

**Etik som intenderet, aktualiseret og evalueret  
indhold i Kristendomskundskab/Religion på  
læreruddannelsen**

**Hanne Fie Rasmussen, Julie Nørgaard & Pernille  
Julie Østergaard Nielsen**



**Nordidactica**

**- Journal of Humanities and Social Science Education**

**2022:2**

Nordidactica – Journal of Humanities and Social Science Education

Nordidactica 2022:2

ISSN 2000-9879

The online version of this paper can be found at: [www.kau.se/nordidactica](http://www.kau.se/nordidactica)

## **Etik som intenderet, aktualiseret og evalueret indhold i Kristendomskundskab/Religion på læreruddannelsen**

Hanne Fie Rasmussen, Julie Nørgaard & Pernille Julie Østergaard Nielsen

UCL Erhvervsakademi og Professionshøjskole. Læreruddannelsen i Odense.

*Abstract: Ethics is not a separate subject in the Danish primary school but incorporated in other subjects in various ways e.g. as part of the subject kristendomskundskab/religion (Knowledge of Christianity). It remains unclear precisely how student teachers are prepared for addressing ethics as a didactic content in relation to their future teacher profession. This article explores ethics as a didactic content in the course in Danish teacher education and centers on how teacher educators initiate student teachers into the above-mentioned field. With an outset in Frede V. Nielsens approach to didactic content we conducted interviews with teacher educators, collected course plans and student assignments to explore how ethics undergo stages of transformation. Focusing on ethics as an intended content, as an actualised content concluding with ethics as an evaluated content. Subsequently we apply action-oriented didactics and Gert Biestas three domains of purpose; qualification, socialization, and subjectification, and discuss how these become apparent and how they can contribute to prepare student teachers for their future teacher profession. This article illustrates a diversity of ways of working with ethics as didactic content in the course in Danish teacher education including how ethics can be centered around action-orientated didactics and the potentials, challenges and points of attention this imparts to the course.*

KEYWORDS: ETHICS, DIDACTICS, CONTENT, TEACHER EDUCATION

**About the Authors:** Hanne Fie Rasmussen er Cand.mag.pæd. Ph.d.og forsker i almen didaktiske problemstillinger. Hun er adjunk på læreruddannelsen, hvor hun underviser i lærerens grundfaglighed.

Julie Nørgaard er Cand.mag. i Nordisk Sprog og Litteratur og Filosofi og underviser på læreruddannelsen i Odense. Her underviser hun i lærerens grundfaglighed.

Pernille Julie Østergaard Nielsen er folkeskolelærer, Cand.mag.pæd og underviser i lærerens grundfaglighed på læreruddannelsen i Odense.

## Indledning

I den danske folkeskole findes etik ikke som et selvstændigt fag men indgår som et indholdselement i flere fag. I Natur/teknologi fremhæves netetik som et aktuelt tema at inddrage i undervisningen (Børne og undervisningsministeriet c, 2019, s. 93), mens der for Samfundsfag nævnes en etisk dimension af elevernes personlige stillingtagen (Børne og undervisningsministeriet d, 2019, s. 58), og i Dansk skal eleverne undervises i kommunikationsetik (Børne og undervisningsministeriet a, 2019, s. 17). I faget, der i folkeskolen hedder Kristendomskundskab, indgår etik som et centralt element. Af fagformålet fremgår det, at eleverne skal “tilegne sig viden og færdigheder, der gør dem i stand til at forstå og forholde sig til den religiøse dimensions betydning for livsopfattelsen hos det enkelte menneske og dets forhold til andre”, samt at eleverne “skal kunne bruge deres faglige kompetencer i forbindelse med personlig stillingtagen, medansvar og handling i et demokratisk samfund.” (Børne- og Undervisningsministeriet b, 2019, s. 4). Livsfilosofi og etik er et af fire indholdsområder, faget er beskrevet med. Ser vi på kompetencemålene for dette område, så lægges der vægt på, at eleverne efter 9. klasse “kan forholde sig til den religiøse dimensions indhold og betydning ud fra grundlæggende tilværelsesspørgsmål og etiske principper” (Ibid., s. 28). Undervisningsfaget Kristendomskundskab/Religion (fremadrettet K/R) på læreruddannelsen skal kvalificere de lærerstuderende til at varetage undervisning i Kristendomskundskab som skolefag, herunder til at undervise i livsfilosofi og etik, som det fremgår af Bekendtgørelse om uddannelsen til professionsbachelor som lærer i folkeskolen (Uddannelses- og Forskningsministeriet, 2015). Ifølge denne bekendtgørelse placeres etik som indhold under kompetenceområde fire, der bl.a. omhandler etik samt ikke-religiøse livsanskuelser i nutid og fortid, lokalt og globalt og som undervisningsemne med det tilhørende kompetencemål, at den studerende begrundet skal kunne “(...) planlægge, gennemføre, evaluere og udvikle undervisning i filosofi, etik og ikke-religiøse livsanskuelser.” (Uddannelses- og Forskningsministeriet 2015, bilag 1). Etik indgår i det nationale K/R-modul 1, der omhandler filosofi, etik og ikke-religiøse livsanskuelser (Læreruddannelsens Ledernetværk 2020). Det er ikke tidligere undersøgt, hvordan etik tematiseres i K/R i læreruddannelsen.

Eftersom etik hverken indgår i folkeskolens fagpakke eller som et selvstændigt modul på læreruddannelsen, er det uklart, hvordan kommende lærere bliver klædt på til at arbejde med etik som indhold i undervisningen. Det må dog være relevant at vende blikket mod læreruddannelsen for at få viden herom. Når det kommer til etik i læreruddannelse, foreslår Cronquist (2020), at det er relevant at skelne mellem *etisk undervisning*, hvor underviserens opdrag er at fremstå som etisk rollemodel, og *undervisning i etik* som indholdsområde, der fx kan inkludere forskellige etiske synspunkter (Ibid, s. 89). Mens det første aspekt kan kobles til begrebet om læreres dømmekraft (Jf. fx Paahus & Eriksen 2011, Wiberg 2010), så kan undervisning i etik iagttages som et didaktisk anliggende, og det er netop dette ærinde, artiklen ønsker at løbe. Undersøgelsen er afgrænset til at se på etik som didaktisk indholdskategori i en forventning om, at nuancerede beskrivelser af de transformationer, etik undergår, når

det overgår fra intenderet, over aktualiseret til et evalueret indholdselement, kan kvalificere den måde, der arbejdes med etik i læreruddannelsen og fag i bred forstand. Når vi i artiklen ser på, hvordan undervisere tematiserer etik som indhold i undervisningsfaget K/R på læreruddannelsen, sker det med afsæt i en forståelse af, at det er relevant at iagttage med et processuelt blik (Nielsen 2006, 2011, Jank & Meyer 2002), hvor der skelnes mellem etik som intenderet indhold, etik som aktualiseret indhold og etik som konstateret eller evalueret indhold (Nielsen 2006).

Artiklens forskningsspørgsmål lyder således: Hvad kendetegner etik, når det tematiseres som hhv. intenderet, aktualiseret og evalueret indhold i undervisning i Kristendomskundskab/Religion på læreruddannelsen, og hvordan kan de formål, der kan iagttages når etik adresseres i undervisningen, beskrives?

I undersøgelsen trækker vi på didaktikteori, idet vi anvender Frede V. Niensens begreber *intenderet*, *aktualiseret* og *evalueret* til at indkredse etik som undervisningsindhold, der ændrer sig i og med, at den undervisningssituation, indholdet udfoldes i, udvikler sig. Samtidig er vi inspirerede af handlingsorienteret didaktik (Keiding & Wiberg 2013), af Dietrich Benner (2007, 2010) begreber om pædagogiske praksisdomæner samt Gert Biestas (2020b) distinktion mellem kvalifikation, socialisation og subjektifikation for at skabe mulighed for at beskrive de forskellige hensigter, som etik bliver svar på, i K/R-undervisningen. De teoretiske begreber bringes sammen med empiri i form af interview med undervisere (N=3), undervisningsplaner og studenterprodukter fra K/R-fagets modul 1. Empirien præsenteres i tre cases, der tilsammen viser en mangfoldighed af måder at arbejde med etik som indhold i K/R-faget på læreruddannelsen. Med afsæt i de tre cases vil artiklen fremskrive potentialer, udfordringer og opmærksomhedspunkter for etik som indhold i K/R-faget som bud på, hvordan etik som indholdselement kvalificerer de lærerstuderende inden for de tre domæner af kvalifikation, socialisation, subjektifikation. Vi vil afslutningsvis diskutere de bidrag, undervisningen bibringer, for at formidle nogle opmærksomhedspunkter for, hvordan de tre domæner fremadrettet kan balanceres i arbejdet med etik som indhold i K/R-faget på læreruddannelsen. Vi har således et ønske om at bidrage til det videre arbejde med at klæde lærerstuderende på til at varetage såvel undervisning i Kristendomskundskab såvel som undervisning i etik i bred forstand i folkeskolen både i forhold til udvikling og i forhold til at styrke vidensfeltet. Et ærinde der er vigtigt i en tid, hvor etisk forhold er en efterspurgt kompetence i mange af folkeskolens fag.

## Baggrund

Det er ikke lykkedes at finde andre studier af etik som indhold i dansk læreruddannelse. Dog er det relevant at nævne Chung Kims (2020) ph.d. afhandling *Læreren som moralsk aktør og undervisningens etik*. Studiet placerer sig dog primært som forskning i læreretik, og nok er det en interessant pointe, når Kim fremhæver, at ”lærerens personlige og professionelle overbevisninger og værdier af moralsk karakter påvirker måden, hvorpå hun bedriver undervisning og dermed påvirker klasserummet

og elevernes læring, udvikling og samspil” (s. 17), men afhandlingen har ikke fokus på etik som indhold i læreruddannelsen.

Det er dog lykkedes at finde studier fra andre uddannelseskontekster. Ser vi ud i verden, er der, indenfor den angelsaksiske forskning i læreruddannelse og etik, studier, der fokuserer på *ethics education*, altså undervisning i etik. En række studier beretter, hvordan etik i de engelsksprogede dele af verden har været en del af læreruddannelse siden 1980’erne (Davis 1999, Walters, Heilbronn og Daly 2018). Selvom den etiske dimension af læreruddannelsen kommer til at fylde mere i forskningslitteraturen herefter (se fx Hansen 1995, 2001, Carr 2006, Campbell 2003, 2008, Papastephanou 2006, Warnick og Silverman 2011), er det dog fortsat uklart, hvordan etik som indhold fremtræder på læreruddannelser, da etik hverken tilbydes som enkeltstående kursus eller fag men indlejres på forskellig vis (Walters, Heilbronn og Daly 2018, Maxwell og Schwimmer 2016, s. 359).

I en nordisk kontekst har Lindström og Samuelsson (2018) undersøgt, hvordan etik inddrages i K/R-undervisning i den svenske læreruddannelse. De konkluderer, at undervisning i etik bør sigte mod at forbedre de lærerstuderendes evne til etisk ræsonnement og peger på nødvendigheden af at optræne lærerstuderende til at inddrage rationelle aspekter i deres moralske vurderinger, hvis de skal anvendes på lige fod med intuitive og følelsesmæssige aspekter. Pointen er, at etisk ræsonnement er en kompetence, der kan omsættes til handling i pædagogisk praksis, fordi den understøtter lærerstuderende i deres stillingtagen. Maxwell, Templay-Laprise og Fillon (2015) peger i deres undersøgelse på, at når læreruddannere hjælper studerende med at identificere, konfrontere og begrundet komme med handleforslag ved etiske dilemmaer, er det en måde at støtte lærerstuderende i at udvikle etisk sensitivitet i deres praksis (Maxwell, Templay-Laprise og Fillon 2015, s. 19). Cronqvist (2020, 2021) fremhæver vigtigheden af at arbejde med lærerstuderendes viden og gøren i forhold til etik og gør os samtidig opmærksomme på, at det at udvikle viden om etik som indhold ikke er det samme som at udvikle professionsetiske værdier. Der er altså forskel på etisk undervisning, og undervisning i etik (Cronquist, 2020, s. 89). Schjetne et al. (2016) argumenterer for, at lærere har et upræcist vokabular at støtte sig til, når det kommer til at forholde sig til etik som indhold og foreslår, at læreruddannelser arbejder med de studerendes kendskab til etiske teorier (Schjetne et al. 2016).

## Teori

Når det kommer til undervisningens indhold, så kan det med den danske didaktiker Frede V. Niensens forstås som en henvisning til “det, der (skal) læres, og som (derfor) tematiseres i undervisningen (Nielsen, 2006, s. 260). Nielsen bruger parenteserne til at understrege, hvordan didaktisk indhold altid må anskues i både undervisningens før-, nu- og efter-perspektiv (Jank og Meyer, 2002). Indhold må iagttages som en foranderlig enhed, der ændrer sig i takt med, at et undervisningsforløb gennemløber de faser, der forbinder sig til hhv. planlægning, afholdelse og tilbageblik over den. Nielsen taler her om hhv. det intenderede, det aktualiserede og det evaluerede indhold (Nielsen 2006).

Når vi iagttager etik som intenderet indhold, vægtes etik som det kommer til udtryk i fx læreplaner, bekendtgørelser og i underviserens planlægning og forberedelse. I et proces- og resultatperspektiv indtager det intenderede indhold en dominerende position som styrings- og kontrolinstans (Nielsen 2006). Iagttagelser af etik som aktualiseret indhold giver os mulighed for at betragte etik som det, de lærerstuderende lærer. Her er det interessant at forstå etik som den udfoldes i konkrete undervisningssituationer, og det er en pointe, at etik, som den kommer til syne her, ikke nødvendigvis er samstemmende i et 1:1-forhold med det, som var planlagt af underviseren. Endelig taler Nielsen om indhold i et resultatperspektiv, der dækker over det at iagttage indholdet som et resultat af en arbejdsproces og undervisningen, som den fandt sted. Her knytter etik sig til et reflektivt efter-perspektiv, hvor det bliver muligt at forholde sig til det konstaterede indhold som det, der blev tematiseret og måske endog lært.

Yderligere kan det være oplagt at iagttage undervisning på læreruddannelse med begreber fra den handlingsorienterede didaktik (som fx Keiding og Wiberg 2013). De kan åbne mulighed for at iagttage K/R-undervisningen med fokus på de muligheder for en handlende omgang med virkeligheden, den åbner op for. Her kan det være relevant at skelne mellem undervisningens dannelsesmål og -principper (Keiding og Wiberg 2013). Et sædvanligt princip er studenteraktivering, mens undervisningens dannelsesmål ofte knyttes tæt til det liv og den tilværelse, de studerende skal uddannes til at indgå i. Også undervisningens indholdsvalg vil her være tæt knyttet til de studerendes kommende virke som lærere. En anden måde at iagttage berøringsflader mellem undervisningens indhold og de studerendes handlemuligheder i en fremtidig lærerpraksis er Dietrich Benners teori om praxeologi (Benner 2010). Benner skelner i sin teori mellem seks praksisområder, der tilsammen udgør et alment fællesmenneskeligt eksistensgrundlag. De seks områder dækker økonomi, etik, politik, religion, æstetik og pædagogik. I forhold til det pædagogiske praksisområde fremskriver Benner to konstitutive ideer knyttet til individet. Det er hhv. princippet om menneskets formbarhed og om opfordring til selvvirksomhed (Benner 2010). De er konstitutive, fordi der ikke kan finde en pædagogisk praksis sted uden begge principper. Formbarhed defineres som det, at den lærende kan finde sin egen bestemmelse, altså er modtagelig for dannelse (Oettingen 2001). Som opdrager, eller læreruddanner, må man anerkende den studerendes "fundamentale åbenhed og mulighed for deltagelse i en fælles praksis" (Oettingen 2001, s. 145). Med formbarhed kommer det at opfordre den studerende til noget, han eller hun endnu ikke er og endnu ikke kan, til at udgøre et pædagogisk omdrejningspunkt. For denne artikels undersøgelse er de seks praksisområders afgrænsning og meningsbestemmelse knapt så afgørende. Det er Benners pointe om, at der er seks ligestillede områder, hvis dynamiske sameksistens udgør et fællesmenneskeligt fundament derimod. Samtidig peger Benner på en dobbelthed mellem på den ene side at være et ufuldstændigt og på den anden et viljesbestemt menneske. En dobbelthed der gør, at mennesket gennem skabende handlinger, betinget af de sociale fællesskaber, de er indlejrede i, hele tiden balancerer og afstemmer de seks praksisområder (Oettingen 2001).

Gert Biesta er inspireret af Benner og bruger begrebet om selvvirksomhed til at gøre opmærksom på undervisningens subjektiverende funktion. Her er uddannelse en kreativ

skabende handling, der bidrager til et menneskes individuelle tilblivelse (Biesta 2014). Selvvirksomhed, forklarer Biesta, handler om “being a self, being a subject of your own life.” (Biesta 2020b, s. 94). En sådan selvvirksomhed muliggør den lærendes, her den lærerstuderendes, menneskelige subjektifikation, fordi den inkluderer en bevidsthed om ens egen - subjektets - frihed til netop at handle frit. Med opfordringen til selvvirksomhed bliver det didaktiske omdrejningspunkt at ville noget med uddannelsens indhold (Bengtson og Qvortrup 2013; Skovmand 2019), der ikke handler om at kultivere et objekt, men om at bringe de studerende i en situation, hvor de selv får lov til at opdage og tilegne sig viden. For Biesta er indhold ikke en bestemt mængde af information, der skal reproduceres, men et stof, der indtræder i en proces, hvor de lærerstuderende interagerer med eller opdager verden (Skovmand 2019). Undervisningen skal opfordre og kalde den studerende til at blive et subjekt ved at aktivere den studerendes egen undersøgende omgang med verden uden at tilskrive den en bestemt betydning på forhånd (Skovmand 2019). Undervisning kan nu anskues som et intentionelt handlingsrum (en proces), hvor subjektiveringens begivenhed lader sig muliggøre (Biesta 2014). Subjektifikation er et af tre domæner, Biesta (2020b) udpeger i forhold til uddannelse og undervisningens formål. De andre to er kvalifikation, der henviser til studerendes mulighed for at opøve viden og færdigheder, og socialisation, der omhandler det at indføre og kultivere individer i en eksplicit såvel som implicit social og kulturel sammenhæng (Biesta 2020a).

## Metode

Analysen er gennemført kollektivt i en abduktiv (Schwartz-Shea og Yanow 2013) vekslen mellem det empiriske materiale og den udspændte teoriramme struktureret efter Nielsens sondring mellem intenderet, aktualiseret og evalueret indhold. Nielsens skelnen er valgt på trods af, at empirien ikke repræsenterer de tre faser. I stedet er der tale om en skelnen mellem undervisernes retrospektive blik på hver af disse tre faser. Af denne grund bliver sondringen mellem de tre faser en analytisk skelnen, der beror på vores fortolkende forhold til empirien. Undersøgelsen bygger på empiri fra undervisning i K/R modul 1 på tre forskellige læreruddannelser i Danmark gennemført i efteråret 2021. Der er indhentet undervisningsplaner fra tre undervisere og studenterprodukter (n=6) udvalgt af undviserne som eksempler på, hvordan de studerende konkret arbejder med etik i løbet af semestret samt i modulopgaven. Der er gennemført interviews med tre undervisere inspireret af etnografisk go-along (Kusenbach 2003), hvor undvisernes undervisningsplan er brugt som afsæt for en samtale, hvor forfatterne har brugt nysgerrige, åbne spørgsmål mhp. at få undviseren til at fortælle om, hvordan de arbejder med etik i modulet. Den eksplorative tilgang, hvor undviserne får tid og rum til at forklare om deres valg, har bragt empirien tæt på undvisernes erfaringer og givet indblik i, hvordan etik tematiseres og didaktiseres.

Analysen præsenteres som tre cases, der på forskellig vis demonstrerer, hvordan etik tematiseres, når det som indhold gennemløber de tre faser af intention, aktualisering og evaluering. Cases kan gøre det muligt at håndtere en kompleks social virkelighed

(Flyvbjerg 2010), fordi forskeren, gennem arbejdet med casen, får mulighed for at forholde sig systematisk til undersøgelsesobjekter som komplekse sociale fænomener. Samtidig åbner cases mulighed for at inddrage forskellige typer empiri, og det er dermed muligt at undersøge situationer, der er kendetegnet ved ”many more variables of interest than data points” (Yin 2018, s. 15). Flyvbjerg (2010) fremhæver, at casestudier kan bidrage med en dybde, som ellers kan være svær at opnå. De tre cases er skrevet mhp. at vise den mangfoldighed i perspektiver, som empirien indeholder. Der er således vægtet variation (Flyvbjerg 2010) ved udvælgelsen af cases, og det fokus, der er i den enkelte case, er hverken unikt eller symptomatisk netop for denne underviser. De fokuseringer, der er valgt for den enkelte case, er udpeget på tværs af den samlede empiri. De tre cases sigter derfor ikke mod sammenligning, og det er vigtigt at understrege, at artiklens ærinde ikke er at sammenligne de tre læreruddannelser eller de respektive undervisningspraksisser. I stedet må de alene ses som resultatet af en abduktiv analyseproces, der er gennemløbet, for at udforske og skabe viden om, hvordan etik som indhold på forskellig vis tematiseres, når den indgår som indhold i K/R-faget på læreruddannelsen.

## Tre cases om etik i K/R-undervisning

I det følgende præsenteres tre cases om etik i læreruddannelsens K/R-undervisning. I den første case møder vi underviseren ”Eva”, der fortæller, at når hun arbejder med etik i K/R-faget, så lægger hun vægt på en kombination af etik-faglig basisviden og øvelsesorienteret undervisning. Underviseren ”Rosa”, som vi møder i case to, fortæller, at hun både vægter fagligt videnskabelige og eksistentielle dimensioner i arbejdet med etik. Endelig møder vi i case tre ”Erik”, der ønsker, at de lærerstuderende både forholder sig til etik i bredden og dybden, og at det kræver, at de studerende bringes til at interagere med (etik-)faglige tekster.

### Case 1: Eva veksler mellem basisfag og didaktisering

Eva fortæller at for hende at se, så er etik et vidensfelt, der skal etableres hos de lærerstuderende, når hun møder dem i K/R-faget:

*Når vi arbejder med etik, altså så skal de jo først ind i, hvad er etik overhovedet for et fænomen (...) De skal ind i feltet (Eva, min. 17.40)*

Eva forklarer, at det er vigtigt, at de studerende lærer om, hvilke etiske traditioner der er, og hvordan kan man begrunde etik i forskellige sammenhænge. Det er fx vigtigt for hende, at de studerende kender forskellen mellem filosofisk og religiøs etik. Den viden ser hun som en vigtig forudsætning for, at de lærerstuderende kan komme til at inddrage etik aktivt i deres undervisning som lærere. Eva fortæller om sin store interesse og respekt for filosofiske grundtekster, og den passion håber hun at kunne bringe videre til de lærerstuderende:

*Jeg er meget optaget af de store tænkere. Aristoteles, Bentham, Løgstrup, Mill. Og jeg argumenterer sådan set også over for dem [de lærerstuderende],*



*at de skal bringe dem ud i skolen. De skal ikke være bange for det elitære.*  
(Eva, min 8.45)

Casen viser, hvordan etik introduceres gennem tekster, der hentes fra filosofiens videnskabsfelt. Etik står frem som et historisk og kulturelt indhold, idet det basisfaglige niveau bringes i centrum, og undervisningen tager afsæt i “den faglige virksomhed, der fungerer som faglig basis” (Nielsen, 2006, s. 264). Når etik introduceres på denne måde, kan formålet forstås både som socialiserende og som kvalificerende. Socialiserende, fordi etik fremhæves som vigtig for, at de lærerstuderende på egen hånd kan etablere forståelser af den verden, de bevæger sig rundt i. Her er det en pointe, at læreruddannelsens generelle socialiserende funktion omhandler at indføre individer i en europæisk kulturhistorie og dansk skolehistorie (Skovmand 2019), så de studerende kan indtræde i de normer og praksisser, verden består af (Biesta 2011). Kvalificerende, fordi etik fremhæves som en basisfaglighed, lærerstuderende kan bruge i deres kommende lærerpraksis, hvor vi, i tråd med Skovmand (2019), forstår læreruddannelsen kvalificerende funktion som det at uddanne lærere til arbejdsmarkedet.

Eva planlægger sin undervisning, så de studerende indledningsvist får mulighed for at opbygge et videngrundlag for derefter at arbejde i en vekslen mellem etik-teori og didaktisk orienterede øvelser:

*Altså vi begynder med grækerne. Hvordan tænkte de etik (...). Og så arbejder vi os gennem idehistorien. Hele tiden med referencer til den praksis de lærerstuderende skal ud i. Altså hele tiden med filosofiske øvelser* (Eva, min 5.45)

Da vi spørger Eva, hvad målet med hendes undervisning er, fortæller hun:

*Der skal være en sammenhæng mellem tingene. At de [lærerstuderende] har en faglig viden, og at de kan omsætte den faglige viden til helt konkrete øvelser i helt bestemte klasser. Hvor vi har den der store didaktiske palette sådan, at vi får så mange aktive elever, der lærer så meget som muligt.* (Eva, min. 56.53)

Casen vidner om et dobbelt kvalificerende perspektiv, hvor intentionen både er at kvalificere lærerstuderende og deres kommende elever. Et sådant dobbelt didaktisk perspektiv er ikke uvant i læreruddannelsen. I forhold til etik ser det dog ud til, at dobbeltheden fordobles igen, for de lærerstuderende skal ikke blot undervises i etik, så de kan undervise i etik. Etikundervisning i K/R sigter også mod at forberede de lærerstuderende til at gennemføre etisk undervisning (jf. Cronquist, 2020). Samtidig er det tydeligt, at Eva prioriterer en øvelses- og handlingsorienteret didaktik, som giver de lærerstuderende mulighed for at opøve færdigheder ind i den etiske dimension. Det intenderede mål med etikundervisning er her at gøre lærerstuderende i stand til at kunne planlægge etik-undervisning, der inkluderer konkrete øvelser tilpasset bestemte elever.

I et studieprodukt har tre lærerstuderende designet et undervisningsforløb med overskriften Frihed og ansvar, der også handler om etik. Her skriver de lærerstuderende, at: “Det overordnede formål med undervisningsforløbet er, at eleverne skal kunne forholde sig til og reflektere over, hvad begreberne ‘Frihed og ansvar’ har af betydning for det enkelte individs tilværelse”. I forløbet skal eleverne arbejde med udvalgte “filosofiske tænkere og deres tanker om ‘Frihed og ansvar’”. De lærerstuderende

forklarer, at forløbet skal sikre elevernes dannelse, hvor det er målet, at eleverne reflekterer over og kan argumentere for deres egen frihed og ansvar. Samtidig skal eleverne “opnå viden om, hvad andre store tænkere har tænkt om problematikken (..) og har viden om hhv. pligt- og nytteetik”. Samtidig udpeger de lærerstuderende et tegn på elevens læring som det at: “eleverne kan redegøre for de forskellige filosofers pointer”. De studerende beskriver et forløb, hvor der veksles mellem aktiviteter som læreroplæg, gruppearbejde, elevpræsentationer og diskussioner. De lærerstuderende konkluderer, at: “Da emnet kan være meget abstrakt at forholde sig til, er undervisningen overordnet lærerstyret”.

Handlingsperspektivet genfindes i de lærerstuderendes modulprodukt, der afspejler de intentioner, Eva har redegjort for, som konstituerende for hendes etik-undervisning. Casen viser, hvordan etik er gået fra et abstrakt vidensområde, de lærerstuderende har stiftet bekendtskab med i læreruddannelsen, til et tema, de er i stand til at konkretisere i et undervisningsdesign. Etik gøres således til et indholdselement, de lærerstuderende kan didaktisere over i et handlingsorienteret perspektiv.

## Case 2: Rosa kobler eksistentielle og didaktiske dimensioner

I case to er der fokus på det, Rosa beskriver som en intention om at klæde de studerende på til “at møde mennesker i skolen”. Her mener Rosa, at etik, og særligt i K/R-faget, har en vigtig funktion:

*Det ligger i fagtraditionen, at man ikke bare skal lære om religion men også af religion. Der ligger en eksistential dimension i religionsfaget i folkeskolen, og den skal vi møde på læreruddannelsen. (Rosa, min. 17.00)*

Rosa beskriver, hvordan hun i undervisningen veksler mellem fagfaglighed og de studerendes personlige forhold til filosofiske og etiske spørgsmål:

*Det er fint at vide, at Gud er død, og der findes læremidler om det ene eller det andet (...) men det er også fint at have modet til at drøfte, hvad de selv tænker, for deri ligger en personlig etisk dannelse som lærer (...) [og] ude i skolen vil de blive spurgt om nogle af de her ting (Rosa, min 13.48)*

Den intenderede etikundervisning udlægges som et særligt K/R-fagligt anliggende kendetegnet ved en tæt anknytning til uddannelsens subjektiverende formål. Etikundervisning kommer til at indtage en funktion, hvor den skal bidrage til de lærerstuderendes individuelle tilblivelse som lærere. Rosas insisteren på de studerendes forhold bringer selvvirksomhed i centrum. De studerende må både forholde sig til den, de ser sig selv som, men også tage aktivt stilling til, hvad de vil gøre med den lærer, de sigter mod at blive til.

Rosa fortæller, at hun gennemfører personlige studiesamtaler med de lærerstuderende. Her spørger hun til deres liv også uden for studiet:

*Jeg bruger meget tid til at tale med de studerende (...) spiser du d-vitamin, kommer du ud hver dag? Det er et lukket rum, hvor vi kan tale sammen. (Rosa, min. 55.00)*

Desuden fortæller Rosa, at hun gerne inviterer institutionens studenterpræst på besøg i sin etikundervisning. For Rosa handler det om at knytte undervisningen tæt til K/R-faget, og så gør hun det, fordi hun tænker, at:

*Det er befriende for de studerende at høre ham [præsten] sige til dem, hvad han selv tror på. Nemlig at de altid allerede er elsket (Rosa, min. 37.30)*

Etik-undervisningen inkluderer her nære personlige samtaler, og der gives plads til at udfordre de lærerstuderendes eksistentielle grundvilkår. Dette kan iagttages som prioriteringer, der afspejler, hvad Nielsen har benævnt en eksistens-didaktik (2006). En position Nielsen selv har kritiseret for, at når de personlige livsbetingelser bringes i forgrunden, så kan det ske på bekostning af det historiske og samfundsmæssige aspekter.

I forhold til valg af undervisningsmidler i etikundervisningen nævner Rosa, at hun gerne prioriterer det, hun kalder for tidstypiske medier, hvor romanen *Intet* af Janne Teller er hendes eksempel. Den bog bruger hun fordi:

*den arbejder med nihilistiske problemstillinger i didaktisk kontekst. Den rejser mange gode spørgsmål (...) Det er ikke min opgave at sige, hvad de skal gøre eller ikke skal gøre, men det er min opgave at facilitere, hvad er det for nogle fagfaglige etiske problemstillinger, som ligger bagved de overvejelser, bogen tematiserer (Rosa, min. 9.20)*

Rosa uddyber, hvad der bidrager til vellykket K/R-undervisning:

*Jeg bliver glad, når jeg sidder til undervisning, og jeg kan mærke, de har sat sig ind i det, at de ved noget om det, og at de rejser nogle spørgsmål, også til hinandens projekter. At man [som studerende] stiller afsøgende, undersøgende spørgsmål i fællesskab (Rosa, min. 13.05)*

Rosa vægter, at egen semesterplan og undervisning skal være til didaktisk inspiration med multimodale indgange til indholdet i form af fagfilm, hjemmesider, billeder, quizzer og links til - det Rosa beskriver som - faglige overspringshandling:

*Man skal have en fornemmelse af, at der findes ting, vi ikke gennemgår [...] Undervisning er også forførelse. At folde nogle muligheder ud (Rosa, min. 47.02)*

Måden, hvorpå etik aktualiseres her, gør, at de lærerstuderende bringes i situationer, der kræver forholdet og afvejning og samtidig gives de mulighed for at deltage i en fælles praksis, hvor deres åbenhed anerkendes. Man kan sige, at de lærerstuderende opfordres - med etik som mellemværende, til at udfordre sig selv og deres kommende lærerfaglighed i forhold til noget, han eller hun endnu ikke er. Her kommer etik til at være en del af den invitation, hvormed de studerende bringes ind i samtaler og sammenhænge, og derved kommer undervisningens socialiserende perspektiver til at fungere som etikundervisningens arnested. På den ene side indtager Rosa rollen som etikfaglig vogter, og på den anden er det vigtigt for hende at overlade de lærerstuderende en stor frihed til selv at afgøre om og hvordan, de kommer fra læreruddannelsens etikundervisning til selv at bruge etik i deres kommende virke som lærere. Processen stilladseres dog, idet Rosa byder ind med konkrete henvisninger, der kan lette arbejdet med at skabe forbindelse. Man kan sige, at Rosa både er afsøgende og strategisk i sine

didaktiske valg. Vægtningen ser ud til at muliggøre det, Biesta (2011) har beskrevet som 'subjektivitetens begivenhed'. Dvs. undervisningsmomenter, der opstår og opløses, og som er af betydning for de lærerstuderendes videre handlinger.

### **Case 3: Erik sigter mod etablering af etisk vidensterritorium og et etisk vidensreservoir**

Om vellykket etikundervisning, fortæller Erik, at det er når:

*(...) man lige pludselig opdager, at de [studerende] opdager, at der er tanker, de ikke har tænkt, og de synes, der er spændende. Det er det, jeg synes, der er vellykket. Den der fornemmelse af, hov, her fandt jeg ud af noget. Det, som der aldrig må ske, det er, at man skal til at vurdere, om de [studerende] er etiske eller sådan noget. Det er jo en forfærdelig tankegang. Det er jo slet ikke det, det handler om. (...) Jeg skal jo ikke give dem etik, det forudsætter jeg sådan set, de har. (Erik, min. 40.41)*

Mens de lærerstuderende forudsættes allerede at være etisk handlende mennesker, så forklarer Erik, at han sigter mod at give dem et territorium såvel som reservoir af viden om etik:

*Intentionen er, (...) at give dem [de studerende] så stort et reservoir (...) både af viden og forståelse, de kan trække på (...). Vi skulle lave et større territorium (...) Jeg skal give dem et reservoir, hvor de kan begynde at forstå etiske spørgsmål. (Erik, min. 12.45)*

Erik forklarer, at de lærerstuderende kan udvide deres viden om etik - udvide territoriet, gennem hhv. læsning af samt dialog om de primære kildetekster, der anvendes i undervisningen. Erik fortæller, at han gerne bruger tre-fire timer på, at de i fællesskab læser teksterne i undervisningen. Ofte efterspørger de studerende spørgsmål til de tekster, der læses, men det mener Erik ikke er en farbar vej. Erik fortæller, at det ikke er nok blot at besvare spørgsmål til teksterne; at forstå teksterne er et større arbejde end som så. Han mener, at de gerne skal læses flere gange, så de studerende selv opdager teksten. En proces som, jf. Erik, kan bidrage til, at de studerende udvider deres forståelseshorisont.

Etik udfoldes i denne case som et indholdsaspekt, der både kan strækkes i bredde som et territorium og i dybden som et reservoir. I et planperspektiv (Nielsen 2006), er der her fokus på, at de studerende skal have en bred og dyb forståelse for den primærlitteratur, der læses. Begge dele prioriteres i denne udlægning. Hensigten her er ikke nødvendigvis at skabe en stor forandring nu og her, men at gøre de studerende åbne for etik. Etik introduceres som indhold, der har til hensigt at bidrage som et socialiserende/subjektiverende aspekt, mhp. at forme de lærerstuderende over tid. De lærerstuderende formes i mødet med etiktekster, der vil noget. I denne forståelse er det ikke kun underviser og lærerstuderende, der er virksomme; etik som fagfaglighed tilskrives også intention og gøres til et handlende subjekt. Etikfaglige tekster forventes at ville noget med de studerende og indgår ikke blot som svar på aktuelle problemstillinger eller udfordringer i de studerendes liv nu og her.

I Eriks undervisning prioriteres dialog højt:

*Tager du dialogen ud af undervisningen, så har du fjernet undervisningen. Der er ingen instrumenter, der er ingen PowerPoints, der er ingen teknologi, der kan redde den samtale, der skal være mellem en lærer og sine elever eller studerende. Helt elementært. Det kan ikke lade sig gøre (Erik, min. 37.00)*

Samtidig tager Erik skarp afstand fra det, han kalder 'handlingsaktivisme'. Her henviser han til de dilemmaøvelser, der, jf. Erik, er udbredt. Disse dilemmaøvelser er han kritisk over for, idet han synes, deres afsæt er uhensigtsmæssige. Man må vende situationen om for at finde etikens kerne:

*Man løser ikke dilemmaer. Man lærer at være i dem. Og ægte dilemmaer er i virkeligheden meget sjældnere end folk tror. (...) Vi lever i en aktivistisk kultur. (...) Det at kunne handle ved ikke at handle og lade noget være og lade noget så at sige modnes af sig selv for at se, hvad der sker. (...) En meget væsentlig del af etik er at turde lade noget være i det uafgjorte (Erik, min. 43:27)*

Her udpeges et dilemma, når det kommer til den øvelsesorienterede etikundervisning. På den ene side udmærker dilemmaøvelser sig netop ved at gøre det abstrakte mere konkret, hvilket gør det muligt for studerende at forholde sig. På den anden side har den handlingsorienterede tilgang den iboende udfordring, at simplificerende øvelser risikerer at forfladige den sociale komplekse virkelighed, ægte liv leves i. Den genvej, øvelser slår, afvises her som uhensigtsmæssig. I denne etikundervisning insisteres der på, at de lærerstuderende hverken skal forstå et problem eller finde en løsning. De skal i stedet overlades til, med afsæt i både dyb og bred viden om etik, selv at opdage, hvad lærergerningen er for dem. Biesta (2011) fremhæver at undervisning "is not just about giving students the truth, (...) but also about giving them the conditions 'of recognizing it as truth'" (s. 9). Undervisningens udfordring bliver nu at trække de studerende ind i en situation eller sammenhæng, hvor det hidtil ukendte begynder at give mening. Hvor etikundervisningens meningsdimension i de to første cases blev koblet til den praksis, de lærerstuderende møder som folkeskolelærere, så er de kvalificerende aspekter ikke så iøjnefaldende her. Her bliver det vigtigt at give lærerstuderende muligheden for, gennem dyb og bred viden om etik, at opdage sig selv som menneske. De skal opdage deres egen subjektivering, dvs. deres uerstattelighed som menneske (Biesta 2014). En viden som de så kan tage med sig ind i virket som lærer.

Ved afslutningen af modul 1 beder Erik sine studerende om at vælge en problemstilling og en prægnant problemformulering indenfor et emne, de i fællesskab har arbejdet med i løbet af semestret. De studerende skal derefter aflevere et studieprodukt på fem-ti sider med en besvarelse af problemformuleringen samt en didaktisk refleksion over denne. Erik beskriver vellykkede studieprodukter som produkter, hvor han kan se, at de studerende har udfordret sig selv med noget, de ikke på forhånd vidste og derigennem får en aha-oplevelse og opdager, at de har flyttet sig fra deres oprindelsessted til en ny forståelse.

Det evaluerede indhold, resultatperspektivet, bliver tydeligt, når Erik forholder sig til de studerendes modulopgaver. Her skal de vise, at de kan finde og besvare en

problemformulering med et prægnant indhold og besvare den med et fagfagligt og didaktisk perspektiv. Det bliver her klart for Erik, om den studerende har bevæget sig fra et, ofte mere snævert, oprindelsessted frem til bredere, dybere eller klarere erkendelser. Vellykkede studieprodukter er produkter, der afspejler en proces, hvor lærerstuderende har gjort opdagelser. Her skal de studerende demonstrere en dobbeltbevægelse mellem at være vokset og at have flyttet sig. De skal vise, at de er gået fra at 'kunne forstå etik', til at have opdaget at 'jeg forstår, at jeg kan forstå etik'. Etikundervisning bliver vigtigst af alt en anledning for de studerende til at blive bevidste om, at de spørgsmål de indledningsvist stillede, også kan være anderledes.

## Diskussion

Analysen af de tre cases har givet os indsigt i, hvordan etik som indhold på forskellig vis fremtræder på læreruddannelser, og artiklens fund vil her formidles med afsæt i de tre kategorier af intenderet, aktualiseret og evalueret indhold. På tværs af de tre cases fremskrives forskellige formål med K/R-undervisning, hvor etik adresseres. Undervisningen vægter på forskellig vis kvalificerende, socialiserende og subjektiverende funktioner af etik som indhold i K/R-faget, og vi vil her diskutere de bidrag, undervisningen bibringer, for at formidle nogle opmærksomhedspunkter for, hvordan de tre domæner fremadrettet kan balanceres i arbejdet med etik.

Case nr 1 og case nr 2 udfoldes en vægtning af et handlingsorienteret didaktisk potentiale, hvor intentionen både er at kvalificere lærerstuderende og deres kommende elever gennem etik som et indholdselement, de lærerstuderende kan didaktisere over. Case nr. 1 udfolder intentionen med K/R-undervisningen som et dobbelt didaktisk perspektiv, hvordan etik er gået fra et abstrakt vidensområde, de lærerstuderende har stiftet bekendtskab med i læreruddannelsen, til et tema, de er i stand til at konkretisere i et undervisningsdesign. Case 1 vægter undervisningens kvalificerende funktion, da de lærerstuderende ikke blot skal undervises i etik, men også skal forberede til at kunne undervise i etik. Etikundervisning i K/R sigter også mod at forberede de lærerstuderende til at gennemføre etisk undervisning (jf. Cronquist, 2020). Det kvalificerende aspekt fremtræder også i casen via etik som evalueret indhold ind i de lærerstuderendes modulprodukter, hvor de studerende vægter basisfaglig viden og færdigheder som tegn på læring, hvor "eleverne kan redegøre for de forskellige filosofers pointer".

Case nr 1 viser, hvordan etik introduceres gennem tekster, der hentes fra filosofiens videnskabsfelt, hvor underviser Eva, i det aktualiserende perspektiv, prioriterer at opbygge et videngrundlag for derefter at arbejde i en vekslen mellem etik-teori og didaktisk orienterede øvelser. Vi ser her, hvordan etik som indholdsområde udgør et færdighedsarbejde, der i sit sigte kan svare på en aktuell efterspørgsel efter at forbedre de lærerstuderendes evne til etisk ræsonnement ved at optræne lærerstuderende og elever til at inddrage rationelle aspekter i deres moralske vurderinger (Maxwell, Templay-Laprise og Fillon 2015). Et aspekt som case 2 og 3 på forskellig vis både udfolder yderligere og udfordrer.

I case 2 aktualiseres etik som indhold med eksistensdidaktiske tiltag, der bringer de lærerstuderende i situationer, der kræver forholden. De lærerstuderende opfordres - med etik som mellemværende, til at udfordre sig selv, og de lærerstuderende tildeles stor frihed til selv at afgøre om og hvordan, de kommer fra læreruddannelsens etikundervisning til selv at bruge etik i deres kommende virke som lærere. Her kommer etikundervisning til at indtage en funktion, hvor den skal bidrage til de lærerstuderendes individuelle tilblivelse som lærere. Vægtningen ser ud til at muliggøre det, Biesta (2011) har beskrevet som 'subjektivitetens begivenhed'. Dvs. undervisningsmomenter, der opstår og opløses, og som er af betydning for de lærerstuderendes videre handlinger. Med denne vægtning bliver det således muligt at kvalificere de studerendes etiske ræsonnement som en kompetence, der omsættes til handling i pædagogisk praksis, hvor den også understøtter lærerstuderende i deres stillingtagen (Maxwell, Templay-Laprise og Fillon 2015).

Hvor etikundervisningens intention i de to første cases blev koblet tæt til praksis som folkeskolelærere, så bliver de kvalificerende aspekter mindre fremtrædende i case nr 3. Her beskrives intentionen med etik i K/R-undervisningen som det at lade de studerende opdage sig selv som mennesker gennem dyb og bred viden om etik. De studerende skal opdage deres egen subjektivering, så de kan tage denne opdagelse med sig ind i deres virke som lærer. I case 3 står dialogen som et centralt redskab i den aktualiserede undervisning, hvor Erik samtidig fravælger en handlingsorienteret tilgang med simplificerende dilemmaøvelser, da disse anses som uhensigtsmæssige. I denne etikundervisning insisteres der på, at de lærerstuderende hverken skal forstå et problem eller finde en løsning, men lære at være i dilemmaerne for selv at opdage, hvad lærergerningen er for dem. Det udfordres således i case 3, at læreruddannere skal hjælpe studerende med at identificere, konfrontere og begrundet komme med handleforslag ved etiske dilemmaer. Undervisningen udfordrer, at handleforslag er den rette måde at støtte lærerstuderende i at udvikle etisk sensitivitet i deres praksis (Maxwell, Templay-Laprise og Fillon 2015), og der vægtes herimod et mere risikobetonet - forstået som mindre fast afgrænset - undervisningsrindende (Biesta 2014), der i et dybdegående arbejde med fagets primærtekster skal lade de studerende opdage nye og ikke-definerede spørgsmål. Det evaluerede indhold tager på lignende vis afsæt i de studerendes refleksionen over, om de har bevæget sig fra et oprindelsessted frem til bredere, dybere eller klarere erkendelser. Den studerende skal vise, at det hidtil ukendte begynder at give mening, og at den studerende er sig bevidst om denne dobbeltbevægelse gående fra at 'kunne forstå etik', til at have opdaget at 'jeg forstår etik'.

## **Konklusion**

I denne artikel har vi undersøgt, hvad der kendetegner etik, når det tematiseres som hhv. intenderet, aktualiseret og evalueret indhold i undervisningen i K/R-faget på læreruddannelsen, og hvordan de formål, der kan iagttages, når etik adresseres i undervisningen, kan beskrives. Via en kollektiv abduktiv analyse af tre cases har vi udforsket og bidraget med ny viden om, hvordan etik på forskellig vis tematiseres, når

den indgår i K/R-faget på læreruddannelsen. I en diskussion af undervisningens forskelligartede vægtning af kvalificerende, socialiserende og subjektiverende funktioner, har artiklen kastet lys over en mangfoldighed af måder at arbejde med etik. Herunder hvordan etik som indholdsområde kan være didaktisk handlingsanvisende, og hvilke potentialer, udfordringer og opmærksomhedspunkter dette bibringer. På den ene side ser vi mange eksempler på handlingsorienteret etikundervisning, og på den anden side er der tiltag, som modsætter sig selv samme hensigt. Det må være i dette spænd, etikundervisning er overladt til at udfolde sig.

Vi håber, dette bidrager til at styrke vidensfeltet og til det videre arbejde med at klæde lærerstuderende på til at varetage såvel undervisning i Kristendomskundskab som undervisning i etik i bred forstand i folkeskolen.

## References

- Bengtson, S. & Qvortrup, A., 2013. Didaktiske teorier og didaktikken nerve. I: A. Qvortrup m.fl. red. *Læringsteori og didaktik*. Hans Reitzels forlag.
- Benner, D., 2010. *Allgemeine Pädagogik : Eine systematischproblemgeschichtliche Einführung in die Grundstruktur pädagogischen Denkens und Handelns*. 4. Auflage. Weinheim, München: Juventa Verlag.
- Biesta, G., 2011. *God uddannelse i målingens tidsalder*. Klim.
- Biesta, G., 2014. *Den smukke risiko i uddannelse og pædagogik*. Klim.
- Biesta, G., 2017. Pligten til at gøre modstand : om skoler, lærere og samfund. I: K.M. Hedegaard, A.M. Kvols & B.V. Petersen red. *Pædagogik og lærerfaglighed : 18 bidrag*. 1. udgave. Aarhus: Klim, s. 19-34.
- Biesta, G., 2020a. "Education, Education, Education : Reflections on a Missing Dimension". *Religion and Education*, 2020, DOI: [https://doi.org/10.1163/9789004446397\\_002](https://doi.org/10.1163/9789004446397_002)
- Biesta, G., 2020b. "RISKING OURSELVES IN EDUCATION : QUALIFICATION, SOCIALIZATION, AND SUBJECTIFICATION REVISITED". *Educational Theory*, Vol. 70 No 1.
- Biesta, G., 2021. "The three gifts of teaching : Towards a non-egological future for moral education". *JOURNAL OF MORAL EDUCATION*, 2021, Vol. 50, No. 1, 39-54 <https://doi.org/10.1080/03057240.2020.1763279>
- Børne- og Undervisningsministeriet a, 2019. Dansk : Faghæfte. 2. reviderede udgave. Tilgængelig fra: [https://emu.dk/sites/default/files/2020-06/GSK\\_Dansk\\_Fagh%C3%A6fte\\_2020.pdf](https://emu.dk/sites/default/files/2020-06/GSK_Dansk_Fagh%C3%A6fte_2020.pdf) [Lokaliseret 31-01-2022]
- Børne- og Undervisningsministeriet b , 2019. Kristendomskundskab : Faghæfte. 2. reviderede udgave. Tilgængelig fra: <https://emu.dk/grundskole/kristendomskundskab/faghaefte-faelles-maal-laeseplan-og-vejledning> [Lokaliseret 16-12-2021]



Børne- og Undervisningsministeriet c, 2019. Natur/teknologi : Faghæfte. 2. reviderede udgave. Tilgængelig fra: [https://emu.dk/sites/default/files/2020-09/Gsk\\_fagh%C3%A6fte\\_naturteknologi.pdf](https://emu.dk/sites/default/files/2020-09/Gsk_fagh%C3%A6fte_naturteknologi.pdf) [Lokaliseret 31-01-2022]

Børne- og Undervisningsministeriet d, 2019. Samfundsfag: Faghæfte. 2. reviderede udgave. Tilgængelig fra: [https://emu.dk/sites/default/files/2020-09/GSK\\_Fagh%C3%A6fte\\_Samfundsfag.pdf](https://emu.dk/sites/default/files/2020-09/GSK_Fagh%C3%A6fte_Samfundsfag.pdf) [Lokaliseret 31-01-2022]

Campbell, E., 2003. *The ethical teacher*. Maidenhead: Open University Press.

Campbell, E., 2008. Review of the literature. *Curriculum inquiry*, 38 (4), s. 357–385.

Carr, D., 2006. Professional and personal values and virtues in education and teaching. *Oxford review of education*, 32 (2), s. 171–183.

Cronqvist, M., 2020. Professional Ethics as Experienced by Student Teachers : A neoliberal View. *Phenomenology & Practice*, Vol. 14 No. 1.

Cronqvist, M., 2021. Yrkesetik i lærerutbildning - essensens betydelse. *Educare - Vetenskapliga skrifter*, Vol. 2, s. 23-40.

Flyvbjerg, B., 2010. Fem misforståelser om casestudiet. I: S. Brinkmann & L. Tanggaard red. *Kvalitative metoder*. Hans Reitzels Forlag.

Glanzer, P.L. & Ream, T.C., 2007. Has teacher education missed out on the ethics boom? A comparative study of ethics requirements and courses in professional majors of Christian colleges and universities. *Christian Higher Education*, 6 (4), s. 271–288.

Hansen, D., 1995. *The call to teach*. New York, NY: Teachers College Press.

Hansen, D., 2001. *Exploring the moral heart of teaching*. New York, NY: Teachers College Press.

Jank, W. & Meyer, H., 2002. *Didaktische Modelle*. (5. Ed.). Berlin: Cornelsen Scriptor.

Kim, C. (2021). Læreren som moralsk aktør og undervisningens etik. Ph.d. afhandling.

Kusenbach, M., 2003. "Street phenomenology : The go-along as ethnographic research tool". *Etnography SAGE Publications London*. Vol 4(3): 455–485[1466–1381(200309)4:3;455–485;035818]

Lindström, N. & Samuelsson, L., 2018. Den nya syntesen och etik i undervisningen. *Norddidactica - Journal of humanities and social science education*, No 2018:3, s. 27-43.

Læreruddannelsens Ledernetværk, 2020. LU 13 Nationale moduler 2020. Tilgængelig fra: <https://www.laer Ruddannelsesnet.dk/studieordning/> [Lokaliseret 16-12-2021]

Maxwell, B., Templay-Laprise, A.-M. & Fillon, M., 2015. A survey of ethics curriculum in canadian initial teacher education. *McGill Journal of Education*, No. 1, s. 1-23.

Maxwell, B., et al., 2016. A five-country survey on ethics education in pre-service teaching programs. *Journal of Teacher Education*, 67 (2), s. 135–151.

Maxwell, B., Schwimmer, M., 2016. Professional ethics education for future teachers : A narrative review of the scholarly writings, *Journal of Moral Education*, 45:3, s. 354-371, DOI: 10.1080/03057240.2016.1204271

Maxwell, B., 2017. Codes of Professional Conduct and Ethics Education for Future Teachers. *Philosophical Inquiry in Education*, Vol. 24, No. 4, s. 323-347.

Nielsen, F. V., 2006. Didaktikkens indholdsbegreb og kriterier for valg af indhold. I Hansen et. al. *Almen didaktik*. Billesøe og Baltzer

Nielsen, F. V., 2011. Sammenlignende fagdidaktik : Genstandsfelt, perspektiver og dimensioner. Krogh & F. Nielsen (red.), Sammenlignende fagdidaktik, *Cursiv*, 7, 11-32.

Oettingen, A. v., 2001. *Det pædagogiske paradoks*. Klim

Pahuus, A. M., & Eriksen, C., 2011. Hvad er dømmekraft? : den levende arv fra Aristoteles, Kant og Løgstrup. *Professionernes sociologi og vidensgrundlag*, 43-65.

Papastephanou, M., 2006. Education, risk and ethics. *Ethics and education*, 1 (1), s. 47–63.

Ramian, K., 2012. *Casestudiet i praksis*. København: Hans Reitzels forlag

Schjetne, E., Wågsås Afdal, H., Anker, T., Johannesen, N., & Afdal, G., 2016. Empirical moral philosophy and teacher education. *Ethics and Education*, 11:1, s. 29-41, DOI: 10.1080/17449642.2016.1145498

Schwartz-Shea, P. & Yanow, D., 2013. *Interpretive research design : Concepts and processes*: Routledge.

Skovmand, K., 2019. Biesta og pædagogik : dannelse og undervisning i ny belysning. I: A. v. Oettingen red. *Pædagogiske tænkere*. 1.udgave, 1. oplag. København: Hans Reitzels forlag, s. 215-228.

Uddannelses- og Forskningsministeriet. Bekendtgørelse om uddannelsen til professionsbachelor som lærer i folkeskolen. BEK nr 1068 af 08/09/2015.

Walters, S., Heilbronn, R. & Daly, C. 2018. Ethics education in initial teacher education : pre-service provision in England, *Professional Development in Education*, 44:3, s. 385-396, DOI: 10.1080/19415257.2017.1318773

Warnick, B.R. & Silverman, L., 2011. A framework for professional ethics courses in teacher education. *Journal of teacher education*, 62 (3), s. 273–285.

Webster, D., 2021. Beyond academics : How teachers flourish through student's ethical education. *Educational Theory*, Vol. 71, No. 3., s. 409-429.

Wiberg, M., 2010. Dømmekraft. In Buus, A.M. et al: Når evidens møder den pædagogiske hverdag: Arbejdsrapport.  
[https://pure.au.dk/portal/files/55030432/N\\_r\\_evidens\\_m\\_der\\_den\\_p\\_dagogisk\\_hverdag\\_rapport\\_1.pdf](https://pure.au.dk/portal/files/55030432/N_r_evidens_m_der_den_p_dagogisk_hverdag_rapport_1.pdf)

Wiberg, M., 2017. Dannelseseoretisk didaktik. I Laursen, P.F. og H. J. Kristensen red. *Didaktikhåndbogen*. Hans Reitzels forlag.

Winston, M., 2007. Ethical leadership and ethical decision making : a meta-analysis of research related to ethics education. *Library and information science research*, 29 (2), s. 230–251.

Yin, R. K., 2018. *Case study research and applications : Design and methods*. 6.th. udg. : Sage publications.