

Emneansvarliges perspektiv på etikkundervisning i økonomisk-administrativ bachelorutdanning

Cathrine Borgen

SAMMENDRAG

De siste årene har media tatt opp stadig flere saker der ledere i både private og offentlige virksomheter ikke har fremstått som gode rollemodeller. Dette har bidratt til at en nå i større grad etterspør en utdanning som fremmer etisk refleksjon og ansvarlighet hos fremtidige ledere. Likevel finnes det få studier som belyser undervisningspraksis i etikk i økonomisk-administrativ utdanning i en norsk kontekst. Studien som denne artikkelen bygger på, ønsker å bidra til diskusjon, utvikling og refleksjon om hva som påvirker undervisningspraksis i etikkundervisningen i økonomisk-administrativ utdanning.

Denne studien undersøker emneansvarliges perspektiver på egen undervisningsplanlegging og hva som påvirker den. Studien bygger på data fra 14 semistrukturerte intervjuer med emneansvarlige i etikkemner ved bachelorutdanninger i økonomi og administrasjon. Analysen viser et mangfold av ulike valg knyttet til planlegging av undervisning, oppfatninger av hensikten med etikkundervisning og konsekvenser av ulike rammevilkår. Videre viser analysen at emneansvarlige opplever institusjonenes prioriteringer som styrende for planleggingen, noe de mener hemmer en undervisning preget av dialog og refleksjon. Analysen viser også en diskrepans mellom nasjonale minimumskrav og undervisningen som planlegges, noe som vil kreve videre oppmerksomhet i fremtiden.

Nøkkelord: etikkundervisning; emneansvarlig; økonomisk-administrativ utdanning; etikk

Cathrine Borgen,
NLA Høgskolen, Norge
e-post: cb@nla.no

ABSTRACT

Course managers' perspectives on teaching ethics in business education

In recent years, the media has increasingly taken up cases where business leaders have not appeared as good role models. This is one of the reasons the business community is now demanding an education that promotes ethical reflection and responsibility in future

managers. Nevertheless, there are few studies that shed light on teaching practices in ethics in business education in a Norwegian context. The study on which this article is based wants to contribute to discussion, development and reflection on what affects teaching practices in ethics courses in business education.

This study examines course managers' perspectives on their own teaching planning and what influences it. The study is based on data from 14 semi-structured interviews with course managers in ethics courses in bachelor's programs in business education. The analysis shows a diversity of choices related to the planning of teaching, the perception of the purpose of ethics teaching and the consequences of different framework conditions. Furthermore, the analysis shows that the institutions' priorities govern the planning, which inhibits a teaching approach that encourages students' dialogue and reflection. The analysis also shows a discrepancy between the teaching planned and national minimum requirements, which will require further attention in the future.

Keywords: *ethics education; course manager; business education; management education; ethics*

Innledning

Teoriene studentene møter i utdanningen, er med på å forme deres fremtidige lederskap, uavhengig av om de kommer til å jobbe i privat næringsliv, ideelle organisasjoner, offentlig forvaltning eller politikk. Derfor bør etikkfaget ha en større plass i opplæringen (Hunnes & Olsen, 2019, s. 386). Tiltak for en undervisning som skal legge til rette for mer bevisst etisk adferd og bedre valg, må ha mer komplekse løsninger enn bare mer plass til etikkemner i utdanningen. Undervisningen må ha en form og et innhold som utfordrer studentenes verdibevissthet og hvordan den påvirker deres adferd (Gentile, 2017; Hannah et al. 2011; Hanson et al., 2017; Haski-Leventhal, 2020). Et sentralt spørsmål er derfor hva som påvirker muligheten for en slik tilrettelegging.

I Norge har det skjedd store endringer over tid når det gjelder innhold og omfang på området etikk, samfunnsansvar og bærekraft i nasjonale anbefalinger for økonomisk-administrativ utdanning, men før det også på institusjonelt studieplannivå. Dette kommer frem i rapporter og planarbeid i Nasjonalt råd for økonomisk-administrativ utdanning (NRØA, senere UHR-ØA) (NRØA, 2011, 2013, 2018; Universitets- og høyskolerådet [UHR], 2018; UHR-ØA, 2021) og forskning der etikk, samfunnsansvar og bærekraft i økonomisk-administrativ utdanning i norsk kontekst er tema (Andreassen et al., 2017; Borgen, 2021; Skauge, 2021).

Økt fokus på etikk, samfunnsansvar og bærekraft (ESAB) i undervisningen, slik det fremkommer av minimumskravene fra 2018, legger ikke bare til rette for mer plass til ESAB-emner, men også for å prioritere studentenes verdibevissthet og ansvarlighet (UHR, 2018). Det er likevel ingen automatikk i at undervisningspraksisen vil reflektere de læringsutbytter som er uttrykt på nasjonalt nivå. En studie av emneplaner for etikkemner i norske bachelorutdanninger i økonomi og administrasjon (BØA) viser store variasjoner i hvordan de nasjonale læringsutbyttene blir behandlet (Borgen, 2021).

Tidligere forskning viser at ulike aktører forstår læringsutbytte som begrep og fenomen ulikt (Prøitz, 2015, s. 85). Det er også usikkert i hvilken grad de som har ansvar for undervisningen lar emnebeskrivelser styre planleggingen av undervisningen. Dette betyr at kjennskap til emnebeskrivelser for etikkemner og ESAB ikke gir et utfyllende bilde av hvilken undervisning studentene møter. Derfor er det også av interesse å undersøke emneansvarliges perspektiv på hva som påvirker deres undervisningsplanlegging. Denne undersøkelsen gir et innblikk i nettopp dette, med et spesielt blikk på etikkdelen av ESAB. Økt innsikt kan danne grunnlag for videre forskning og utvikling av undervisningspraksisen.

Forskningsspørsmålet i denne artikkelen er derfor: *Hvilke perspektiv har emneansvarlige på egen undervisning, og hva påvirker deres undervisningsplanlegging i etikkemner i økonomisk-administrativ bachelorutdanning?*

For å svare på problemstillingen, er emneansvarlige for etikkemner i økonomisk-administrativ bachelorutdanning (BØA-utdanning) i Norge intervjuet. I det videre blir det kort gjort rede for teoretiske perspektiver på emneansvarliges påvirkning på læring og for tidligere forskning på feltet etikkundervisning i økonomisk-administrativ utdanning, med vekt på et dobbelt perspektiv på etikkundervisning. Det gis også en kort introduksjon til nasjonale føringer for BØA-utdanningen. Metodiske valg og implikasjoner blir presentert, etterfulgt av en kombinert del der resultater blir lagt frem sammen med diskusjon. I de avsluttende refleksjonene blir funn og diskusjon oppsummert.

Emneansvarliges påvirkning på læring

Dataene i denne undersøkelsen baserer seg på semistrukturerte intervjuer med emneansvarlige. I utvalget for denne undersøkelsen oppgir alle informantene at det er de som underviser i hele eller deler av etikkemnene. Emneansvarlige har i tillegg til undervisning ansvar for å utarbeide «en plan for et emne: mål for og innhold i emnet, forventet læringsutbytte, lærings- og vurderingsformer samt andre obligatoriske krav» (Kunnskapsdepartementet, 2011, s. 38).

Flere ulike faktorer påvirker den undervisningen studentene møter. Fra et overordnet nivå vil rådende diskurser og politiske føringer påvirke oppfatningen av formålet med høyere utdanning generelt, og hensikten med de ulike utdanningene spesielt (Kinchin & Gravett, 2022; Thijs & Akker, 2009). Utdanningsinstitusjonenes tolkning og implementering av formelle nasjonale føringer kommer blant annet til uttrykk i disse institusjonenes strukturer og prioritering av ressurser (Gynnild, 2017). Dette og andre valg institusjonene gjør, vil påvirke undervisningen av studentene. Samtidig har den som underviser en meget sentral rolle i studentenes læringsprosess, og «det er en sammenheng mellom undervisernes forståelse av og tilnærming til undervisning på den ene siden, og studentenes læringsstrategi på den andre siden» (Raaheim & Nysveen, 2019, s. 215).

Forskningen om *visible learning* (VL) viser at det som har størst betydning for læringen, er studenten som erfarer undervisningen, og hans/hennes utgangspunkt (Hattie, 2015). Det studentene selv bringer med seg av erfaringer, har størst påvirkning på deres læring. Samtidig viser denne metastudien og andre studier at de som planlegger og gjennomfører undervisningen, har stor innvirkning på studentenes læringsutbytte (Fitzmaurice, 2010; Hattie, 2015).

VL-forskningen viser at de fleste som underviser på universitetsnivå, har sterke meninger om undervisning og læring (Hattie, 2015). Tilsvarende peker casestudier med mer pedagogisk-filosofisk perspektiv på at det å undervise i høyere utdanning innebærer mer enn å utvikle gode strategier. Det dreier seg også om møtet med studenten og hva som kreves for å legge til rette for dette møtet (Fitzmaurice, 2010).

Krüger (2018, s. 109) bruker begrepet «læreridentiteter» og argumenterer, på samme måte som Hattie (2015) og Fitzmaurice (2010), for undervisningsansvarliges sentrale rolle. Krüger utdyper dette perspektivet ytterligere ved å anvende et sosialt, epistemologisk perspektiv. Han argumenterer for at «læreridentiteter kan leses ut av deres didaktiske strategier, og skape vilkår for elevenes erfaringer, og danning og som slik sett fungerer som kunnskapsregulerende maktmekanismer» (Krüger, 2018, s. 109). Med dette fremhever Krüger (2018) ikke bare undervisningsansvarliges evne til selvrefleksjon og forståelse av egen rolle, men også at deres valg i undervisningssammenheng kan speile deres identitet som underviser, samt at denne identiteten preges av det feltet underviseren og undervisningen befinner seg i.

Undervisningsansvarliges selvrefleksjon og identitet fremstår som særlig betydningsfull for hva studentene tar med seg av kunnskap, ferdigheter og generell kompetanse. Derfor er også emneansvarliges stemme utgangspunkt for denne undersøkelsen.

Etikkundervisning i økonomisk-administrativ utdanning

Som internasjonalt forskningsfelt har etikkundervisning i økonomisk-administrativ utdanning hatt et oppsving i den senere tid, spesielt etter finanskrisen i 2008 (DeTienne et al., 2021; Jaganjac, 2023). Mine litteratursøk etter forskning om etikkundervisning i økonomisk-administrativ utdanning i en skandinavisk kontekst, både på skandinaviske språk og på engelsk, viser at det er publisert lite forskning på dette feltet fra en skandinavisk kontekst. Internasjonalt har forskningsbidragene tidligere fokusert på etikkens plass i økonomisk-administrativ utdanning (DeTienne et al., 2021). Nyere forskningslitteratur spør ikke lenger om etikken skal ha en plass i utdanningen, men hva som skal være *etikkundervisningens innhold, metoder og omfang* (Jaganjac et al., 2023), og om etikkundervisningen skal gjennomføres som separate emner eller være integrert i andre emner (Gerholz, 2015; Kolb et al., 2017).

Globalt fremstår forskningsfeltet etikkundervisning som et felt med ulike forståelser av begrepet etikk i den økonomisk-administrative utdanningen (*ethics in*

business education), med en tredeling mellom etikk, samfunnsansvar og bærekraft (Jaganjac et al., 2023). Forskningsfronten består av forskere med ulike faglige bakgrunner (DeTienne et al., 2021; Marques, 2020) og omfatter flere ulike diskurser (de los Reyes et al., 2017).

Den rådende forståelsen innenfor praksisfeltet etikk i økonomisk-administrativ utdanning har lenge vært at etisk handling bygger på kunnskap om etisk teori og adgang til gode etiske handlingsalternativer (Gentile, 2017; Trezise & Biesta, 2009; Aasland, 2008). Deler av forskningsfeltet har løftet frem moralske avgjørelsesprosesser (DeTienne et al., 2021), og nyere forskning er opptatt av «moral excellence» (Abdelgaffar, 2021, s. 613). Likevel oppfattes etikkundervisningen i økonomisk-administrative utdanninger som preget av en forestilling om at kognisjon kommer før handling, og at individets handlinger er et resultat av kunnskap som fører til avgjørelser og handling i tråd med den kunnskapen individet tilegner seg (Trezise & Biesta, 2009; Aasland, 2008). En slik forståelse ser bort fra at det også kan være andre iboende kvaliteter som fører til et subjekts handling, for eksempel evnen til å se sammenhengen mellom de verdiene man står for, og hvordan de påvirker egen adferd (Borgen & Supphellen, 2023; Reindal, 2013).

Trezise og Biesta (2009, s. 46) skiller mellom «knowing ethics» og «being ethical» i etikkundervisning i økonomisk-administrativ utdanning, mens Aasland (2008) skiller mellom undervisning som angår *etikk forut for kunnskap* og *etikk som tilleggs-kunnskap*. Disse skillene speiler grunnleggende og komplekse spørsmål knyttet til etikkundervisning i økonomisk-administrativ utdanning.

Med forskjellig utgangspunkt gjør Aasland (2008) og Trezise og Biesta (2009) rede for dette doble perspektivet, men i begge tilfeller fremheves det at etikk forut for kunnskap, eller «being ethical», ligger utenfor den kognitive og rasjonelle virkeligheten. En etikkundervisning som ønsker å utfordre delen av det doble perspektivet som omtales som «being ethical» krever derfor andre pedagogiske tilnærminger enn å gi studentene ny teoretisk kunnskap. Det krever en annen type undervisning enn den tradisjonelle tilnærmingen med konsentrasjon om forelesninger og et minimum av dialog (Arc & Gentile, 2015; Borgen & Reindal, 2020; Borgen & Supphellen, 2023; Reindal, 2013; Sivesind & Hovdhaugen, 2021; Trezise & Biesta, 2009; Aasland, 2008). Innenfor tradisjonen rundt *moral education*, der etikk opptrer i skjæringspunktet mellom moralpsykologi og filosofi (Kristjánson, 2017), finnes ulike forslag til alternative pedagogiske tilnærminger. Felles for disse er fokuset på studenters engasjement og refleksjon over egne valg. Denne refleksjonen inkluderer også de verdiene som ligger til grunn for disse valgene. I en norsk kontekst legger de nye minimumskravene for BØA-utdanning til rette for slike tilnærminger (UHR, 2018) gjennom læringsutbytter som omhandler studentens verdibevissthet og ansvarlighet.

I en etikkundervisning som er avhengig av kunnskap om feltet der avgjørelser tas, og også må ha et bevisst forhold til hvordan resonnement og verdigrunnlag ligger til grunn for adferd, kan denne dualiteten ses som et uttrykk for spennet mellom utdanning og danning. Sæther og Wivestad (2010) gjør grundig rede for dette når de

blant annet tar for seg utdanning som begrep og viser hvordan begrepsforståelse kan prege praksis.

Danningsbegrepene som preger både analyse og argumentasjon videre i mitt arbeid, er knyttet til erkjennelsen av at det å være menneske er å ta ansvar for mer enn sitt eget, og at kunnskap er nødvendig for å leve ut hva dette ansvaret innebærer, slik Reindal (2013) gjør rede for. I akademia vil innholdet i dannelsesbegrepet variere (se Bostad et al., 2009; Haanes et al.; Straume, 2013), og dette vil også være tilfelle i møte med respondentene i denne undersøkelsen.

Nasjonale planer for BØA-utdanning

Etikk, samfunnsansvar og bærekraft står høyt på agendaen både internasjonalt og nasjonalt i økonomisk-administrativ utdanning (PRME Secreteriat, 2020). I 2021 var Norge eneste land i Skandinavia med nasjonale minimumskrav for dette fagområdet (Skauge, 2021). I 2018 introduserte man i Norge både de nye minimumskravene for BØA-utdanning og et nytt fagområdet i BØA-utdanningen: *etikk, samfunnsansvar og bærekraft* (ESAB).

Minimumskravene angir faglige minstekrav til tittelen bachelor i økonomi og administrasjon og hva som kreves for å komme inn på et masterstudium som kan kvalifisere til tittelen siviløkonom. I minimumskravenes læringsutbyttebeskrivelser er det blant annet nevnt at kandidaten skal bli «bevisst egne verdier og hvordan disse påvirker egen adferd og beslutninger» og «viser evne til ansvarlighet, kritisk tenkning og etisk refleksjon» (UHR, 2018, s. 3). Fremhevingen av studentenes forståelse av egen adferd og egne beslutninger kan knyttes direkte til en forståelse av danning og at menneskets evne til selvrefleksivitet synliggjøres gjennom handling.

Et av skillene mellom de tidligere nasjonale føringene i «Plan for bachelor i økonomi og administrasjon» (NRØA, 2011) og de nåværende i «Minimumskrav for bachelor i økonomi og administrasjon» (UHR, 2018) er fokuset på studentenes selvbevissthet og sammenhengen mellom studentenes verdier og adferd. I de gjeldende minimumskravene fremheves det at studentene skal bli «bevisst egne verdier og hvordan disse påvirker egen adferd og beslutninger» (UHR, 2018, s. 3).

Det kan være store variasjoner mellom nasjonale føringer og det som formidles til studentene gjennom undervisning (Thjis & Akker, 2009). Gode intensjoner formidlet gjennom læringsutbyttebeskrivelser eller antall studiepoeng kan ikke alene garantere at studentene oppnår det ønskede læringsutbyttet. Undervisningen studentene møter, baserer seg på et komplekst samspill mellom teori og praksis og påvirkes av en rekke elementer i det curriculære rom (Krüger, 2018, s. 10). Tidligere undersøkelser viser at det er et sprik mellom de nasjonale minimumskravene og utdanningsinstitusjonenes emneplaner. Særlig gjelder det læringsutbytter knyttet til intensjonene om å gjøre studentene bevisste på sammenhengen mellom egne verdier og adferd (Borgen, 2021). Det trenger ikke bety at spriket er like stort mellom minimumskrav og planlagt

undervisning. Som poengtert ovenfor er de valgene emneansvarlig tar for undervisningen sentrale, og ikke nødvendigvis fullt og helt styrt av emnebeskrivelsene.

Metode

Dataene i denne studien er basert på semistrukturerte intervjuer med emneansvarlige for etikkemner i BØA-utdanninger.

Våren 2022 ble det registrert til sammen 17 emneansvarlige for etikkemner i BØA-utdanningene ved norske institusjoner. Informasjonen som fremkommer på nettsidene til landets høyskoler og universiteter, var utgangspunkt for å bli inkludert i studien. Alle 17 emneansvarlige ble invitert til å delta i studien. 16 av disse ønsket å delta, men to trakk seg i forkant av intervjuene. Alle informanter ble skriftlig informert om studien og ga sitt samtykke før de ble inkludert i studien.

Jeg underviser selv i etikk ved en bachelorutdanning i økonomi og administrasjon, og jeg testet intervjuguiden på tre kollegaer som også underviser i etikk. Deretter ble intervjuguiden tilpasset, og intervjuene ble gjennomført elektronisk på Teams på grunn av koronarestriksjoner. Intervjuene ble ikke tatt opp av tekniske grunner, og hvert intervju ble derfor gjennomført med en forsker som intervjuet, en assistent som noterte, og informanten. Intervjuene hadde en varighet på mellom 25 og 30 minutter. Svarene ble notert fortløpende. Etter intervjuet ble selve intervjuet og observasjonene drøftet mellom forsker og assistent for å avdekke mangler og verifisere innhold og mening. Med utgangspunkt i notatene ble det skrevet ett sammendrag for hvert av intervjuene. Sammendragene ble deretter sendt til informantene for verifisering. Det meningsbærende i tekstene, i form av informantenes oppfatning og tanker, ble verifisert og danner grunnlaget for analysen.

De semistrukturerte intervjuene er basert på en intervjuguide (Tangaard & Birkmann, 2020, s. 42–44) som inneholdt følgende spørsmål:

- 1) Kan du kort beskrive din egen etikkundervisning i BØA-utdanningen?
- 2) Hva vil du si er de sentrale faktorene eller elementene som påvirker planlegging av din etikkundervisning?
- 3) Hvis du var fri til å planlegge den type undervisning du mener er mest hensiktsmessig for etikkundervisning i BØA-utdanning, hvordan ville den vært? Hva begrenser deg eventuelt slik at du ikke gjør det på denne måten?
- 4) Kan du kort beskrive hva du tenker er hensikten med etikkundervisning i BØA-utdanningen?

Intervjuguiden bidro til systematiske og informasjonsrike intervjuer ved å strukturere og avgrense temaene som ble tatt opp (Tangaard & Birkmann, 2020, s. 44–50). Videre bidro spørsmålene til at informantene eksemplifiserte ved å trekke frem egne betraktninger eller opplevelser i spesielle situasjoner (Tangaard & Birkmann, 2020, s. 44). Emneansvarliges stemmer og betraktninger er et viktig bidrag i arbeidet

med å avdekke sentrale sider ved undervisningspraksisen i etikk fra et nasjonalt perspektiv.

Etter at sammendragene var godkjent av informantene, ble de importert til analyseprogrammet NVivo, og deretter ble det gjennomført en tematisk innholdsanalyse (Nowell et al., 2017). Spørsmålene fra intervjuguiden danner grunnlag for to hovedkategorier, mens underkategoriene ble til etter gjennomlesing av materialet.

Dataene ble analysert på grunnlag av helhetsinntrykk av respondentenes syn på hensikten med etikkundervisning og oppfatning av hva som påvirker undervisningen, samt temaer som tredelingen av ESAB-ennene og danningens plass i undervisning. Meningsbærende elementer i materialet ble deretter kodet i underkategorier ved hjelp av såkalte datadrevne koder (Taangard & Brinkmann, 2020, s. 55–56).

Analysen og diskusjonen er et resultat av oppdeling av meningsenheter som kommer frem i materialet. Enkelte koder viste at alle informantene var samstemte, altså at materialet var mettet (Taangard & Brinkmann, 2020, s. 37).

Pålitelighet, validitet og forskningsetikk

Meningsbærende kunnskap ble trukket ut av korte intervjuer og sammendragene av disse. Dette utfordrer validiteten, da sammendragene ikke ble fulgt opp med spørsmål underveis for å verifisere. Samtidig underbygger antallet informanter, sett i forhold til totalpopulasjonen, at intervjuene ikke har gitt tilfeldig informasjon (Taangard & Brinkmann, 2020, s. 37). Alternativet med dybdeintervjuer, som kunne gitt rom for utfyllende spørsmål, ville ha ført til at færre var villige til å stille som informanter. I denne studien ble det vurdert som viktigere å få tilgang til flest mulig informanter enn å gjennomføre et fåtall dybdestudier. Validiteten er styrket ved at sammendragene ble lest og godkjent av informantene. Den meningsbærende informasjonen ble derfor verifisert av hver av informantene før den ble analysert.

Selvrapportering har sine svakheter (Kleven & Hjordemaal, 2018, s. 46). Selv om informantene visste at deres svar ville bli anonymisert, kan den rapporterte virkeligheten likevel komme til å bli fremstilt som «bedre» enn den i realiteten er. At intervjuene var korte, bidro også til at informantene ga tilbakemelding på det de oppfattet som viktigst, og i regelen ytret dette først.

Validiteten henger sammen med intervjuguidens relevans for forskningsspørsmålet (Kleven, 2008). Da intervjuene belyser flere sider av forskningsspørsmålet, fremstår guiden følgelig som relevant for problemstillingen.

Studien ble lagt frem for NSD (nå Sikt) og godkjent 15. juni 2022 (nummer 523228), og gjennomført som beskrevet. For å bevare informantenes anonymitet ble ikke kategorier som kjønn, alder, forskningsfelt eller akademisk tittel brukt i forbindelse med siteringer. Blant informantene er det en klar overvekt av menn og få professorer. Informantene har variert akademisk bakgrunn.

Resultat og diskusjon

Forskningsspørsmålet for dette arbeidet henger tett sammen med en forståelse av at emneansvarlige er sentrale for den undervisningen studentene møter. Føringer fra nasjonale utdanningsmyndigheter og utdanningsinstitusjonenes strukturer og ressursprioriteringer er viktige for hvilke muligheter emneansvarlige har når de planlegger undervisningen. Samtidig er emneansvarliges prioriteringer av litteratur, samt undervisnings- og vurderingsformer og hva de ønsker å oppnå med undervisningen, av essensiell betydning for undervisningen studentene møter. Den videre resultat- og diskusjonsdelen drøfter analysen og resultatene fra intervjuene i lys av minimumskravene for BØA-utdanningen (UHR, 2018), et todelt perspektiv på etikkundervisning (Trezise & Biesta, 2009; Aasland, 2008) og det faktum at emneansvarlige har en sentral rolle i den læringen som finner sted (Fitzmaurice, 2010; Hattie, 2015; Krüger, 2018). Presentasjonen av analyse og diskusjon forholder seg til to hovedkategorier: (1) emneansvarliges opplevelse av hensikten med etikkundervisning, og (2) hva som etter emneansvarliges oppfatning påvirker undervisningen. Underkategoriene som kom frem i den tematiske innholdsanalysen, omhandler tredelingen av ESAB-emnene, spørsmål som berører dannelsens plass, emneansvarliges bakgrunn og erfaring, beskrivelse av valg knyttet til undervisningsgjennomføring og emneansvarliges forhold til emnebeskrivelsene. Den siste kategorien som kom ut av analysen av tekstene, dreier seg om kollega-samarbeid. Det vil bli gjort rede for de to første underkategoriene i forbindelse med første hovedkategori, mens det gjøres rede for de fire andre underkategoriene under andre hovedkategori.

Hensikten med etikkundervisning

Spennet i hvordan innholdet i og hensikten med etikkundervisning blir forstått, er preget av en ESAB-tredeling av undervisningen (Jaganjac et al., 2023). Internasjonal forskning viser at det legges markert vekt på at økonomisk-administrativ utdanning skal fostre ansvarlige ledere og økonomer (Abdelgaffar, 2021). Funnene etter intervjuene med de emneansvarlige viser at dette også er et ønske hos dem. Spennet og tredelingen gjenspeiles også i funnene. Informantene ble eksplisitt spurt om etikkundervisning. Svarene viser en variasjon i hvordan etikk brukes som begrep. Mens noen informanter bruker begrepet etikkundervisning som en samlebetegnelse for ESAB-feltet, bruker andre det bare om den delen som omhandler etisk teori.

Hva jeg legger i begrepet etikkundervisning er et godt spørsmål. Der skjer det endringer. Nå handler det om, de siste årene, om bærekraft. Den store bekymringen er at etikkdelen blir nedprioritert. Bærekraft er langt mindre farlig å snakke om enn etikk. I bærekraft snakker vi egentlig om forretningsmuligheter. (Informant 10)

Enkelte informanter stiller også, som informant 10, spørsmål ved om fokuset på bærekraft kan føre til redusert oppmerksomhet om den etikkundervisningen som omhandler etisk teori og moralsk utvikling. Dette er i tråd med funnene hos Jaganjac et al. (2023).

Et flertall av informantene poengterer selv at deres erfaring og faglige bakgrunn preger deres undervisningsplanlegging. Uavhengig av bruken av etikkundervisning som begrep uttrykker respondentene også ulike forståelser av akademias ansvar, og de har ulike opplevelser av muligheten til å bidra til studentenes modning som mennesker.

Felles for informantenes respons er ideen om at etikkundervisningen skal bidra til kritisk tenkning rundt økonomisk teori og utvikling.

Hensikten med etikkundervisning handler om at vi i altfor lang tid har sett på økonomi som noe frikoblet fra resten av samfunnet. Økonomien har operert med sitt eget syn på hvordan verden ser ut, med en egen verdibase for hvordan verden ser ut. Det må vi gå vekk fra. (Informant 10)

Tilsvarende syn som det informant 10 her gir uttrykk for, samt at et mål med etikkundervisningen er å sette studentene i stand til kritisk drøfting av teorier fra andre fagområder i BØA-utdanningen, er representert hos seks av informantene.

Enkelte av respondentens svar på hva som er hensikten med etikkundervisning er knyttet til at studentene skal utvikle evner til kritisk tenkning. I forlengelse av dette kan spørsmålet om hvorvidt det å kunne drøfte noe kritisk er det samme som å kunne se egne verdier og eget verdigrunnlag i sammenheng med egen adferd reises. Det er ikke rom for å gå dypere inn en slik diskusjonen her.

Fem av de fjorten informantene gir uttrykk for en forståelse av at etikkemner, dannelse og dannelsesprosesser henger sammen. Nedenfor siteres to av de fire informantene som bruker dette begrepet.

Studentene som skal ut i næringslivet og andre steder og, må bli dugende mennesker. Dannelsesaspektet er derfor viktig. (Informant 9)

Jeg prøver å lage en dannelsesreise for dem. (Informant 13)

Danningsperspektivet vises både ved at de eksplisitt bruker begrepet, og at de beskriver en tilsvarende forståelse uten å bruke begrepet danning/dannelse. Samtidig som begrepsbruken viser variasjoner i forståelsen av danning/dannelse, har flere forfattere beskrevet dannelsesprosesser som preget av en dualitet der studentenes oppdagelse av seg selv, sine verdier og sitt ansvar inngår. Eksempler på dette finner vi i Trezise og Biesta (2009) og Aasland (2008). Fire av informantene uttrykker på forskjellige måter også tanker om at dette burde vært en del av etikkundervisningen, men problematiserer likevel realismen i dette.

Vi har blant annet en artikkel på pensum med fokus på selvbevissthet for å hjelpe dem å stille spørsmål til hvorfor de tar de valgene de tar. Til det beste for hvem gjøres valgene, «the greater good» eller dem selv? Jeg er ikke overoptimist når det gjelder dette prosjektet. Hovedfokus for meg er at studenter tilegner seg teoretiske ideer og anvender dem, så de er utrustet til å ta etiske godt begrunnede avgjørelser på vegne av bedriften eller organisasjonen de representerer. (Informant 11)

Sitatet ovenfor viser kompleksiteten i etikkemnene i BØA-utdanningen. Kompleksiteten i informantenes beskrivelse av hensikten med etikkundervisning er i samsvar med forskningsartiklens beskrivelse av fagfeltet. Noen er svært opptatt av teori og evnen til kritisk drøfting, andre av evnen til å løse relevante caser, mens andre igjen løfter frem den moralske modningen.

Hva påvirker undervisningen?

Det er metning i materialet på to områder når det gjelder informantenes rapportering av hva de opplever som utslagsgivende for undervisningsplanleggingen. Informantene løfter frem egne faglige interesser og egen erfaringsbakgrunn, samtidig som de peker på antall studenter som sentralt ved planlegging av undervisningen. Opplevelsen av at emneansvarliges «bagasje» og motivasjon har stor betydning, er i tråd med annen forskning (Hattie, 2015; Jaganjac et al., 2023). Studentantall som variabel i høyere utdanning, og effekten av variasjon, er mer krevende å forske på. En av grunnene til dette er nettopp at undervisningen er avhengig av den som underviser. Få studier sier noe om effekten av å gå fra flere hundre til et titalls studenter i høyere utdanning (Hattie, 2015). VL-forskningen løfter i denne sammenhengen også frem at de to elementene med størst betydning for læringsutbytte, er studenten og den som underviser, og at valg av didaktisk tilnærming og faginnhold til dels er mer avhengig av den som underviser, enn størrelsen på studentgruppen (Hattie, 2015).

Emneansvarliges interesser og kompetanse

I artikkelens datagrunnlag fremkommer det at halvparten av informantene viser til hvilken betydning deres egne erfaringer eller interesser har for valgene de gjør. Analysen viste at deres egen bakgrunn, kunnskap og interesse har betydelig innvirkning på den undervisningen studentene møter.

Vår egen kunnskap og interesse er også styrende i forhold til undervisningen. Det er kjempestore temaer og vi må gjøre tøffe vurderinger på hva de skal legge vekt på i kurset. Skal elevene lære litt om mange ting, eller bli eksperter? De skal lære litt om etisk teori, litt om bærekraftige organisasjoner og samfunnsansvar. (Informant 5)

Sitatet fra informant 5 viser her at lærerens egen bakgrunn og interesser er med på å forme den undervisningen studentene møter.

Data fra intervjuene viser variasjoner i hvilke didaktiske valg som blir gjort i tilknytning til etikkundervisningen. Mer inngående dybdeintervjuer kunne bidratt til å finne ut hvorfor. Med utgangspunkt i materialet kan det antydes at det finnes en sammenheng mellom faglig bakgrunn og didaktiske valg, slik også informant 8 uttrykker.

Jeg er filosof av bakgrunn, så dette tenderer til å vektlegge mer teoretiske perspektiver – enn andre som har andre innfallsvinkler. Jeg ønsker å beholde dette mer teoretisk, altså personlig disposisjon. (Informant 8)

I analysen kommer det frem at informanter med en teoretisk filosofisk bakgrunn gjerne prioriterer etisk teori og evne til å bygge gode argumentasjonsrekker, slik informant 8 her gir uttrykk for. Informanter som står nærmere praksisen i næringslivet, tar i stedet gjerne utgangspunkt i caser fra virkeligheten og ber studentene om å løse disse. Disse funnene er i tråd med annen forskning (Fitzmaurice, 2010; Hattie, 2015; Krüger, 2018) og understreker underviserens betydning for hva som formidles, og hvordan det formidles.

Studenttall

Datamaterialet viser at studentantallet er en faktor som påvirker både planlegging og gjennomføring av undervisningen. Videre kommenterer 10 av 14 informanter at dagens antall studenter i undervisningen oppleves som for høyt til at undervisningstilnærmingen kan bli preget av dialog og refleksjon. Analysen viser at nesten samtlige informanter har hundre studenter eller mer i undervisningen, og flere peker på at dette henger sammen med institusjonens ressursprioritering.

Vi er en del av et universitet med strenge økonomiske rammer. Det vi tjener mest penger på er store bachelorkull. Fakultetsledelsen har vært raus, og gitt oss ressurser utover det som er normert for emnet. Jeg føler også det er grenser for hva vi kan be om. Rom, kapasitet til å gi tilbakemeldinger, kapasitet til sensurarbeid – alt mulig rammes inn av antallet studenter. (Informant 4)

Analysen viser at informantene er enige om at ansvaret for undervisningsressursene ligger på institusjonenes ledernivå og derfor er utenfor deres myndighet. Flertallet av informantene kommenterer på en eller annet måte at det kunne vært behov for flere ressurser i «denne type kurs» eller fag. Med utgangspunkt i konteksten og etikk som fagfelt tolker jeg «denne type kurs» som en henvisning til etikkemnene som angår studentenes oppdagelse av seg selv gjennom å bli seg bevisst egne verdier, holdninger og adferd. Dette samstemmer med læringsutbyttene i minimumskravene for

BØA-utdanningen (UHR, 2018) og er i tråd med beskrivelsen av dualiteten i etikkundervisning hos Aasland (2008) og Trezise og Biesta (2009).

Når emneansvarlige opplever ressursituasjonen som et vesentlig hinder i arbeidet med å legge til rette for bevisstgjørende prosesser hos studentene, peker dette mot institusjonens ønske om og muligheter for å prioritere undervisning som fremmer studentenes bevissthet om egne verdier og hvordan disse påvirker valg og handlinger. Det vil også henge sammen med tolkningen av hensikt og formål med høyere utdanning generelt og etikkundervisning spesielt.

Sitatet fra informant 4 peker på opplevelsen av undervisningsinstitusjonenes økonomiske prioriteringer som en årsak til de store studentkullene. Flere av informantene ga uttrykk for et sterkt ønske om å legge til rette for tettere dialog, diskusjon og veiledning i mindre grupper. Funnene beskriver dermed noe av spenningene knyttet til danning i utdanning og antyder at institusjonens økonomi og ressursprioritering kanskje undergraver deler av målsettingen med undervisningen.

Undervisningsform

De fleste informantene rapporterte at forelesning i større grupper er den fremtredende undervisnings- og formidlingsformen. Dette begrunnes med at de gitte rammevilkårene bare tillater denne formen for undervisning. Ti av informantene opplever forelesninger med mange deltakere som begrensende for målet med undervisningen. Hvilke undervisningstilnæringer som fremmer kunnskap om og ferdigheter i etikk, og som fremmer bevissthet om hvordan egne verdier påvirker egen adferd og beslutninger, er et komplekst spørsmål som ikke kan besvares innenfor rammene av denne studien. Informantenes rapportering indikerer at svaret kan være mer komplekst enn bare å sette av mer tid eller ressurser til arbeid i små grupper. Forelesning i store grupper er ikke nødvendigvis til hinder for at studentene kan reflektere og utvikle bevissthet om egne verdier. Hvilke andre undervisningsformer forelesningene suppleres med, kan også ha stor betydning for læringsutbyttet (Borgen & Reindal, 2020).

Etikk, samfunnsansvar og bærekraft (ESAB) ble innført som eget fagområde i 2018. Til tross for at ESAB inngår i minimumskravene, var ikke alle informantene fortrolige med alle deler av dette fagfeltet. Noen var mest fortrolige med bærekraft som tema, andre med etikk. Et flertall underviste alle deler selv, mens andre delte kurset opp i to eller tre med forskjellige undervisere. Varierende kjennskap til og erfaring med et fagfelt kan føre til ulike formidlingsformer og ulik kvalitet på undervisningen (Hattie, 2015). Et fellestrekk ved beskrivelsene av undervisningen hos informantene, er at etisk teori er vektlagt. Dette samsvarer med funn i en tidligere undersøkelse av emneplaner i etikkemner (Borgen, 2021). Etisk teori står sentralt i den nasjonale planen fra 2011 (NRØA, 2011), men nevnes ikke i læringsutbyttene i de nye minimumskravene fra 2018 (UHR, 2018).

Å tilrettelegge for undervisning som utvider dimensjonen kunnskapsoverføring, krever en annen tilnærming enn den tradisjonelle. Slike tilnærming forutsetter at studentene er engasjerte og involverte (Gentile, 2017; Trezise & Biesta, 2009; Aasland, 2008).

Mye av planlegging handler om å finne gode pedagogiske grep. Min faglige bakgrunn og tidligere jobb er med å prege undervisningen og gjør at for eksempel dilemmaundervisning er en viktig del av undervisningstilnærming. (Informant 1)

Flere informanter peker på at planlegging av etikkundervisning forutsetter pedagogisk kompetanse og varierte undervisningsmetoder. Analysen avdekker variasjoner i begrepsinnhold knyttet til undervisningstilnærming som blant annet dilemmaundervisning og caseundervisning. Uavhengig av tilnærming forutsetter undervisningen både faglig planlegging og valg av pedagogiske grep, altså en viss grad av pedagogisk kompetanse.

Emneansvarlig og emnebeskrivelsene

I argumentasjonen ovenfor understrekes institusjonenes ansvar for å finne emneansvarlige som er i stand til å legge til rette for undervisning der studentene kan oppnå nedfelte læringsutbytter. Av de informantene som nevner emnebeskrivelsen, sier én at hen ikke forholder seg til den, og én at det er nødvendig å ha etikk med i BØA-planen for at den skal bli inkludert i studieplanen.

Her har det vært et opplegg med tydelige rammer som dels er endret på og dels beholdt. Jeg ser ikke så mye til emneplanene, men har fire komponenter man skal igjennom. (Informant 5)

Det fremkommer at det er variasjon i hvordan informantene forholder seg til emnebeskrivelsen. Dette er det ikke spesifikt spurt om i intervjuene. Likevel indikerer sitatet ovenfor og funnene ellers at institusjonenes valg av emneansvarlige/undervisere har betydning for i hvor stor grad emnebeskrivelsen påvirker undervisningsplanleggingen.

Kollegaer til glede og frustrasjon

Under intervjuene uttrykte et flertall av informantene et ønske om utvikling av undervisningspraksisene knyttet til etikk som fagfelt i BØA-utdanningen. Fem uttrykte også at de opplevde seg som faglig «alene» på feltet, men to andre fremhevet et fruktbart kollegasamarbeid.

Fellesskap er en av premissenene for evaluering og videreutvikling av egen praksis (Hattie, 2015). Flere av informantene etterlyste samarbeid og pekte på at dette er en

premiss for videreutvikling. Nesten alle informantene kommenterte det faglige samarbeidet med kollegaer. Noen var kritiske til dagens situasjon, mens andre opplevde at de var i spennende samarbeidsrelasjoner. Analysene viser at seks informanter, uten å bli spurt direkte om det, rapporterte at de opplevde å ha en konstruktiv dialog med kollegaer om emnet de underviste i. Tre informanter fremhevet at det faglige kollegasamarbeidet har vært viktig for deres utvikling, og at samarbeidsrelasjonen har hatt betydning for valg som viste seg å bli utslagsgivende for undervisningen. Informant 4 er en av dem som fremhevet viktigheten av kollegasamarbeid.

Planlegging av denne type undervisning kunne man ikke gjort alene. Man må ha sounding board, noen å sparre med, noen å prøve tankene på. Mye er forkastet underveis og nye ideer kommet til. (Informant 4)

Tre andre informanter rapporterer at «tvungent» samarbeid på tvers av emner eller campuser i sammenslåtte institusjoner oppleves som negativt.

Samarbeid på tvers av campus har ikke vært bare, bare. En opplevelse av at andre hopper over kapitler og deler av pensum. Noe som fører til at undervisningen blir dårligere, og at etikk til dels blir utelatt. Noe som er veldig uheldig. Fordi det er samme eksamen alle stedene burde man i større grad ha en samlet forståelse. (Informant 13)

Sitatene viser at informantene har ulike opplevelser av samarbeidsrelasjoner og hva som oppleves som styrende for undervisningen. I ett tilfelle kan det ha sammenheng med ulik bruk og tolkning av læringsutbyttebeskrivelser, noe som kan føre til frustrasjon, slik Gynnild (2020) og Prøitz (2015) presiserer. Flere opplever samarbeid som fruktbart og utviklende. Funnene tyder på at kollegasamarbeid om gjennomføring og utvikling av etikkemner varierer mellom utdanningsinstitusjonene.

Oppsummering

Forskningsspørsmålet for denne undersøkelsen skal tjene til å belyse emneansvarliges perspektiver på egen undervisningsplanlegging for etikkemner i økonomisk-administrativ bachelorutdanning. Av analysene fremgår det at det er variasjon i emneansvarliges planlegging av etikkundervisning når det gjelder innhold, undervisningsmetode og læringsutbytte. Dette har sammenheng med flere faktorer. Funnene viser at de emneansvarlige har ulike utgangspunkt for sin undervisningsplanlegging, både med hensyn til bakgrunn, kompetanse og forståelse av hensikten med etikkundervisning i BØA-utdanningen.

Kollegasamarbeidet og opplevelsen av å høre til i et fagfelt varierer. Et stort flertall opplever at fasiliteter og ressurser er til hinder for å undervise slik de kunne ønske, men også her er det variasjoner mellom utdanningsinstitusjonene.

Sett i lys av minimumskravene fra 2018 synliggjør de emneansvarliges beskrivelser av egen undervisning og hva som påvirker undervisningsplanleggingen, at de i liten grad legger til rette for læringsutbytte knyttet til studentenes bevissthet om «egne verdier og hvordan dette påvirker egen adferd og beslutninger» (UHR, 2018, s. 3). En av begrunnelsene for dette er høye studenttall. Informantene peker på at et høyt antall studenter kan redusere muligheten for undervisning i tråd med det som i denne artikkelen er omtalt som et dobbelt perspektiv på etikkundervisning (Trezise & Biesta, 2009; Aasland, 2008), og som kan knyttes læringsutbyttebeskrivelsen som omhandler studentenes verdibevissthet og ansvarlighet.

Konkluderende refleksjoner

Etikkundervisning i økonomisk-administrativ utdanning er et tverrfaglig forskningsfelt med få bidrag hentet fra en skandinavisk sammenheng. Denne undersøkelsen er et forsøk på å løfte frem noen utfordringer med utgangspunkt i emneansvarliges egne perspektiv på undervisningsplanlegging. Det er tidligere gjort rede for metodiske utfordringer i denne og andre beslektede undersøkelser. Undersøkelsen avdekker noen forhold som det også pekes på i internasjonal forskning, nemlig at tverrfaglige undervisningsfelt som etikk, samfunnsansvar og bærekraft kan stå i fare for å redusere omfanget av den tradisjonelle etikkundervisningen. Samtidig kommer det frem at flere emneansvarlige har det som kan omtales som et dobbelt perspektiv på etikkundervisning, og er opptatt av mer enn overføring av kunnskap. De ønsker å stimulere studentenes personlige modning og forståelse av ansvar, samtidig som de ønsker å ruste studentene til å stå i etisk krevende avgjørelser i arbeidslivet med utgangspunkt i konkrete eksempler fra den virkeligheten de skal ut i.

Analysene tyder på at emneansvarlige opplever institusjonenes ressursprioritering som en sentral faktor i arbeidet med tilrettelegging av undervisningen, og at det er der den viktigste endringen bør skje. Samtidig fremstår svaret på hvordan man kan oppnå læringsutbyttene i minimumskravene, som mer komplekse enn bare det å tilføre økte ressurser i form av mer tid, færre studenter i hver gruppe/klasse eller bedre fasiliteter. I intervjuene avdekkes det også, som tidligere forskning har fastslått, at den som underviser, har stor betydning. Videre forskning kan for eksempel spørre om pedagogisk kreativitet og innovasjon, ikke bare økte ressurser, kan bidra til å oppnå læringsutbyttene som omhandler verdibevissthet og ansvarlighet.

Det kan konkluderes med at det er en diskrepans mellom nasjonale minimumskrav, institusjonelle emnebeskrivelser og planlagt undervisning i BØA-utdanningen. Spesielt læringsutbytter knyttet til studentenes bevissthet om «egne verdier og hvordan dette påvirker egen adferd og beslutninger» (UHR, 2018, s. 3) fra de nasjonale minimumskrav gjenspeiles i liten grad i emnebeskrivelsene for ESAB-emner, og heller ikke i planlegging av undervisningen slik de emneansvarliges rapporterer. Selv om dette ikke har vært en komparativ undersøkelse av emnebeskrivelser og emneansvarliges undervisningsplanlegging, kan det antydes at emneansvarliges

intensjoner med undervisningen likevel ligger nærmere minimumskravene enn emnebeskrivelsene.

Funnene i denne studien samsvarer med tidligere forskning og indikerer at det ikke fullt ut er lagt til rette for læringsutbytter som omhandler studentens bevissthet om egne verdier og egen adferd. Først og fremst må dette være utdanningsinstitusjonenes ansvar. Det er de som ansetter sine emneansvarlige, legger fasiliteter til rette og tildeler ressurser.

Det å utvikle fagfeltet på en måte som kan bidra til å fremheve og øke en slik kompetanse, er et ansvar som hviler på forskningsmiljøene. Prioritering og utvikling av selve undervisningsfeltet må derimot være utdanningsinstitusjonenes ansvar.

Forfatteromtale

Cathrine Borgen er høgskolelektor ved Hauge School of Management, NLA Høgskolen, hvor hun underviser etikkemner og er programansvarlig for bachelorutdanningene i økonomi og administrasjon, og ledelse og innovasjon. Borgen har blant annet publisert artiklene «Etikk og bærekraft: Hva skal studentene lære?» i *Magma* og «(U)nødvendig prat? Etikkundervisning for økonomistudenter» i antologien *Pedagogikk, periferi og verdi* i forbindelse med et pågående ph.d.-prosjektet med tema etikkundervisning i økonomisk-administrativ utdanning.

Referanser

- Abdelgaffar, A. H. (2021). A review of responsible management education: Practices, outcomes and challenges. *Journal of Management Development*, 40(9/10), 613–638. <http://doi.org/10.1108/JMD-03-2020-0087>
- Andreassen, V., Olsen, T. H. & Solstad, E. (2017). Helhetsperspektiv i økonomisk/administrative fag – ønske eller realitet? *Uniped*, 40(3), 249–260. <https://doi.org/10.18261/ISSN.1893-8981-2017-03-06>
- Arce, D. G. & Gentile, M. C. (2015). Giving voice to values as a leverage point in business ethics education. *Journal of Business Ethics*, 131, 535–542. <https://doi.org/10.1007/s10551-014-2470-7>
- Borgen, C. (2021). Etikk og bærekraft: Hva skal studentene lære? *Magma*, 24(4), 82–90.
- Borgen, C. & Reindal, S. M. (2020). (U)nødvendig prat? Etikkundervisning for økonomistudenter. I G. Biesta & T. Sævi (Red.), *Pedagogikk, periferi og verdi: Eksistensiell dialog om skole og samfunn* (s. 173–190). Fagbokforlaget.
- Borgen, C. & Supphellen, M. (2023). Developing dynamic moral capacities as part of business ethics education: Extending the Giving-Voice-to-Values (GVV) framework. *Journal of Business Ethics Education*, 20.
- Bostad, I., Hagtvet, B., Arnøy, T. A., Dørum, O. E., Røkne, B., Lindseth, A., Løvlie, L. & Strand, R. (2009). *Kunnskap og dannelse foran et nytt århundre. Innstilling fra Dannelsesutvalget for høyere utdanning*. Universitetet i Oslo.

- De Tienne, K. B., Ellertson, C. F., Ingerson, M.-C. & Dudley, W. R. (2021). Moral development in business ethics: An examination and critique. *Journal of Business Ethics*, 170, 429–448. <https://doi.org/10.1007/s10551-019-04351-0>
- de los Reyes jr., G., Kim, T. W. & Weaver, G. R. (2017). Teaching ethics in business schools: A conversation on disciplinary differences, academic provincialism, and the case for integrated pedagogy. *Academy of Management Learning & Education*, 16(2), 314–336. <http://doi.org/10.5465/amle.2014.0402>
- Fitzmaurice, M. (2010). Considering teaching in higher education as a practice. *Teaching in Higher Education*, 15(1), 45–55. <https://doi.org/10.1080/13562510903487941>
- Gentile, M. C. (2017). Giving voice to values: A global partnership with UNGC PRME to transform management education. *The International Journal of Management Education*, 15(2), 121–125. <https://doi.org/10.1177/1052562917700188>
- Gerholz, K.-H. (2015). Fostering ethical competence in business education. I L. O’Riordan, P. Zmuda & S. Heinemann (Red.), *New perspectives on corporate social responsibility: Locating the missing link* (s. 547–561). Springer.
- Gundem, B. B. (2008). Didaktikk – fagdidaktikk, anstrengte eller fruktbare forhold? *Acta Didactica Norge*, 2(1), 1–15. <https://doi.org/10.5617/adno.1020>
- Gynnild, V. (2017). Læringsmål eller læringsutbyttebeskrivelse? En empirisk, konstruktiv studie av begrepsbruken. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 101(3), 225–238. <https://doi.org/10.18261/issn.1504-2987-2017-03-04>
- Gynnild, V. (2020). Læringsutbyttebeskrivelse som profesjonell utfordring: En metastudie. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 104(1), 50–71. <https://doi.org/10.18261/issn.1504-2987-2020-01-06>
- Hannah, S. T., Avolio, B. J. & May, D. R. (2011). Moral maturation and moral conation: A capacity approach to explaining moral thought and action. *Academy of Management Review*, 36(4), 663–685. <https://doi.org/10.5465/amr.2010.0128>
- Hanson, W. R., Moore, J. R., Bachleda, C., Canterbury, A., Franco, C., Marion, A. & Schreiber, C. (2017). Theory of moral development of business students: Case studies in Brazil, North America, and Morocco. *Academy of Management Learning & Education*, 16(3), 393–414. <https://doi.org/10.5465/amle.2014.0312>
- Haski-Leventhal, D., Pournader, M. & Leigh, J. S. A. (2020). Responsible management education as socialization: Business students’ values, attitudes and intentions. *Journal of Business Ethics*, 176(1), 17–35. <https://doi.org/10.1007/s10551-020-04593-3>
- Hattie, J. (2015). The applicability of visible learning to higher education. *Scholarship of Teaching and Learning in Psychology*, 1(1), 79–91. <https://doi.org/10.1037/stl0000021>
- Hunnes, J. A. & Olsen, T. S. (2019). Verdier og økonomi. I A. Tjora (Red.), *Universitetskamp* (s. 384–413). Scandinavian Academic Press.
- Haanes, V. L., Arntzen, Ø., Kjølsvik, I., Ransedokken, O. & Solvik, K. (2011). *Dannelsesaspekter i utdanning. Rapport fra en arbeidsgruppe nedsatt av UHRs utdanningsutvalg*. UHR. https://www.uhr.no/_f/p1/iebab879-62ba-41c0-bb7a-2e89717edce2/dannelserapportendelig.pdf
- Jacobsen, B., Tanggaard, L. & Brinkmann, S. (2020). Fænomenologi. I L. Tanggaard & S. Brinkmann (Red.), *Kvalitative metoder: En grundbog* (s. 281–308). Hans Reitzels Forlag.

- Jaganjac, B., Abrahamsen, L. M., Olsen, T. S. & Hunnes, J. A. (2023). Is it time to reclaim the 'ethics' in business ethics education? *Journal of Business Ethics*. <https://doi.org/10.1007/s10551-023-05400-5>
- Kinchin, I. M. & Gravett, K. (2022). *Dominant discourses in higher education: Critical perspectives, cartographies and practice*. Bloomsbury Academic. <http://dx.doi.org/10.5040/9781350180314.ch-009>
- Kleven, T. A. (2008). Validity and validation in qualitative and quantitative research. *Nordic Studies in Education*, 28(3), 219–233. <https://doi.org/10.18261/ISSN1891-5949-2008-03-05>
- Kleven, T. A. & Hjordemaal, F. R. (2018). *Innføring i pedagogisk forskningsmetode* (3. utg.). Fagbokforlaget.
- Kolb, M., Fröhlich, L. & Schmidpeter, R. (2017). Implementing sustainability as the new normal: Responsible management education – from a private business school's perspective. *International Journal of Management education*, 15(2), 280–292. <https://doi.org/10.1016/j.ijme.2017.03.009>
- Kristjánson, K. (2017). Moral education today: Ascendancy and fragmentation. *Journal of Moral education*, 46(4), 339–346. <http://doi.org/10.1080/03057240.2017.1370209>
- Krüger, T. (2018). *Danning, didaktisk praksis og forskning: Et romorientert perspektiv*. Fagbokforlaget.
- Nowell, L. S., Norris, J. M., White, D. E. & Moules, J. N. (2017). Thematic analysis: Striving to meet the trustworthiness criteria. *International Journal of Qualitative Methods*, 16, 1–13. <https://doi.org/10.1177/1609406917733847>
- Marques, J. (2019). Creativity and morality in business education: Toward a trans-disciplinary approach. *The International Journal of Management Education*, 17, 15–25. <http://doi.org/10-1016/j.ijme.2018.11.001>
- Nasjonalt råd for økonomisk-administrativ utdanning. (2011). *Plan for bachelor i økonomi og administrasjon*. Universitets- og høskolerådet. <https://www.nhh.no/contentassets/bbbe551fb9c461593eea8fb507dc012/plan-for-bachelor-i-okonomi-og-administrasjon.pdf>
- Nasjonalt råd for økonomisk-administrativ utdanning. (2013). *Rapport om undervisning i etikk og samfunnsansvar i norsk økonomisk-administrativ utdanning*. https://www.uhr.no/_f/p1/i41d63af2-3b7c-46cd-8587-bf165e207f13/etikk_rapport_endelig_versjon_12_desember_2013.pdf
- Nasjonalt råd for økonomisk-administrativ utdanning. (2018). *Innspill til revidering av BØA-planen til møte 4. og 5. mai 2018*. Universitets- og høskolerådet. https://www.uhr.no/_f/p1/i043dbf1a-f883-41f0-a37f-c1992a123953/boainnspill-fremsendt-nroa-200418-korrekturlest-160718b.pdf
- Principles for Responsible Management Education Secretariat. (2020). *PRME governance and board terms of reference. PRME principles for responsible management education*. <https://www.unprme.org/>
- Prøitz, T. S. (2015). *Læringsutbytte*. Universitetsforlaget.
- Reindal, S. (2013). Bildung, the Bologna process and Kierkegaard's concept of subjective thinking. *Studies in Philosophy & Education*, 32(5), 533–549. <https://doi.org/10.1007/s11217-012-9344-1>

- Raaheim, A. & Nysveen, H. (2019). Studentaktiv læring. Erfaringer fra kurs i produktutvikling og design. *Uniped*, 42(2), 215–234. <https://doi.org/10.18261/issn.1893-8981-2019-02-08>
- Skauge, T. (2021). Etikk, samfunnsansvar og bærekraft. Paradigmeskift i Business Administration? *Tidsskrift for Professionsstudier*, 17(33), 40–51.
- Solbrekke, T. D. & Karseth, B. (2016). Kvalifikasjonsrammeverk og læringsutbytte: Til besvær eller nytte? I H. I. Strømsø, K. H. Lycke & P. Lauvås (Red.), *Når læring er det viktigste: Undervisning i høyere utdanning* (s. 57–82). Cappelen Damm Akademisk.
- Straume, I. (2013). *Danningens filosofihistorie*. Gyldendal Akademisk.
- Sæther, J. & Wivestad, S. (2010). Utdanningsvitskap som omgrep og trend. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 94(01), 5–16. <https://doi.org/10.18261/ISSN1504-2987-2010-01-02>
- Tanggaard, L. & Brinkmann, S. (2020). Interviewet: Samtalen som forskningsmetode. I L. Tanggaard & S. Brinkmann (Red.), *Kvalitative metoder: En grundbog* (s. 33–64). Hans Reitzels Forlag.
- Thijs, A. M. & Akker, J. J. H. (2009). *Curriculum in development*. Stichting Leerplan Ontwikkeling.
- Trezise, E. & Biesta, G. (2009). Can management ethics be taught ethically? A Levinasian exploration. *Philosophy of Management*, 8(1), 43–54. <https://doi.org/10.5840/pom20098137>
- Universitets- og høskolerådet. (2018). *Minimumskrav for bachelor i økonomi og administrasjon (BØA)*. https://www.uhr.no/_f/p1/i48e11d18-8b76-4089-acb1-511fa13135e4/boa-plan-vedtatt-av-uhr-0a-november-2018-endelig.pdf
- UHR-Økonomi og administrasjon. (2021). *Bærekraft. Rapport til UHR-ØA fra arbeidsgruppe bærekraft*. https://www.uhr.no/_f/p1/i52cb6789-35d9-4a05-8c89-074a028f8f26/rapport-uhr-0a-barekraft-ver-050221.pdf
- Aasland, D. G. (2008). Kan etikk læres? – Om etikkundervisningens utfordringer og et forslag til hvordan de kan møtes. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 92(2), 151–160. <https://doi.org/10.18261/ISSN1504-2987-2008-02-07>