Borgen, C. & Dahlstrøm, H. K. (2026). Danning eller kunnskap om presseetikk? Etikkundervisning i norske journalistutdanninger. I L. I. Hognestad, P. I. Kjærgård & D. Ø. Østereng (Red.), *Danning og samfunnsansvar: Utdanning og journalistikk i en digital tid* (s. 219–241). Fagbokforlaget. https://doi.org/10.55669/oa771210

10

Danning eller kunnskap om presseetikk?

Etikkundervisning i norske journalistutdanninger

Cathrine Borgen & Hilde Kristin Dahlstrøm

This work is licensed under the Creative Commons Attribution 4.0 International License.
To view a copy of this license, visit https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/

Sammendrag: Dette kapittelet undersøker hva som kjennetegner forståelsen av og hensikten med etikkundervisning i norske journalistutdanninger. Studien bygger på en kvalitativ analyse av studieplaner samt intervjuer med emneansvarlige for etikkundervisningen ved de norske journalistutdanningene. Studien viser at etikkundervisningen er profesjonsrettet og praksisnær. Undervisningen er i stor grad integrert i praksisemner, og refleksjon forstås primært som vurdering av egne handlinger i lys av etablerte normer og regler. Etikkens mer allmennmenneskelige og dannende side er i liten grad eksplisitt til stede. Dette framgår både av studieplanene og av de emneansvarliges beskrivelser av undervisningen. Studien diskuterer funnene i lys av et dobbelt perspektiv på etikkundervisning, og stiller spørsmål ved om journalistutdanningens vektlegging av profesjonsetikken går på bekostning av refleksjon rundt mer allmennetiske problemstillinger og danning.

Nøkkelord: Journalistutdanning, etikkundervisning, danning, verdier

Abstract: This chapter examines understanding of, and purposes for ethics education within Norwegian journalism programs. The study is based on a qualitative analysis of curricula and interviews with lecturers responsible for teaching ethics at journalism schools in Norway. The findings show that ethics education is highly profession-oriented and practice-based. Ethics teaching is for the most part integrated into practical journalism courses, and ethical reflection is primarily understood as evaluating one's actions in relation to established professional norms and regulations. The broader formative and humanistic dimensions of ethics receive comparatively little explicit attention. This is evident both in the curricula and in the educators' descriptions of their teaching. The chapter discusses these findings through the lens of a dual perspective on ethics education and raises the question of whether journalism education's emphasis on professional ethics comes at the expense of reflection on broader ethical issues and the cultivation of personal and intellectual formation.

Keywords: Journalism education, teaching ethics, values, formation

Innledning

«Ord og bilder er mektige våpen. Misbruk dem ikke!» heter det i pressens Vær Varsom-plakat (Norsk Presseforbund, 2024). Journalistutdanningene skal forberede framtidens journalister på å håndtere disse våpnene og forvalte pressens samfunnsoppdrag på en god måte. Journalistene har en viktig rolle i demokratiet, og skal både informere borgerne, holde makten ansvarlig og beskytte enkeltmennesker og grupper mot overgrep eller forsømmelse (Norsk Presseforbund, 2024). En profesjonell journalist skal opptre med integritet, håndtere ny teknologi og stadig raskere endringer, og navigere i krevende etiske dilemmaer. I den nyeste læreboken om journalistikk slås det sågar fast at det er *etikken og arbeidsmetodene* som skiller journalistikk fra det som ikke er journalistikk (Mathiesen, 2024, s. 19). I en europeisk undersøkelse om etikkundervisning peker forfatterne på at ordet *etikk* kan bety ulike ting på ulike språk og i ulike kontekster. Ulike oversettelser og forståelser av ordet etikk kan romme spennet fra etikk forstått som et sett regler som følger en profesjon, til individuelle verdier (Fierens et al., 2022, s. 10). I boken *Etikk for journalister* gjør Brurås først rede for det språklige opphavet til ordene etikk og moral, og peker deretter på at etikk både handler «om forholdet mellom mennesker, om forpliktelser og ansvar i fellesskapet, om det gode liv og det gode samfunn, og om enkeltmenneskets integritet og standard i forhold til gitte verdier» (Brurås, 2020, s. 17). Dette spennet i forståelsen av etikk gjør det interessant å utforske hva som vektlegges i etikkundervisningen.

Enkelte utdanninger, for eksempel lærer-, medisin- og økonomiutdanningene, har nasjonale føringer som spesifiserer læringsmål knyttet til etikk. I de nasjonale minimumskravene for bachelor i økonomi og administrasjon heter det i de generelle læringsutbyttebeskrivelsene (LUB) at studentene er «bevisst egne verdier og hvordan dette påvirker egen adferd og beslutninger» og «viser evne til ansvarlighet, kritisk tenkning og etisk refleksjon» (UHR, 2018, s. 3). Tilsvarende minimumskrav finnes ikke for norske journalistutdanninger. Her er det den enkelte journalistutdanning som definerer sine læringsutbyttebeskrivelser i studieplaner og emneplaner. Allerede i Carl Justs første systematiske opplæring i journalistikk gjennom et NKS-kurs, som i ettertiden har blitt beskrevet som «den tidligste etterkrigstidens journalistikk-ideal i Norge» (Bastiansen, 2006, s. 319), har dannelse og etikk en sentral plass. Just avsluttet sitt brevkurs med 18 bud til journalister og la vekt på at

journalisten skulle sette sin ære i å bli betraktet som en «gentleman of the Press». Han understrekte at journalisten måtte være ærlig, saklig, byggende og konstruktiv, og skrev at «den journalistikk som er uten idealitet, er ikke mye verdt» (Just, u.å.: brev 13: 5 sitert i Bastiansen, 2006, s. 319).

I arbeidet med ny lov om universiteter og høgskoler ble det løftet fram at «I tillegg til den rent faglige utviklingen har universiteter og høyskoler som mål å utvikle dugelige og reflekterte samfunnsborgere» (NOU 2020, s. 3). Danning og etikk har vært et tema i høyere utdanning over tid, og Dannelsesutvalget beskrev i 2009 dannelse som: «evnen til å se seg selv som et medlem av et større fellesskap, lokalt, nasjonalt og globalt, og erkjennelsen av at ens egne krefter og talenter står i tjeneste for et større, felles gode» (Bostad et al., 2009, s. 5). Hva danning i høyere utdanning innebærer, kan forstås ulikt (Borgen, 2024). Krüger framhever at fram til 2018 har det handlet *om* danning skjer og *hva* man dannes til, men i liten grad om danningens vilkår (Krüger, 2018, s. 12). Utdanningsinstitusjonene møter utfordringer ved å skulle oppnå økt effektivitet og relevans, samtidig som kvaliteten på utdanningen skal opprettholdes (Stensaker, 2018). Hvilke diskurser som i ulike sammenhenger blir rådende, påvirker oppfatningen av formålet og hensikten med høyere utdanning (Kinchin & Gravett, 2022, kap. 1). Dette påvirker igjen danningens vilkår. Ved å undersøke etikkundervisning i journalistutdanningen berører vi derfor også danningens vilkår i høyere utdanning.

Forskningsspørsmålet er: *Hva kjennetegner journalistutdanningenes beskrivelser av og mål for etikkundervisningen*?

Dette kapittelet undersøker hva studieplaner og emneansvarlige sier om etikkundervisningen i journalistutdanningene på bachelornivå, og drøfter hensikt, formål og vilkår for denne undervisningen. Studien som er gjort, har ikke bare til hensikt å beskrive situasjonen slik den er i dag, men også å vekke en diskusjon om etikkundervisning i journalistutdanning i lys av et danningsperspektiv, samt bidra til at undervisningspraksiser utvikles og forbedres. Vi har valgt å drøfte funnene ut fra et dobbelt perspektiv på etikkundervisning, som innebærer en forståelse av etikk som både kunnskap og praksis.

Teoretiske perspektiv

Didaktikkens oppgave er å peke på og avdekke teori og praksis knyttet til undervisning og læring gjennom spørsmål om hvem, hva, når, med hvem, hvor, hvordan, hvorfor og til hva undervisning og læring skal finne sted (Gundem, 2008). Struktur og utvelgelse er et resultat av mange faktorer, men de emneansvarlige har stor påvirkning på undervisningen som møter studentene (Borgen, 2024), i og med at det er de som planlegger og ofte gjennomfører undervisningen. Det innebærer også at deres forståelse av og perspektiv på hva etikkundervisning er og bør være, vil ha stor innvirkning på hva slags undervisning studentene møter.

Hva studentene møter i etikkundervisningen, avhenger av flere forhold. Beslutninger på ulike nivåer i høyere utdanning kan begrense eller muliggjøre ulike typer etikkundervisning (Borgen, 2024). På tross av at nasjonale og institusjonelle føringer i økad-utdanningene har til hensikt å gi studentene et felles grunnlag, viser Borgen at tolkningen av intensjoner og ulik kompetanse hos dem som tar avgjørelser, gjør at undervisningen studentene møter, varierer mye. Hun løfter fram kompleksiteten i hva som påvirker studentenes danning og utdanning. I lys av dette blir både studieplanene og de emneansvarliges stemmer interessante når vi undersøker etikkundervisningen i journalistikkutdanningen og drøfter danningens vilkår knyttet til den.

Etikkundervisning i journalistutdanning

Både nasjonalt og internasjonalt finnes det en rekke publikasjoner om etikk knyttet til profesjonsetiske dilemmaer for journalister. I norsk kontekst har Svein Brurås skrevet den mest brukte læreboken om etikk i journalistutdanningene: Etikk for journalister. Boken har kommet i seks utgaver og gir en innføring i det yrkesetiske regelverket. Det er lite forskning om *undervisning* i etikk innen journalistutdanning generelt, og vi har ikke klart å finne forskning om etikkundervisning i norsk journalistutdanning. Fra en internasjonal kontekst finnes det enkelte forskningsbidrag om ulike pedagogiske modeller i etikkundervisningen (Campbell & Denham, 2021; Groshek & Conway, 2013; Richardson, 1994; Schwalbe & Cuillier, 2013) og om undervisning knyttet til moralsk utvikling i journalistutdanningen (Goree, 2000; Kostyu, 1990; Lambeth et. al, 2004; Tucker & Stout, 1999). Den internasjonale forskningen

er ikke uten videre direkte overførbar til en norsk kontekst fordi utdanningene er ulike og ofte basert på de nasjonale etiske retningslinjene for profesjonen. Studiene er også flere år gamle. En nyere europeisk undersøkelse kartlegger hvordan journaliststudenter i tre land tenker om etikk underveis og etter sin første praksisperiode, og hvordan de opplever etikk i praksis (Fierens et al., 2022). De europeiske journalistutdanningene vektlegger i ulik grad det akademiske/teoretiske og det praktiske. Likevel har studentene til felles at det er først i den profesjonelle mediepraksisen at det de lærer om etikk og etiske regler i utdanningen, virkelig settes på prøve. Professor Ginny Whitehouse peker på at lærere i presseetikk må vite hvordan de kan trene studentene sine til å *gjøre* godt, ikke bare å *vite* hva som er godt (Whitehouse, 2011).

Ser vi historisk på det, har etikkundervisning i den vestlige verden etter opplysningstiden ofte vært sentrert rundt to teoretiske pilarer: pliktetikk og konsekvensetikk. Dette har også preget etikkbøker og undervisning i etikk i journalistutdanningene, som har vektlagt journalistikkens ansvar knyttet til rettferdighet og det å unngå skade (Knowlton & McKinley, 2016). Dette er et viktig fokus i Vær Varsom-plakaten også. Case-undervisning og tradisjonelle undervisningsmetoder er sentrale i journalistutdanningenes etikkundervisning. Det finnes ikke entydige forskningsresultater for hvorvidt ulike undervisningsmetoder fremmer kritisk og moralsk tenkning. En studie viste at studentene ikke hadde vesentlig forbedring i evne til kritisk tenkning i løpet av de to første årene av college (Arum & Roksa, 2011). Andre studier finner endringer i studentenes tankemønster fra et rigid sort-hvitt-syn på etikk til mer fleksible og komplekse tankemønster og perspektiver (Carlson & Burke, 1998; Knowlton & McKinley, 2016). Lee og Padgett (2000) fant at en kort etikkkomponent i et større kurs om juss og etikk utvidet studentenes tankeprosesser og kunnskap, men ikke de nødvendige verdivurderingene som endrer atferd. Hvordan etikkundervisning i journalistutdanning ser ut, og hvilke resultater den gir, er usikkert. Det som er tydelig ut fra tidligere forskning, er at forståelsen av hva etikk er, og hvordan det undervises i etikk, varierer. I hvilken grad et danningsperspektiv er innbakt i etikkundervisningens hensikt og formål, er uvisst, men det vi finner i tidligere forskning, kan tyde på at danning slik vi i det videre gjør rede for det, ikke har en sentral plass – om det i det hele tatt har noen plass.

Et dobbelt perspektiv på etikkundervisning

Danning er et krevende begrep og kan forstås ulikt. I det videre presenterer vi et dobbelt perspektiv på etikkundervisning som et bidrag til å klargjøre hva vi mener med danning i en sammenheng der etikkundervisning står i fokus.

Hensikten med etikkundervisning i høyere utdanning kan, som tidligere påpekt, forstås ulikt av forskjellige aktører. I en analyse av styrende dokumenter for utdanning påpeker Reindal (2013) at dersom høyere utdanning skal legge til rette for moralsk ansvar (*responsibility*), må det initieres en tenkning der studentene ikke bare tilegner seg kunnskap *om* etikk. Studenten må ta et skritt inn i etikkens virkelighet ved å «være i sannheten», forstått som sammenhengen mellom det man tror på og det livet som leves. I den forbindelse skriver Reindal: «This implies that educators within higher education should also see the process of *how knowledge* becomes internalized as their task initiating an approach to knowledge as also entailing questions of subjective truth» (Reindal, 2013, s. 547).

Beskrivelsen av et dobbelt perspektiv på etikkundervisning er forankret hos Aasland (2008) og Trezise og Biesta (2009). Begge peker på at et dobbelt perspektiv på etikkundervisning dreier seg om å forstå at etikk på den ene siden handler om kunnskap og på den andre siden om mer allmennmenneskelige erfaringer. Etikk som kunnskap, eller knowing ethics, som Trezise og Biesta (2009) sier, representerer den ene delen av det doble perspektivet. Dette dreier seg om å kunne etisk teori, om å kjenne til etiske utfordringer i yrkesspesifikke situasjoner og til dels å være trent til å løse ulike moralske dilemmaer som en har lært seg å avdekke. I en journalistisk sammenheng vil dette typisk dreie seg om at studentene skal ha kunnskap om Vær Varsom-plakaten og de praktiske dilemmaene den medfører. Når Brurås (2020) beskriver at formålet med boken *Etikk for journalister* er å «gi en grunnleggende innføring i presseetikk» og «formidle innholdet i den yrkesetikken som de profesjonelle og redaktørstyrte mediene legger til grunn», er dette et typisk uttrykk for det første perspektivet hos Trezise og Biesta (2009).

Den andre delen av det doble perspektivet, som Aasland (2008) kaller etikk forut for kunnskap og Trezise og Biesta (2009) kaller *being ethics*, er forankret i Levinas sin tenkning. Perspektivet knytter seg til subjektet og løfter dermed fram individets ansvar. I dette perspektivet forstås etikk som tettere knyttet til personlige egenskaper. En god praksis er avhengig av gode holdninger, innsikt og kunnskap hos yrkesutøveren, samt hva som gir mening

for ham eller henne (Aasland, 2008). Etikkundervisning innenfor denne delen av det doble perspektivet innebærer å vise fram hva det er å være menneske, også utover det profesjonsrettede. Det innebærer å utfordre studentene til å akseptere det ansvaret det er å være menneske. Dette ansvaret kan ikke læres, men må erkjennes, noe som vil føre til andre tilnærminger enn tradisjonelle forelesninger eller arbeid med bestemte yrkesrelevante etiske problemstillinger. Undervisningsmetoder knyttet til et slikt perspektiv vil måtte ha som hensikt at studentene skal reflektere over egne verdier, holdninger og handlinger, også utover profesjonsutøvelse. Refleksjon og eksistensielle samtaler vil ha en sentral plass i denne type undervisning (Borgen & Reindal, 2020). I denne type undervisning utfordres studenten til å sette ord på når de opplever moralsk dissonans, og hva de gjør da (Kvalnes & Iyver, 2011). For å kunne sette ord på når det er en dissonans mellom deres oppfatning av hva som er riktig og de handlingsalternativene de står overfor, må studentene også kunne sette ord på egne oppfatninger og verdier. Biesta (2017, s. 18) poengterer at et fullverdig voksenliv handler om å oppdage ansvaret møtet med den andre inviterer til, og med det sette sin egologikk til side.

Metode

For å svare på forskningsspørsmålet om hva som kjennetegner journalistutdanningenes tanker om og mål for etikkundervisningen, har vi både analysert studieplaner og intervjuet emneansvarlige for etikkundervisning i norske journalistutdanninger.

Analyse av studieplaner er gjort som en kvalitativ, beskrivende innholdsanalyse (Fauskanger & Mosvold, 2014). NVivo har blitt brukt som verktøy i analyseprosessen. Overskriftene for læringsutbyttebeskrivelsene i det nasjonale kvalifikasjonsrammeverket er brukt som utgangspunkt og hovedkategorier. Disse er *Kunnskap*, *Ferdigheter* og *Generell kompetanse*. Nye koder har blitt til gjennom gjennomlesning av hver kategori for å se etter trender i materialet. Følgelig eksisterte noen kategorier før analysen tok til, mens andre har blitt til underveis (Nowell et. al, 2017). I tillegg til de tre hovedkategoriene ble kategoriene *emnetitler* og *annen relevant tekst* i studieplanen lagt til da vi startet

analysearbeidet. Innenfor hver kategori kodet vi etter hvert også tekstene i forhold til det doble perspektivet på etikk, der vi skiller mellom *knowing ethics* og *being ethical*. Trendene som kom fram i studieplanene, ble deretter tatt videre i intervjuene med dem som har ansvar for etikkundervisningen.

Avdelingslederne på de norske journalistutdanningene ble bedt om å finne de mest relevante informantene. Vi ønsket å intervjue dem som har ansvar for planlegging og gjennomføring av hoveddelen av etikkundervisningen på de ulike journalistutdanningene. Seks emneansvarlige ble invitert til å delta i studien, og alle ønsket å delta. Alle informantene ble skriftlig informert om studien og ga sitt samtykke før de ble inkludert i studien. Vi tok utgangspunkt i intervjuguiden fra en lignende studie for økonomisk-administrative utdanninger (Borgen, 2024). Intervjuene ble gjennomført på Teams og ble ikke tatt opp. Hvert intervju ble derfor gjennomført med informanten, en forsker som intervjuet, samt en forsker som noterte. De semistrukturerte intervjuene var basert på en intervjuguide som vi tilpasset vår studie (Tangaard & Brinkmann, 2020, s. 42–44). Intervjuene hadde en varighet på om lag 30 minutter. Et sammendrag av intervjuet ble sendt til informanten for verifisering. Etter at sammendragene var godkjent av informantene, ble de grunnlag for en kvalitativ innholdsanalyse (Fauskanger & Mosvold, 2014). De endelige kategoriene for sammenstilling av intervjuene var *organisering*, *pedagogisk tilnærming*, *hensikt* og *refleksjon*.

Antallet informanter i lys av totalpopulasjonen (6 av 7 norske journalistutdanninger) indikerer at intervjuene ikke har gitt tilfeldig informasjon (Tanggaard & Brinkmann, 2020, s. 37). Validiteten er styrket ved at sammendragene ble lest og godkjent av informantene. Selvrapportering har sine svakheter (Kleven & Hjardemaal, 2018, s. 46). Selv om informantene visste at deres svar ville bli anonymisert, kan den rapporterte virkeligheten likevel bli framstilt som «bedre» enn den i realiteten er. Validiteten henger i denne sammenhengen sammen med intervjuguidens relevans for forskningsspørsmålet (Kleven, 2008).

Validiteten kan også bli påvirket av ulike forståelser av etikk og etikkundervisning som begrep, og av ulike tolkninger av læringsutbyttebeskrivelsene. Gynnild (2017) viser at intensjon og begrepsforståelse preger hvordan læringsutbyttebeskrivelser blir forstått. Vi mener at begrepet etikkundervisning beskriver forskjellige fenomener, og på samme måte som når Gynnild viser til læringsutbyttebeskrivelser, vil vi påpeke at begrepet etikkundervisning

har ulikt innhold avhengig av hvem som bruker begrepet. Dette vil påvirke validiteten i vår studie.

Studien ble lagt fram for og godkjent av Sikt 27.08.2025. For å bevare informantenes anonymitet er sitatene ikke knyttet til en konkret informant. Av samme grunn bruker vi heller ikke kategorier som kjønn, alder, institusjon eller akademisk tittel fra intervjuene.

Vi som har gjennomført studien underviser begge i etikk i hver våre fagfelter: økonomiutdanning og journalistutdanning. Derfor er NLA Høgskolens studieplan og emneansvarlige ikke en del av denne undersøkelsen. Studien utforsker hva de faglig ansvarlige opplever og mener om etikkundervisningen. Vi har ikke observert undervisningen, utforsket studentperspektivet eller intervjuet avdelingsledere med det overordnede ansvaret. Det ville gitt andre perspektiver. Omfanget av prosjektet har gjort at vi har prioritert analyse av studieplaner samt intervjuer for å svare på problemstillingen i dette prosjektet.

Funn

Her vil vi først presentere funn fra studieplanene, deretter intervjuene. Funnene er strukturert etter analysekategoriene presentert i metodedelen. Funnene drøftes til slutt i lys av teori hvor vi stiller spørsmålet: Profesjonsetikk uten danning?

Studieplanene

Studieplanene er ulikt bygd opp og gir derfor noe ulik informasjon, men alle har læringsutbyttebeskrivelser for studiene og titler på emnene som undervises. Resultatet av koding med begrepene *knowing ethics* og *being ethical* viser at få læringsutbytter er knyttet til den mer allmennetiske siden av etikk. I det videre vil vi først gjøre rede for funn i de to kategoriene emnetitler og annen tekst, før vi presenterer det vi fant i kategoriene knyttet til læringsutbyttebeskrivelsene.

Emnetitler

Kun ett emne ved én institusjon har begrepet etikk i emnetittelen. Tittelen er *Juridiske og presseetiske publiseringsregler*. Det betyr naturligvis ikke at andre emner ikke har temaer som berører etiske dilemmaer og utfordringer. Det er nærliggende å anta at elementer av etikkundervisning er å finne knyttet til praksisemner og andre emner som tar for seg journalistrollen. Dette får vi også bekreftet i intervjuene med de emneansvarlige. Ut fra studieplanen og emnetitlene er det vanskelig å vurdere hvilke perspektiver som er framtredende i etikkundervisningen ved de ulike institusjonene.

Annen tekst i studieplanene

Når begrepet etikk eller etisk blir brukt i studieplanene, er det tydelig knyttet til profesjon og journalistiske ferdigheter. Tre av seks studieplaner løfter fram studentens evne til kritisk tenking, mens fire av seks studieplaner bruker begrepet refleksjon i beskrivelsen av studiet. Begrepet refleksjon brukes i ulike kontekster. I én studieplan er det knyttet til etisk refleksjon, mens refleksjon i en annen er knyttet til å kunne reflektere over tekst som er skrevet. Andre begreper som er knyttet til etiske vurderinger, for eksempel demokrati, verdier og normer, finner vi i sammenheng med journalistiske vurderinger. Samtidig som tekstene i studieplanene i all hovedsak har et fokus på etikk som kunnskap knyttet til utøvelsen av journalistyrket, finner vi også ansatser til at studiene skal løfte fram et mer allmennmenneskelig fokus på etikk.

Kunnskap

I tilknytning til læringsutbyttebeskrivelser som omhandler etikk i kategorien kunnskap, finner vi i studieplanene at studentene skal ha kunnskap om sentrale perspektiver knyttet til yrkesutøvelse, som for eksempel kildekritikk, presseetikk og Vær Varsom-plakaten. Én studieplan løfter fram kunnskap om maktstrukturer, mens tre løfter fram kunnskap om medienes rolle eller journalistrollen og samfunnsoppdraget.

Ferdigheter

Læringsutbyttebeskrivelsene under overskriften ferdigheter er i stor grad knyttet til journalistiske ferdigheter og refleksjon over journalistiske valg. Fire av studieplanene knytter likevel disse ferdighetene til studentens egne vurderinger, der én studieplan framhever at studentene skal kunne «reflektere over egen faglig utøvelse» (Nord Universitet).

Generell kompetanse

I hvilken grad etikk eller etiske perspektiver er løftet fram under generell kompetanse, varierer. I én studieplan skal studentene kunne: «reflektere godt rundt eiga profesjonsrolle og eige arbeid» (Høgskulen i Volda), mens studentene i en annen plan skal «reflektere over maktstrukturer» og «reflektere kritisk over egen yrkesutøvelse» (Oslomet).

I én plan tolker vi at ingen av læringsutbyttebeskrivelsene knyttes til etikk eller etikkundervisning. De fem planene som har relevant tekst under overskriften generell kompetanse, vektlegger på ulike måter studentens evne til å se og forstå sitt ansvar som journalist.

Intervjuene

Intervjuene med emneansvarlige er forankret i en forståelse av at de emneansvarlige er svært sentrale for hva studentene møter i undervisningen. Sentrale føringer fra utdanningsmyndighetene, lokale studie- og emneplaner, samt sentrale og lokale ressursprioriteringer er av betydning for undervisningen. Samtidig kan den emneansvarlige være den mest betydningsfulle for hva studentene faktisk møter i undervisningen (Hattie, 2015).

Analysen av studieplaner ga et overordnet inntrykk av at etikkundervisningen er integrert i andre emner, og at kritisk tenkning og refleksjon i stor grad er profesjonsrettet. Vi ser heller ikke i LUB-ene at studentene utfordres på egne verdier, og hvordan disse påvirker egne valg og beslutninger. Intervjuene bidrar til en bedre forståelse av hvordan de emneansvarlige reflekterer rundt egen undervisning og prioriteringer i utdanningene.

Intervjuene var korte og hadde få spørsmål. Materialet er av så liten størrelse at vi kunne lese gjennom alle intervjuene flere ganger og lete etter det som

utpeker seg. Vi har strukturert funnene under temaene *praktisk organisering*, *pedagogisk tilnærming*, *hensikt med undervisningen* og *studentenes refleksjon*.

Praktisk organisering av etikkundervisningen

Et fellestrekk ved alle utdanningene er at etikkundervisningen i hovedsak er integrert i praktiske emner. Noen informanter begrunner det å spre etikkundervisningen over flere praksisemner med at dette gir en fin veksling mellom teori og egne praksiserfaringer, og at det er bra å fordele etikkundervisningen gjennom utdanningen. Én peker på at dette fungerer godt, siden etikk er et modningsfag.

På et par av utdanningene skjer mesteparten av etikkundervisningen sammen med andre kommunikasjonsstudenter, noe de emneansvarlige mener fungerer i vekslende grad. En av informantene mener det var helt mislykket, og at studentene fra de andre kommunikasjonsfagene «bare satt og kikket ut i lufta». Bare én av utdanningene har et eget etikkemne i dag; der undervises det også i etikk i praksisemnene.

En av utdanningene planlegger et nytt, eget etikkemne og begrunner endringen med at de ønsker bedre struktur. En annen institusjon har gått motsatt vei: fra eget etikkemne til integrert etikkundervisning i større praksisemner. Informanten mener dette har løftet undervisningen og bidratt til at studentene i større grad forstår hensikten med det de holder på med.

Et par av utdanningene har ex.phil. integrert i bachelorgraden uten at det bygges videre på dette i etikkundervisningen. En av informantene sier at det er en annen avdeling som har ansvar for undervisningen i ex.phil. Vedkommende har inntrykk av at studentene må lide seg gjennom ex.phil., og sier at studentene i beste fall husker tilbake på noe av innholdet senere i studiet.

Fagbakgrunnen til de emneansvarlige er, med ett unntak, fra praksisfeltet som journalist. Flere har lang fartstid som journalist før de begynte som lærere på journalistutdanningen. For noen av informantene ble temaet etikk deres vei inn i akademia, med master- eller ph.d.-utdanning om etikkrelaterte temaer. Én har erfaring fra nasjonale presseetikkprosjekter.

Selv om det er informantene som har ansvar for det meste av etikkundervisningen, forteller de at flere andre lærere, særlig praksisveiledere, bidrar i deler av undervisningen. En av informantene forteller at vedkommende stort sett har hatt ansvar for all etikkundervisning gjennom mange år.

De emneansvarlige har mye erfaring med å forholde seg til etiske dilemmaer i praksis, og flere har også jobbet akademisk med temaet presseetikk.

Stor pedagogisk og faglig frihet

De vanligste undervisningsmetodene i etikk er ifølge de emneansvarlige gruppearbeider, arbeid med caser, PFU-dag, gjester fra bransjen, dialog, debatt og veiledning i forbindelse med praktiske oppgaver. Samtlige knytter egen undervisning tett til praksisfeltet, ofte gjennom aktuelle eksempler fra bransjen, men også gjennom studentenes egne praksiserfaringer og refleksjonsoppgaver.

De emneansvarlige er godt fornøyde med undervisningen slik den er. En utdyper at «den ideelle etikkundervisningen er ganske lik som den er nå». Informantene begrunner på ulike måter at de opplever stor frihet til å planlegge den undervisningen de mener er mest relevant. De emneansvarlige forholder seg til læringsutbyttebeskrivelsene i emneplanen, men sier at de opplever disse som relevante og romslige. «Det er relativt fritt så lenge man lærer dem det de skal lære», sier en av informantene. En annen peker på at det som påvirker undervisningsplanleggingen mest, er hvor god tid vedkommende har, i lys av andre oppgaver som også må utføres.

Hovedinntrykket informantene gir, er at etikkundervisningen på journalistutdanningene er slik de ønsker at den skal være. Samtidig får intervjuene fram at det stort sett er enkeltpersoner som står for etikkundervisningen, og at fagmiljøene for etikk ved de enkelte institusjonene er sårbare. En av utdanningene tilbød en etterutdanning i etikk, men opplevde at det var vanskelig å finne folk som kunne undervise i dette. «Det er ikke så mange fagpersoner som brenner for dette, og det er ofte ikke insentiver for å forske på etikk. Det er et tankekors».

Et par av informantene forteller at de av og til kan bli kontaktet av tidligere studenter som ønsker å diskutere etiske dilemmaer de har møtt i yrkeslivet. «Det er en av de tingene som jeg setter pris på her. Vi har tid til å diskutere etikk, det har bransjen ofte ikke tid til selv».

Hensikt med undervisningen

De emneansvarliges praktiske fagbakgrunn gjenspeiles langt på vei i deres tanker om hva etikkundervisning på journalistutdanningen bør være: presentasjon og diskusjon av praktiske og aktuelle eksempler. «Det er det presseetiske som vektlegges, ikke det teoretiske», sier en av informantene.
Svarene på spørsmålet om hva informantene ønsker å oppnå med undervisningen, kan oppsummeres slik: å forberede studentene best mulig for yrkeslivet ved å lære dem VVP, og å hjelpe dem til å bli reflekterte. En av informantene sier at undervisningen ikke må være for teoretisk, da henger ikke studentene med.

De emneansvarlige uttrykker at det ikke er et behov for nasjonale føringer eller minimumskrav om etikk i læringsutbyttene i studieplanene. De tror alle utdanningene dekker de viktigste temaene, og sier at de synes det er bra at de ulike institusjonene er litt forskjellige. Vår undersøkelse viser at mye er likt i etikkundervisningen ved de ulike institusjonene, og at utdanningene langt på vei har samme formål som Brurås oppgir at han har for sin lærebok.

Alle forteller at læreboken hans er sentral i undervisningen. Temaene som trekkes fram, er de samme, undervisningsmetodene ligner, og alle ønsker at studentene skal bli reflekterte. En forteller at institusjonen har et mål om å utdanne «bevisste og kritiske journalister», og peker på at etikken er hjørnesteinen og det som skiller den kritiske journalisten fra andre typer kommunikasjon.

En annen informant peker på at studentene må lære forskjellen på presseetikk og juss; en tredje trekker fram at det å lære om pressens selvjustissystem er viktig for å forstå journalistrollen. «Det er en fordel hvis man klarer å få fram den teoretiske grunnforståelsen, hvor sentralt dette er for profesjonen, samfunnsoppdraget og den praktiske biten», sier en av informantene.

Etikkens mer allmennmenneskelige side er i liten grad behandlet, og ingen vektlegger studentenes moralske modning utover det som er knyttet til praktisering som journalist. Ord som danning, holdninger og verdier brukes sjelden i intervjuene, selv om de kanskje forstås som innbakt i de emneansvarliges tilnærming til refleksjon.

En av informantene sier vedkommende ønsker at studentene skal utvikle en god ryggmargsrefleks. Andre peker på at studentene skal følge VVP og unngå å bli felt i PFU. En trekker fram at de lærer studentene «line by line»-metoden, som er en konkret oppskrift for å kvalitetssikre og faktasjekke sakene sine.

En av informantene utvider forståelsen av etikk ved å peke på at erfaringer fra nasjonale rapporter og evalueringer av pressens arbeid kan «lære studentene å oppføre seg». Vedkommende trekker fram boktittelen «Har vi noe der å gjøre?» som et eksempel på et godt spørsmål å reflektere over i undervisningen.

Refleksjon som læringsutbytte

Alle de emneansvarlige er opptatt av refleksjon, og trekker dette fram som et viktig læringsmål i etikkundervisningen. En begrunner dette med at etikken ser ulik ut i ulike medier. «Noen medier vil utfordre paragrafene, mens i de mindre lokalavisene, der er det en helt annen verden. Derfor må studentene lære å tenke selv, finne sitt ståsted».

En annen peker på at studentene også skal kunne identifisere de etiske problemstillingene, og at det er litt vanskeligere enn å få dem presentert, og ofte krever modning. Muntlige diskusjoner i undervisningen og skriftlige refleksjonsoppgaver er ifølge informantene vanlige undervisningsmetoder for å oppnå læringsmål om refleksjon. Disse refleksjonsoppgavene er ofte knyttet til praktiske journalistiske erfaringer. Enkelte informanter løftet også fram at de bruker refleksjonsoppgaver i forbindelse med eksamen.

En av informantene ønsker å legge til rette for refleksjon rundt spørsmål som «hvorfor har vi VVP?» og «hvorfor skal vi gi samtidig imøtegåelse?». Vedkommende mener dette gir en dypere forståelse enn å bare pugge reglene, og opplever at det er enklere for studentene å reflektere når de tar utgangspunkt i konkrete saker. De emneansvarlige er samstemte i at etisk teori og moralfilosofi verken har en viktig plass i etikkundervisningen eller bør få det. «Vi utdanner håndverkere med samfunnsinteresse som kan etikk, og vi må ikke bikke for mye over i det akademiske», sier en av informantene. De emneansvarlige forteller at siste kapittel i hovedboken i etikk, som handler om presseetikk og moralfilosofi, vanligvis ikke gjennomgås i undervisningen. Én støtter seg på at studentene lærer om «overordnede problemstillinger knyttet til etikk, filosofi, menneskesyn og det akademiske» i ex.phil, mens en annen mener ex.phil er et pliktløp som ikke på noen måte kobles til det journalistiske. En forteller at realiteten er at studentene uansett i liten grad forholder seg til teori, og at de nesten ikke leser faglitteratur.

Samtidig finner vi både en faglig interesse og et potensial for en dypere etisk samtale og forankring. En av lærerne peker på at de presseetiske spørsmålene ideelt sett kunne vært satt inn i en større etisk sammenheng, men at det ikke ble tid til. En annen sier at etisk teori er interessant fordi det bringer inn et metaperspektiv, men spør samtidig «hvordan skal det formidles til studentene, og når skal de lære om det? Det er jo en profesjonsutdanning». Slik skapes det en motsetning mellom den praktiske hverdagen og større etiske metaperspektiver. Samtidig peker informantene på noen dype etiske spørsmål de gjerne skulle vektlagt mer: Hvem er man som menneske, og hvem er man som journalist? Hvordan skal journalister bruke teknologi på en ansvarlig måte? Bare én av informantene antyder at etikkundervisningen med fordel også kunne vært mer kritisk til det etablerte presseetiske apparatet. «Jeg er ikke så nesegrus beundrer av PFU og case-behandlingen der. PFU er kanskje ikke engang etikk?» Faglæreren kritiserer PFUs utvikling i en byråkratisk, juridisk retning, men presiserer samtidig at det kan være læring i å se på PFU-behandlinger. Den emneansvarlige understreker at PFU bare er en liten del av presseetikken, og ønsker å hjelpe studentene til å tenke på etikk på en litt annerledes og mer reflekterende måte. Informanten ønsker at studentene skal se på seg selv som noen som kan bidra med gode etiske refleksjoner i redaksjonen.

Drøfting: Profesjonsetikk uten danning?

I dette kapittelet presenteres et dobbelt perspektiv på etikkundervisning for å drøfte hensikt, formål og vilkår for etikkundervisning i journalistutdanningen i lys av et danningsperspektiv.

Vår analyse av studieplaner og intervjuer med de emneansvarlige viser at etikkundervisningen i journalistutdanningene i all hovedsak har en profesjonsetisk og kunnskapsfokusert tilnærming til etikk. I journalistutdanningene undervises etikk med et ønske om at studentene skal lære profesjonsetikk, reflektere over denne og følge bransjens normer og regler. I vårt materiale er det vanskelig å få øye på etikk forstått som «det gode liv og det gode samfunn, og om enkeltmenneskets integritet og standard i forhold til gitte verdier»

(Brurås, 2020, s. 17). Det doble perspektivet på etikkundervisning inkluderer kunnskap om etikk og dilemmaer knyttet til det profesjonsetiske, men løfter samtidig fram studentenes etiske ansvar som mennesker, i tråd med Dannelsesutvalgets forståelse av danning i høyere utdanning (Bostad et al., 2009). En slik tilnærming til etikkundervisning dreier seg om noe mer enn å utdanne journalister som ikke blir felt i PFU. Det handler om å legge til rette for refleksjon rundt både profesjon og egne verdier og atferd, og om hvordan disse påvirker samfunnet mer generelt. Hvilket ansvar har journalistutdanningene for å ruste studentene til å se seg selv som et medlem av et større fellesskap, lokalt, nasjonalt og globalt, og erkjenne at ens egne krefter og talenter står i tjeneste for et større, felles gode?

Refleksjon blir trukket fram som et viktig læringsmål, og informantene gir flere eksempler på hva de legger i refleksjon. Felles for eksemplene er at de knytter refleksjonen til konkrete punkter i profesjonsetikken. Samtidig peker to av informantene på at refleksjonen med fordel kunne vært knyttet til mer underliggende, større spørsmål om profesjonsetikken, etisk teori og studentens egne verdier og praksis. Dette skjer likevel i svært begrenset grad i journalistutdanningene, og de emneansvarlige gir to begrunnelser: vi har ikke tid (og det er ikke viktig nok), og (mangel på) studentenes faglige modning. At studentene i liten grad forholder seg til faglitteratur, gjør også teoretisk forankring av refleksjon mer krevende. Dermed blir refleksjonene tilsynelatende en speiling av egen praksis i lys av profesjonsetikken, og en vurdering av om man gjorde rett eller galt i lys av en gitt standard. Informantenes ulike meninger om hvorvidt ex.phil kan bidra inn i etikkundervisningen, viser et sprik i synet på hvor viktig etisk teori/filosofi er som utgangspunkt for refleksjon. Kjennskap til etisk teori og filosofi fører ikke automatisk til refleksjon. Likevel kan det være til god hjelp i refleksjon og gi studentene et språk for å vurdere egne verdier, holdninger og handlinger i lys av profesjonsverdier.

En av informantene trekker fram at praktiseringen av etikkreglene er ulik fra mediehus til mediehus, og bruker dette som begrunnelse for at studentene må lære å tenke selv og finne sitt ståsted. Dette utsagnet berører perspektivet på etikkundervisning som dreier seg om det mer allmennmenneskelige, nemlig den enkeltes ansvar for egne verdier, valg og handlinger. Samtidig kobles refleksjonen ofte tett til konkrete PFU-caser der det finnes en konklusjon. Dette kan bidra til at studentene lærer å identifisere etiske problemstillinger

i lys av reglene, i stedet for at de lærer å tenke selv. På den måten kan det bli lite plass til et dobbelt perspektiv på etikkundervisning.

To av informantene sier at de gjerne også skulle trukket inn et meta-perspektiv på etikk. Vi mener at etikkundervisningen hadde blitt styrket ved å løfte fram grunnleggende allmennetiske spørsmål i utdanningen, fordi disse kan bygge bro mellom journalisten som menneske og som profesjonell yrkesutøver. Samtidig kunne et slikt perspektiv bidratt til at studentene i større grad kunne sette ord på egne verdier og gitt mulighet til å reflektere over egen moralsk dissonans. En vurdering av det etablerte presseetiske apparatet i lys av studentenes egne verdier kunne trolig også bedre forberedt studentene på å være med og utvikle presseetikken i framtiden.

Samtidig som enkelte emneansvarlige framhever at studentene i liten grad forholder seg til teori eller faglitteratur, er det enighet om at etisk teori og moralfilosofi verken har en viktig plass i etikkundervisningen eller bør få det. At de emneansvarlige oppfatter at det ikke er rom eller behov for å eksponere studentene for etisk teori, kan ha ulike begrunnelser. En fare ved dette er imidlertid at studentene får et snevert begrepsapparat for refleksjon om egne verdier, holdninger og atferd. Valget om at etisk teori og moralfilosofi ikke skal ha en plass i undervisningen, bør ikke begrunnes med at studentene ikke forholder seg til teori. Vi mener at dette i så fall er en didaktisk utfordring som de som underviser må forholde seg til. Målet om å vekke subjektets individuelle ansvar for den andre utfordrer de tradisjonelle undervisningsformene i høyere utdanning. Kanskje er det å øve studentene til å *gjøre* godt (Whitehouse, 2011) viktig for å bygge journalistikkens idealitet og verdi i framtiden, slik Just var opptatt av i den første spiren til journalistutdanning.

Vår studie viser at de som underviser etikk på journalistutdanningen, ikke uttrykker behov for en annen type etikkundervisning eller et utvidet fokus enn det som er i dag. De ser heller ikke behov for nasjonale retningslinjer. I en tid der verden utfordres av polariserende krefter, sannhet utfordres og tilliten til de redaktørstyrte mediene er under press, er det kanskje viktigere enn noen gang å ha et danningsperspektiv i undervisningen. Et dobbelt perspektiv på etikkundervisning kan være et sted å begynne. Da må journalistutdanningene våge å tenke nytt og legge til rette for en type etikkundervisning som fremmer danning og ansvar.

Avslutning

Vi begynte med å si at spennet i forståelsen av etikk gjør det interessant å utforske hva som vektlegges i etikkundervisningen. Denne undersøkelsen viser at både læringsutbyttene i studieplanene og de emneansvarliges tilnærming til etikkundervisning i journalistutdanningene er fokusert rundt det Biesta og Aasland kaller *knowing ethics*. En etikkundervisning utover profesjonsetikken, som innebærer en mer personlig og allmennetisk side av etikken, *being ethical*, er ikke vanlig i hverken studieplaner eller undervisning i journalistutdanningene.

De emneansvarlige opplever stor pedagogisk og faglig frihet og er fornøyde med etikkundervisningen, som ofte knyttes til praksisopplæring. Målet for etikkundervisningen kan oppsummeres i to punkter: 1) å forberede studentene best mulig for yrkeslivet ved å lære dem VVP og 2) å hjelpe studentene til å bli reflekterte praktikere. Hensikt og formål for etikkundervisning i journalistutdanningene handler om å gi studentene kunnskap og å øve dem til å reflektere rundt eksisterende profesjonsnormer. Det er tydelig at utdanningene ønsker å være tett på bransjen og gi studentene de verktøyene de trenger for å ta etiske valg i praksis og ikke bli felt i PFU, uten nødvendigvis å koble på egne verdier. Vi mener at det doble perspektivet, som gir rom for refleksjon rundt eksistensielle spørsmål og vektlegger det allmennetiske ansvaret vi har som mennesker, ikke bare fagpersoner, er vanskelig å få øye på i etikkundervisningen i norske journalistutdanninger i dag. I det doble perspektivet ligger en forståelse av at egne verdier og profesjonsetiske valg er tett vevd sammen, og at studentene også må utfordres på allmennmenneskelige etiske spørsmål for å bli reflekterte praktikere.

Referanser

Arum, R. & Roksa, J. (2011). *Academically adrift: limited learning on college campuses.* University of Chicago Press.

Bastiansen, H. (2006). «Referenten må alltid være på vakt» – Carl Just og norsk journalistutdanning 1943–1965. *Norsk medietidsskrift*, *12*(4), 309–324. https://doi.org/10.18261/ISSN0805-9535-2005-04-03

Biesta, G. J. J. (2017). *The rediscovery of teaching.* Routledge.

Borgen, C. (2024). Emneansvarliges perspektiv på etikkundervisning i økonomisk-administrativ bachelorutdanning. *Nordisk tidsskrift for utdanning og praksis*, *18*(1), 21–40. https://doi.org/10.23865/up.v18.5437

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.

Bostad, I., Arnøy, T. A., Dørum, O. E., Hagtvet, B., Rokne, B., Lindseth, A., Løvlie, L. & Strand, R. (2009). *Kunnskap og dannelse foran et nytt århundre. Innstilling fra Dannelsesutvalget for høyere utdanning.* https://www.uio.no/om/organisasjon/utvalg/utdanningskomiteen/moter/2003-2024/2009/291009/dannelsesutvalgets-sluttdokument.pdf

Brurås, S. (2020). *Etikk for journalister* (6. utg.). Fagbokforlaget.

Campbell, K. S. & Denham, B. E. (2021). Determinants of attitudes toward ethical dilemmas in news: A survey of student journalists. *Journal of Media Ethics*, *36*(3), 170–179. https://doi.org/10.1080/23736992.2021.1939030

Carlson, P. J. & Burke, F. (1998). Lessons learned from ethics in the classroom: Exploring student growth in flexibility, complexity and comprehension. *Journal of Business Ethics*, *17*(11), 1179–1187. https://doi.org/10.1023/A:1005740923813

Fauskanger, J. & Mosvold, R. (2014). Innholdsanalysens muligheter i utdanningsforskning. *Norsk Pedagogisk Tidsskrift*, *98*(2), 127–139. https://doi.org/10.18261/ISSN1504-2987-2014-02-07

Fierens, M., Smaele, H. D., Domingo, D., Cam, F. L., Graell, D. P., Raeymaeckers, K., Temmermann, M. & Tixier, F. (2022). *Journalism students in internship and ethics in Belgium, France, and Spain* [Research report]. Media Councils in the Digital Age. https://europeanjournalists.org/wp-content/uploads/2022/06/MCDA-Final-report.2022.pdf

Goree, K. (2000). Teaching moral development in journalism education. *Journal of Mass Media Ethics*, *15*(2), 101–114. https://doi.org/10.1207/S15327728JMME1502_4

Groshek, J. & Conway, M. (2012). The effectiveness of the pervasive method in ethics pedagogy: A longitudinal study of journalism and mass communication students. *Journalism*, *14*(3), 330–347. https://doi.org/10.1177/1464884912454503

Gundem, B. B. (2008). Didaktikk – fagdidaktikk, anstrengte eller fruktbare forhold? *Acta didactica Norge*, *2*(1). 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

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

Kinchin, I. M. & Gravett, K. (2022). *Dominant discourses in higher education: Critical perspectives, cartographies and practice.* Bloomsbury Academic. https://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. & Hjardemaal, F. R. (2018). *Innføring i pedagogisk forskningsmetode* (3. utg.). Fagbokforlaget.

Knowlton, S. & McKinley, C. (2016). There's more to ethics than justice and harm: Teaching a broader understanding of journalism ethics. *Journalism & Mass Communicator Educator*, *71*(2), 133–145. https://doi.org/10.1177/1077695815598614

Kostyu, P. (1990). Doing what is right: Teaching ethics in journalism programs. *Journal of Mass Media Ethics*, *5*(1), 45–58. https://doi.org/10.1207/s15327728jmme0501_4

Krüger, T. (2018). *Danning, didaktiske praksiser og forskning. Et romorientert perspektiv.* Fagbokforlaget.

Kvalnes, Ø. & Iyver. N., K. (2011). Skal vi danse? Om korrupsjon og moralsk ansvar. *Praktisk økonomi & finans*, *27*(4), 35–42. https://doi.org/10.18261/ISSN1504-2871-2011-04-06

Lambeth, E. B., Christians, C. G., Fleming, K. & Lee, S. T. (2004). Media ethics teaching in century 21: Progress, problems, and challenges. *Journalism & Mass Communication Educator*, *59*(3), 239–358. https://doi.org/10.1177/107769580405900304

Lee, B. & Padgett, G. (2000). Evaluating the effectiveness of a mass media ethics course. *Journalism & Mass Communication Educator*, *55*(2), 27–39. https://doi.org/10.1177/107769580005500204

Mathiesen, E. R. (2024). *Journalistikk på alle plattformer: lærebok i praktisk journalistikk*. Universitetsforlaget.

Norsk Presseforbund. (2024). *Vær Varsom-plakaten*. https://www.presse.no/vaer-varsom-plakaten

NOU (2020): Ny lov om universiteter og høyskoler. (2020). *Ny lov om universiteter og høyskoler*. https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/nou-2020-3/id2690294/?ch=12

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

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

Richardson, B. (1994). Four standards for teaching ethics in journalism. *Journal of Mass Media Ethics*, *9*, 109–117.

Schwalbe, C. B. & Cuillier, D. (2013). Ethics pedagogy 2.0: A content analysis of award-winning media ethics exercises. *Journal of Mass Media Ethics*, *28*(3), 175–188. https://doi.org/10.1080/08900523.2013.795058

Stensaker, B. (2018). Universitetets- og høyskolepedagogikk i lys av historiske og internasjonale utviklingstrekk. *Uniped*, *41*(3), 206–216. https://doi.org/10.18261/issn.1893-8981-2018-03-03

Tanggaard, L. & Brinkmann, S. (2020). Interviewet: Samtalen som forskningsmetode. I S. Brinkmann & L. Tanggaard (Red.), *Kvalitative metoder: En grundbog* (3. utg., s. 33–64). Hans Reitzels Forlag.

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

Tucker, E. M. & Stout, D. A. (1999). Teaching ethics: The moral development of educators. *Journal of Mass Media Ethics*, *14*(2), 107–118. https://doi.org/10.1207/S15327728JMME1402_4

UHR. (2018). *Minimumskrav for bachelor i økonomi og administrasjon (BØA)*. Universitets- og høgskolerådet. https://www.uhr.no/_f/p1/i48e11d18-8b76-4089-acb1-511fa13135e4/boa-plan-vedtatt-av-uhr-oa-november-2018-endelig.pdf

Whitehouse, G. (2011). Ethics defines the professional. *Gateway Journalism Review*, *41*(321), 14–16. https://gatewayjr.org/ethics-defines-the-professional/

Aasland, D. G. (2008). Kan etikk læres? – Om etikkundervisningens utfordringer og et forslag til hvordan de kan møtes. *Norsk Pedagogisk Tidsskrift*, *92*(02), 151–160. https://doi.org/10.18261/ISSN1504-2987-2008-02-07