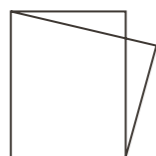


Praksisnær viden og refleksion over religion og dannelse

Kirsten M. Andersen, lektor, ph.d., UC SYD & Lakshmi Sigurdsson, lektor, cand. mag., Københavns Professionshøjskole



Artiklen belyser, hvordan lærerens praksis i faget kristendomskundskab kan indgå i læreruddannelsen med det dobbelte formål 1) at stilladsere de studerendes forberedelse af og refleksion over praktik og 2) at kvalificere de studerendes fagdidaktiske samtaler gennem indblik i resultaterne fra et aktionsforskningsprojekt og således integrere praksisnær viden i undervisningsfaget. Da udgangspunktet er faget kristendomskundskab, definerer vi en særlig ramme for refleksion over undervisningspraksis i form af en model, som skitserer begrebet dannelse til religiøs myndighed.

Indledning

I disse år er der i læreruddannelsen stor opmærksomhed på *praksissamarbejde* og praksistilknytning i undervisningsfagenes moduler (jf. vejledning Praksis-

samarbejde 2016). Som undervisere i faget kristendomskundskab/religion har vi savnet empiri og klasserumsforskning, men vi har også savnet, at lærernes viden fra undervisningen i faget blev tydeligere repræsenteret. Det er ikke nok at analysere læremidler til skolen, der mangler eksempler fra en begrundet og gennemført undervisningspraksis fra dem, som har masser af erfaring, som de lærerstuderende kan endevende, diskutere og kritisere med det formål at bringe viden fra teori og praksis i spil. Det vil kvalificere undervisningen, hvis præsentationer af undervisning fra skolen kan studeres i forhold til kritisk at korrigere den teoretiske pædagogik og vice versa.

Fra efteråret 2017-2018 gennemførte vi et aktionsforskningsprojekt: 'Dannelse til religiøs myndighed' med fire

lærere og fire præster med det formål at skabe viden om den formelle religionsundervisning med praktikere i de to forskellige institutioner. Undervejs i projektet blev vi optaget af, hvordan et aktionsforskningsprojekt med fokus på dannelse til religiøs myndighed gennem faget kristendomskundskab kan bidrage med praksisnær viden og refleksioner i læreruddannelsens undervisningsfag. I denne artikel tager vi afsæt i lærernes aktioner i projektet og de første to forsøg på at føre den praksisviden, som fremlægges i de beskrevne aktioner, ind i undervisningsfaget på læreruddannelsen. På grund af artiklens fokus og den begrænsede plads vil vi ikke gennemgå aktionsforskning som metode, men her blot henviser til eksisterende litteratur på området (fx Tofteng & Husted 2012; Rønnerman 2013; Skeie 2013; Haakedal 2015).

Læreruddannelsen veksler mellem praktiksted og uddannelsessted og tilbyder dermed et løbende perspektivskift mellem kulturer i skolen og på læreruddannelsen (Knudsen 2018). Det er ofte en anke fra de studerende, at der er for lidt sammenhæng mellem de to steder. Måske er det i mindre grad sammenhæng og mere konfrontation, der er brug for, for hvordan kan vi i uddannelsen sørge for at få viden fra begge steder i spil, så både skole og læreruddannelse kalder spørgsmål frem og gensidigt korrigerer hinanden? Hvordan bliver praksisnær læring og erfaring til praksisnær viden? Og hvordan kommer praksisnære erfaringer kritisk i spil i læreruddannelsen, det være sig i forhold til pædagogik, didaktik, faglige kundskaber og undervisningsfag?

Religionsundervisning og myndighed

I de seneste ti år er formuleringer som religiøs myndighed og religiøs modenhed dukket op i den pædagogiske filosofi. Samlet set tegner der sig et nuanceret billede af, hvad der er religionsundervisningens bidrag i den pædagogiske dannelsesopgave (Huggler 2008; Kristensen 2008; Oettingen 2011; Benner 2004, 2014; Bojesen 2014). Formuleringen om at være myndig i religiøs henseende kan misforstås i retning af noget med forvaltning eller religiøse myndigheder, men det er ikke det, der er sigtet. Det har snarere været at genoptage refleksionen mellem religion og pædagogisk filosofi. Selv blandt teologer er det sparsomt, hvad man kan finde om forholdet mellem religion og dannelse, og hvordan man kan tale om religiøs dannelse (Harbsmeier 1993; Oettingen 2011, s. 103-105). På trods af at dannelsestanken, *Bildung*, har rod i en jødisk-kristen oprindelse (1 Mos 1, 26-27), har den religiøse dannelse til forskel fra etisk og politisk dannelse ikke haft nogen særlig bevågenhed. Den pædagogiske historieskrivning identificerer en moderne modsætning mellem autonomi og religion, idet samfundet fik "behov for et bestemt lag af selvrefleksive og selvbestemmende individer, der for deres del bidrog til en frigørelse fra en træg og uforanderlig religiøs tænkning" (Uljets 2008, s. 52). I det perspektiv er en tanke om dannelse til religiøs myndighed provokerende. Det er en almindelig tendens at se på religiøsitet og myndighed som et modsætningsforhold.

En klassisk sociologisk sekulariserings-tese bygger på en opfattelse af forholdet mellem religion og modernitet med en stadig udfasning af det religiøse, fortrængt af en større fornuft, videnskab og selvberørende individer, frigjort fra

religionernes patriarkalske og hierarkiske verdensopfattelse (Uljets 2008, s. 55-56). Men fra slutningen af det 20. århundrede er sekulariseringstesen blevet kritiseret og nuanceret i den forstand, at religion ikke er blevet udfaset, men nok har ændret betydning i kraft af pluralisme og individualisering (Berger 2000; Taylor 2007; Furseth & Repstad 2007; Sigurdsson 2007). Nyere teorier skelner mellem sekularisering på forskellige niveauer som samfund, organisation og individ (Dobbelare 2002) eller anvender begrebet det postsekulære samfund, hvor krav om tilpasning og selvkritik gælder både religiøse og ikke religiøse borgere inden for rammen af religionsfrihed og princippet om lighed (Habermas 2008).

Når vi her taler om dannelse til religiøs myndighed, mener vi derfor ikke dannelse til en religiøs identitet, men en dannelse, som tager afsæt i et nuanceret og differentieret blik på religion i det senmoderne samfund. Det indebærer en fordring om at knytte religionsundervisningen an til pædagogikkens formål, dvs. at medvirke til elevens selvvirksomhed og befordre evnen til at benytte sin fornuft og dømmekraft til selv at tage stilling – også i forhold til religion og trosvalg.

Behov for at opnå en vis modenhed, myndighed og dannelse på det religiøse område begrundes Jens Erik Kristensen i de samfundsmæssige forandringer. I et pluralistisk, individualiseret og flerreligiøst samfund er det et kulturelt og samfundsmæssigt problem, hvis vi ikke lærer at omgås, kommunikere og forholde os til disse forskelle. Viden og oplysning er en forudsætning for at agere myndigt med sans og åbenhed

Læreruddannelsen veksler mellem praktiksted og uddannelsessted og tilbyder dermed et løbende perspektivskift mellem kulturer i skolen og på læreruddannelsen.



over for ligheder og forskelle mellem religioner og livstolkninger, men der er også brug for at kunne overskride det, Kristensen kalder "sin egen tendentielle fundamentalisme – uden nødvendigvis at relativere sit trosforhold." Kristensen karakteriserer religiøs dannelse som differens-kompetence og understreger dermed det kommunikative aspekt og det at kunne håndtere forskelle (Kristensen 2008). Det stemmer overens med de tre principper for religionsdidaktik, Alexander von Oettingen har introduceret: A) En ikke-forkyndende undervisning, der vil udvide elevernes religiøse forståelse, som skelner mellem saglighed og personlig bekendelse og forpligtelse. B) En undervisning, der vil lære eleverne at identificere og kritisere religiøs fanatisme, og som C) vil indføre eleverne i religion som en levet praksis og reflektere over forskellene mellem religion som personlig praksis og som offentlig omgangsform (Oettingen 2011; Benner 2014).

Aktionsforskningsforløbene fandt sted på fire folkeskoler og i fire sognekirker fordelt i Storkøbenhavn og i Syd- og Sønderjylland. I forløbet afholdt vi særskilte seminarer, internater i de to faggrupper og gennemførte ustruktureret direkte observation i undervisningen før og under gennemførelsen af deltagerens undervisningsaktioner. Deltagerne førte undervejs dagbøger med beskrivelser og refleksioner. Internaterne blev brugt til, at hver deltager selv og i dialog med gruppen indkredsede og fik sparring på et pædagogisk problem og fastlagde en undervisningsintention og aktion. Efterfølgende er de otte forløb og den samlede empiri blevet analyseret ud fra fire didaktiske grundformer og fire læringsformer (Christensen, Marxen & Skovmand 2015). En af resultaterne blev udviklingen af en model til refleksion over aspekter i dannelse til religiøs myndighed. Lærernes beskrivelser og refleksioner fra projektet har vi inddraget i undervisningen i læreruddannelsen på hhv. Campus Carlsberg og i Haderslev

i sammenhæng med de tre modeller. I første omgang ville vi prøve, om lærernes beskrivelser og refleksioner sammen med modellen over dannelse til religiøs myndighed kunne fungere som katalysator for en reflekteret, vidende og udviklingsorienteret samtale om både teoretiske og praktiske problemstillinger.

Praksisnær viden

I en principiel refleksion over teori-praksis-problemet peger professor i almen pædagogik Dietrich Benner på, at den skelnen mellem teori og praksis historisk set har givet anledning til en på mange måder brugbar og bekvem arbejdsdeling mellem et overordnet abstrakt videnskabsteoretisk niveau, hvor der udkæmpes en strid mellem videnskabsteoretiske positioner, et niveau i midten, der forholder sig til forskellige pædagogiske professioner, og nederst de konkrete hverdagsproblemer og *hands on*-erfaringer. Teori-praksis-problemet er imidlertid af en konstitutiv karakter for undervisning i skolen, og derfor får det

fatale konsekvenser, hvis disse niveauer helt skilles ad. Pædagogik udmærker sig særligt ved, at tænkning og handling ikke kan skilles ad. Det er derfor afgørende at finde måder at konfrontere teoretisk viden og praksis med hinanden ved fx at interessere sig for, hvilke bekymringer der er i spil i en oplyst praksis, forsøge at belyse disse praksiserfaringer systematisk og kritisk, og omvendt stimulere og korrigere teoridannelsen fra praksis (Benner 1980, s. 485).

Praktikkens situerede læring er i læreruddannelsen suppleret med den mere formelle undervisning. Opgaven er hverken at skabe sammenfald, en slags én til én-sammenhæng mellem de to, eller at opstille et legitimitets-hierarki. Det er i samspillet mellem de to, at den lærerstudierende kan opbygge en egentlig praksisnær viden. Det svære er, hvordan vi i læreruddannelsen lykkes med at konfrontere faglig viden, didaktik, almen pædagogisk videnskabsteori og praksiserfaringerne med hinanden (Benner 1980). I den situerede læring oplever den studerende den indbyggede handledtvang, der ligger i den pædagogiske praksis. Efterfølgende kommer refleksionen om, hvorvidt undervisningen indfangede elevernes interesse, om tilrettelæggelsen gav dem mulighed for at lære, og om central viden og færdigheder kom i fokus eller fortonede sig. Undervisning består af mange lag. For at tale om praksisnær viden som noget andet end erfaring må vi i læreruddannelsen stille de studerende den opgave at udskille de forskellige lag i en analyse og på den baggrund hjælpe en kritisk og undersøgende samtale om undervisning i gang. De studerende skal opøve evnen til at konfrontere deres erfaring og beskrivelser af undervisning med

læringsteori og didaktiske grundformer og desuden vælge indhold, som skærper og udfordrer elevernes viden om religion og bidrager til deres dannelse.

Til analyse af undervisningsforløbene i det gennemførte aktionsforskningsforløb benyttede vi Frede Niensens definitioner af didaktiske grundformer (det basisfaglige, det eksistentielt menneskelige, elevens verden og det samfundsmæssigt udfordrende) og læringsformer (lærerens verbale formidling, sociale, kognitive og fysiske aktiviteter) (Christensen, Marxen & Skovmand 2015, s. 102-114), og vi lagde os undervejs fast på fire religionsfaglige dimensioner, der bidrager til elevernes dannelse til religiøs myndighed: 1) dannelse til selvstændighed, 2) bevidsthed om menneskets grænsevilkår, 3) fortolknings- og 4) differenskompetence. Målet må være en pædagogisk og kollegial samtale, hvor de studerende er med til at skabe en praksisnær viden, sådan at de kan tage medansvar for at udvikle skolens pædagogiske praksis.

Benner og pædagogisk praksis

Ifølge Benners filosofiske definition er praksis ikke synonym for aktivitet. Praksis er viljeshandlinger, der i snæver forstand er knyttet til det at være menneske. Mennesket i sig selv er ikke fuldendt og færdigt, hverken ved fødslen eller senere i livet. Mennesket er lærevilligt af natur og af nødvendighed, og det er i stand til at sætte vilje bag sine handlinger. Praksis og kultur hører sammen og er to sider af samme sag, og kulturel praksis har både en individuel og en samfundsmæssig side. Mennesket har en vilje, hvorfor det ikke nøjes med at reproducere. Mennesket forandrer kultur. Gennem tyding af verden og bearbejdning af den ændrer mennesket

liv, samfund og natur. Benner inddeler menneskets kultur i seks praksisfelter med hver deres særkende: arbejde, kunst, etik, politik, opdragelse og religion (Benner 1980).

I tråd med pædagogikkens idehistorie indkredser Benner særkendet for det pædagogiske praksisfelt i fire principper, to individuelle og to samfundsmæssige (Benner 2005; Andersen 2015; Jacobsen & Komischke-Konnerup 2019). Det første er menneskets naturgivne lærevillighed (*Bildsamkeit*), det andet er den pædagogiske opgave at opfordre til selvvirksomhed og selvstændighed. Den grundlæggende opgave er at ramme den rette mediering og timing i forholdet mellem lærevillighed og selvstændighed, altså at vide hvornår eleven er i stand til selv at tage over. Hvor dette punkt ligger, afgøres ikke alene af viljen hos den opvoksende, men må i en pædagogisk praksis også overvejes i forhold til den samfundsmæssige side. Forholdet til den samfundsmæssige side er et prekært problem, men fokuserer pædagogen alene på eleven som individ og blænder af for den samfundsmæssige side, ser Benner en risiko for, at eleven opdrages i et fiktivt, samfundsløst og historieløst rum. På den anden side kan problemet ikke løses gennem en ren socialisering, og derfor indebærer det tredje princip, at de fem øvrige praksisformer må tilvirkes og overføres pædagogisk. Etik, arbejde, politik, religion og kunst må tilrettelægges ud fra pædagogikkens opgave og formål. Det har den konsekvens, at den pædagogiske praksis må forholde sig til samfundets forandringer. I bondesamfundet havde eleverne meget erfaring med arbejde, de indgik typisk dagligt i arbejdsfællesskaber i hjemmet og var uundværlige. Arbejdet er nu ikke længere

Det er en almindelig tendens at se på religiøsitet og myndighed som et modsætningsforhold.



knyttet til hjemmet, og derfor må skolen forholde sig til, hvorledes eleverne får kendskab til og erfaring med, hvad arbejde er. Tilsvarende må vi i forhold til religion gennemtænke, hvordan eleverne skal få kendskab til og erfaring med religion i et samfund præget af kulturkristen sekularisering og religiøs pluralisme.

Religionsundervisning i den offentlige skole og faget kristendomskundskab i den danske folkeskole rummer mange diskussioner (se fx Buchardt 2014 og 2016), blandt andet spørgsmålet om, hvordan religion og religiøs praksis præsenteres og tilvirkes pædagogisk. Her får Benners fjerde princip betydning. Benner hævder, at et liberalt og demokratisk samfund er kendetegnet ved, at de seks kulturelle praksisformer er uddifferentierede og sideordnede. Dermed er der brug for at udvikle en almen dannelsesestænkning, der implicerer æstetiske, etiske, økonomiske, politiske, religiøse og pædagogiske aspekter. Det er en pointe, som kan udledes af det moderne, at dannelsesopgaven, som den tager sig ud for den enkelte institution, er begrænset (Benner 2004, 2014). Der

er således flere kilder til børn og unges dannelse, og når det gælder religion, har hverken skolen eller kirken monopol på den. Familie, medier, børne- og ungdomsorganisationer tager også del i dannelsen (jf. Berglund & Gent 2018; Breidliid 2014). Både projektet og denne artikel tager udgangspunkt i opfattelsen af religion som én blandt seks menneskelige praksisformer med fokus på de pædagogiske og dannelsesmæssige udfordringer, som særligt knytter sig til religionsdidaktikken.

Benner argumenterer endvidere for, at en alment pædagogisk begrundet undervisning i religion i skolen på én og samme gang må være baseret på to antagelser. For det første, at religiøs mening ikke har forrang frem for andre meninger, fx etiske, politiske, æstetiske, økonomiske, og for det andet, at den religiøse meningshorisont er væsentlig for at forstå menneskelig eksistens og sameksistens (Benner 2005, s. 84; Andersen 2015, s. 208-215; Jacobsen & Komischke-Konnerup 2018, s. 54-55). Religiøs mening er altså hverken overordnet eller underordnet de politiske, etiske, æste-

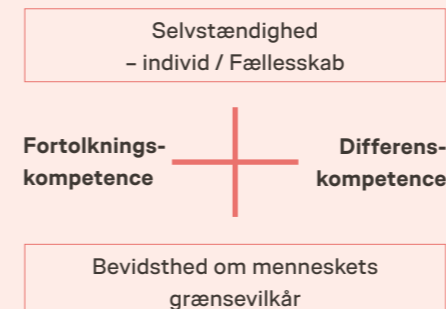
tiske, økonomiske felter. Men ligesom undervisning i fremmedsprog fordrer, at man allerede har lært et modersmål, forudsætter undervisningen i religion, at eleverne har erfaringer med religiøs praksis og religiøse udtryksformer. I forlængelse af Benner fremhæver Oettingen, at det største problem for skolens religionsundervisning ikke er faren for at komme til at forkynde, men mere hvordan man i undervisningen tematiserer et religiøst indhold, som nogle elever måske slet ikke har levede relationer til (Oettingen 2011, s. 109), mens andre har fortrolighed med specifikke religiøse praksisformer.

Alle fag i skolen skal varetages inden for rammerne af folkeskolens formål, men spændingen mellem åndsfrihed og normative interesser trænger sig særligt på inden for den politiske, etiske og religiøse dannelse (Oettingen 2011, s. 92-110). For alle disse områder gælder det, at dannelse ikke kan bestå i at bekræfte et bestemt menneske- eller samfundssyn, men må sætte rammer for, at eleverne kan deltage i refleksion, diskussion, kritik og handling. En sådan dannelsesproces er 'udtryk for men-

neskets søgen efter mening, ikke dets bevidstløse accept af en fastlagt norm' (Oettingen 2007; Benner 2005). De specifikke forhold, som må medtænkes i det religionsdidaktiske felt, er således dels en potentielt stor variation i elevernes for forståelse af religion som fænomen og praksisfelt, dels en åben horisont for dannelse, som giver plads til den enkelte elevs søgen efter mening. Refleksion over disse særlige forhold har stimuleret os til den model for dannelse til religiøs myndighed, som tog form i projektet og siden blev sat i spil i vores undervisning i læreruddannelsen.

Der er tale om en krydsmodel, som på den lodrette akse sætter 1) selvvirk-somhed/selvstændighed i relation til 2) sprog og bevidsthed om menneskets grænsevilkår, og som på den vandrette akse sætter 3) fortolkningskompetence i relation til 4) differenskompetence. Hvert aspekt uddybes i et refleksions-spørgsmål.

Aspekter af dannelse til myndighed i undervisningen



Figur: Andersen & Sigurdsson 2018

Dannelse til religiøs myndighed ud fra de fire aspekter:

1. **Selvstændighed:** Hvordan bidrager undervisningen til udvikling af selvbestemmelse, ansvar og evne til at indgå i fællesskaber (som et selvstændigt individ)?
2. **Bevidsthed om menneskets grænsevilkår:** Hvordan bidrager undervisningen til undersøgelse af og refleksion over menneskets grænsevilkår?
3. **Fortolkningskompetence:** Hvordan bidrager undervisningen til udvikling af et fagsprog og differentieret evne til fortolkning ud fra både personlig refleksion og faglige begreber?
4. **Differenskompetence:** Hvordan bidrager undervisningen til at udvikle en selvbevidst forskelsrefleksion, dvs. evne til at kommunikere om og håndtere forskelle både mellem religioner, inden for den enkelte religion og mellem religion og andre rationaler/systemer?

I praktikkens situerede læring påtager den studerende sig rollen som lærer og får erfaringer med at undervise. Det er en kompleks situation, som blandt andet adskiller sig fra den garvede lærers praksis gennem manglen på faglig viden, erfaring og rutiner. Den umiddelbare omsætning og anvendelse af elementer fra det her beskrevne aktionsforskningsprojekt løber ad to spor. Det første handler om de studerendes adgang til den erfarne lærers didaktiske værksted. Det andet handler om modellen for dannelse til religiøs myndighed som redskab til planlægning, analyse og samtale om undervisning, der kvalificerer den

situerede erfaring og akkumulerer den sammensatte viden, som kendetegner undervisning.

Tre af de lærere, som deltog i projektet, har undervist på vores hold i læreruddannelsen. De studerende havde på forhånd læst de artikler, deltagerne hver især havde skrevet om deres aktioner i projektet, sammen med vores analyser af projekterne ud fra modellen over dannelse til religiøs myndighed (og to andre modeller over de fire didaktiske grundformer og fire læringsformer). De studerende fik adgang til lærernes didaktiske værksted ved at høre deres overvejelser om design af undervisningsforløb, valg af konkrete aktiviteter og refleksioner over fagets bidrag til dannelse og religiøs myndighed. Lærernes oplæg kunne i højere grad bidrage til stilladsering af de studerendes undervisningsforløb og dermed styrke deres refleksion over valg af indhold og metoder i en almen pædagogisk refleksion. Samtidig har modellen over dannelse til religiøs myndighed udfordret både os og de studerende til at forbinde det didaktiske spørgsmål: Hvordan underviser vi i kristendomskundskab (religion) i skolen? med det pædagogisk-filosofiske spørgsmål: Hvorfor underviser vi i kristendomskundskab (religion) i en offentlig skole?

I analysen af de i alt otte projekter har vi arbejdet systematisk med kategorisering i skemaer over de tre modeller, som blev nævnt i indledningen: De fire didaktiske grundformer, de fire læringsformer og de fire aspekter af dannelse til religiøs myndighed. Mens de to første primært behandler det didaktiske grundspørgsmål (hvordan undervise i faget?), handler modellen for dannelse til religiøs myndighed om det pædagogisk-

filosofiske spørgsmål (hvorfor undervise i faget?). De eksemplariske analyser, som indgår i deltagernes projektbeskrivelser (til planlagt publikation i 2020), har vist sig at være et brugbart redskab til at strukturere de studerendes arbejde med planlægning og analyse af undervisningsforløb, ligesom de også kommer i spil i de afsluttende skriftlige opgaver og i et par BA-opgaver. De studerende låner så at sige de garvede læreres eksperimenter og erfaringer ved at bygge videre, vælge ud og indarbejde forskellige dele i deres egne forløb. Samtidig udfordrer

dynamikken mellem de tre modeller de studerende til at tænke både konkret og teoretisk over sammenhængen mellem didaktik og dannelse. Det er en tilgang, som måske også kan vriste den didaktiske planlægning fri af det læringsparadigme, som fokuserer på detaljeret måling af læringsudbytte (Biesta 2014; Skovmand 2019). De bliver bevidste om, at religionsdidaktik både fordrer dybdeviden og skarp analytisk sans, men også omfatter personlig dannelse og deltagelse i fællesskaber.

De lærerstuderende må gerne få blik for, at didaktik er en etisk forankret refleksion over relationen mellem lærer, elev og undervisningsindhold – med åbenhed for, at uforudsete ting kan ske (Skeie 2017, s. 127), og at dannelse ikke er et slutprodukt, men en vedvarende proces. Dannelsen til religiøs myndighed bliver dermed et redskab til refleksion og katalysator for en samtale om de pædagogiske processer, som gennem fokus på de fire forskellige aspekter både kan udvide de studerendes horisont og udvikle det religionsdidaktiske landskab i et alment pædagogisk perspektiv. ♦

REFERENCES

- Andersen, K.M. (2015). *Sekularisering og religion. En studie i fortællingens nøglerolle i folkeskolens religionsundervisning*, Ph.d.-afhandling, Aarhus Universitet.
- Benner, D. (1980). Das Theorie-Praxis-Problem in der Erziehungswissenschaft und die Frage nach Prinzipien pädagogischen Denkens und Handlens. I: *Zeitschrift für Pädagogik*, 26 (4), 485-497.
- Benner, D. (2004). Erziehung – Religion, Pädagogik – Theologie, Erziehungswissenschaft – Religionswissenschaft. Systematische Analysen zu pädagogischen, theologischen und religionspädagogischen reflexionsformen und Forschungsdesiderata. I: Engelbert Gross, *Erziehungswissenschaft, Religion und Religionspädagogik* (s. 9-50). Münster: Lit Verlag.
- Benner, D. (2005). *Tekster til dannelsesfilosofi – mellem etik, pædagogik og politik*. Århus: Klim.
- Benner, D. (2014). "Einleitung" & "Thesen zur Bedeutung der Religion für die Bildung. Hinweise auf Propria des pädagogischen und des religiösen Denkens und Handlens". I: *Bildung und Religion. Nur einem bildsamen Wesen kann ein Gott sich offenbaren* (s. 7-24). Paderborn: Ferdinand Schöningh.

- Berger, P. (1999). *The Desecularization of the World: The Resurgence of Religion in World Politics*. Grand Rapids. MI: Ethics and Public Policy Center, W.B. Eerdmans Pub. Co. <https://doi.org/10.1080/14675986.2018.1539305>.
- Berglund, J. & B. Gent (2018). Memorization and focus: important transferables between supplementary Islamic education and mainstream schooling. I: *Journal of Religious Education*. <https://doi.org/10.1007/s40839-018-0060-1>.
- Biesta, G.J.J. (2014). *Den smukke risiko i uddannelse og pædagogik*. Aarhus: Klim.
- Bojesen, L.B. (2014). Ånd, myndighed, pædagogik – en undersøgelse af myndighedsbegrebets betydningsomfang i pædagogisk perspektiv. I: *Tilblivelsen af myndighed* (s. 67-88). Forlaget Nyt Askov.
- Breidlid, H. (2014). Tekstkompetanse og metabevisthet i RLE: Funn fra en kvalitativ studie i to flerkulturelle 10. klasser. I: B. Kleve, S. Penne & H. Skaar (red.), *Literacy og fagdidaktikk i skole og lærerutdanning* (kapitel 5, s. 106-148). Oslo: Novus Forlag.

Buchardt, M. (2014). Religious Education in Schools in Denmark. I: M. Rothgangel, M. Jäggle & G. Skeie (red.), *Religious Education in Schools in Europe* (s. 45-74). Vienna: Vandenhoeck & Ruprecht (Wiener Forum für Theologie und Religionswissenschaft, Vienna University Press, 3).

Buchardt, M. (red.) (2016). *Religionsdidaktik. Traditioner og tilgange*. København: Hans Reitzels Forlag.

Christensen, K.E., H. Marxen & K. Skovmand (2015). *Billedkunst*. Aarhus: Klim.

Dobbelaere, K. (2002). *Secularization: An Analysis at Three Levels*. Brüssels: P.I.E.-Peter Lang.

Furseth, I. & P. Repstad (2007). *Religions sociologi. En introduktion*. København: Hans Reitzels Forlag.

Habermas, J. (2008). *Between Naturalism and Religion*. Cambridge: Polity Press

Huggler, J. (2008). Viden, tro og tænkning. I: H.V. Frandsen (red.), *Pædagogiske værdier & religion* (s. 13-35). København: Danmarks Pædagogiske Universitetsforlag.

Haakedal, E. (2015). Action research and development work in religion and worldview education – comparing communities of practice and cooperative networks. *Nordidactica*, 5 (2), 47-72.

Jacobsen, G.H. & L. Komischke-Konnerup (2019). Pædagogisk professionsprog – hvor blev det af, og hvordan kan det genopdages og videreudvikles? *Tidsskrift for Professionsstudier*, 15 (28), 46-58. Tema: Professionsprog.

Knudsen, L.E.D. (2018). Praksisintegreret undervisning. I: V. Damlund (red.), *Undervisning på professionsuddannelser* (s. 59-80). København: Munksgaard.

Komischke-Konnerup, L. (2019). Benner og pædagogik-praktisk eksperiment og videnskab. I: A. von Oettingen (red.) *Pædagogiske tænkere. Bidrag til empirisk dannelsesforskning* (s. 169-183).

Kristensen, J.E. (2008). Modenhed, myndighed og dannelse – med særligt henblik på det religiøse. *Kritisk Forum for praktisk teologi*, 114, 5-28.

Oettingen, A. v. (2007). Medborgerskab – skolens nye dannelsesopgave? I: O. Korsgaard, L. Sigurdsson & K. Skovmand (red.), *Medborgerskab – et nyt dannelsesideal?* (s. 47-67). Frederiksberg: RPF – Religionspædagogisk Forlag.

Oettingen, A. v. (2011). *Almen pædagogik. Pædagogikkens grundlæggende spørgsmål*. København: Gyldendal.

Praksissamarbejde i læreruddannelsen (2016). Hentet fra <https://www.laereruddannelsesnet.dk/wp-content/uploads/Praksissamarbejde-i-l%C3%A6reruddannelsen.pdf>.

Rönnerman, K. (2013). *Aktionsforskning i praksis – erfaringer og refleksioner*. Aarhus: Klim.

Sigurdsson, L. (2007) Medborgerskab mellem religion, kultur og politik. I: O. Korsgaard, L. Sigurdsson & K. Skovmand (red.), *Medborgerskab – et nyt dannelsesideal?* Frederiksberg: Religionspædagogisk Forlag.

Skeie, G. (2010). *Religionsundervisning og mangfold. Rom for læring i religion, livssyn og etikk*. Oslo: Universitetsforlaget.

Skeie, G. (2013). A Contextual Turn in Research on Religion and Education. I: G. Skeie, J. Everington, I. Avest & S. Miedema (red.), *Exploring Context in Religious Education Research. Empirical Methodological and Theoretical Perspectives* (s. 249-272). Münster: Waxmann Verlag.

Skeie, G. (2017). Kan og bør religionsfaget bidra til personlig udvikling? I: M.S. von der Lippe & S. Undheim (red.), *Religion i skolen: Didaktiske perspektiver på religions- og livssynsfaget*. Oslo: Universitetsforlaget.

Skovmand, K. (2018). Biesta og pædagogik – dannelse og undervisning i ny belysning. I: A. von Oettingen (red.). *Pædagogiske tænkere. Bidrag til empirisk dannelsesforskning* (s. 215-228). København: Hans Reitzels Forlag.

Taylor, C. (2007). *A Secular Age*. Harvard: Belknap Press.

Tofteng, D. & M. Husted (2012). Aktionsforskning. I: S. Juul & K.B. Pedersen (red.), *Samfundsvidenskabernes videnskabsteori. En indføring*. København: Hans Reitzels Forlag.

Uljens, M. (2008). Dannelse og kritikens mulighed. I: L.E.D. Knudsen & M. Anderson (red.), *Skab dig!: pædagogisk filosofi* (s. 50-77). København: Unge Pædagoger.