (2015) har undersökt hur religionsfrihet förstås och tillämpas i Sverige, med särskilt fokus på spänningen mellan den negativa och den positiva religionsfriheten. Sjöborg menar exempelvis att frågan om religionsfrihet illustrerar den tvetydiga roll som religion spelar i det samtida Sverige. Religion konstrueras ofta som en privat angelägenhet, samtidigt som diskursen om mänskliga rättigheter fungerar som en gemensam referensram i offentligheten. Denna dubbelhet ger upphov till en viss ambivalens: religion erkänns som en rättighet, men dess uttryck begränsas i praktiken (Sjöborg, 2015).

Utbildning har ofta setts som en förutsättning för att förstå och främja mänskliga rättigheter i ett demokratiskt samhälle. Poulter, Kuusisto, Malama och Kallioniemi (2017) framhåller till exempel att "[...] to become an autonomous, free subject, one needs to be educated in a moral sense" (2017: 50). Biesta, Aldridge, Hannam och Whittle (2019) föreslår i sin tur att utbildning bör skapa möjligheter för subjektivitet och att vara en handlande person i världen, snarare än att bara reproducera demokratiska ideal. Här menar vi att undervisningen i religionskunskap har synnerligen goda möjligheter att främja arbetet med mänskliga rättigheter (se även Poulter m. fl. 2017). Undervisningsinnehållet i det svenska religionskunskapsämnet ger nämligen eleverna möjlighet att diskutera, pröva och kritiskt granska sina egna och andras erfarenheter och värderingar kring komplexa och känsliga frågor som ofta berör mänskliga rättigheter, jämställdhet och social rättvisa (Liljefors Persson, 2023a och 2023b; Franck och Liljefors Persson, 2023 och 2025a). För att undervisningen ska bli meningsfull och utvecklande för eleverna krävs att läraren besitter både gedigna ämneskunskaper och en välutvecklad didaktisk medvetenhet, så att inneboende spänningsförhållanden kan belysas och hanteras på ett konstruktivt sätt.

I läroplanens syftesbeskrivning för grundskolans religionskunskapsämne framhålls betydelsen av att unga människor utvecklar redskap för att hantera att leva i ett mångfaldigt samhälle:

Genom undervisningen ska eleverna få förståelse för hur människor inom olika religiösa traditioner lever med och uttrycker sin religion på olika sätt. Eleverna ska

också ges möjlighet att reflektera över vad religion och livsåskådning kan betyda för människors identitet och hur egna utgångspunkter påverkar förståelsen av religion och livsåskådning. (Skolverket, 2022).

Det svenska religionskunskapsämnet handlar således inte enbart om undervisning om religioner och livsåskådningar. Den förståelse som eleverna ska utveckla förutsätter en mer radikal omdaningsprocess än så, där de genom mötet med andra sätt att leva och se på livet når större insikt i hur deras egna perspektiv har formats och påverkar hur de ser på världen. Religionskunskap har således förutsättningar att fungera både som en plats för direkt undervisning om mänskliga rättigheter och som en indirekt sådan, undervisning för mänskliga rättigheter, genom sitt fokus på värderingar, kontroversiella frågor och värdegrund.

## Vad är kunskaper i skolämnet religionskunskap?

Vilken typ av kunskap och förståelse är central i ämnet religionskunskap, och vilken sorts religiös läskunnighet bör lärarstudenter och elever utveckla? Det är en angelägen fråga som anknyter till både kunskapsteori och didaktiska överväganden inom ämnena religionskunskap och religionsvetenskap. Det pågår diskussioner mellan akademiska studier av ämnesområdet religion och skolämnet religionskunskap, till exempel om teoretiska perspektiv från postkolonialism och icke-essentialism. I detta sammanhang blir en central fråga vilka röster och vems perspektiv på religioner som ska lyftas fram i undervisningen. Många menar att fokus på erfarenheter från levd religion, det vill säga hur individer utövar sin religion i vardagen, behöver betonas mer i undervisningen. Likaså diskuteras mångfalden i traditioner både inom och mellan religioner och det så kallade världsreligionsparadigmet. Här menar forskare att det är missvisande att tala om världsreligioner så som det har kommit att framstå i västvärlden, där man talar om de fem, ibland sex, världsreligionerna som innefattar judendom, kristendom, islam, hinduism, buddhism och sikhism. Begreppet världsreligioner kritiserar för att det finns så många fler religioner och livsåskådningar i världen (Cotter och Robertson, 2016). Med tanke på dessa diskussioner är det nödvändigt att anlägga ett kritiskt förhållningssätt till religionsstudier i olika utbildningssammanhang och att undervisningen omfattar det föränderliga religiösa landskapet och mångfalden, i Sverige liksom i alla länder i världen (Willander, 2023; Liljefors Persson, 2023a och 2023b; Thurfjell, 2023; Flensner, 2016).

Dessa diskussioner påverkar också den utbildning som blivande lärare möter på lärarutbildningarna vid olika lärosäten i Sverige. Det är mot bakgrund av de samhällsförändringar som sker som vi behöver förstå de läroplaner och kursplaner som formuleras för utbildning i svensk skola och hur dessa regelbundet förändras. I Sverige ska all utbildning vila på demokratisk grund och förankra respekt för mänskliga rättigheter och demokratiska värderingar. Alla lärare har ett ansvar att möjliggöra för

elever att möta människor med olika kulturell och religiös bakgrund och med olika livsstilar. Redan i den inledande så kallade värdegrundsparagrafen i läroplanen finner vi de grundläggande värderingar som grundskolan ska arbeta för:

Skolväsendet vilar på demokratins grund. (...) Utbildningen ska förmedla och förankra respekt för de mänskliga rättigheterna och de grundläggande demokratiska värderingar som det svenska samhället vilar på. (...) Människolivets okränkbarhet, individens frihet och integritet, alla människors lika värde, jämställdhet mellan kvinnor och män samt solidaritet mellan människor är de värden som skolan ska gestalta och förmedla. (Skolverket, 2022, s. 5).

I läroplanen beskrivs vidare att dessa grundläggande värden ska gestaltas och förmedlas av skolan och att detta sker genom "... individens fostran till rättskänsla, generositet, tolerans och ansvarstagande" (Skolverket, 2022, s. 5). På vilket sätt sker då detta i skolan? Ett givet svar är att det sker genom hur undervisningen bedrivs i skolan och i samspelet mellan eleverna och mellan lärare och elever under skoldagen. Vi menar dessutom att innehållet i de samhällsorienterande ämnena generellt erbjuder goda möjligheter för att fokusera på dessa humanistiska värden. I religionskunskapsämnet är detta särskilt framträdande.

Om vi betraktar religionsämnet ur ett europeiskt perspektiv skiljer sig undervisningens innehåll åt en del mellan olika länder, men det finns också mycket som är gemensamt. Vi finner att många länders kursplaner betonar religionskunskapsämnets betydelse för mångkulturalism och religiös mångfald, samt hur dessa perspektiv knyter an till demokratiska värderingar, solidaritet, antirasism och medborgerlig bildning (Alberts, 2010; Grimmitt, 2000; Heimbrock, Scheilke & Schreiner, 2001; Jackson, 2004, 2008 och 2019; Liljefors Persson, 2018 och 2019). I de svenska kursplanerna finner vi liknande formuleringar och likaså i den inledande delen av läroplanen, som vi redan har sett ovan (Skolverket, 2022). En strävan här är att eleverna ska utveckla kunskaper om, förståelse för samt ett erkännande av kulturell och religiös mångfald (Heimbrock, Scheilke och Schreiner, 2001; Jackson, 2004). Eleverna ska dessutom möta detta i form av fostran till rättskänsla, generositet, tolerans och ansvarstagande som det är formulerat i läroplanen – både i Lgr22, Gy11 och numera Gy25.

## Religiös läskunnighet och kraftfull kunskap – perspektiv på epistemologi i religionskunskapsundervisning

Vi kan alltså se att religionskunskapsämnet definieras på olika sätt i olika länder i Europa men att det också finns mycket som är lika i religionsundervisningen. Många länders kursplaner lyfter fram vikten av mångkulturalitet och mångreligiositet (Grimmitt, 2000; Heimbrock m.fl., 2001; Jackson, 2008; Jackson, 2019; Williams m.fl., 2008). Det är också tydligt att läroplaner och kursplaner i olika länder har sitt eget unika ämnesinnehåll

där specifika begrepp blir viktiga för eleverna att lära sig. Detta kan förstås som att varje ämne har sin specifika *ämneslitteracitet* (Shanahan och Shanahan, 2012). Eleverna behöver alltså bli ämneskunniga i olika akademiska discipliner och ämnen, som i vårt fall inom religionskunskapen i Sverige. Målet är att eleverna ska kunna använda sina ämneskunskaper på ett adekvat sätt i olika sammanhang i livet, det vill säga, de behöver bli religiöst läskunniga.

Forskningsfältet kring religiös läskunnighet är brett. Enligt American Academy of Religion kan religiös läskunnighet förstås som förmågan att känna igen och analysera religionens roll olika sammanhang (AAR, 2019). Malin Löfstedt påpekar att begreppet ofta används normativt, med syftet att öka förståelsen människor emellan och därmed bidra till en demokratisk fostran (Löfstedt, 2020: 7). I likhet med Poulter m. fl. (2017) menar vi att utvecklandet av religiös läskunnighet är en viktig förutsättning för att verka som en demokratisk medborgare. Undervisningen som syftar till att utveckla denna förmåga kräver emellertid att läraren både har gedigna ämneskunskaper och en god didaktisk förmåga, så att undervisningen kan bedrivas på ett så utvecklande sätt som möjligt för eleverna.

Två andra centrala begrepp i detta sammanhang är *kraftfull kunskap* och *tröskelbegrepp*. Tröskelbegrepp syftar på vad som anses vara central kunskap i ett ämne, till exempel religionskunskap, och kan sägas utgöra en ingång till en ny förståelse av och ny utvidgad och fördjupad kunskap i ämnet (Meyer och Land, 2005; Young, 2008 och 2014; Niemi, 2018; Franck och Thalén, 2023a; Franck, 2023; Liljefors Persson, 2023b; Franck och Liljefors Persson, 2025a). Kraftfull kunskap fungerar som tröskelbegrepp genom att denna typ av kunskap hjälper eleverna att få nya insikter och att därmed utveckla sin förståelse av ett ämne. Young definierar begreppet *kraftfull kunskap* på följande sätt:

Kraftfull kunskap syftar på vad kunskapen kan göra eller vilken intellektuell kraft den ger till dem som har tillgång till den. Kraftfull kunskap ger mer tillförlitliga förklaringar och nya sätt att tänka om och engagera sig i världen, och den kan ge eleverna ett språk för att engagera sig i politisk, moralisk och andra typer av debatt (Young, 2008, s. 14).

Definitionen utgår således inte från ett på förhand fastslaget innehåll, utan tar snarare fasta på vad kunskap kan göra. Kraftfull kunskap ger eleverna dels nya sätt att se på världen, dels förmågor som gör att de kan följa och delta i debatter om viktiga lokala, nationella och globala frågor, vilket Maude framhåller i en artikel om geografiamnet och kraftfull kunskap (Maude, 2015). Dessa två sätt att betona vad som är kraftfull kunskap är också direkt applicerbart på religionskunskapsämnet (Liljefors Persson, 2023a och 2023b).

Kraftfull kunskap hjälper elever att göra jämförelser, att se likheter och skillnader både inom och mellan religioner, och att förstå begreppet representation. Syftet är att eleverna ska lära sig förstå att vikten av att välja undervisningsinnehåll också handlar om att välja

vad som får representera ett visst innehåll. Det gäller också förmågan att reflektera och att kunna kontextualisera sin kunskap, vilket är centralt i alla ämnen, och i religionskunskapsämnet. Därför är förmågan att kunna jämföra, reflektera och förstå begreppet representation tre exempel på att kraftfull kunskap omvandlas till en kunskapsbaserad färdighet eller praktik, vilket är viktigt i både religionsvetenskap och religionsundervisning. Som i alla ämnen kan eleverna i ett längre perspektiv, genom sin religiösa läskunnighet, bygga broar mellan ämnesteori och praktik, och också bidra med denna kunskap som aktiva medborgare i ett demokratiskt och inkluderande samhälle (Cotter och Robertson, 2016; Hartsmar och Liljefors Persson, 2013; Franck, 2023 och 2025; Liljefors Persson, 2023a). Här ser vi alltså att det vi kallar kraftfull kunskap i ämnet religionskunskap bildar grunden för den kunskap som bidrar till en ökad religionskompetens och religiös läskunnighet för elever i skolan, och för alla människor i ett demokratiskt och inkluderande samhälle.

## Lärarstudenters syn på vad som är kraftfull kunskap i religionskunskap

Under tre terminer 2023–2025 genomfördes ett seminarium för ämneslärare i religionskunskap med fokus bland annat på just ämneslitteracitet och kraftfull kunskap. Under seminarierna genomförde lärarstudenterna kortskrivningar om vilket innehåll de anser är centralt att undervisa om i religionskunskap och vad de skulle vilja främja i sin egen framtida undervisning. De diskuterade i mindre grupper och skrev tillsammans en kortfattad text om vad de ansåg var viktigast att undervisa om. Här återger vi, med studenternas tillstånd, en del av vad de har skrivit i sina texter.

Studenterna betonar att de vill skapa nyfikenhet på ämnet och att de vill undervisa om såväl olika religioner som sekulära livsåskådningar. De menar också att det är viktigt att studera ämnet religionskunskap eftersom det ger större möjligheter till att skapa ökad förståelse för människor i ett mångreligiöst samhälle. De lyfter också fram att religioners roll i samhället förändras och att vi nu ser religionernas återkomst i det postsekulära samhället och i Sverige (Grupp 2, 2025). Lärarstudenterna betonar också vikten av att undervisa om existentiella frågor samt frågor om etik och moral: ”Människor är mer lika än olika”, som en grupp uttryckte det (Grupp 4, 2023). Alla betonar att de vill undervisa om levd religion och religiösa praktiker. En grupp betonar att de vill undervisa om att motverka rasism, polarisering och stereotyper (Grupp 1, 2024).

Flera grupper betonar att de vill undervisa om kontroversiella frågor och om människans förhållande till naturen samt klimatfrågor. Studenterna betonar också att de anser att lärare måste våga undervisa om kontroversiella frågor. För att kunna göra det lyfter lärarstudenterna fram vikten av att skapa ett bra klassrumsklimat och att de vill se klassrummet som ett så kallat *brave space*, där eleverna kan uttrycka olika åsikter i en trygg miljö.

De nämner också viktiga tröskelbegrepp som religion, ekumenik, levd religion, etik, tolerans, emiska och etiska perspektiv (inifrån- respektive utifrånperspektiv) samt olika

religiösa traditioner, till exempel islam (islamer) och hinduism (hinduism). En student skrev: ”Jag vill skapa förståelse för att vi kan tänka väldigt olika om saker och det är något vi behöver lära oss att leva med. Demokrati är rorigt, men bättre än alternativet.” (Grupp 1 2024)

Vi ser att lärarstudenterna har många intressanta perspektiv och mycket som de vill fokusera på i sin egen framtida undervisning. De betonar vad de anser är viktigt att satsa på i sin egen framtida undervisning, och de ser den typen av innehåll som synliggjorts här som exempel på kraftfull kunskap. Flera grupper betonar särskilt religionskunskapsämnets betydelse för att förstå mångfald, demokrati och mänskliga rättigheter (Grupper, 2023, 2024 och 2025). Lärarstudenterna är också tydliga med att de ser fram emot att få börja undervisa i ämnet religionskunskap, som de betonar är brett och rymmer många möjligheter för att genomföra en undervisning som blir betydelsefull och ger mening för eleverna.

## Mänskliga rättigheter och värdegrund – en självklar kombination i religionskunskapsämnet?

Enligt Skolverket ska skolans värdegrund genomsyra allt arbete som genomförs i skolan. Alla elever ska få inhämta och utveckla både kunskaper och värden i skolan (Skolverket, 2022). Värdegrundsarbetet ska ske både i och utanför undervisningen och det ansvaret omfattar all personal. Skolverket betonar också att värdegrundsarbetet är ett uppdrag där kunskap och värden ska hållas ihop och att undervisningen ska genomföras med demokratiska arbetsformer som till exempel delaktighet och inflytande. Skolan ska vara fri från diskriminering och kränkande behandling. Genom ett aktivt värdegrundsarbete menar Skolverket att eleverna utvecklar färdigheter och förmågor för att kunna delta aktivt i ett demokratiskt samhälle (Skolverket, 2022).

Begreppet värdegrund är dock inte oomstritt, och många har kritiskt granskat vad som ingår i den så kallade värdegrunden. Är det ett begrepp i singularis, det vill säga finns det bara en värdegrund? Och är den för alltid given eller är den föränderlig? Många betonar att skolans värdegrund är formulerad utifrån kristna värderingar och att den därför inte har samma status i det mångfaldiga Sverige bland människor med andra trosuppfattningar eller livsåskådningar. Flera forskare menar att vi därför, som en konsekvens av detta, i stället skulle prata om värdegrunder i plural (se t. ex. Assarsson m. fl., 2011; Lifmark, 2010; Orlenius, 2001; Tännsjö, 2016). Andra menar att dessa omstridda formuleringar handlar om att undervisningen i skolan ska utgå från de värden som enligt läroplanen är centrala för att människor ska kunna leva tillsammans i ett demokratiskt samhälle. Men detta är komplext och delvis problematiskt, vilket gör det angeläget att också resonera kring de värden som ingår i värdegrunden. Lifmark resonerar kring detta i sin avhandling:

Jag tror att det som är komplext kan bli lättare att förstå om fler försöker förstå komplexiteten, och talar med varandra om den. Min förhoppning är att en ökad och kritisk uppmärksamhet på den gemensamma värdegrundstexten, med dess vagheter och motstridigheter, kan underlätta kloka samtal, i skolor och utanför dem, om skolans fostran. (Lifmark, 2010, s. 60)

I såväl skollagen (SFS 2010:800) som läroplanerna (Skolverket 2022; Skolverket 2025) finns formuleringar om att värdegrunden ska utgå från demokratiska värderingar och mänskliga rättigheter, där också barnkonventionen är inkluderad<sup>2</sup> och att detta ska genomsyra allt arbete i skolan. På Skolverkets webbplats finns material som alla kan ta del av, och som ger såväl riktlinjer som stöd och råd för hur man kan arbeta aktivt med olika delar av värdegrundsarbetet. Till exempel finns stödmaterial för att främja likabehandling, för att arbeta mot rasism och främlingsfientlighet och för att motarbeta hedersrelaterat våld och förtryck (Skolverket, 2022).

Även andra internationella policydokument kan inkluderas i den undervisning som vi vill lyfta fram här. Ett exempel är Agenda 2030, som FN:s medlemsstater antog hösten 2015. Agenda 2030 ger en riktning för världens länder i arbetet mot en mer hållbar och rättvis framtid, där fattigdom och hunger utrotas och där ojämlikheter bekämpas både inom och mellan länder. Agenda 2030 innehåller också mål om att bygga fredliga och inkluderande samhällen, att alla ska omfattas av mänskliga rättigheter, att jämställdhet ska främjas samt att miljö och naturresurser ska värnas för att säkra jordens fortlevnad (Liljefors Persson, 2025).

I de samhällsorienterande ämnena, och särskilt i religionskunskap, ska centrala delar i undervisningen fokusera på frågor om mänskliga rättigheter och människors lika värde. Ämnet religionskunskap fokuserar också på att den enskilda eleven ska utveckla sin förmåga att resonera om etiska frågor och livsfrågor i relation till olika perspektiv och olika religioner. I religionskunskapsämnets syfte (Skolverket, 2022) kan vi läsa följande:

Undervisningen ska stimulera eleverna att reflektera över olika livsfrågor och etiska förhållningssätt samt ge eleverna verktyg för att kunna analysera och ta ställning i etiska och moraliska frågor. På så sätt ska undervisningen bidra till elevernas möjligheter att utveckla en personlig livshållning och beredskap att handla ansvarsfullt i förhållande till sig själva och sin omgivning. (Skolverket, 2022, s. 188).

Detta är centrala kompetenser som också lyfts fram inom ramen för kunskapsområdet medborgerlig bildning, så som det också uttrycks i nationella och internationella dokument på olika nivåer. Det som ofta mer specifikt kallas för aktivt medborgarskap innebär att eleverna erövrar sådana kunskaper och färdigheter som stärker och möjliggör

---

<sup>2</sup> Barnkonventionen är numera lagstadgad, se lagen om Förenta nationernas konvention om barnets rättigheter, SFS 2018:1197.

deras förmåga till aktivt deltagande i det demokratiska samhället (Hartsmar & Liljefors Persson, 2013; Liljefors Persson, 2009 och 2023b; Ross och Loughran m.fl., 2024.).

## Existentiella och kontroversiella frågor – undervisning för att främja kunskaper om mänskliga rättigheter

De grundläggande värdena för skolan återfinns till stor del också i de olika samhällsorienterande ämnenas innehåll, så som de är skrivna i Lgr22 (Skolverket, 2022) och som de också varit formulerade i tidigare läroplaner och kursplaner. Inte minst inom ämnet religionskunskap finns mycket av det värdegrundsarbete som alla lärare ska arbeta med i sin undervisning. Den nya kursplanen i religionskunskap för årskurs 7–9 framhäver i högre grad än tidigare dels att det finns variationer inom och mellan olika religioner, dels vilken betydelse som religion har för människor. Detta är betydelsefulla förändringar som syftar till att eleverna ska fördjupa sina kunskaper om olika religioner och livsåskådningar genom hela grundskolan och gymnasieskolan. Eleverna ska vidare kunna förstå och respektera olika kulturer, religioner och traditioner i vårt mångkulturella samhälle. I kursplanen framhävs också att eleverna ska utveckla en färdighet att jämföra olika religioner för att finna både likheter och skillnader. Det är betydelsefullt att eleverna utvecklar sådana kunskaper och färdigheter för att kunna förstå och respektera det som är annorlunda och som kanske inte ligger så nära dem själva. Goda kunskaper är således en viktig del i utvecklingen mot att inte främmandegöra och marginalisera de religioner, kulturer och livsstilar som skiljer sig från det egna sättet att leva. I syftet med ämnet religionskunskap (Skolverket, 2022) finns följande texter:

Undervisningen i ämnet religionskunskap ska syfta till att eleverna utvecklar kunskaper om religion och livsåskådning i det svenska samhället och i olika delar av världen. Genom undervisningen ska eleverna få förståelse för hur människor inom olika religiösa traditioner lever med och uttrycker sin religion på olika sätt. Eleverna ska också ges möjlighet att reflektera över vad religion och livsåskådning kan betyda för människors identitet och hur egna utgångspunkter påverkar förståelsen av religion och livsåskådning. (Skolverket, 2022, s. 188)

I citatet betonas att eleverna ska utveckla kunskaper för att kunna förstå andra människors sätt att tänka och leva, och för att eleverna ska få reflektera kring kopplingen mellan religion och identitet. I ämnets syfte finner vi således både formuleringar som handlar om fakta och förståelse för olika religioner och om deras roll i samhället. Här finns också formuleringar om etikens betydelse, samt om existentiella frågor och livsfrågors betydelse för att öka elevers förståelse för människors olika sätt att leva. Ett sätt att arbeta didaktiskt med dessa mål är att fokusera dels på ämneslitteracitet och ämneskunskaper, dels på ett ämnesinnehåll som gör att värdegrundsfrågor kommer till

uttryck tillsammans med existentiella och kontroversiella frågor (Biesta m.fl., 2019; Dinham & Shaw, 2017; Franck och Liljefors Persson, 2025; Hall, 2025).

Lärare kan därför, i överensstämmelse med styrdokumentet, koppla samman undervisningen i religionskunskap med det allmänna värdegrundsarbetet i skolan på ett didaktiskt medvetet sätt och med utgångspunkt i existentiella respektive kontroversiella frågor. I detta sammanhang kan också Francks (2003) betoning av "hjärtats etik" lyftas fram, där läraren ses som en mentor som verkar för att utveckla elevernas respekt för och tolerans mot olika sätt att leva (se även Jönsson och Liljefors Persson, 2006; Larsson & Gustavsson, 2004; Liljefors Persson, 2019 och 2025b; Williams m.fl., 2008).

Religionskunskapsämnet kan bli en arena där elever får möta och diskutera existentiella frågor om till exempel kärlek, sexualitet, relationer, identitet, vad ett gott liv är och människans ansvar för miljön. Det finns ett gott stöd för att införa mer undervisning om denna typ av frågor och relatera dessa till undervisning om mänskliga rättigheter, och det är också något som eleverna vill se mer av. Även lärarstudenter uttrycker att de önskar fördjupad utbildning om hur de kan undervisa om existentiella frågor och frågor kopplade till mänskliga rättigheter, som de menar är både angelägna och intressanta för eleverna (Carlström m.fl., 2025; Andersson, Liljefors Persson och Olsson, 2020; Franck, 2003; Franck och Liljefors Persson, 2023; Hall, 2025; Hartsmar och Liljefors Persson, 2013; Liljefors Persson, 2018,).

## Kontroversiella frågor som ett sätt att praktisera demokrati i klassrummet

Inom de samhällsorienterande ämnena har lärare länge arbetat med kontroversiella frågor. Dessa definieras ibland som "frågor som väcker starka känslor och skapar spänningar i samhället" (Kerr och Huddleston, 2015, s. 13). Det handlar alltså om frågor som genererar motsägelsefulla förklaringar och komplexa lösningar och de kan betraktas som problem som saknar enkla lösningar eller svar. De kan både röra förhållanden som ligger långt tillbaka i tiden och sådant som är aktuellt i vår samtid. Det handlar om frågor som är känsliga och svåra att diskutera och ta ställning till, samtidigt som de är viktiga att lära sig mer om och betydelsefulla för att kunna förstå vad demokrati är i praktiken. För lärare anses kontroversiella frågor ofta vara mycket utmanande att arbeta med i klassrummet. David Kerr och Ted Huddleston formulerar betydelsen av att arbeta med kontroversiella frågor genom att understryka betydelsen av att lära sig om demokratiska processer och mänskliga rättigheter:

Att lära sig att föra dialog med människor vars värderingar skiljer sig från ens egna och att respektera dem är centralt för den demokratiska processen samt avgörande för att skydda och stärka demokratin och främja en kultur av mänskliga rättigheter. (Kerr och Huddleston, 2015, s. 7)

På Skolverkets webbplats kan vi läsa att kontroversiella frågor kan röra allt från politik och religion till rasism, heder, sexualitet och relationer, diskriminering och våldsbejakande extremism. Det kan vidare handla om jämställdhet och solidaritet mellan människor. Skolverket betonar också vikten av att läraren undervisar eleverna om hur de kan diskutera på ett respektfullt sätt, att alla har rätt att yttra sig och bli lyssnade på, och att samtalen ska vara fria från kränkningar av olika slag (Skolverket, 2022).

Att undervisa om och diskutera kontroversiella frågor är ett sätt att synliggöra konflikter och ge eleverna möjlighet att träna på att diskutera på ett demokratiskt sätt. Detta innebär att de också lär sig att tolerera varandras olika åsikter. Det är också viktigt för läraren att skapa ett tryggt klassrumsklimat så att eleverna vågar och vill diskutera, och att stimulera arbetet med deliberativa samtal. Målet med att undervisa om kontroversiella frågor och att genomföra goda diskussioner i klassrummet är att hjälpa eleverna att dels utveckla sina åsikter och sin empatiska förmåga, dels att få en ökad förståelse för och fundera över nya infallsvinklar och perspektiv på olika frågor. Eleverna lär sig också att kritiskt granska olika argument och att diskutera på ett ändamålsenligt sätt med sina klasskamrater, även om de inte håller med i sakfrågan (Cowan och Maitles, 2012; Flensner, Larsson och Säljö, 2021; Crespo Lopes och Liljefors Persson, 2023; Franck och Liljefors Persson, 2023 och 2025a; Hartsmar och Liljefors Persson, 2013). I detta sammanhang är det angeläget att lärare dels har goda kompetenser i att genomföra diskussioner med elever på ett informerat sätt, dels är väl förberedda på de sakfrågor som ska diskuteras så att de kan leda arbetet i klassrummet. Som lärare är det också viktigt att notera konfliktladdade åsikter, och samtidigt, något motsägelsefullt, viktigt att dessa åsikter tydliggörs och synliggörs. Därigenom får eleverna möjlighet att lära sig diskutera, förstå och respektera andras åsikter, och de lär sig att praktisera vad demokrati är.

## Avslutande kommentar: religionsklassrummet som demokratilabb

I det postsekulära Sverige har religion blivit alltmer synligt i det offentliga rummet, samtidigt som religion ofta uppfattas som en laddad och kontroversiell fråga. Därför menar vi att unga människor behöver utveckla förmågor för att förstå och hantera sammanhang som präglas av en påfallande mångfald i sätt att tänka, tro och leva. Vi vill understryka att detta inte enbart handlar om förmedling av kunskap, utan refererar till en uppsättning färdigheter som de unga behöver utveckla.

I detta kapitel har ambitionen varit att sätta undervisning om mänskliga rättigheter i relation till skolämnet religionskunskap. Vi menar att undervisning som är forskningsbaserad och grundad i goda ämneskunskaper skapar goda förutsättningar för att utveckla elevernas religiösa läskunnighet och religionskompetens. Detta rustar eleverna för ett aktivt medborgarskap och ger dem en (medborgerlig) bildning som behövs för att kunna delta i ett demokratiskt samhälle.

Kapitlet har presenterat exempel på vad som kan utgöra ett centralt och angeläget innehåll i undervisning i religionskunskap, med särskild koppling till mänskliga

rättigheter. Dessa exempel har belysts utifrån såväl ämne-teoretiska diskussioner som lärarstudenters och unga människors perspektiv och erfarenheter. Kapitlet ska därmed inte läsas som normativt och styrande utan snarare som ett inlägg i ett öppet, pågående samtal om undervisning i mänskliga rättigheter i de samhällsorienterande ämnena, och framför allt i religionskunskap.

I ämnet religionskunskap får eleverna möjlighet att reflektera kring värdegrundsfrågor, etik och moral, samt en chans att ingående diskutera vad demokrati, mänskliga rättigheter, solidaritet, jämställdhet och inkludering kan betyda. Lärare kan på ett didaktiskt medvetet sätt, med utgångspunkt i existentiella och kontroversiella frågor, koppla samman undervisningen om humanistiska värden med det allmänna värdegrundsarbetet i skolan i syfte att främja mänskliga rättigheter. Undervisningen bör ge utrymme för att rusta elever med goda ämneskunskaper om religioner, etik och existentiella frågor och sätta detta i relation till mänskliga rättigheter och barnkonventionen. Då får vi en undervisning som knyter an väl till skolans värdegrundsarbete och till humanistiska värden som är centrala i det vi kan kalla medborgerlig bildning i bred bemärkelse. En sådan undervisning kan bidra till att eleverna utvecklar förmågan att diskutera kontroversiella frågor genom samtal som främjar kunskap om mänskliga rättigheter och stärker elevernas kompetens att (med)agera i ett demokratiskt samhälle som präglas av religiös, etnisk och kulturell mångfald.

## Referenser

- AAR. (2019). *AAR Religious Literacy Guidelines*. <https://aarweb.org/resource/aar-religious-literacy-guidelines-2/>.
- Alberts, W. (2010). The academic study of religions and integrative religious education in Europe. *British Journal of Religious Education*, 32(3), 275–290. doi: 10.1080/01416200.2010.498621.
- Andersson, I., Liljefors Persson, B. & Olsson, H. (Red.). (2020). *Kunskapsområdet sex och samlevnad i lärarutbildning. En kartläggning av kursplaner och resonemang kring innehåll*. Stockholm: RFSU.
- Assarson, I. m.fl. (2011). *Skolvardagens komplexitet: En studie av värdegrundsarbetet i skolans praktik*. Stockholm: Skolverket.
- Biesta, G., Aldridge, D., Hannam, P., and Whittle, S. (2019). *Religious Literacy: A Way Forward for Religious Education?* Brunel University London & Hampshire Inspection and Advisory Service. <https://www.reonline.org.uk/wp-content/uploads/2019/07/Religious-Literacy-Biesta-Aldridge-Hannam-Whittle-June-2019.pdf>.
- af Burén, A. (2015). *Living Simultaneity: On religion among semi-secular Swedes*. [Doktorsavhandling, Södertörns högskola].

- Carlström, C. (2025). *Kunskapsområdet sexualitet och relationer i skolämnet religionskunskap– att skapa en angelägen undervisning i ett föränderligt samhälle*. Carlström C, Kaas, M, Liljefors Persson, B och Magnusson, E. IMS Rapportserie: 8. Institutet för forskning om mångreligiositet och sekularitet. Stockholm: Södertörns högskola. <https://urn.kb.se/resolve?urn=urn:nbn:se:sh:diva-57424>.
- Cooling, T. (2012). What is a controversial issue? Implications for the treatment of religious beliefs in education. *Journal of Beliefs & Values*, 33, 169–81.
- Cotter, C. & Robertson, D. (2016). *After World Religions. Reconstructing Religious Studies*. Routledge.
- Cowan, P. & Maitles, H. (2012). *Teaching Controversial Issues in the Classroom. Key Issues and Debates*. London: Continuum Publishing Corporation.
- Crespo Lopes, J., & Liljefors Persson, B. (2023). Young People Developing Their Identity Perception and Values: How Can School Support Such a Process by Bringing in Controversial Issues? *Societies*, 13(12), 260. <https://doi.org/10.3390/soc13120260>.
- Davie, G. (2013). *The Sociology of Religion. A Critical Agenda*. (2 uppl.). Los Angeles: SAGE.
- Dinham, A. & Shaw, M. (2017). Religious Literacy through Religious Education: The Future of Teaching and Learning about Religion and Belief. *Religions* 8(7). doi.org/103390/rel8070119.
- Ericson von Bahr, V. (2021). *Offentlig sektor i ett mångreligiöst Sverige: en inventering av kunskapsbehoven*. I IMS Rapportserie. <https://urn.kb.se/resolve?urn=urn:nbn:se:sh:diva-44286>.
- Flensner, K. K., Larsson, G., & Säljö, R. (2021). Inledning: att undervisa och lära om och av kontroverser. I *Känsliga frågor, nödvändiga samtal: att lära om och av kontroverser* (15–21). <https://urn.kb.se/resolve?urn=urn:nbn:se:hy:diva-16321>.
- Franck, O. (2003) *Domens eller hjärtats etik. Moral och människosyn i skolans värld*. Lund: Studentlitteratur.
- Franck, O. & Thalén, P. (2023a). *Powerful Knowledge in Religious Education: Exploring Paths to A Knowledge-Based Education on Religions*. Palgrave MacMillan.
- Franck, O. & Thalén, P. (2023b). *Mellan kunskap och fostran*. Lund: Studentlitteratur, 2023.
- Franck, O. & Liljefors Persson, B. (2023). Democratic and inclusive religious education in the secular state – the case of Sweden. I F-V. Anthony & H-G. Ziebertz (Red.), *Human rights and the state-religion separation*. Springer.
- Franck, O. & Liljefors Persson, B. (2025a). Ämneslitteracitet och kraftfull kunskap. I Franck, O., Liljefors Persson, B., & Löfstedt, M. *Att undervisa i religionskunskap. Didaktik och metodik för ämneslärare*. Lund: Gleerups.
- Franck, O. & Liljefors Persson, B. (2025b). *Controversial Issues in Religious Education: Ethics, Values and Beliefs. Perspectives from Northern Europe*. Springer Nature/Palgrave Macmillan.
- Grimmitt, M. (red.). (2000). *Pedagogies of religious education: case studies in the research and development of good pedagogic practice in RE*. Great Wakening: McCrimmons.
- Habermas, J. (2008). Notes on Post Secular Society. *New Perspectives Quarterly*, 25 (4), 17–29.
- Hall, E. (2025). Identitet i skolans religionsundervisning. I Franck, O, Liljefors Persson, B. & Löfstedt, M. (2025) *Undervisa i religionskunskap. Didaktik och metodik för ämneslärare*. s. 79–92. Lund: Gleerups.
- Hartsmar, N. & Liljefors Persson, B. (2013) *Medborgerlig bildning – om demokrati och inkludering för ett hållbart samhälle*. Lund: Studentlitteratur.

- Heimbrock, H-G., Scheilke, C.T. & Schreiner, P. (Red.). (2001). *Towards religious competence: Diversity as a challenge for education in Europe*. Münster: Lit Verlag.
- Jackson, R. (2004). *Rethinking religious education and plurality: Issues in diversity and pedagogy*. London: Routledge.
- Jackson, R. (2008). Teaching about Religions in the Public Sphere: European Policy Initiatives and the Interpretive Approach. *Numen*, 55, 151–182
- Jackson, R. (2019). Human rights: A core element or big idea for RE? *Norddidactica – Journal of Humanities and Social Science Education*, 4, 109–132.
- Johnsson, C. (2026). Människorättspedagogik för professionsutbildningar. I: Johnsson, C., Liljefors Persson, B., Lettevall, R. & Wendel, L. (2026,) *Värdighetens gränser och Rättigheternas möjligheter. Studier i Mänskliga rättigheter*. Malmö: Malmö University Press.
- Kerr, D. & Huddleston, T. (Red.). (2015). *Living with controversy – teaching controversial issues through education for democratic citizenship and human rights (EDC/HRE)*. Strasbourg: Europarådet.
- Larsson, R. & Gustavsson, C. (red.). (2004). *Towards a European Perspective on Religious Education*, Bibliotheca Theologiae Practicae 74. Uppsala Universitet, Danmark.
- Lettevall, R. (2026). Universiteten, Magna Charta Universitatum och de mänskliga rättigheterna. I: Johnsson, C., Liljefors Persson, B., Lettevall, R. & Wendel, L. (2026,) *Värdighetens gränser och Rättigheternas möjligheter. Studier i Mänskliga rättigheter*. Malmö: Malmö University Press.
- Lifmark, D. (2010). *Emotioner och värdegrundsarbete – om lärare, fostran och elever i en mångkulturell skola*. Doktorsavhandling.
- Liljefors Persson, B. (2018). The Position of (S-)Existential Questions in Religious Education in School and in Teacher Education in Sweden. I Ristiniemi, J. Skeie, G. & Sporre, K. (Red.), *Challenging Life-Existential Questions as a Resource for Education*. (Publication Serie 37. Religious Diversity in Europe) (s. 329-346). Münster: Waxman.
- Liljefors Persson, B. (2019). (S-)existential Questions among Students – Sexuality and Relations Education as part of Controversial Issues with importance for Citizenship Education. I B. Krzywosz-Rynkiewicz & V. Zorbas (Red.), *Citizenship at a Crossroads: Rights, Identity, and Education* (s. 369–381). Prague, CZ: Charles University and Children’s Identity and Citizenship European Association, 2020. ISBN: 978-80-7603-104-3.
- Liljefors Persson, B. (2023a). Powerful Knowledge in Religious Education – Questions of Epistemology and Subject Literacy in Democratic and Inclusive Educational Contexts. *Social Sciences*, 12: 642. <https://doi.org/10.3390/socsci12120642>
- Liljefors Persson, B. (2023b). Undervisning om religion för ett demokratiskt och hållbart samhälle: om ämneslitteracitet och existentiella frågor. I Augustsson, D., Carlström, C., Hall, E. & Liljefors Persson, B., *Religion och samhällsförändring. Aktuella perspektiv i religionsvetenskaplig forskning* (s. 125–146). Stockholm: Liber.
- Liljefors Persson, B. & Franck, O. (2025). Ämneslitteracitet och kraftfull kunskap. I Franck, O, Liljefors Persson, B. & Löfstedt, M. (2025) *Undervisa i religionskunskap. Didaktik och metodik för ämneslärare* (s. 47–62). Lund: Gleerups.
- Liljefors Persson, B. (2025). Undervisa om ursprungsfolkens religioner. I Franck, O, Liljefors Persson, B. & Löfstedt, M. (2025) *Undervisa i religionskunskap. Didaktik och metodik för ämneslärare* (s. 127–138). Lund: Gleerups.

- Löfstedt, M. (2020). Konstruktiv religionskritik och religionsundervisning. *Acta Didactica Norden*, 14(4). <https://doi.org/10.5617/adno.8346>.
- Maude, A. (2015). What is powerful knowledge and can it be found in the Australian geography curriculum? *Geographical Education*, 28, 18–26.
- Meyer, J. H. F. & Land, R. (2005). Threshold concepts and troublesome knowledge (2): Epistemological considerations and conceptual framework for teaching and learning. *Higher Education*, 49: 373–388. Springer.
- Niemi, Kristian. (2018). Religionsvetenskapliga tröskelbegrepp: stötestenar och språngbrädor vid utvecklingen av ett ämnesperspektiv. *Nordidactica – Journal of Humanities and Social Science Education*, 2018:2.
- Orlenius, K. (2001). *Värdegrunden – finns den?* Stockholm: Liber.
- Poulter, S., Kuusisto, A., Malama, M., Kallionemi, A. (2017). Examining Religious Education in Finland from a Human Rights Perspective. I Sjöborg, A., Ziebertz, HG. (Red.) *Religion, Education and Human Rights. Religion and Human Rights, vol 1*. Springer, Cham. [doi.org/10.1007/978-3-319-54069-6\\_4](https://doi.org/10.1007/978-3-319-54069-6_4).
- Ross m.fl. (2024) *Young People's Understanding of European Values: Enhancing Abilities, Supporting Participation and Voice*. Report of Working Group 1 of the Jean Monnet Network Project: Citizenship Education in the Context of European Values: CitEdEV. <https://citedev.eu/wp-content/uploads/Young-Peoples-Understanding-of-European-Values-Enhancing-abilities-supporting-participation-and-voice.pdf>.
- Shanahan, T., & Shanahan, C. (2012). What is disciplinary literacy and why does it matter? *Topics in Language Disorders*, 32(1), 7–18. <https://doi.org/10.1097/TLD.0b013e318244557a>.
- Sjöborg, A. (2015). Negative and Positive Freedom of Religion: The Ambiguous Relation of Religion and Human Rights in Sweden. I H-G Ziebertz & G. Črpić, *Religion and Human Rights: An International Perspective* (s. 208–217). [https://doi.org/10.1007/978-3-319-09731-2\\_14](https://doi.org/10.1007/978-3-319-09731-2_14).
- Skollagen (SFS 2010:800). (2010). Svensk författningssamling. <https://www.riksdagen.se>.
- Skolverket (2022). *Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet 2022*. (Upplaga 1). Stockholm: Skolverket.
- Skolverket. (2011). *Läroplan för gymnasieskolan 2011 (Gy11)*. Skolverket. [https://www.skolverket.se/undervisning/gymnasieskolan/laroplan-gy11-for-gymnasieskolan#/curriculum/GY2011?schoolType=GY&typeOfSyllabus=COURSE\\_SYLLABUS&timespan=LATEST](https://www.skolverket.se/undervisning/gymnasieskolan/laroplan-gy11-for-gymnasieskolan#/curriculum/GY2011?schoolType=GY&typeOfSyllabus=COURSE_SYLLABUS&timespan=LATEST).
- Skolverket. (2025). *Läroplan för gymnasieskolan 2025 (Gy25)*. Skolverket. [https://www.skolverket.se/undervisning/gymnasieskolan/laroplan-gy25-for-gymnasieskolan#/curriculum/LGY2025?schoolType=GY&typeOfSyllabus=COURSE\\_SYLLABUS&timespan=LATEST](https://www.skolverket.se/undervisning/gymnasieskolan/laroplan-gy25-for-gymnasieskolan#/curriculum/LGY2025?schoolType=GY&typeOfSyllabus=COURSE_SYLLABUS&timespan=LATEST).
- Thurfjell, D. (2019) *Det gudlösa folket: de postkristna svenskarna och religionen*. Stockholm: Nordstedts.
- Thurfjell, D., & Willander, E. (2023). Ärvd eller erövrad sekularitet? Sekulär identitet bland postmuslimer och postkristna i Sverige. *Sociologisk forskning*, 59(4), 417–446. <https://doi.org/10.37062/sf.59.23768>.

- Tännsjö, T. (2016). Värdegrundens vara eller icke vara. *Nordisk Tidskrift för Allmän Didaktik*, 2(1), 69–73.
- UN. (u.å). *Declaration of Human Rights*. <https://www.un.org/en/about-us/universal-declaration-of-human-rights>. [Hämtad 2025-09-04].
- UN, (2012). *United Nations Declaration on Human Rights Education and Training*. Resolution adopted by the General Assembly on 19 December 2011. 66/137. United Nations Declaration on Human Rights Education and Training. <https://digitallibrary.un.org/record/721270?v=pdf#files> [Hämtad 2026-03-02].
- Willander, E. & Stockman, M. (2020). *Ett mångreligiöst Sverige i förändring*. Bromma: Myndigheten för stöd till trossamfund.
- World Values Survey. (2023). "The Inglehart-Welzel World Cultural Map - World Values Survey 7". <http://www.worldvaluessurvey.org/>.
- Young, M. (2008). *Bring Knowledge Back In: From Social Constructivism to Social Realism in the Sociology of Knowledge*. Routledge: London, UK.
- Young, M. (2014). Powerful knowledge as a curriculum principle. I Young, M. & Lambert, D. (Red.), *Knowledge and the Future: Curriculum and social justice* (s. 65-88). London: Bloomsbury.
- Ziebertz, H-G. & Črpić, G. (2015). "Preface". I H-G Ziebertz & G. Črpić, *Religion and Human Rights: An International Perspective* (s. v-viii). Berlin: Springer Publishing Company. [https://doi.org/10.1007/978-3-319-09731-2\\_14](https://doi.org/10.1007/978-3-319-09731-2_14).