

Adrian Hildre Liabø

«Det her gjelder jo faktisk alle her i rommet alle må forholde seg til økonomi på et eller annet vis»

En kvalitativ studie av samfunnsfagslæreres tolkning av læreplanens målsetting om personlig økonomi, og deres vurdering av egen faglig- og fagdidaktisk kompetanse

Masteroppgave i MGLU 5-10

Veileder: Yngve Skjæveland

Mai 2023



NTNU

Kunnskap for en bedre verden

Adrian Hildre Liabø

«Det her gjelder jo faktisk alle her i rommet alle må forholde seg til økonomi på et eller annet vis»

En kvalitativ studie av samfunnsfagslæreres tolkning av læreplanens målsetting om personlig økonomi, og deres vurdering av egen faglig- og fagdidaktisk kompetanse

Masteroppgave i MGLU 5-10
Veileder: Yngve Skjæveland
Mai 2023

Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet
Fakultet for samfunns- og utdanningsvitenskap
Institutt for lærerutdanning



Kunnskap for en bedre verden

Sammendrag

I denne masteroppgaven skal det undersøkes hvordan samfunnsfaglærere på ungdomstrinn tolker læreplanens målsetting om personlig økonomi, og hvordan lærerne vurderer sin egen faglige- og fagdidaktiske kompetanse. Jeg har samlet inn empirisk materiale gjennom kvalitativt intervju. Datagrunnlaget baserer seg på utsagn av fire samfunnsfaglærere på en ungdomsskole. Mitt formål er å bringe innsikt på et felt som er lite forsket på fra før av i en norsk skole- og utdanningskontekst. Jeg har utformet en problemstilling som handler om samfunnsfaglæreres tolkning av LK20s målsetting om personlig økonomi. Personlig økonomi er et nytt kompetansemål på ungdomstrinnet, men har vært til stede i tidligere læreplaner på de mindre klassetrinnene.

Flere hevder at opplæring i personlig økonomi har vært en mangelvare i norsk grunnskole. Selv om det tilsynelatende har vært til stede iblant annet LK06, tyder forskning på at det er varierende i hvor stor grad opplæringen har forekommet. Med LK20, har temaet fått mer plass i fagene matematikk og samfunnsfag, samt det tverrfaglige temaet folkehelse og livsmestring. Personlig økonomi er å finne i kompetansemål etter 10. trinn i samfunnsfaglæreplanen, og dermed er det sentralt at lærerne har de nødvendige fagkunnskapene. Men hva er innebærer denne kunnskapen? Er det nok å støtte seg på hverdagskunnskapen man har tilegnet seg gjennom et levd liv, eller er det behov for teoretisk fagkunnskap gjennom formell utdanning? Både tilsvarende forskning som er gjort i andre land, og mine informanter påpeker at de ikke har formell utdanning om økonomi. De har hverken tatt etterutdanning eller fått kompetanse gjennom lærerutdanninga.

Mine funn indikerer at informantene er enige om viktigheten av temaet. Det virker imidlertid som at det er manglende kunnskap om innholdet i LK20. Selv om lærerne har formeninger om hva opplæringen skal inneholde, virker det som om at det er læremidlene, og ikke læreplanen som er utgangspunktet. Et annet funn som har fanget oppmerksomheten, er forholdet mellom teoretisk fagkunnskap og praktisk kunnskap. Siden lærerne ikke har formell utdanning om økonomi, var lærerne uenig i hvorvidt de føler behovet for teoretiske fagkunnskaper.

Abstract

In this master's thesis, it will be investigated how social studies teachers at secondary school interpret the curriculum's objectives on personal finance, and how the teachers assess their own professional and didactic competence. I have collected empirical material through qualitative interviews. The data base is based on statements by four social studies teachers at a secondary school. My purpose is to bring insight into a field that has been little researched from the outset in a Norwegian school and education context. I have designed a problem which is about social studies teachers' interpretation of LK20's objective on personal finance. Personal finance is a new competence goal at the secondary level but has been present in previous curricula at the lower grades.

Several claim that education in personal finance has been limited in Norwegian primary schools. Although it has been present among other curricula for example LK06, research suggests that the extent to which the education has occurred varies. With LK20, the topic has been given more space in the subjects of mathematics and social studies, as well as the interdisciplinary topic of public health and coping with life. Personal finance is to be found in competence targets after the 10th grade in the social studies curriculum, and thus it is central that teachers have the necessary subject knowledge. But what does this knowledge entail? Is it enough to rely on the everyday knowledge you have acquired through a lived life, or is there a need for theoretical subject knowledge through formal education? Both similar research that has been done in other countries, and my informants point out that they have no formal education in economic-related topics. They have neither taken further education nor gained competence through teacher education.

My findings indicate that the informants agree on the importance of the topic. However, it seems that there is a lack of knowledge about the content of LK20. Although the teachers have ideas about what the education should contain, it seems that it is the teaching materials, and not the curriculum, that is the starting point. Another finding that has attracted attention is the relationship between theoretical subject knowledge and practical knowledge. Since the teachers do not have formal education about economic-related topics, the teachers disagreed on whether they felt the need for theoretical subject knowledge.

Forord

En lang og krevende, men også lærerik reise er snart ved veis ende. Det å krone en femårig lærerutdanning med en fullverdig masteroppgave er noe jeg er stolt av. Jeg har fått muligheten til å gå ut i forskningsfeltet og gjøre mitt eget forskningsarbeid innenfor et samfunnsfaglig tema. Det har gitt meg en innsikt og forståelse for et tema som vil være til stor hjelp i min framtidige lærerkarriere.

Jeg ønsker å rette stor takk til min veileder, Yngve Skjæveland og mine informanter. Uten dere hadde ikke dette prosjektet vært mulig å gjennomføre. Yngve har bidratt med god konstruktiv kritikk, støtte og gode samtaler. Mine informanters utsagn er grunnlaget for empirien, og det hadde vært tynt uten deres kunnskaper.

Jeg vil også rette oppmerksomhet til mine flotte medstudenter Lene og Karina som skriver om det samme temaet. Vi har hatt mange faglige samtaler som har gjort oppgavene våre til det de er. Min samboer Hilde fortjener anerkjennelse for å ha vært tålmodig og djevelens advokat i korrekturlesingen. En takk til mamma og pappa, som har bidratt med mye kjærlighet gjennom disse fem årene. Til slutt vil jeg takke alle mine gode medstudenter på Sukkerhuset for å gjøre denne perioden så bra som den ble.

God lesning!

Adrian Hildre Liabø
Trondheim, mai 2023

Innholdsfortegnelse

Sammendrag	V
Abstract	VI
Forord	VII
Innholdsfortegnelse	VIII
Figurer	X
Tabell	X
Forkortelser	X
1 Introduksjon	11
1.1 <i>Problemstilling og forskningsspørsmål</i>	12
1.2 <i>Metodisk og teoretisk tilnærming</i>	13
1.3 <i>Studiens aktualitet for samfunnsfaget i skolen</i>	13
1.4 <i>Oppgavens struktur</i>	14
1.5 <i>Tidligere forskning</i>	15
1.5.1 <i>Oppsummering av tidligere forskning</i>	18
2. Begrepsavklaring og teoretisk rammeverk	19
2.1 <i>Begrepsavklaring</i>	19
2.1.1 <i>Kunnskapsbegrepet</i>	19
2.1.2 <i>Kompetansebegrepet</i>	20
2.1.3 <i>Personlig økonomi</i>	21
2.2 <i>Teoretisk rammeverk</i>	23
2.2.1 <i>Financial Literacy</i>	23
2.2.2 <i>Financial Literacy = økonomisk kompetanse?</i>	25
2.2.3 <i>Kritiske innvendinger til Financial Literacy</i>	26
2.2.4 <i>Akademisk perspektiv på lærerkunnskap</i>	26
2.3 <i>Oppsummering</i>	28
3. Metode	29
3.1 <i>Metodevalg - kvalitativ metode</i>	29
3.2 <i>Vitenskapsfilosofisk tilnærming</i>	30
3.3 <i>Det kvalitative forskningsintervjuet</i>	30
3.4 <i>Forskerrolle</i>	31
3.5 <i>Utvalg og intervjuguide</i>	32
3.6 <i>Datainnsamling, transkripsjon og koding</i>	33
3.7 <i>Etiske refleksjoner</i>	35
3.8 <i>Kvalitetssikring av forskningsprosessen</i>	36

4. Analyse av funn og drøfting	37
4.1 Læreplan.....	38
4.1.1 Oppsummering	42
4.2 Lærernes forståelse av personlig økonomi.....	43
4.2.1 Oppsummering	46
4.3 Hvorfor er personlig økonomi et viktig tema i opplæringen?.....	47
4.3.1 Oppsummering	48
4.4 Lærernes vurdering av den økonomiske kunnskapen til elevene.....	48
4.4.1 Oppsummering	51
4.5 Lærernes vurdering av egen faglig- og fagdidaktisk kompetanse	51
4.5.1 Oppsummering	56
5. Avsluttende refleksjoner og veien videre.....	57
5.1 Hvordan tolker samfunnsfaglærere læreplanens målsetting om personlig økonomi?	57
5.2 Hvordan vurderer samfunnsfaglærere sin egen fagkunnskap og fagdidaktiske kompetanse i personlig økonomi?.....	58
5.3 Videre forskning.....	58
Referanselitteratur	60
Vedlegg.....	67

Figurer

Figur 1: Financial Literacy som konsept (Huston, 2010, s. 307).....	24
Figur 2: KofC i relasjon til PCK (Björklund, 2020, s. 134).....	28

Tabell

Tabell 1: Presentasjon av informantene	38
--	----

Forkortelser

CK: Curricula Knowledge

KofC: Knowledge of Context

PCK: Pedagogical Content Knowledge

SDI: Stegvis-deduktiv induktiv

NTNU: Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet

NSD: Norsk senter for forskningsdata

NESH: Den nasjonale forskningsetiske komité samfunnsvitenskap og humaniora

LK06: Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2006

LK20: Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020

SIFO: Statens institutt for forbruksforskning

PERL: Partnership for Education and Research about Responsible Living

OECD: Organisasjonen for økonomisk samarbeid og utvikling

NIFU: Nordisk institutt for studier av innovasjon, forskning og utdanning

1 Introduksjon

Jeg skal i denne masteroppgaven undersøke hvordan samfunnsfagslærere på ungdomstrinnet stiller seg til temaet personlig økonomi. Med ny læreplan fra 2020, er ett av kompetansemålene i samfunnsfag etter 10. trinn: «vurdere hvordan arbeid, inntekt og forbruk kan påvirke personlig økonomi, levestandard og livskvalitet» (Kunnskapsdepartementet, 2019). Temaet har også plass i den grunnleggende ferdigheten, å kunne regne i samfunnsfag. Der står det eksplisitt «Å kunne arbeide med problemstillinger knyttet til økonomi og forbruk, sammenhengen mellom disse, inngår også» (Kunnskapsdepartementet, 2019). Personlig økonomi finner vi også i det tverrfaglige temaet folkehelse og livsmestring, samt faget matematikk. Økonomi er noe alle mennesker må forholde seg til i større eller mindre grad. Det vil i stor grad være en påvirkende faktor for hvordan mennesker kan håndtere eget liv, noe som er sentralt i samfunnsfaget (Kunnskapsdepartementet, 2019). Derfor mener flere det er på høy tid at personlig økonomi har kommet inn i læreplanen på ungdomstrinnet. Daværende kunnskapsminister Jan Tore Sanner uttalte seg til Asker og Bærum Budstikke i 2019 at personlig økonomi må inn i grunnskolen.

(...) Det er viktig at elevene lærer om personlig økonomi, fordi skolen skal styrke elevene til å håndtere livet utenfor skolen. Det at elevene lærer inntektsside og utgiftsside i sitt eget budsjett. Så personlig økonomi kommer nå sterkere inn i skolen, det har vært etterlyst av mange, ikke minst fra elevene selv (...) (Sanner, 2019 referert i Johansen, 2019).

Viktigheten av personlig økonomi-opplæring i skolen støttes av Finans Norge og fagsjef Hilde Elisabeth Johansen. Hun mener det er viktig at elevene får en systematisk opplæring i personlig økonomi (Johansen, 2019). Selv om personlig økonomi har for alvor kommet inn i LK20, er det ikke et nytt fenomen. Begrepet fantes i LK06, men på de lavere klassetrinnene. Personlig økonomi kan være så enkelt som hvordan en tar hånd om sine egne penger. Men er det virkelig så enkelt? Kanskje spesielt etter finanskrisa i 2008, har det virkelig blitt satt på dagsordenen verden over. Internasjonalt har det blitt økt interesse for å styrke befolkningens *Financial Literacy*. En kompetanse som går ut på at en har kunnskap om, og har ferdigheter til å bruke kunnskapen i møte med økonomiske valg. Manglende *Financial Literacy* har ikke bare ha fatale konsekvenser for eget liv, men er også en faktor som kan påvirke samfunnsøkonomien (Lusardi, 2015). I Nan Zou Bakkelis rapport *Kunnskap om personlig økonomi*, indikerer funnene hennes at det er delt i hvorvidt skoleløpet har vært en betydningsfull læringsarena. Funnene hennes antyder at lærerens egen interesse for personlig økonomi hadde mer betydning enn standardiserte læreplaner (Bakkeli, 2020, s. 19). Derimot skal LK20 sikre at alle gjennom hele skoleløpet skal få de samme mulighetene til læring om personlig økonomi. Skal elevene kunne få tilegne seg de nødvendige kompetansene, er det avhengig av en lærer som innehar tilstrekkelige fagkunnskaper.

Hvorfor er økonomisk kompetanse viktig i opplæringen, og hvilke legitimeringsgrunnlag finnes det? Ifølge Per Jarle Sætre (2013) forutsetter skolefagenes legitimering hvorvidt faget kan bidra med kunnskaper og ferdigheter som blir anerkjent som nyttig. Innholdet i faget skal være så viktig at læring ikke skal overlates til hver enkelt borger (s. 139). Et treffende sitat fra en av mine informanter som understreker viktigheten av økonomi i opplæringen: «det her gjelder jo faktisk alle her i rommet alle må forholde seg til økonomi på et eller annet vis». Individuer blir mer utsatt for økonomiske problemstillinger, og må i større grad ta ansvar for eget økonomisk velvære (Lusardi & Mitchell, 2014). Siden økonomi tilsynelatende er noe som påvirker hver enkelt, er det nødvendig at alle, uansett forutsetning, får muligheten til systematisk opplæring fra tidlig alder.

Når det gjelder egen interesse for temaet, har jeg siden de første vikartimene vært opptatt av at elevene skal være forberedt på livet etter skoletiden. I en av de første praksisperiodene på lærerutdanninga, hadde vi om Maslows behovspyramide. I forlengelsen skulle elevene skrive en debattartikkel, der ett av temaene handlet om forbruk. Jeg bet meg merke i at elevene hadde et sterkt behov for materialistiske goder. Det var tilsynelatende lite framtidsrettet tenkning rundt penger, og det var her-og-nå-perspektivet som gjaldt. Elevene virker også å ha en annen oppfatning av pengemengde. Hvor mye er egentlig 10 000 kr? Jeg har selv bladd på TikTok, og får i ny og ne opp videoer der «reporteren» spør unge voksne hva de forventer at partneren skal tjene. Her kommer det fram urealistiske summer. Om unge blir eksponert for slike syn, og adapterer disse holdningene selv, vil det ha uheldige konsekvenser. Da min veileder gjorde meg oppmerksom på sin interesse for personlig økonomi i skolen, og at det var et lite undersøkt felt, var jeg ikke i tvil. Personlig økonomi og livsmestring er to sentrale temaer jeg mener er alfa og omega for å kunne manøvrere seg gjennom livet. Jeg synes det er interessant å undersøke i hvilken grad samfunnsfaglærere i skolen i dag vurderer viktigheten av temaet. For at elevene skal kunne sitte igjen med en viss kompetanse, avhenger det av hvordan lærerne tolker kompetansemålet og deres eget kompetansenivå.

1.1 Problemstilling og forskningsspørsmål

Min overordnede problemstilling er: *Hvordan tolker samfunnsfaglærere på ungdomstrinnet læreplanens målsetting om personlig økonomi, og hvordan vurderer de sin egen faglige- og fagdidaktiske kompetanse tilknyttet temaet?*

Fagfornyelsen inneholder et kompetansemål i samfunnsfag på ungdomstrinnet som handler eksplisitt om personlig økonomi. Jeg har valgt å avgrense til lærernes tolkning og forståelse av personlig økonomi fordi det er læreren som skal formidle lærestoffet. Skole skal være en arena som gir elevene gode vilkår for læring. Siden personlig økonomi er et sentralt tema som påvirker ens livskvalitet, er det viktig med kompetente lærere som kan legge til rette for forsvarlig opplæring. Uten opplæring i grunnskolen, måtte elevene ha tilegnet seg fagkunnskapene på egenhånd. En implikasjon vil være at kunnskapsnivået til elevene hadde blitt forskjellig. Etter å ha lest annen forskning (f.eks. Sawatzki & Sullivan, 2017; Björklund, 2019) som undersøker lærernes kunnskapsnivå, varierer funnene i noen grad. Enkelte opplever at de har for lite kunnskap om personlig økonomi, og dermed føler seg utilpass med å undervise om temaet. Jeg synes det er interessant å se om mine informanter tenker det samme om egen kompetanse.

I forlengelsen av problemstillingen, har jeg utformet tre forskningsspørsmål. Forskningsspørsmålene har vært sentral i utformingen av intervjuguiden, og jeg har brukt dem til å operasjonalisere problemstillingen. På bakgrunn av datamaterialet, har jeg utarbeidet noen kategorier som skal svare på problemstillingen.

F1: *Hvordan tolker lærerne læreplankravene som omhandler personlig økonomi?*

Jeg begynner med tolkning av læreplanen for å sette konteksten. Det er et nytt kompetansemål etter 10. trinn, og kompetansemålene i LK20 er stort sett ganske generelle. Med kompetansemål som kan gi et rikt tolkningsrom, kan man som lærer ha større valgfrihet i henhold til hvilke innfallsvinkler og perspektiver en velger å prioritere. Det er også viktig å huske det tverrfaglige temaet folkehelse og livsmestring og den

grunnleggende ferdigheten å regne i samfunnsfag, siden personlig økonomi er en viktig faktor her.

F2: Hvordan vurderer lærerne sin egen kompetanse innenfor personlig økonomi?

Lærernes tolkning av begrepet personlig økonomi kan ha betydning for hvilke innfallsvinkler eller perspektiver man velger å benytte. Vurdering om egen kompetanse er høy eller lav, vil også påvirke hvilke fagdidaktiske valg man tar.

F3: Hvordan vurderer lærerne forholdet mellom egne erfaringer og fagkunnskaper i personlig økonomi?

Det er forsvarlig å anta at alle voksne mennesker har et forhold til økonomi. Hos lærere er ikke dette et unntak. Det er interessant å undersøke om lærerne mener det er nok med egne erfaringer om økonomi eller hvordan de stiller seg til faglig kompetanse for å undervise på ungdomstrinn.

1.2 Metodisk og teoretisk tilnærming

I innhenting av empiri, har jeg valgt å intervju fire samfunnsfaglærere som underviser på ungdomstrinn, henholdsvis 9.- og 10. trinn. Jeg utarbeidet en intervjuguide på forhånd, som skal sikre at jeg får den empirien som på best mulig måte kan svare på problemstillingen. Jeg har tatt inspirasjon fra flere ulike vitenskapsfilosofiske tilnærminger. Siden jeg er interessert i å undersøke lærernes tolkning og forståelse, har jeg valgt en epistemologisk tilnærming. Samtidig er innhenting og analyse av data nært knyttet til sosial konstruktivisme og hermeneutikk. Forståelsen av disse tre metodiske tilnærmingene vil jeg gjøre rede for nærmere i metodekapittelet.

Det teoretiske rammeverket vil bestå av Financial Literacy som blant annet Annamaria Lusardi har arbeidet mye med. Jeg vil også benytte meg av et akademisk perspektiv på lærerkunnskap inspirert av Lee Shulman og Pamela Grossman. Financial Literacy er ikke nødvendigvis enkelt å gripe fatt om. I faglitteraturen er det forskjellig forståelse på Financial Literacy, og det er heller ikke enkelt å gi en direkte oversettelse til norsk. *Økonomisk kunnskap* eller *økonomisk kompetanse* er kanskje det nærmeste man kommer. En norsk oversettelse er heller ikke problemfritt, noe jeg skal diskutere nærmere. Begrunnelsen for Financial Literacy som teoretisk rammeverk, er at lærere bør inneha relevant økonomisk kunnskap og kompetanse som kan oppfylle læreplanens målsetting om personlig økonomi.

1.3 Studiens aktualitet for samfunnsfaget i skolen

Valg av tematikk har relevans for samfunnsfaget i skolen fordi med LK20 kom det et eksplisitt kompetansemål om personlig økonomi i samfunnsfag etter 10. trinn. Et kompetansemål som virker å være sårt etterlengtet. Johansen (2022) mener at kompetanse i personlig økonomi er allmennkunnskap, og utviklingen som skjer i samfunnet bidrar til at kunnskap om temaet blir viktigere. Hverdagen består av flere økonomiske avgjørelser, og derfor argumenterer hun for at opplæringen må skje fra tidlig alder av (s. 263). Eyvind Elstad skriver i sin bok, *Barn, ungdom og personlig økonomi* at «Vi er økonomiske aktører fra vugge til grav. Økonomiske problemstillinger griper dypt inn i våre liv, og behovet for kompetanse for å løse de fleste økonomiske problemstillinger i livets ulike situasjoner er derfor en vesentlig og viktig kompetanse for alle» (Elstad, 2002, s. 9). Derfor er det helt sentralt at elever i grunnskolen får god

opplæring i hvordan en skal kunne forholde seg til disse valgene. Nå som det blir lagt til rette for at elevene får en systematisk opplæring, vil det være større sannsynlighet for at flere skal kunne få det kunnskapsgrunnlaget som kreves. I tidligere læreplaner har ikke personlig økonomi vært like framtrødende, og ansvaret for opplæringa hvilte mer på hver enkelt lærer. Dermed har det vært større grad variasjon i hvor mye økonomikunnskap som har blitt formidlet i de norske klasserommene (Johansen, 2022, s. 265). Men det er ikke slik at personlig økonomi i skolesammenheng er et nytt fenomen. Selv om Elstads bok ble utgitt i 2002, har han pekt på viktige aspekter som vi kan spore i Fagfornyelsen. «Et av de overordnede målene for skolens innhold og oppgave er at elevene skal tilegne seg kompetanser til å ta hånd om sine egne liv» (Elstad, 2002, s. 11). Dette er noe vi absolutt finner igjen i Fagfornyelsen, og spesielt sammen med det tverrfaglige temaet folkehelse og livsmestring. Økonomiske valg har stor betydning for hvilken grad mennesker opplever sin livskvalitet, og vil være en påvirkende faktor på helse (Dybdahl & Risvoll, 2022). Økonomi er en viktig faktor for hvordan unge mennesker vil kunne påvirke sine liv både nå og i framtida som voksne. Dermed er det behov for kyndige lærere som kan formidle relevant fagkunnskap.

Mine informanter mener at arbeid, inntekt og forbruk er sentrale begreper i opplæringen. Dette går igjen i kompetansemålet, og virker å være hovedfokuset i opplæringen. Innenfor en skolekontekst er det lærerne som har ansvaret for å formidle adekvate kunnskaper og kompetanser som skal realisere at elevene kan innfri kravene i kompetansemålet. Studien har ikke som formål å måle samfunnsfaglæreres økonomiske kunnskaper, men heller gjøre et dypdykk i et utvalg læreres refleksjoner om temaet. Vi kan anta at alle voksne har personlige erfaringer knyttet til økonomi, og derfor er det interessant å undersøke hvordan samfunnsfaglærere i norsk skole vurderer sin egen kompetanse. Hvordan lærerne vurderer sin faglige kompetanse, vil påvirke hvordan de tolker kompetansemålet. Derfor vil jeg også undersøke hvordan deres kompetanse påvirker valg av faginnhold og fagdidaktiske innfallsvinkler.

I en norsk skoleforskningskontekst, er dette en retning det har blitt gjort lite forskning på tidligere. Forskning gjort i andre land (f.eks. Blue, Grootenboer & Brimble, 2014; Way & Holdning, 2009) tyder på at det er delt i hvorvidt lærerne føler seg komfortabel med å undervise om personlig økonomi. Det vil være interessant å se om mine funn samsvarer funnene som har blitt gjort i annen, tilsvarende forskning. Siden dette er et fagfelt som har beskjedne forskningsbidrag, ønsker jeg med min masteroppgave å undersøke nærmere hvordan samfunnsfaglærere på ungdomstrinn tolker læreplanens målsetting, og vurderer sin kompetanse.

1.4 Oppgavens struktur

Jeg har delt oppgaven inn i fem hovedkapitler med tilhørende underkapitler.

Kapittel en, innledning, består av en introduksjon til hva oppgaven omhandler, og en begrunnelse for avgrensning av studien i form av en problemstilling og forskningsspørsmål. Deretter begrunner jeg for hvorfor mitt valg av tema og avgrensning er relevant for samfunnsfaget i en skole- og utdanningskontekst. Til slutt i innledningskapittelet, vil jeg redegjøre for tidligere forskning som omhandler lærernes vurdering av eget kompetansenivå og selvtillit til å undervise om personlig økonomi. Det neste kapitlet er delt i to. Først vil jeg presentere en begrepsavklaring som vil inneholde kunnskap- og kompetansebegrepet, samt personlig økonomi. Disse begrepene vil være

grunnlaget for å kunne belyse oppgavens problemstilling sammen med det teoretiske rammeverket. Deretter presenterer jeg det teoretiske rammeverket som består av Financial Literacy og et akademisk perspektiv på lærerkunnskap. Innenfor Financial Literacy-tradisjonen, har jeg hentet perspektiver fra blant annet Lusardi, Huston, OECD, Poppe og Tufte. Det akademiske perspektivet har jeg tatt inspirasjon fra Shulman og Grossman, og vil benytte meg av *Pedagogical Content Knowledge* (PCK). Videre vil jeg belyse hvordan *Knowledge of Context* (KofC) kan sees i relasjon til PCK. De teoretiske perspektivene skal underbygge analysen av empirien sammen med de begrepene jeg allerede har gjort rede for.

I kapittel tre vil jeg gjøre rede for de metodiske valgene som har blitt gjort. Her vil jeg begrunne valg av metode, og kommentere noen kritiske innvendinger til metodevalget. Samt reflektere over etiske valg som har blitt gjort på veien. Videre i kapittel fire vil jeg analysere og drøfte hovedfunnene mine fra den innsamlede empirien som skal svare på problemstillingen og forskningsspørsmålene. I det samme kapittelet vil jeg drøfte empirien på bakgrunn av det teoretiske rammeverket. Jeg velger å sammenfatte disse to delene for å hindre overflødige gjentakelser av analysen, som kan oppstå med en egen drøftingsdel. Til slutt i kapittel fem vil jeg sammenfatte oppgaven, og komme med noen refleksjoner for veien videre.

1.5 Tidligere forskning

Forbrukerinstuttet SIFO publiserte en rapport i 2020 som omhandlet kunnskap om personlig økonomi. Rapporten skulle identifisere hvilke kunnskaper som spiller en avgjørende rolle for den økonomiske situasjonen til folk i Norge. Rapporten kartla også hvor folk flest innhentet økonomisk kunnskap fra, og hvilke kunnskapskanaler folk anså som viktige (Bakkeli, 2020). Funnene fra de kvalitative intervjuene Bakkeli gjennomførte, viste til at informantene var usikre på hvor mye kunnskap skolegangen hadde gitt dem. Folk flest tilegner seg mest økonomisk kompetanse gjennom egen erfaring og foreldre. Funnene fra rapporten tilsier også at skole er en av kanalene informantene var usikre på hadde hatt mye å si for læring om økonomi (Bakkeli, 2020). Bakkeli (2020) konkluderer ut ifra datamaterialet, at enkeltlærere hadde muligens mer betydning enn hva standardiserte læreplaner hadde. Der noen lærere hadde i større grad prioritert personlig økonomi enn andre (s. 18). Dette funnet kan man finne igjen i Johansen (2022). Hun argumenterer for at før Fagfornyelsen, var det opp til hver enkelt skole å prioritere opplæring om personlig økonomi. Dermed vil det i praksis være store ulikheter i kunnskapsnivået til elevene (s. 264). Derfor kan en konkludere med at skolen som opplæringsarena har gitt varierende resultater, noe som ny læreplan skal forhindre med eksplisitte kompetansemål i samfunnsfag og matematikk etter 10. trinn, og i det tverrfaglige temaet folkehelse og livsmestring.

Studier som kartlegger folks økonomiske kompetanse, viser til funn som indikerer at det er behov for økt økonomisk kompetanse i befolkningen for å kunne ivareta økonomisk sikkerhet. Det har blitt viet spesielt oppmerksomhet til den yngre befolkningen som resultat av manglende kunnskaper om økonomisk planlegging, økende arbeidsledighet og ukontrollert bruk av kredittkort og gjeld (PERL, 2011, s. 5). Dårlig økonomisk planlegging og beslutningstaking er med på å påvirke ens livskvalitet både individuelt og i fellesskap. Disse valgene vil ha konsekvenser for økonomien til staten (Lusardi, 2015, s. 639). I dag blir vi eksponert for finansielle beslutninger i ung alder, og det blir stilt høye krav til oss som forbruker om å kunne ta komplekse finansielle beslutninger. Innehar man ikke

denne kunnskapen, kan det medføre dårlige finansielle valg som vil ha betydelige konsekvenser (Lusardi, Mitchell & Curto, 2010, s. 358). Er det tilstrekkelig at barn og unge lærer om økonomi gjennom foreldre og egne erfaringer?

Forskning på økonomisk kunnskap har OECD vært opptatt av siden 1990-tallet. De har også satset på hvilke utdanningstiltak en kan gjøre for å øke folks økonomiske kunnskaper (Bakkeli, 2020, s. 5). Verdensbanken har spesiell interesse for Financial Literacy, -kapabilitet og -utdanning. De har gjennomført ulike studier og forskningsprosjekter som har vært rettet mot økonomisk kapabilitet og atferd (Holzmann, Mulaj & Perotti, 2013; Kempson, Finney & Poppe, 2017). På bakgrunn av resultatene fra disse studiene, har det i over 50 land blitt utarbeidet ulike retningslinjer for hvordan den økonomiske kompetansen i befolkningen skal styrkes (Riitsalu, 2019). Den økonomiske kompetansen blant folk må økes, og da kan en stille seg spørsmålet hvor skal det læres? For å sikre at alle får de samme mulighetene til å lære om personlig økonomi uavhengig av bakgrunn, må en rette søkelyset mot skole og utdanning. Dermed må det stilles krav til at lærerne har et faglig kunnskapsgrunnlag som kan gi elevene den nødvendige kompetansen. Det har i nyere tid blitt gjort noen forskningsstudier på kunnskapsnivået til studenter og lærerstudenter innenfor økonomi (Mändmaa, 2022; Modig, 2017). Det har imidlertid blitt gjort lite forskning på hva slags kunnskap og kompetanse som blir lært bort, og i hvilken grad kunnskapen og kompetansene er relevant for de ulike samfunnsgruppene (Bakkeli, 2020, s. 5). I en norsk skolekontekst, er bidraget til forskning på lærerens vurdering av egen økonomiske kompetanse noe beskjedent. Forskingen som har blitt gjort, peker mer i retning av kvantitative undersøkelser som har kartlagt folks kunnskapsnivå. I de senere årene har Financial Literacy Education blitt prioritert på verdensbasis, og kanskje spesielt etter 2008. Det kan være en av grunnene til hvorfor det nå i Fagfornyelsen, har blitt et eget tema i det tverrfaglige temaet folkehelse og livsmestring, og i fagene matematikk og samfunnsfag etter 10. trinn (Johansen, 2022; Blue et al., 2014; Way & Holdning, 2009; Kunnskapsdepartementet, 2019).

Selv om det har blitt gjort lite forskning på lærernes kunnskapsnivå i Norge, har Mattias Björklund gjort noen studier på lærernes kompetansenivå i Sverige. Hans formål med denne studien, var å sammenligne nyutdannede og erfarne lærere i møte med Financial Literacy-opplæring (Björklund, 2018, s. 28). Funnene hans indikerer at nyutdannede lærere i større grad baserer seg på sine generelle, pedagogiske ferdigheter og støtter seg mer til læreplanen. Det kan skyldes mye på grunn av begrenset PCK. De mer erfarne lærerne har jobbet lengre, og dermed opparbeidet seg mer PCK. De kan i tillegg støtte seg på mer erfaringsbasert kunnskap gjennom et levd liv. Samtidig mener Björklund at lærerne bør ha formell opplæring i Financial Literacy fordi lærernes innfallsvinkler blir for snever. Skal elevene få mulighet til å lære om mer avanserte og komplekse sider ved Financial Literacy, kreves det utdanning i for eksempel lærerutdanninga (Björklund, 2019).

I Australia har det blitt gjort noe forskning på lærerens kompetanse etter at Financial Literacy ble et sentralt tema i læreplanen (Sawatzki & Sullivan, 2017, s. 51). Målet med studien var å undersøke lærernes oppfatning av hvilke muligheter de hadde for å kunne undervise og lære bort personlig økonomi. Studien så også på hvordan lærerne vurderte sin selvtilit til å undervise om temaet. Forskingen til Sawatzki og Sullivan (2017) hentet data fra lærere som gjennomførte en utdanningsintervensjon. Funnene deres konkluderer med at før intervensjonen, varierte lærerens syn på hva financial Literacy er.

Det samme gjaldt også deres selvutbedring av hvorvidt de følte seg komfortable med å undervise om temaet. Der 75% av lærerne følte de var økonomisk kompetente, var det bare halvparten som følte seg komfortable med å undervise om det. Intervensjonen virker å ha hatt positiv effekt på lærerne, da over 90% av lærerne følte at intervensjonen hadde hjulpet dem til å bli mer komfortable med å undervise om Financial Literacy. En kan konkludere med at det er et behov for kompetanseheving når det gjelder både kunnskap om økonomi og læreplan.

Levon Blue, Peter Grootenboer og Mark Brimble (2014) har forsket på hvordan Financial Literacy gjør seg gjeldende i den australske læreplanen. Endringer i den australske læreplanen fra 2011, har gjort at lærere skulle ha en sentral rolle i opplæringen av personlig økonomi. Utdanning skal ha en nøkkelrolle i hevingen av finansiell kompetanse blant unge. Alle lærere har i utgangspunktet evnene til å undervise om temaet. Lærerne har muligheten til å ta kursing for å heve sin egen kompetanse. Dette innebærer en finansiell helseressurs som skal forbedre deres finansielle «well-being», og læringsinnhold som kan brukes i klasserommet (s. 54). Det er ingen tvil om at behovet for økonomisk kompetanse er der. Effektiv opplæring vil kunne gi flere det samme utgangspunktet til å øke sin finansielle well-being på sikt. Men for at dette skal kunne realiseres, er det behov for kompetanseheving. Derfor har økonomisk opplæring blitt en del av den australske læreplanen, samt også i læreplaner verden over. Et annet funn er at lærere ikke er spesialister på feltet. Lærerne har uttrykt sine bekymringer om deres selvutbedring til å undervise om temaet eller at de innehar for lite kunnskap. Også de australske lærerne ser nytten av ekstern kursing både i lærerutdanningen, men også for de eksisterende lærerne.

I USA har Wendy L. Way og Karen C. Holden (2009) forsket på lærernes bakgrunn og evne til å undervise om personlig økonomi. Funnene deres indikerte at lærere anerkjenner viktigheten av personlig økonomi, men få hadde tatt formelle kurs om økonomiske temaer. Lærerne følte også at målene i læreplanene var mangelfulle, og det var derfor behov for kompetanseheving både innenfor læreplaner, men også didaktiske innfallsvinkler. En stor andel av lærerne ønsket at det ble viet mer oppmerksomhet til utdanning innenfor personlig økonomi, og at det ville slå positivt ut om kommende lærerstudenter hadde tatt kurs. Noe som også gjenspeiler seg i funnet om at kursing hadde positiv effekt når det gjaldt lærernes opplevde kompetanse. Ett av studiets hovedfunn er at behovet for bedre opplæringsmuligheter, både for nåværende lærere og lærerstudenter. Det vil kunne gi dem flere strenger å spille på, både personlig og som profesjonsutøver. Selv om lærerne mente at temaet er viktig, stilte mange seg kritisk til hvorvidt det er relevant i de lavere klassetrinnene. Mange mente at økonomi er for komplekst for barneskoleelever. Også i Way og Holdens forskning, følte mange av lærerne at de ikke hadde nok kompetanse til å undervise om temaet.

De Beckker, Compen, Bock og Schelfhout (2019) har undersøkt hvorvidt lærere på ungdomstrinnet i Belgia er kapable til å undervise om personlig økonomi. Resultatene deres tyder på at kun en tredjedel av lærerne vurderte seg tilstrekkelig kompetent til å undervise om personlig økonomi. I studien til De Beckker et al. (2019) skilles det mellom opplevde og faktiske evner. De faktiske evnene inkluderer finansiell kunnskap, -oppførsel og -holdninger. Tidligere forskning (se f.eks. Way & Holden, 2009) argumenterer for at lærernes opplevde evner vil påvirke deres måte å undervise om finansielle tematikker (s. 72). Mens i analysen av lærerens faktiske evner, viser resultatene at omtrent halvparten scoret over hva De Beckker et al. (2019) brukte som minimumsgrense (s. 74). Selv om

lærere innehar adekvat finansiell kunnskap og kompetanse, viser forskning at det ikke kan settes likhetstegn mellom kunnskap og følelse av å være kompetent nok til å undervise om temaet til andre.

1.5.1 Oppsummering av tidligere forskning

I likhet med Norge, har personlig økonomi kom på læreplanagendaen i flere land. I Norge er forskning på samfunnsfagslæreres vurdering av egen kompetanse et lite utforsket område. I Sverige har blant annet Björklund undersøkt lærernes Financial Literacy-kompetanse. Han skiller mellom nyutdannede og erfarne lærere i et PCK-perspektiv. I andre land viser funn at lærerne i svært liten grad har tatt formell utdanning i økonomi. De må belage seg på sine erfarte kunnskaper, og i noen av studiene er lærerne usikre på om de føler seg kompetent nok til å undervise om temaet. Selv om lærerne innehar adekvate kunnskaper, kan det ikke settes likhetstegn mellom opplevd kunnskap, og det å ha selvtillit til å undervise om personlig økonomi.

2. Begrepsavklaring og teoretisk rammeverk

Dette kapitlet har jeg delt inn i to deler. Først vil jeg gjøre rede for tre begreper, *kunnskap*, *kompetanse* og *personlig økonomi*. I denne konteksten velger jeg å skille mellom kunnskap- og kompetansebegrepet på bakgrunn av begrepsavklaringen under. Forskjellen jeg vil framheve, er at økonomisk kunnskap vil være begrenset til fakta-aspektet, altså kun kunnskap om økonomiske begreper og tematikker. Mens kompetansebegrepet vil inneholde en ferdighetsdimensjon. Når det gjelder økonomisk kompetanse, vil man kunne både ha kunnskap om relevante fagkunnskaper, og kunne anvende disse i møte med økonomiske problemstillinger (OECD, 2013). Begrepet personlig økonomi er ikke nytt i LK20, da det også var å finne i LK06. Personlig økonomi har dog fått mer plass på ungdomstrinnet, og det er interessant å se om det er en forskjell mellom faglitteraturen og mine informanters forståelse av begrepet.

I del to av kapitlet, vil jeg redegjøre for det teoretiske rammeverket som jeg skal bruke i drøftingen. Det teoretiske rammeverket består av Financial Literacy, PCK og KofC. Jeg vil først framstille min forståelse av Financial Literacy, og implikasjoner i henhold til en norsk oversettelse. Videre vil jeg kommentere noen kritiske aspekter knyttet til Financial Literacy. Lee Shulman har en artikkel fra 1986, *Those Who Understand: Knowledge Growth in Teaching*. Her argumenterer han blant annet for tre kunnskapsformer som er nødvendig for å kunne drive med god undervisning på et gitt fagområde. I boka *The Making of a Teacher: Teacher Knowledge & Teacher Education* av Grossman, skriver hun om KofC. KofC går ut på at alle lærere skal ha kunnskap som kan tilpasse undervisningen til ulike kontekster. Blant annet skoleorganisasjonen, skolens plassering, elevens forutsetninger samt lærerplaner og andre lovverk (Grossman, 1990, s. 9). Avslutningsvis vil jeg sammenfatte kapitlet, og trekke fram hovedpunktene som vil være med videre i drøftingen.

2.1 Begrepsavklaring

2.1.1 Kunnskapsbegrepet

I læreplanens overordnede del innebærer kunnskap «å kjenne til og forstå fakta, begreper, teorier, ideer og sammenhenger innenfor ulike fagområder og temaer» (Utdanningsdirektoratet, 2020, s. 11). Mens Michael Young og Johan Muller (2013) skiller mellom spesialisert kunnskap og ikke-spesialisert kunnskap. Spesialisert kunnskap kan læres på universitetet, videregående eller i grunnskolen. Ikke-spesialisert kunnskap bruker de om kunnskap du lærer fra hverdagslivet. De poengterer også at spesialisert kunnskap ikke har høyere kulturell verdi enn ikke-spesialisert kunnskap (s. 231). I denne forståelsen av kunnskapsbegrepet, vil spenningen være mellom teoretisk fagkunnskap og hverdagskunnskap. En annen måte å se kunnskap på, er gjennom Powerful Knowledge-perspektivet. Sundby og Karseth referer til Young med flere i sin forståelse av powerful knowledge. De skriver om vektlegging av tre nøkkelkarakteristikker ved powerful knowledge. Kunnskapen er spesialisert, og kommer til uttrykk gjennom skillet mellom akademiske disipliner og skolefag. Kunnskapen er differensiert, og er en annen form for kunnskap som ikke er tilegnet gjennom erfaring eller utenfor skolekontekst. Den siste karakteristikken er at kunnskapen er generaliserbar og systematisk. Kunnskapen blir dermed sett på som objektiv fordi den ikke er festet i en bestemt kontekst eller erfaring (Muller & Young, 2019; Young, 2008; Young & Lambert, 2014 i Sundby & Karseth, 2022, s. 430).

2.1.2 *Kompetansebegrepet*

Kompetansebegrepet har heller ikke en tydelig bestemt definisjon, og har derfor blitt definert på ulike måter, ut ifra hvilken kontekst begrepet har blitt brukt i (NOU, 2018: 2, s. 14). Europakommisjonen definerer kompetansebegrepet til å inneholde kunnskap, ferdigheter og holdninger som en anvender i en bestemt kontekst (Europakommisjonen, 2012, s. 30). Mens OECD mener kompetanse er mer enn bare kunnskap og ferdighet. OECD mener kompetanse også, sammen med kunnskap og ferdighet, handler om kognitive, sosiale og emosjonelle ferdigheter (OECD, 2017a). Kunnskapsdepartementet vil definere kompetanse som «Kompetanse er å kunne tilegne seg og anvende kunnskaper og ferdigheter til å mestre utfordringer og løse oppgaver i kjente og ukjente sammenhenger og situasjoner. Kompetanse innebærer forståelse og evne til refleksjon og kritisk tenkning» (Utdanningsdirektoratet, 2020, s. 11). Skal man sette kompetansebegrepet inn i en skolekontekst, vil lærerkompetanse være et nyttig sted å starte. Astrid Tolo (2017) forstår kompetansebegrepet som en evne til å være kvalifisert til å imøtekomme kravene en arbeidsutførelse krever, og kunne inneha ferdighetene til å løse gitte oppgaver (s. 8). Et mål med lærerkompetanse er å styrke lærernes fagkompetanse. Styrkingen skal sørge for at elevene skal kunne tilegne seg den kompetansen kompetansemålene i læreplanen krever (Tolo, 2017, s. 40). Kompetanse er et begrep som går igjen i LK20. Her får jeg assosiasjoner til 21st Century Learning. Denne formen for læring legger vekt på ferdigheter, kritisk tenkning og kreativitet. Det argumenteres for at disse verktøyene vil ruste elevene til å imøtekomme framtidens problematikker på best mulig måte (McPhail & Rata, 2015, s. 54). 21st Century Learning har individet i sentrum, og hver enkelt skal kunne bli autonome i sin læringsprosess (McPhail & Rata, 2015, s. 63). I et slikt perspektiv, vil ikke kunnskap være statisk, men kunne tilpasses i tid og rom. De teknologiske framskrittene gjør at samfunnsutvikling skjer raskere, og da kan denne typen kunnskap gjøre oss mer forberedt i møte med nye problemstillinger.

Tilbake til LK20, vil dybdelæring og arbeid med tverrfaglige temaer kunne sees i relasjon til 21st Century Learning. Utdanningsdirektoratet (2019) har to hovedområder i sin definisjon på dybdelæring. Den ene handler om å utvikle kunnskap og forståelse av begreper, metoder og sammenhenger i hvert enkelt fag, men også på tvers av fagområder. Det andre aspektet handler om at elevene skal kunne reflektere over egen læring, og videre kunne bruke det en har lært i erfarte og nye kontekster. Læreplanens prioritering på kompetanse, har sitt utspring fra fagområdet 21st Century Learning. Det argumenteres for at bruks-dimensjonen skal være i sentrum av kompetansebegrepet. Det avgjørende er hva elevene kan gjøre, og ikke bare huske (Ludvigsen, 2015, s. 223). Denne tankegangen har mye til felles med R. Sawyers tankegang om dybdelæring. Sawyer (2014) understreker at et av de sentrale, underliggende tematikkene i utdanningsforskning, er dybdelæring (s. 5). Sawyers poeng er at dybdelæring skal kunne gi elevene muligheter til å se ideer og begreper i sammenheng, og knytte ulike sammenhenger til egen forståelse og livsverden (Sawyer, 2014).

2.1.3 Personlig økonomi

I et søk på en definisjon i faglitteraturen, finnes det få definisjoner på norsk. Begrepet er derimot definert i ulike ressurser fra for eksempel Elevkanalen og DNB. E. Thomas Garman og Raymond Forgue har skrevet boka *Personal Finance* som jeg har hentet en definisjon fra. Garman og Forgue (2014) vektlegger viktigheten av personlige og familiens ressurser til å oppnå økonomisk suksess. Forståelsen av økonomiske temaer avgjør hvorvidt du vil oppnå den økonomien du ønsker. De mener at målet må være å kunne få en følelse av frihet fra økonomiske bekymringer. Blant annet er karriereplanlegging, budsjett, inntekt og utgift sentrale tematikker innenfor økonomi (s. 4).

Personlig økonomi er heller ikke et begrep som er begrenset til samfunnsfaget, men finnes også i andre fag som matematikk, mat og helse, utdanningsvalg, og nå i LK20 med det tverrfaglige temaet folkehelse og livsmestring. Kjetil Børhaug, Jonas Christophersen og Tone Aarre (2014) mener formålet med personlig økonomi er sentralt i opplæringa. I det moderne samfunnet, peker de på to helt sentrale aktører, forbrukeren og arbeidstakeren. For å kunne ivareta en god økonomi, trenger individene opplæring i å ta fornuftige økonomiske valg. Det siste poenget deres, er at en trenger forståelse for konsekvensene våre økonomiske valg har på miljøet (s. 199). Boka *Introduksjon til samfunnskunnskap* av Børhaug et al. ble utgitt i 2014, og dermed er ikke personlig økonomi et nytt fenomen selv om det har fått mer plass i den nye læreplanen. Vi kan gå lengre tilbake i tid, der Eyvind Elstad utga boka *Barn, ungdom og personlig økonomi* i 2002. Elstad (2002) påstår at personlig økonomi innebærer relevante kunnskaper, ferdigheter og holdninger. For å kunne imøtekomme disse punktene, mener han at en trenger kompetanse som innebærer blant annet økonomisk planleggingskompetanse, utførelseskompetanse og kritisk kompetanse. Planleggings- og utførelseskompetanse krever kunnskaper som for eksempel kunne sette opp et budsjett, og utførelsen skjer når du tar avgjørelser i tråd med kunnskapen en sitter inne med. Kritisk kompetanse er ifølge Elstad innsikt og holdninger (s. 11).

Elevkanalen, TV2 Skoles læremiddelportal, forstår personlig økonomi som en type økonomi man selv har kontroll over. Den personlige økonomien vil være påvirket av forholdet mellom inntekt og utgift. Videre vil dette påvirke hvilke valgmuligheter en har i dagliglivet. De sentrale begrepene er inntekt, utgift og budsjett (Elevkanalen, 2023). Silje Sandmæl, forbrukerøkonom i DNB, mener det er viktig at barn og unge får opplæring i privatøkonomi fra tidlig av. I hennes forståelse av begrepet, legger hun vekt på sparing, lån, hva renter betyr og at man trenger en inntektskilde før en kan forbruke (Giske, 2020). Fagsjef i Finans Norge Hilde Elisabeth Johansen har et brennende engasjement for personlig økonomi og opplæringen i skolen. Johansen (2022) mener at kunnskap i personlig økonomi er alfa og omega for å kunne håndtere livet på en best mulig måte. Med en stadig mer kompleks hverdag, blir det desto viktigere å kunne håndtere sin egen økonomi. Unge blir i større grad eksponert for økonomiske fristelser, som en må kunne håndtere på en adekvat måte. Johansen argumenterer for at den grunnleggende kompetansen må på plass, som verktøy for å håndtere økonomiske problemstillinger senere i livet (s. 265; Lusardi, 2019). Finans Norge er særlig opptatt av økonomisk trygghet for enkeltmennesker, og er kjernen i hva de legger i personlig økonomi (Johansen, 2022, s. 263). Sentrale stikkord som Johansen legger til grunn for hvorfor en skal drive med opplæring i personlig økonomi, er forbrukspress, økende muligheter for forskjellige avbetalingsløsninger og uregulerte låneordninger. For å unngå å havne i økonomiske fallgruver, er det helt essensielt at en får kunnskap om

konsekvenser for de utallige økonomiske valgene en tar i løpet av livet (Johansen, 2022, s. 265).

2.2 Teoretisk rammeverk

Jeg har ovenfor presisert kort hvordan jeg tolker forskjellen mellom kunnskap og kompetanse. I en definisjon av Financial Literacy, vil definisjonen ofte inneholde elementene økonomisk kunnskap, -holdninger og -oppførsel (Riitsalu, 2019, s. 19). Men i et forsøk på en norsk oversettelse, kan det by på litt utfordringer siden det ikke finnes en god oversettelse på literacy-begrepet. Literacy-begrepet har imidlertid blitt allment akseptert i flere fagtradisjoner. Spesielt i norskfagfeltet framheves viktigheten av literacy. Det finnes flere typer literacy, der fagspesifikk literacy er en gren. Det går kort ut på «den kunnskapen og de ferdighetene en må ha for å mestre tekster innenfor en gitt disiplin» (Blikstad-Balas, 2016, s. 26). Innenfor samfunnsfaglige disipliner finner man økonomi, og her: Financial Literacy. I jakten på en norsk oversettelse, kan en annen grunn til å skille mellom økonomisk kunnskap og økonomisk kompetanse, være fordi kunnskap kan måles i større grad. Her har det blitt gjort flere undersøkelser (Lusardi et al., 2010; Huston, 2010; Lusardi & Mitchell, 2011) som måler folks kunnskap om økonomi. OECD har gjort en undersøkelse i 2017 som fant ut at deltakerne hadde grunnleggende kunnskaper, men klarte ikke å overføre disse kunnskapene i møte med avgjørelser i virkeligheten (OECD, 2017b). Dermed er det ikke gitt at en person med adekvate kunnskaper nødvendigvis kan overføre kunnskapene sine ut i praksis.

2.2.1 Financial Literacy

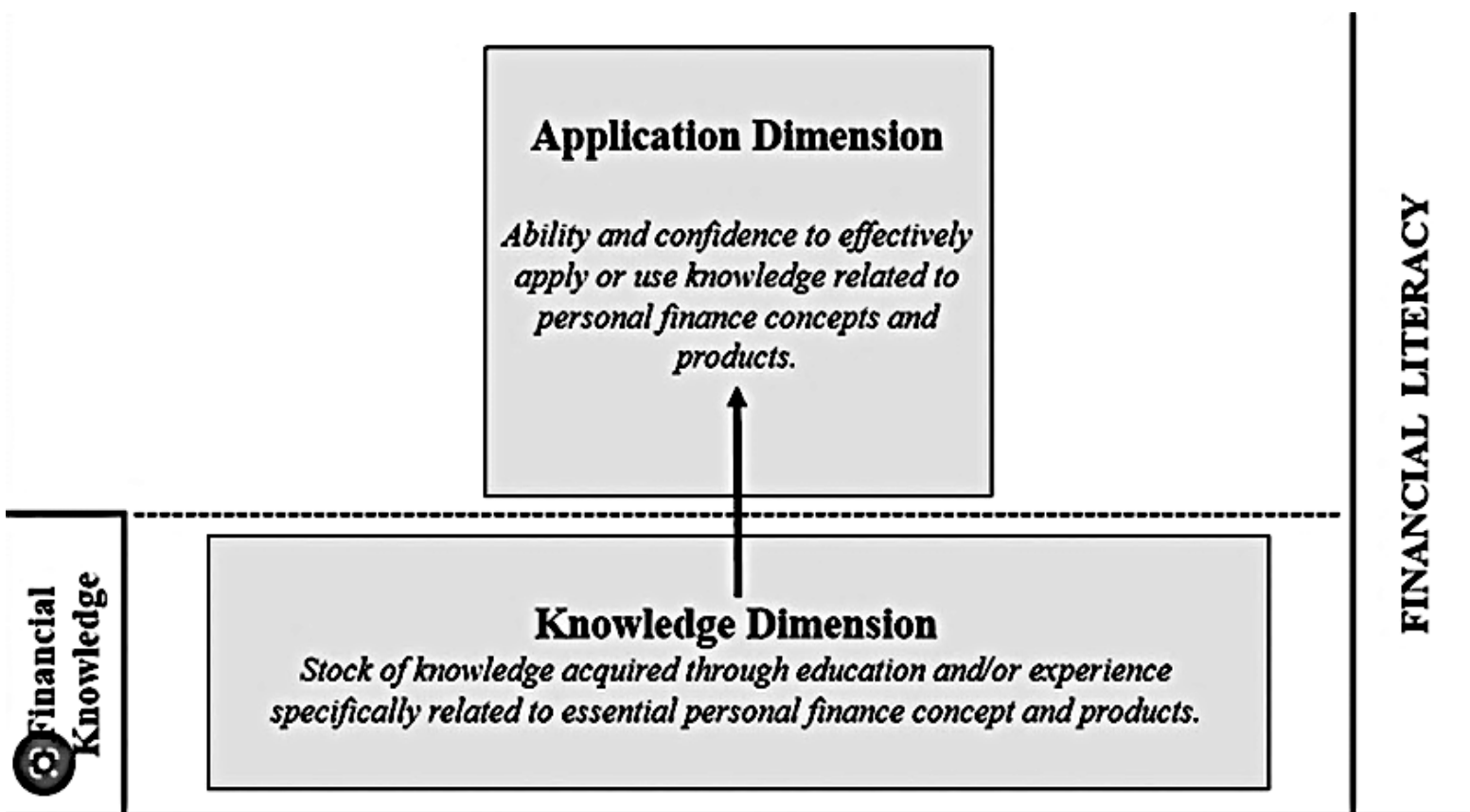
Det mangler en universell, presis definisjon på Financial Literacy, og litteraturen viser til ulikt innhold i forståelsen av begrepet (Huston, 2010, s. 305). Financial Literacy ble først introdusert av Jumpstart Coalition for Personal Financial Literacy i 1997, en undersøkelse av økonomisk kunnskap blant amerikanske videregående elever. I deres forståelse, la de vekt på evnene til å bruke både kunnskap og ferdigheter til å ivareta økonomisk sikkerhet (Hastings, Madrian & Skimmyhorn, 2013). Etter hvert som begrepet har blitt operasjonalisert i akademia, har Financial Literacy fått utvidet betydning. Begrepet har blant annet blitt referert til kunnskap om økonomiske produkter, kunnskap om økonomiske begreper, kunne matematiske ferdigheter eller engasjere seg i økonomiske aktiviteter (Hastings et al., 2013). Mens Lusardi og Mitchell (2011) peker på kunnskap og ferdigheter (s. 501). Selv om det finnes flere definisjoner på Financial Literacy, kommer jeg til å benytte meg av OECDs definisjon. Grunnen til det, er fordi de legger særlig vekt på en kunnskapskomponent og en anvendelseskomponent.

Financial literacy is knowledge and understanding of financial concepts and risks, and the skills, motivation and confidence to apply such knowledge and understanding in order to make effective decisions across a range of financial contexts, to improve the financial well-being of individuals and society, and to enable participation in economic life (OECD, 2013, s. 144).

Denne definisjonen kombinerer de tre aspektene i) kunnskap og forståelse, ii) ferdigheter og oppførsel og iii) holdninger og selvtillit. Disse tre kategoriene kan videre tolkes i bred forstand. OECD viser til hvordan ulike land tolker de tre aspektene. Deriblant velger det armenske rammeverket å inneholde kunnskap, ferdigheter og holdninger, mens Sør-Afrika vektlegger karakteristikk og egenskaper, kunnskap, holdninger og oppførsel (OECD, 2016). Etter OECD-standard, er det disse aspektene som er essensen i begrepet, og dette gjenspeiles i nyere litteratur på feltet. Selv om Financial Literacy kan sees på som et paraplybegrep, har flere gjort nyanseringer som har resultert i nye begreper. En allmenn forståelse av Financial Literacy, hevder Amagir, Groot, van den Brink og Wilschut (2018) er kunnskap om økonomiske begreper og prosedyrer. Mens *Financial Capability* brukes for å indikere de nødvendige ferdighetene en trenger for å benytte seg

av tilegnet kunnskap. De bruker også begrepet *Financial Inclusion* som indikerer at en har muligheten til å utøve sin Financial Literacy (s. 57).

Sandra J. Huston peker på to dimensjoner i definisjonen av begrepet. Den ene dimensjonen handler om forståelse, mens den andre handler om bruk (Huston, 2010, s. 306). Huston (2010) argumenterer for at kunnskapsdimensjonen er en del av Financial Literacy, men en kan ikke sette likhetstegn mellom økonomisk kunnskap og Financial Literacy. Brukeren må også inneha ferdigheter til å anvende kunnskapen en besitter. Økonomisk kunnskap kan være forståelse av økonomiske begreper som har blitt tilegnet gjennom utdanning og/eller erfaring. Anvendelsesdimensjonen innebærer at brukeren har ferdigheter og selvtilit til å effektivt bruke kunnskapen sin på en adekvat måte i møte med økonomiske beslutninger (s. 307). Adele Atkinson og Flore-Anne Messy (2012) forstår begrepet som «a combination of awareness, knowledge, skill, attitude and behaviour necessary to make sound financial decisions and ultimately achieve individual financial wellbeing» (s. 14). Som definisjonene peker på, er Financial Literacy bredere enn kun kunnskap, og innebærer også holdninger og handling (Compen, De Witte & Schelfhout, 2018, s. 17). En vil ikke kunne være utlært i financial literacy, men hele tiden opprettholde og forbedre sin Financial Literacy (Van Campenhout, De Witte & De Beckker, 2017). Dette er noe som står i tråd med LK20s visjon om dybdelæring og livslang læring. Elevene skal i henhold til kompetansemål etter 4.- og 7. trinn ha vært innom personlig økonomi (Kunnskapsdepartementet, 2019). Dermed skal det følges en progresjon i kompetansemålene når elevene kommer opp på de høyere klassetrinnene. Kunnskapen og kompetansen har heller ikke et endelig mål, og elevene vil alltid kunne tilegne seg mer kompetanse gjennom læring.



Figur 1: Financial Literacy som konsept (Huston, 2010, s. 307).

Innledningsvis har jeg redegjort for ulike forståelser på kompetansebegrepet. Mavis Kershaw og Lynne Webber refererer kompetansebegrepet til å inneha evner som kan løse spesifikke oppgaver innenfor et domene på en adekvat måte (Kershaw & Lynne, 2004, s. 338-339). Deres konklusjoner fra tidligere forskning på 2000-tallet, viser til at forskere ikke er samstemte når det gjelder hva som skal måles innenfor økonomisk kompetanse. Noen har brukt aspekter som blant annet gjeld, inntekt, regninger og forståelse av konsekvenser for handling, mens andre mener at dette ikke er aspekter som vil gjelde for alle (Kershaw & Lynne, 2004, s. 339). For eksempel skal ikke ungdomsskoleelever ha gjeld eller måtte ta særlig stilling til regninger.

2.2.2 *Financial Literacy = økonomisk kompetanse?*

I en norsk kontekst, har det blitt gjort forsøk på å oversette Financial Literacy-begrepet. Literacy-begrepet er ikke uproblematisk å direkte oversette til norsk, og det mangler konsensus i fagfeltene for en allmenn definisjon (Blikstad-Balas, 2016, s. 15). Når en skal oversette Financial Literacy til norsk, oversettes det til økonomisk kunnskap. I en oversettelse til kunnskap, vil kompetanseaspektet falle bort. Derfor kan man argumentere for at det er hensiktsmessig å skille mellom økonomisk kunnskap og økonomisk kompetanse i jakten på en oversettelse av Financial Literacy. Nan Zou Bakkeli virker å skille mellom økonomisk kunnskap og økonomisk kompetanse, der hun har valgt å oversette Financial Literacy til økonomisk kunnskap (Bakkeli, 2020). Det samme gjør Christian Poppe og Per Arne Tufte. De oversetter Financial Literacy til økonomisk kunnskap, men samtidig nyanserer de begrepet ytterligere. De poengterer at det finnes tradisjonelt tre ulike fagtradisjoner knyttet til forskning på økonomisk kunnskap. Det snakkes om Financial Literacy som Poppe og Tufte oversetter til økonomisk kunnskap, Financial Capability som oversettes til økonomisk dugelighet og Financial Well-being oversatt til økonomisk trygghet (Poppe & Tufte, 2022, s. 53). Selv om Poppe og Tufte oversetter Financial Literacy til økonomisk kunnskap, skiller de, som Huston, mellom en fakta-komponent og en ferdighets-komponent. Kunnskapen kan læres ved å få opplæring eller utøve økonomiske beslutninger i praksis. Det skal også kommenteres at det er en sammenheng mellom økonomisk kunnskap og sosiale og økonomiske faktorer deriblant kjønn, inntekt og sosial tilhørighet (Poppe & Tufte, 2022, s. 53). For å belyse samfunnsfaglæreres vurdering av egen økonomiske kompetanse, vil ikke disse aspektene være relevant å kommentere videre. Jeg har ikke som formål å teste eller måle deres kunnskap og økonomisk praksis i denne avhandlingen, men deres tolkning av læreplanens målsetting om personlig økonomi.

Forståelsen Kershaw og Lynne har på økonomisk kompetanse, kan også spores i Poppe og Tufte syn på økonomisk kompetanse. De forstår økonomisk kompetanse som evne til å både ha forståelse og kunne kontrollere personlig økonomi, penger og investeringer. De mener at begrepet også rommer evnen til å ivareta hensiktsmessige beslutninger (Poppe & Tufte, 2019). Økonomisk kompetanse er et anerkjent middel som skal kunne sikre god økonomisk planlegging og evne til å fatte gode beslutninger (Bakkeli, 2020, s. 5). Disse forståelsene på økonomisk kompetanse bygger på bruks-komponenten både Huston, Poppe og Tufte anser som essensiell. Elstad (2002) argumenterer for hvorfor vi trenger økonomisk kompetanse. Hans argumenter bygger på at vi som mennesker er økonomiske aktører hele livet. Derfor er det helt grunnleggende at vi innehar økonomisk kompetanse slik at vi kan på en plausibel måte mestre livets ulike økonomiske problemstillinger. Økonomisk kompetanse er derfor på den ene siden, nyttig, og på den andre siden er den sentral for individets dannelse (s. 9). Selv om boka ble utgitt i 2002,

har Elstad viktige poenger som en finner igjen i Fagfornyelsen, spesielt i folkehelse og livsmestring.

Jeg velger å oversette Financial Literacy til økonomisk kompetanse. Det på bakgrunn av at jeg forstår literacy-begrepet som en evne eller ferdighet til å utøve den tilegnede kompetansen på et gitt felt. Jeg mener at en oversettelse til kunnskap blir for snevert, og at kompetanse-aspektet vil dermed falle bort. Som jeg skal rette et kritisk blikk mot nedenfor, er det ikke tilstrekkelig å kun inneha kunnskap om økonomi. Det kreves også som bruker å inneha evne og/eller ferdigheter til å anvende sin kunnskap på en fornuftig måte i møte med økonomiske problemstillinger.

2.2.3 Kritiske innvendinger til Financial Literacy

Økonomisk kunnskap blir sett på som en avhengig variabel og et mål i seg selv. Den økonomiske kunnskapen er en avhengig variabel fordi den blir påvirket av uavhengige variabler, som i dette tilfelle, kan være utdanningsbakgrunn. Folks kunnskap blir ofte målt i spørreundersøkelser der respondentene svarer ut ifra deres subjektive kunnskaper. En måler dermed økonomisk kunnskap ut ifra testresultatene. Derfor vil en kunne gjøre seg antakelser om at adekvate kunnskaper og ferdigheter vil resultere i fornuftige beslutninger og omvendt (Poppe & Tuft, 2022, s. 54). Selv om Financial Literacy-tradisjonen har åpnet opp dørene for verdifull kunnskap om den økonomiske situasjonen til folk, er den også sterkt kritisert. Poppe og Tuft (2022) poengterer her særlig en enkel øvelse. Folk vil, ut ifra ulike situasjoner, handle overens med sine kunnskaper, mens i en annen situasjon, ikke. En viktig indikator her, er at det er flere bakenforliggende årsaker som vil påvirke ens økonomiske beslutning (s. 54). Riitsalu (2019) hevder også at Financial Literacy ikke er en «silver bullet» som garanterer økonomisk velstand. Det er nødvendig med tilgang til økonomiske tjenester som kan gi god veiledning (s. 21). Ulike norske banker som Sparebank 1 og DNB har flere tjenester som kan brukes til rådgivning og i undervisningssammenheng, som kan sees på som et tiltak der profesjonelle kan bistå med sin kompetanse. Selv om en ikke nødvendigvis i alle situasjoner handle ut ifra hva som er best, har det blitt gjort forskning som indikerer at det er en positiv korrelasjon mellom Financial Literacy og erfaring. Noe som kan være en av årsakene til troen på at økonomisk opplæring vil ha positiv effekt på økonomisk oppførsel (Frijns, Gilbert & Tourani-Rad, 2014, s. 128). Men det har blitt argumentert for at denne kausaliteten går begge veier. Folk med høy Financial Literacy vil muligens engasjere seg mer for økonomiske aktiviteter, og dermed få mer erfaring. Men folk kan også lære fra sine erfaringer, og dermed øke sin Financial Literacy (Frijns et al., 2014, s. 128).

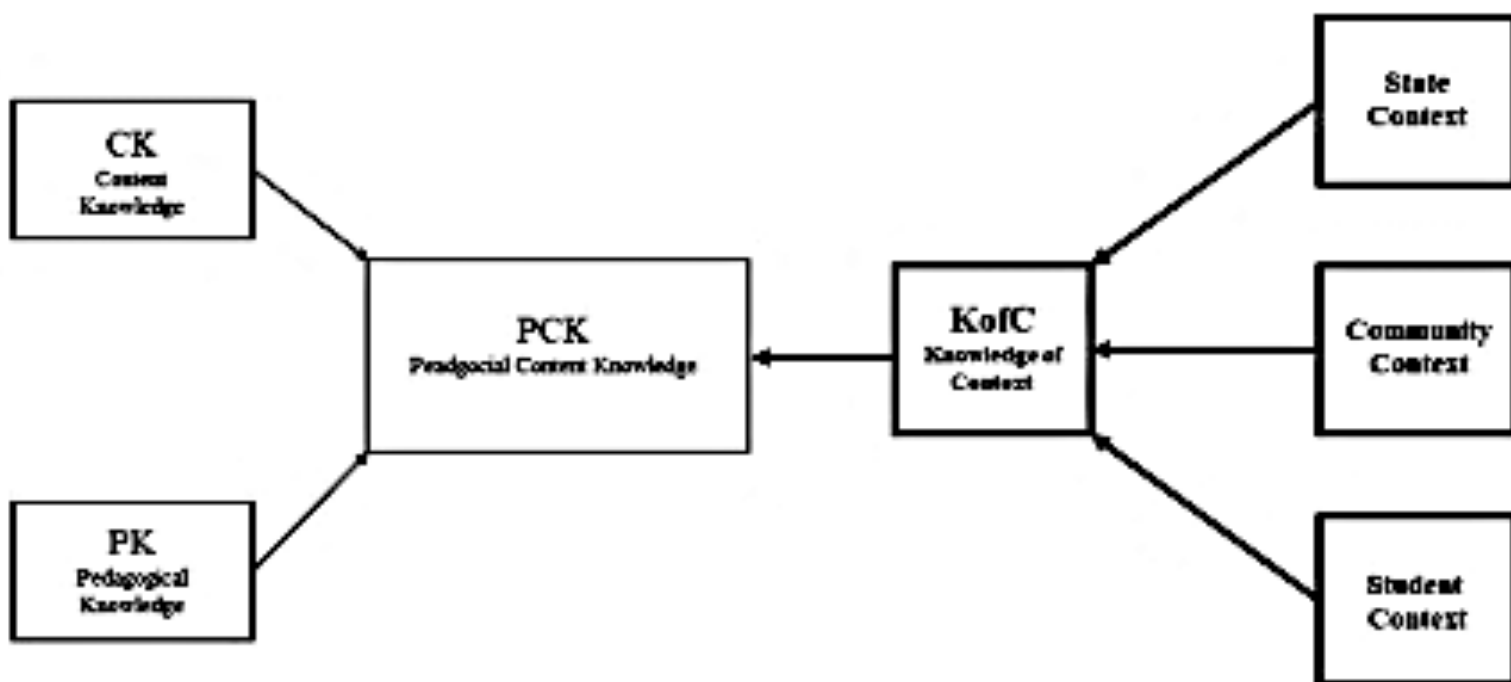
2.2.4 Akademisk perspektiv på lærerkunnskap

En lærer bør inneha en form for lærerkunnskap. Hva innebærer dette, og hvordan påvirker denne kunnskapen mulighetene til å gi elevene gode vilkår for læring? En som har bidratt til denne debatten, er Lee Shulman. Han stilte spørsmål om hvor lærerne fikk sin kunnskap fra, og hvordan ny kunnskap ble tilegnet. En antakelse han hadde, var at lærere flest ville ha en form for ekspertise i faget de underviser i (Shulman, 1986, s. 8). Et perspektiv på lærerkunnskap, har Shulman foreslått tre kategorier: i) Subject Matter Content Knowledge (fagkunnskap), ii) Curricular Knowledge (skolekunnskap) og iii) Pedagogical Content Knowledge (pedagogisk kunnskap). De norske oversettelsene i parentes har jeg hentet fra Tove Grete Lies doktorgradsavhandling (Lie, 2017, s. 19). Læreplanen er det styrende dokumentet for hva opplæringen skal inneholde (NOU, 2014:

7). Eller som Shulman (1986) sier det så fint: «læreplanen og tilhørende materiell er pedagogikkens *materia medica*, farmakopéen som læreren henter undervisningsverktøyene fra. Læreren presenterer et bestemt innhold, og evaluerer deretter tilstrekkeligheten til elevenes prestasjoner» (s. 10). Læreplanens mål og innhold må kunne operasjonaliseres slik at innholdet i undervisninga bidrar til utvikling av elevenes læringsprosess. Shulman (1986) mener også at som profesjonell lærer, bør læreren være kjent med læreplanens innhold i andre fag. Læreplankunnskap på kryss og tvers av fag, argumenterer Shulman med at vil styrke lærernes evne til å relatere faginnholdet i et fag med andre fag (s. 10). I LK20 kan en mene argumentet står, da tverrfaglighet er et sentralt mål.

Subject Matter Content Knowledge eller fagkunnskap, handler om mengden kunnskap læreren innehar. Det finnes flere måter som representerer fagkunnskap, blant annet Blooms taksonomi og Schwabs differensiering mellom substantive og syntaktiske kunnskapsstrukturer (Shulman, 1986, s. 9). Shulman (1986) skriver videre at det ikke er nok at læreren kun kan legge fram aksepterte sannheter til elevene. Lærerne må også kunne forklare hvorfor en gitt sannhet er berettiget, hvorfor det er verdt å kunne det og hvordan det kan relateres til andre sannheter (s. 9). Shulmans tanker fra 80-tallet kan uten tvil trekkes fram når det snakkes om lærerkompetanse i dag. Tolo (2017) argumenterer for økt lærerkompetanse med at barn og unge blir eksponert av en enorm informasjonsstrøm. Informasjon er bare få tastetrykk unna, og dermed er det enda viktigere å kunne skille mellom gyldig og ugyldig kunnskap. Læreboka er ikke lengre kun den informasjonskilden læreren besitter, og det er ikke nok å kunne litt mer enn elevene (s. 41). Dette fører til at det kreves mer av fagkunnskaper hos lærerne, slik at de har muligheten til å veilede elevene i jungelen av informasjonskanaler. Pedagogical Content Knowledge vil være en sentral kunnskapsform her. Lærerne må bruke sin fagkunnskap og pedagogiske kunnskap til å ta hensiktsmessig valg av faginnhold. Videre må lærerne inneha kunnskaper om elevene slik at de kan legge til rette for adekvate representasjoner av innholdet (Grossman, 1990, s. 8).

Denne forståelsen av PCK legger til grunn fire komponenter som viktige. Grossman (1990) peker på 1) kunnskap og overbevisninger om formålet med å undervise om et tema på forskjellige klassetrinn. LK20 legger til rette for en progresjon i kompetansemålene gjennom hele grunnskoleløpet. Personlig økonomi møter man allerede som kompetansemål etter 4. trinn. Komponent 2) handler om lærernes elevkunnskap som innebærer kunnskap om elevenes forståelse, oppfatninger og misoppfatninger i ulike fag og tematikker. 3) peker på læreplankunnskap, og det kreves at lærerne har kunnskap om læreplanenes innhold. Den siste komponenten omhandler didaktisk repertoar. Med erfaring vil man tilegne seg ulike didaktiske innfallsvinkler til undervisning (s. 8-9). PCK kan sees i relasjon til Knowledge of Context. KofC handler ifølge Grossman (1990) om at lærere må inneha en forståelse av de ulike kontekstene man opptrer i. Denne kunnskapen innebærer at en kan tilpasse sin måte å undervise på til ulike skolekontekster og til hver enkelt elev (s. 9). Lærere tilegner seg PCK gjennom erfaring (Grossman, 1990, s. 15), og lærerne jeg har intervjuet har forskjellig fartstid i skolen. Siden kunnskap om økonomi virker å være erfaringsbasert, vil jeg i drøftingen av analysen knyttet PCK og KofC opp mot lærernes tolkning av læreplanens målsetting om personlig økonomi og vurdering av egen lærerkompetanse.



Figur 2: KofC i relasjon til PCK (Björklund, 2020, s. 134).

2.3 Oppsummering

Jeg har i denne delen lagt fram noen ulike perspektiver og forståelser på begrepene og det teoretiske rammeverket som skal brukes i drøftingsdelen. Kompetansebegrepet anser jeg som et sentralt begrep siden det å håndtere personlig økonomi er på mange måter en individrettet ferdighet. Som jeg har belyst i kritiske aspekter rundt Financial Literacy, er det ikke nok å ha gode økonomiske kunnskaper så lenge man ikke anvender kunnskapene på en tilfredsstillende måte. Det jeg mener med individrettet, er at hver enkelt av oss vil møte på forskjellige økonomiske utfordringer. Det er derfor essensielt at man har de nødvendige verktøyene for å løse sine egne problemstillinger.

I redegjørelsen av Financial Literacy, har jeg poengtert hvorfor jeg velger å oversette Financial Literacy til økonomisk kompetanse. Faglitteraturen har ikke en universell forståelse, og ut ifra hvilken kontekst Financial Literacy brukes i, vektlegges det forskjellig innhold. Det jeg vil trekke fram, er kunnskap- og anvendelsesaspektet som man finner iblant annet Huston og OCEDs definisjon. Dette på grunn av at jeg forstår disse aspektene i tråd med kompetansebegrepet. I et forsøk på en norsk oversettelse, er det ikke helt enighet om hva oversettelsen skal inneholde. Jeg tenker at økonomisk kompetanse vil være bredt nok til å dekke både kunnskap om økonomiske begreper og kunne bruke denne kunnskapen i møte med økonomiske avgjørelser i praksis.

Ett av mine forskningsspørsmål er «*Hvordan tolker lærerne læreplankravene som omhandler personlig økonomi?*» Læreplanen er hovedgrunnlaget for hvorfor det er av interesse å undersøke personlig økonomi i en norsk skolekontekst. Det stilles krav til at faglærerne har kjennskap til fagets læreplan, men det kan argumenteres for at de bør ha kjennskap til andre fags læreplan også. Hvert fall med LK20s vektlegging av tverrfaglig arbeid. Derfor er det interessant å drøfte Shulman og Grossmans kunnskapsformer mot mine informanters vurdering av egen lærerkompetanse.

3. Metode

I dette kapitlet, skal jeg redegjøre for mine metodiske valg i forskningsprosessen. Jeg vil først redegjøre for begrunnelse av valgt metode. Videre vil jeg forklare hvilken vitenskapsfilosofisk tilnærming oppgaven har. Deretter vil jeg gå nærmere inn på selve datainnsamlingsprosessen, og redegjøre for datautvalg, intervjuguide, datainnsamling, transkripsjon og koding. Til slutt vil jeg reflektere over noen etiske utfordringer og oppgavens kvalitetssikring.

3.1 Metodevalg - kvalitativ metode

Innenfor forskningsarbeid vil forskerens forståelse av verden og hvordan den skal studeres, være en påvirkende faktor for hvilke valg som blir tatt (Moses & Knutsen, 2019, s. 1). I min masteroppgave ønsker jeg å utforske problemstillingen i lys av kvalitativt design. «Kvalitativ forskning innebærer at en interesserer seg for hvordan noe gjøres, sies, oppleves, framstår eller utvikles» (Brinkmann & Tanggaard 2012, s. 11). Jeg velger å benytte meg av kvalitativt intervju fordi jeg ønsker å få et innblikk i hvordan samfunnsfagslærerne tolker og forstår personlig økonomi. En styrke ved kvalitativ metode, påpeker Marielle Stigum Gless og Elin Sæther (2021) er den fleksibiliteten og åpenheten denne metoden gir. På den andre siden, vil konsekvensen være at kvalitative forskningsprosjekt ikke har den samme graden av forhåndsstrukturering som kvantitativ tilnærming. Derfor kan informantens egne perspektiver styre forskeren inn i andre retninger for å finne ny innsikt (s. 30). Det har ikke blitt gjort mye tidligere forskning på lærerens tolkning av læreplanmålsetting og vurdering av egen kompetanse. Jeg teker at kvalitativ metode gir en fruktbar mulighet til å forme prosjektet mitt ut ifra hvilke tanker informantene sitter inne med.

Bruk av kvalitativ metode gir meg muligheten til å få rik og dyp informasjon av kun et fåtall analyseenheter (Ringdal, 2018, s. 110). I min forskning er jeg ikke ute etter å generalisere fenomenet, men heller få innsikt i hva informantene tenker rundt temaet. Det kan sees på som en svakhet for min forskning at andre nødvendigvis ikke vil få de samme dataene som jeg får. Min forforståelse og kunnskapsnivå vil også kunne påvirke tolkningen av datamaterialet. Om andre hadde fått de samme resultatene, er det ikke gitt at analysen ville ha blitt den samme. Noen andre faktorer som kan påvirke hvilke data jeg får inn, er lærernes erfaringer med temaet, eller hvorvidt temaet føles viktig i opplæringen for den enkelte lærer. I min forskning, kunne jeg ha benyttet meg av både kvalitativt og kvantitativt design for å få et enda mer utfyllende datamateriale, samt gå dypere inn i tematikken. Men på grunn av både tid og tilgjengelige ressurser, velger jeg å kun ta i bruk kvalitativ metode. I min forskningsprosess har jeg benyttet meg av en induktiv tilnærming. Når en jobber induktivt, går man fra empirisk data til konsepter eller teorier (Tjora, 2017, s. 18). Siden det har blitt gjort lite lignende forskning, er det få teorier å teste det empiriske datamaterialet mot. I kodingsfasen har jeg utarbeidet et materiale som er grunnlaget for hvilke teoretiske perspektiver jeg har valgt å trekke inn i drøftingen.

3.2 Vitenskapsfilosofisk tilnærming

Innenfor samfunnsvitenskapen er det et metodisk mangfold. Jeg kommer til å ta utgangspunkt i det epistemologiske. Epistemologi tilsier studiet av kunnskap, og hvordan det er rettferdiggjort eller knyttet til sannhet gjennom observasjoner av virkeligheten. Et spørsmål en må stille seg her, er hvorvidt en kan stole på egne sanseerfaringer eller hvordan fordommer påvirker vår forståelse. Samfunnsvitere skiller gjerne mellom de som mener at det finnes belegg i våre observasjoner, og de som mener at verden ikke nødvendigvis vil være som den framstår (Moses & Knutsen, 2019, s. 4; Johannessen, Tuft & Christoffersen, 2016, s. 40). Ved bruk av kvalitativt design, åpnes det opp muligheter for å kunne si noe om fenomenet som undersøkes. Vi ønsker gjerne mer kunnskap om fenomenet, noe som skjer i samspillet mellom mennesker, herav forsker og informantene (Christoffersen et al., 2016, s. 28; Nilssen, 2012, s. 25). I et slikt sosialt samspill, kan vi trekke fram sosial konstruktivisme. Hovedpoenget er at det vi anser som virkelig, blir tolket av mennesker (Berger & Luckmann, 2000, s. 40). I motsetning til positivismen, vil den sosiale virkeligheten være dynamisk. Mennesker samhandler i sosiale fellesskap, og fenomener vil endres over tid (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 49). Siden jeg bruker det kvalitative intervjuet som kilde til datamateriale, vil informantenes svar være basert på hvordan de forholder seg til verden. Vi har forskjellige fortolkningsrammer, og hvordan disse utformes, påvirkes av en kompleks miks av sosial og kontekstuell påvirkning og/eller forutsetninger (Moses & Knutsen, 2019, s. 9). Hvordan lærerne forholder seg til økonomi, og hva de mener er viktige kunnskaper og kompetanser, vil være avhengig av deres erfaringer knyttet til økonomi.

Når vi snakker om forforståelse, kan vi begynne å bevege oss inn i den hermeneutiske tradisjonen. I møte med verden, ønsker vi å forstå den. Dette skjer gjennom tolkning og forståelse. Analyseenheter og datamaterialet kommer til uttrykk gjennom menneskers handlinger, ytringer og tekstproduksjon. Som forsker, må jeg derfor kunne tolke dette (Nilssen, 2012, s. 71). Vi mennesker er begrenset til å tolke ut ifra den forforståelsen en innehar. Hans-Georg Gadamer mener at vi ikke blir kvitt forforståelsen, men vi flytter den til et nytt utgangspunkt ettersom en tilegner seg mer forståelse. Mer kjennskap til datamaterialet vil være avhengig av min forståelseshorisont. Mangel på denne horisonten vil gi et snevrere utgangspunkt til å forstå innholdet (Nilssen, 2012, s. 74; Selander, 2010, s. 33). Gjennom hele forskningsprosessen vil jeg bevege meg inn og ut av tekster i form av tidligere forskning, referanselitteratur og empiri. Desto mer litteratur jeg leser, desto mer kommer det til å påvirke min forståelse av fenomenet. Noe som vil være en sentral faktor når jeg skal utarbeide intervjuguide, og i gjennomførelsen av intervjuene. Det vil også påvirke hvordan jeg vil tolke datamaterialet.

3.3 Det kvalitative forskningsintervjuet

I innhenting av datamaterialet, bruker jeg intervju som metode. Intervju er en gylden mulighet til å få et innblikk i hvordan mennesker forstår verden på (Tanggaard & Brinkmann, 2012, s. 19). Et mål med intervju, er å kunne få informasjon som er så virkelighetsnær som mulig fra informantene. Her vil deres erfaringer og opplevelse av det jeg skal studere være fruktbare data (Tanggaard & Brinkmann, 2012, s. 20; Kvale & Brinkmann, 2015, s. 20). Dermed kan forskningen være en slags brobygger mellom kjent innsikt og ny innsikt gjennom å bruke innsamlede empiri fra feltet opp mot forskning som allerede finnes (Johnsen, 2018, s. 201). I min forskning ligger jeg i skjæringspunktet mellom både sosial konstruktivisme, hermeneutikk og fenomenologi. Fenomenologi er ifølge Johannessen et al. (2016) et ønske om dypere forståelse av

meningsinnhold fra et førstepersonsperspektiv (s. 169). Mitt mål med intervjuene blir derfor å få innsikt i hvordan mine informanter vurderer sin kompetanse i personlig økonomi, og hvordan deres forståelse påvirker tolkning av læreplan. Bruk av intervju vil også kunne gjøre det mulig å få innsikt i informantenes egne erfaringer med økonomiopplæring. Derfor mener jeg at intervju er den mest adekvate metoden for å besvare problemstillingen min. Dette argumentet støttes av Kvale og Brinkmann (2015) da de mener at en bør velge intervju når temaet innebærer menneskelige erfaringer. Om forskningsspørsmålene kan formuleres med *hvordan*, egner kvalitative intervjuer seg (s. 135). Siden både problemstillingen og forskningsspørsmålene mine er formulert med «hvordan», kan en argumentere for at intervju er et hensiktsmessig metodevalg.

Intervju kan være så mangt, alt fra relativt ustrukturerte til mer strukturerte intervjuer (Tanggaard & Brinkmann, 2012, s. 24). Jeg har belaget meg på en slags middelvei, det semistrukturerte intervjuet. Hensikten med et semistrukturert intervju er å prøve og skape en interaksjon mellom forskerens spørsmål og informantens svar (Tanggaard & Brinkmann, 2012, s. 26). Om intervjuet får et samtalepreg, kan det være lettere å få tilgang til dypere refleksjoner hos informant. Samtidig vil det være lettere for forsker å stille oppfølgingsspørsmål, noe som krever at intervjueren har lyttet til intervjuobjektet og har dypere kunnskaper om temaet. Det er også en faktor som kan gjøre intervjusituasjonen mer autentisk, og dermed kan informant lettere åpne opp. Når en gjennomfører et semistrukturert intervju, vil det være hensiktsmessig å utforme en intervjuguide som kan i større eller mindre grad være rettesnoren for intervjuet (Tanggaard & Brinkmann, 2012, s. 28). Et semistrukturert intervju vil være fleksibelt, siden man kan løsrive seg fra intervjuguiden. Om informant snakker om noe jeg ikke hadde tenkt på forhånd, vil det være mulig å følge opp tankerekken. Det er også mulig å justere intervjuguiden i ettertid om man ser andre interessante funn. Jeg utformet intervjuguiden på bakgrunn av min forforståelse av personlig økonomi. Hvor mye jeg hadde lest på forhånd var avgjørende. Etter hvert som jeg fikk lese mer om personlig økonomi, endret jeg noen av spørsmålene fordi jeg hadde fanget opp andre aspekter som var interessante å spørre om.

3.4 Forskerrolle

I forskningsprosessen, vil jeg som forsker være deltakende gjennom hele prosessen. Derfor må jeg være bevisst over egen rolle i forskningen. Kvale og Brinkmann (2015) beskriver min rolle som person og integritet som helt avgjørende for kvaliteten på vitenskapelig kunnskap og de ulike etiske problemstillingene som jeg vil støte på. Min integritet blir mer betydningsfull i intervju fordi jeg selv er verktøyet som skal hente inn datamaterialet. Det stilles også etiske krav til meg som forsker. For å kunne ivareta dette, er det helt avgjørende at jeg følger kravene til vitenskapelig kvalitet. Funnene jeg skal presentere må være så nøyaktig og representativt for forskningsområdet (s. 108). Når jeg selv er en del av det jeg skal forske på, kan vi snakke om det refleksive aspektet ved forskning (Nilssen, 2012, s. 31). Her har Tove Leming (2009) pekt på tre kategorier innenfor refleksivitet. Den ene er forskerens tilstedeværelse, og hvordan tilstedeværelsen kan påvirke situasjonen og informantens atferd. Den andre er forholdet mellom forsker og informant, og dermed hvilken informasjon informanten velger å dele. Den siste er forskerens forforståelse (s. 39). Det siste punktet, forforståelse, er noe jeg allerede har gjort rede for.

Som forsker i kvalitative studier, vil jeg hele tiden ha mulighet til å påvirke situasjonen. Her vil mine kunnskaper og erfaringer spille en sentral rolle. Det vil også kunne ha innvirkning på funnenes validitet. Hvor mye jeg kan om temaet vil påvirke hvilke oppfølgingsspørsmål jeg stiller, og hvordan jeg er som intervjuer vil være påvirket av erfaring i intervjusituasjonen. Disse faktorene vil videre påvirke hvordan informant forholder seg til meg. For eksempel om jeg er usikker i situasjonen, kan denne følelsen smitte over på informant. Det er flere etiske hensyn jeg må forholde meg til underveis i forskningsprosessen, og disse kommer jeg tilbake til under etiske vurderinger.

3.5 Utvalg og intervjuguide

I min utvelgelse av informanter, benyttet jeg meg av et ikke-sannsynlighetsutvalg. Her er det viktig å påpeke at det jeg skal undersøke ikke kan generaliseres til populasjonen (Gleiss & Sæther, 2021, s. 39; Tjora, 2017, s. 130). Mine funn vil derfor ikke nødvendigvis gjenspeiles om andre skal foreta seg en lignende studie. Jeg har valgt mitt utvalg ut ifra noen kriterier, et kriteriebasert utvalg. Jeg har dog ikke mange kriterier, og de er som følger: du må være utdannet lærer og undervise i samfunnsfag på ungdomsskole. Grunnen til at jeg har relativt åpne og enkle kriterier, er fordi antagelsen om at alle voksne har et forhold til økonomi er plausibel. Samtidig vil disse kriteriene sørge for at jeg får informanter som har grunnlag til å kunne ha refleksjoner om temaet (Tjora, 2017, s. 130). Strategien jeg bruker for å innhente informantene, er en slags blandingsform mellom portvakt- og snøballmetoden. Jeg skal intervjuere lærere på en skole jeg har vært i praksis i, derfor kjenner jeg til de lærerne som faller innfor kriteriene. Om det kan være noen komplikasjoner med at jeg kjenner til lærerne jeg skal intervjuere, kommer jeg til å reflektere rundt under etiske refleksjoner. Framgangsmåten er at jeg har opprettet kontakt med en av lærerne, som vil informere og etablere et nettverk av informanter som oppfyller mine utvelgelseskriterier (Gleiss & Sæther, 2021, s. 42). Da jeg fikk grønt lys om at det var lærere som kunne tenke seg å delta, sendte jeg ut et informasjonsskriv og samtykkeskjema. Deretter oppretter jeg kontakt individuelt med hver enkelt lærer, og avtalte intervjudispunkt.

En mulighet eller begrensning med utvalget mitt, er at alle lærerne jobber på samme skole og er av samme kjønn. Det positive med at alle lærerne jobber på samme skole, er at de er innenfor samme skolekontekst. Den ene informanten snakket om at de er enige på lærerværelse at personlig økonomi er et viktig tema. Dermed vil det være større sannsynlighet for at lærerne drar i samme retning når det gjelder forståelse og prioriteringer. En begrensning kan være at det blir et ensidig perspektiv på temaet. Ulike skoler har forskjellig faglig praksis, og lærere på andre skoler kan muligens ha helt andre tanker og perspektiver. Jeg har fire menn som informanter på grunn av manglende tilgang til kvinner som oppfylte utvalgsriteriene. Jeg vurderte at det vil være forsvarlig å kun ha informanter av samme kjønn fordi det ikke har så mye å si, på bakgrunn av forskning fra blant annet Bakkeli (2020). I hennes funn er det marginale forskjeller mellom kjønnene når det gjelder kunnskapsnivå (Bakkeli, 2020, s. 40). Jeg skal ikke kartlegge lærernes kunnskapsnivå, men undersøke deres tanker om temaet.

Jeg har utarbeidet en intervjuguide (se vedlegg), basert på de tre forskningsspørsmålene og noen oppfølgingsspørsmål. Dermed sikrer jeg at informantene er innom de punktene jeg på forhånd tenker vil gi empiri som kan svare på problemstillingen. Utfordringen her var å unngå og stille ledende spørsmål, men samtidig unngå spørsmål som var for åpne. Det å stille ledende spørsmål kan være en svakhet fordi jeg som forsker kan lede

informanten i retning det svaret jeg ønsker. Mens for åpne spørsmål kan være vanskelig å gi et godt svar på eller være vanskelig å forstå hva forskeren egentlig ønsker å få svar på. En annen spørsmålskategori jeg har vært forsiktig med, er følelsesladde spørsmål. Følelsesladde spørsmål kan prege intervjusituasjonen. Om jeg stiller slike spørsmål i starten av intervjuet, kan en konsekvens være at informant blir usikker og lukker seg. Et spørsmål jeg har hatt noen runder med, er «hvordan vurderer du sin kompetanse innen personlig økonomi?» Om informanten føler at kompetansen ikke strekker til, kan denne følelsen påvirke resten av intervjuet. Fordelen med semistrukturerte intervju, er at jeg kan se bort fra intervjuguiden eller stille spørsmålene i en annen rekkefølge om nødvendig. Dermed blir det mulig å hoppe fram og tilbake i intervjuguiden.

I intervjuguiden tok jeg i utgangspunkt i de utarbeidede forskningsspørsmålene. En interessant refleksjon i ettertid, er da jeg begynte med koding og analyse, endret jeg både problemstillingen og forskningsspørsmålene mine. Dette viser til at informantene snakket om andre interessante aspekter ved personlig økonomi som jeg ikke hadde tenkt på forhånd. Dette understreker også kvalitativ metodes fleksibilitet til å endre underveis i prosessen. En annen grunn til at jeg har gjort disse endringene, er fordi jeg selv også har fått flyttet min forforståelse med å fordype meg enda mer i faglitteraturen.

3.6 Datainnsamling, transkripsjon og koding

Før jeg kunne begynne med datainnsamlingen, trengte jeg godkjenning av NSD (se vedlegg) og informantenes samtykke. I innsamlingen av lydopptakene brukte jeg Nettskjema-diktafon mobilapp. Nettskjema er et sikkert datainnsamlingsverktøy utviklet av Universitetet i Oslo, og vi som skulle samle inn data med intervju ble anbefalt å bruke denne tjenesten. Jeg hadde også med meg en fysisk lydopptaker som back-up visst det skulle oppstå tekniske problemer med diktafon-appen. Forarbeidet jeg måtte gjøre før intervjuene, var å ferdigstille intervjuguide i samråd med veileder. Jeg måtte også ha lest meg tilstrekkelig opp på temaet, og utarbeide en plan for hvordan jeg skulle gå fram underveis i intervjuene. Alle intervjuene ble gjennomført på deres arbeidsplass. Jeg startet med noen inngangsspørsmål der jeg spurte om utdanningsbakgrunn og fartstid i skolen. Samt refleksjoner rundt hvorvidt de synes temaet skal ha plass i opplæringen, og om de hadde erfaringer fra undervisningen. Å starte intervjuene med noen oppvarmingsspørsmål som ikke krever stor grad av refleksjon, kan være med på å etablere trygge rammer i intervjusituasjonen (Tjora, 2017, s. 147). Etter at informantene hadde fått varmet opp stemmebåndet, dreiet fokuset over til refleksjonsspørsmålene.

Underveis i intervjuene skrev jeg ned stikkord som oppsummerte det informantene mente var essensielt, og etter endt intervju skrev jeg ned mine umiddelbare tanker om datamaterialet. Transkriberingen gjorde jeg i Word, og jeg transkriberte til bokmål. Jeg mener at oversettelsen fra dialekt til bokmål ikke vil påvirke empirien da det er meningsinnholdet som er det sentrale. Når jeg transkriberer intervjuene om til bokmål, sikrer jeg i større grad informantenes anonymitet. Etter transkriberingen, slettet jeg opptakene for å unngå at de eventuelt skulle komme på avveie. Jeg har gitt informantene mine fiktive navn, og deres eksempler med ekte stedsnavn har blitt om til fiktive stedsnavn. Erfaringene jeg sitter igjen med etter intervjuene, er at de ble bedre etter hvert som jeg fikk mer erfaring. Jeg ble mer trygg i intervjusituasjonen, og klarte å identifisere interessante utsagn i større grad. Det samme gjelder også i transkripsjonsfasen. Da jeg hadde transkribert alle intervjuene, begynte jeg med en grovanalyse. Jeg dannet meg et helhetsinntrykk og noterte ned stikkord på hvert av

forskningsspørsmålene. En faktor som påvirket informantenes refleksjoner, var om de nylig hadde undervist om temaet eller ikke. Ringdal (2018) hevder at kvalitativ forskningsstrategi tar i utgangspunkt i individers handlinger, og hvordan den sosiale verdenen blir konstruert gjennom disse. Sosiale fenomener vil derfor kunne variere ut ifra kontekst. Fenomenene vil heller ikke være statiske, men alltid i kontinuerlig endring (s. 109-110). De lærerne som nylig hadde undervist om temaet, hadde flere utdypende refleksjoner og eksempler å komme med enn de som hadde hatt temaet på avstand. Det ble også poengtert med «*hadde det ikke vært for at vi nettopp har hatt om temaet, kunne jeg ikke gi deg så gode svar*». Det kan også tenkes at lærerne hadde hatt et annet syn på personlig økonomi om jeg hadde gjort den samme studien under LK06. Siden personlig økonomi er relativt ferskt, kan lærernes refleksjoner på en annen side endre seg i framtiden når de har fått mer erfaring med temaet.

Det neste steget i prosessen, er koding av datamaterialet. Koding kan gjøres på flere forskjellige måter. Jeg har hentet inspirasjon fra det Tjora (2017) betegner som stegvis-deduktiv induktiv metode (SDI). Tjora (2017) omtaler kodingsstrategien i denne metoden som induktiv empirinær koding. «Her vil målet med kodingen være tredelt: i) å ekstrahere essensen i det empiriske materialet, ii) å redusere materialets volum og iii) å legge til rette for idégenerering på basis av detaljer i empirien» (s. 197). Formålet med denne metoden, er å starte å lokalisere begreper og fenomener informantene snakket om. Etter å ha funnet noen koder, kan disse sees i sammenheng med idéer eller begreper. Videre kan en samle kodene inn i kategorier. Etter hver vil det være mulig å se koder, kategorier og begreper henger sammen (Coffey & Atkinson, 1996, s. 27). Jeg har laget noen kategorier som er knyttet til hverandre. Hensikten er at de kan poengtere ulike faktorer som har påvirkning på hvordan lærerne tolker læreplanens målsetting om personlig økonomi. Den deduktive tilnærmingen skjer når jeg tester ut om kategoriene kan sees i lys av tilsvarende forskning og det teoretiske rammeverket. Denne tilnærmingen har gjort at jeg kunne skrote de kategoriene som ikke var hensiktsmessige for besvarelse av problemstillingen.

Jeg printet ut intervjuene, og hadde flere gjennomlesninger. Desto flere gjennomlesninger, jo bedre kjent ble jeg med datamaterialet. I de første lesningene noterte jeg meg ned mulige koder og understreket interessant utsagn. I kodingsarbeidet brukte jeg fargemarkører for å markere ut sitater som belyser problemstillingen og forskningsspørsmålene. Etter flere gjennomlesninger, hadde jeg en grov-analyse som videre kunne danne grunnlaget for noen kategorier som funnene faller under. En utfordring knyttet til kodingsarbeidet, var at flere av funnene kunne passe inn i de samme kategoriene. Jeg startet først med ganske vide kategorier for å sikre at jeg fikk plass til alle de interessante funnene. Etter samtale med veileder, kom vi fram til at så vide kategorier ville medføre at kategoriene kunne sprike til alle kanter. En konsekvens kan være at jeg arbeider meg bort fra studiens formål. Derfor ble vi enige om å lage flere, spissa kategorier. Ut ifra kategoriene, ser jeg et tydelig mønster i materialet. Noe jeg tenker vil styrke selvstendighet til arbeidet.

3.7 Etiske refleksjoner

Som forsker ønsker man gjerne å jobbe mot ny eller bedre forståelse og innsikt (Reutter, 2021, s. 89). Selv om jeg med min masteroppgave ikke nødvendigvis kommer til å flytte forskningsfeltet, må jeg, som alle andre, forholde meg innenfor den juridiske og etiske rammen. Vitenskapelig virksomhet er regulert av et lovverk som setter en ramme for hva som er lovlig forskningsarbeid. Samtidig som jeg må forholde meg til disse lovene, finnes det også normer og verdier som utgjør god forskningsetikk (Reutter, 2021). Den nasjonale forskningsetiske komité samfunnsvitenskap og humaniora (NESH) har utarbeidet en liste med forskningsetiske retningslinjer. Her finner man blant annet at forskere skal følge adekvate kildehenvisninger fordi forskningsprosjektet skal være etterprøvbart og det skal være mulig å kunne bruke prosjektet i videre forskning (Reutter, 2021, s. 97). Etiske problemstillinger som kan oppstå i intervjuundersøkelsen, kan blant annet være informert samtykke og konfidensialitet.

Informert samtykke baserer seg på individets autonomi, og en skal respektere deres beslutninger, og unngå at deltakerne ikke kommer til skade (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 104; Tjora, 2017, s. 175). Jeg har på forhånd utarbeidet et informert samtykke (se vedlegg), der jeg har informert om undersøkelsens formål. Jeg har understreket at deltakelsen er frivillig, og en kan når som helst trekke seg uten å oppgi grunn. Konfidensialitet handler om at det er en enighet mellom forsker og deltakere i prosessen som omhandler bearbeiding av data (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 106). Det er tross alt deres deltakelse som former hvilke data jeg får. Informasjon som kan identifisere deltakerne må ikke kunne gjenkjennes både underveis, og i ferdig oppgave. Om lærerne snakker om elever, må heller ikke de kunne være identifiserbare. Jeg skal ikke samle inn sensitive data, derfor er ikke dette en problemstilling jeg må ta høyde for. Sikker lagring er vesentlig slik at personopplysninger ikke kommer på avveie. Her er det viktig å sette seg inn i hvilke løsninger instituttet anbefaler, og hvilke retningslinjer som er gjeldende. En annen etisk utfordring som kan oppstå, vil være at deltakelsen er frivillig, og informanten(ene) kan når som helst trekke seg. Da er det vesentlig at jeg får slettet alle opplysninger om vedkommende, og slette datamaterialet jeg eventuelt har brukt i analysedelen.

En utfordring som kan oppstå knyttet til hvilken rolle intervjuer og intervjuobjekt skal ha, er maktforholdet. Ett aspekt Gleiss og Sæther peker på, er hvordan maktforholdet blir påvirket av hvordan forsker og informant oppfatter hverandre (s. 93). Gleiss og Sæther referer til Erving Goffman, som bruker to begreper innenfor sosiologien, *frontstage* og *backstage*. Begrepene har som hensikt å skille mellom ulike former for sosial samhandling. Utfordringen for forskeren, vil være hvordan forskeren får tilgang til informantens backstage. Tillit og en trygg relasjon kan gi større sannsynlighet for at forskeren får tilgang til informantens backstage. Dermed vil forskeren få et dypere innblikk i tankene til informanten. Et paradoks som kan oppstå, er at informanten kanskje vil dele informasjon informanten angrer på i ettertid. Hvordan forsker skal ta stilling til en slik situasjon, vil være en etisk utfordring som kan være vanskelig å ha forutsett (Gleiss & Sæther, 2018, s. 93). Tilgang til informantens backstage kan ha blitt påvirket av min relasjon til informantene. Jeg har som nevnt hentet inn datamateriale fra informanter jeg kjenner til. Det skal sies at jeg ikke kjenner dem personlig, men siden jeg har en viss relasjon til dem, kan dette være en faktor som påvirker min tilgang til deres backstage.

3.8 Kvalitetssikring av forskningsprosessen

I vurderingen av kvaliteten til prosjektet, kan en bruke disse begrepene *reliabilitet*, *validitet* og *generalisering*. Ringdal (2018) setter dog spørsmålsteget ved disse begrepene i kvalitative studier. Han påpeker at begrepene *troverdighet*, *bekreftbarhet* og *overførbarhet* foretrekkes (s. 247). Forskningen vil være troverdig om gjennomføringen er tillitsvekkende, mens kvaliteten på tolkningene vil være avgjørende for forskningens bekreftbarhet. Er innsikten i forskningen forankret i en samfunnsfaglig problemstilling? Kan forskningens funn støttes i tidligere eller framtidig forskning? Resultatene vil kunne være overførbare om de også kan være gjeldende i lignende kontekster (Ringdal, 2018, s. 247; Johannessen et al., 2016). Når det gjelder reliabilitet i kvalitative design, vil dette være problematisk. Det brukes ikke systematiske datainnsamlingsteknikker som i kvantitativ metode, og empirien denne oppgaven baserer seg på, kommer gjennom samtalen mellom forsker og informant (Johannessen et al., 2016, s. 231). Jeg som forsker er styrt av min forforståelse, og dermed kan min tolkning av datamaterialet være annerledes fra andres tolkninger. Det samme gjelder i innsamlingen. En annen faktor kan være om jeg hadde gjennomført intervjuene på et annet tidspunkt. Da kunne informantene ha hatt andre tanker rundt temaet som skal undersøkes. For eksempel om jeg hadde gjort intervjuene før de hadde undervist om personlig økonomi. For å styrke egen reliabilitet, påpeker Johannessen et al. (2016) viktigheten av det å gi en «åpen og detaljert framstilling av framgangsmåten under hele forskningsprosessen» (s. 232). I metodekapittelet prøver jeg til beste evne å være åpen om alle mine valg og vurderinger i forskningsprosessen. Dette sikrer at forskningsprosessen blir mest mulig transparent, noe jeg tenker vil styrke oppgavens reliabilitet. Jeg har underveis i forskningsprosessen endret forskningsspørsmålene mine. Det har derfor vært viktig at jeg er begrunnet hvorfor justeringer underveis har funnet sted.

Å styrke oppgavens validitet kan skje gjennom det Johannessen et al. (2016) mener er hensikten med valg av metode. Metoden har som formål å undersøke det den skal undersøke, og det er dermed opp til forskeren å finne adekvate framgangsmåter og datafunn som underbygger studiens formål og kan gi et riktig bilde av virkeligheten (s. 232). Vil jeg med mitt metodevalg få de svarene jeg er ute etter? Ordlyden i problemstillingen og forskningsspørsmålene vil her være avgjørende for hvilken metode som blir mest hensiktsmessig å benytte seg av. Samtidig vil tidligere forskning på samme feltet ha noe å si. Har det blitt gjort lignende studier tidligere? I mitt tilfelle har det blitt forsket på lærernes vurdering av egen økonomiske kompetanse i andre land, men lite har blitt gjort i Norge. Derfor er det interessant å se om jeg får noe av de samme funnene som annen forskning har funnet. En annen måte å styrke studiens validitet på, er hvorvidt forskerens funn samsvarer med eksisterende funn, enten i samme eller andre kontekster (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 221). Men samtidig vil det være problematisk å si noe om mine funn har overføringsverdi. Med et så lite utvalg, kan det være tilfeldig at mine informanter mener det de mener om tematikken.

4. Analyse av funn og drøfting

I dette kapitlet skal jeg redegjøre for, og drøfte hovedfunnene fra datamaterialet i lys av det teoretiske rammeverket. I analysearbeidet har jeg jobbet meg fram til fem kategorier som skal svare på problemstillingen, *hvordan tolker samfunnsfaglærere på ungdomstrinnet læreplanens målsetting om personlig økonomi, og hvordan vurderer de sin egen faglige- og fagdidaktiske kompetanse?* De fem kategoriene jeg har utarbeidet er:

- Læreplanforståelse
- Forståelse av personlig økonomi
- Viktigheten av temaet i opplæringen
- Elevkunnskap
- Lærerkompetanse

Disse kategoriene har som formål å svare på forskningsspørsmålene:

- i) *Hvordan tolker lærerne læreplankravene som omhandler personlig økonomi?*
- ii) *Hvordan vurderer lærerne sin egen kompetanse innenfor personlig økonomi?*
- iii) *Hvordan vurderer lærerne forholdet mellom egne erfaringer og fagkunnskaper i personlig økonomi?*

Forskningsspørsmålene vil utgjøre grunnlaget for å kunne besvare hovedproblemstillingen. Det kommer jeg tilbake til avslutningsvis.

Lærernes tolkning av læreplanens målsetting og vurdering av egen faglige- og fagdidaktiske kompetanse, skal sees i lys av det teoretiske rammeverket, Financial Literacy, Pedagogical Content Knowledge og Knowledge of Context. For å kunne si noe om lærernes vurderinger av egen fagdidaktiske kompetanse, vil det være relevant å kommentere lærernes vurdering av elevenes kunnskaper og hvordan lærerne bruker de tilgjengelige læringsressursene. Disse aspektene påvirkes av hvordan lærerne tolker læreplanenes målsetting om personlig økonomi, og hvordan de vurderer sin egen faglige kompetanse. Jeg vil først presentere kort litt bakgrunnsinformasjon om mine informanter. I analysen vil jeg bruke sitater fra informantene til å belyse problemstillingen og forskningsspørsmålene. Utsagnene fra lærerne vil gjøre min drøfting av datamaterialet så transparent som mulig.

Informant	
Brage	Mann, midten av 40-årene. Utdannet adjunkt med tillegg og har tatt graden sin i historie. Har i underkant av 20-års erfaring og undervist i samfunnsfag hele veien. Underviser på 9. trinn.
Vegard	Mann, starten av 30-årene. Utdannet adjunkt med 60 studiepoeng i samfunnsfag. Er på sitt tredje år som lærer på ungdomstrinn. Underviser på 10. trinn
Rasmus	Mann, slutten av 30-årene. Utdannet lektor med tillegg og har master i samfunnsfagsdidaktikk. Har rundt 12-års erfaring og har jobbet flere år på ungdomstrinn. Underviser på 10. trinn.
Petter	Mann, midten av 30-årene. Utdannet adjunkt og har 30. studiepoeng i samfunnsfag. Har 10-års erfaring, mest fra barnetrinn, er den første klassen han underviser på ungdomstrinn. Underviser på 9. trinn.

Tabell 1: Presentasjon av informantene

4.1 Læreplan

Læreplanverket er forskriften som utgjør grunnlaget for hva som skal være innholdet i opplæringen (Regjeringen, 2022). Læreplanen vil derfor være utgangspunktet for hvorfor jeg har valgt å undersøke personlig økonomi i samfunnsfag. Med ny læreplan fra 2020, kom det eksplisitt et kompetansemål i samfunnsfag som innebærer at elevene skal kunne etter 10. trinn «vurdere hvordan arbeid, inntekt og forbruk kan påvirke personlig økonomi, levestandard og livskvalitet» (Kunnskapsdepartementet, 2019). Sammen med det tverrfaglige temaet folkehelse og livsmestring og faget matematikk, skal disse fagene sikre at elevene kan tilegne seg et grunnlag for hvordan de kan påvirke egen økonomiske situasjon både, nå og i framtiden. Jeg innledet intervjuene mine med å spørre lærerne hva de tenkte om temaets innpass i samfunnsfaget. Lærerne var alle enige i at personlig økonomi har sin plass i samfunnsfagslæreplanen. Vegard understreker viktigheten av temaet:

Jeg mener jo også det her er jo noe vi snakker om på kontoret som viktig (...) så det betyr jo også at innad i liksom hvert fall på vår sin skole at innad iblant lærerne så er jo det et fokus på at vi tenker at det her er et mål vi bør jobbe med.

Videre spurte jeg informantene om hvordan de tolker det nye kompetansemålet. Kompetansemålet kan legge føringer for ulik tolkning, og det er flere perspektiver en kan trekke inn. Lærerne hadde derfor litt forskjellige tolkninger av hva kompetansemålet krever. Det kan tyde på at deres forkunnskaper og interesse om personlig økonomi har noe å si for hva som blir prioritert av faginnhold. Lærerne vurderer kompetansemålene i LK20 som store, og hver enkelt lærer kan bruke sin autonomi til å tolke dem som man selv vil. Samtidig er det mulig å argumentere for at kompetansemålet om personlig økonomi er ett av de mest konkrete i LK20. Kompetansemålet inneholder flere konkrete begreper som vil være sentrale for å nå målsettingen. Sundby og Karseth (2021) poengterer dilemmaet en vil stå ovenfor med en mer generaliserende læreplanfilosofi. Utfordringen med en slik filosofi, er å finne balansen mellom eksplisitt veiledning og åpenhet. Argumentasjon for åpenhet, er at skolen og lærerne får bruke sin autonomi til å finne de perspektivene som ruste elevene best i møte med nye problemstillinger. Men på en annen side, kan for mye frihet også være problematisk (s. 438). En mulig problemstilling man kommer over med friere rammer, er forskjellige tolkninger av kompetansemålet. Det vil kunne gi forskjellig prioritering av faginnhold. En konsekvens av mer generelle kompetansemål, vil være at det stilles høyere krav til hver enkelt lærers fagkunnskaper.

Brage snakker om at mye av ansvaret blir opp til hver enkelt lærer som skal operasjonalisere kompetansemålet til læringsmål. «*Altså du det er opp til læreren da ... så det er jo opp til læreren å bryte det her ned da [til læringsmål]*». Han poengterer også at personlig økonomi er et tema som man ikke bør si seg fornøyd med etter niende klasse. Han mener at i tiende klasse, er det mer aktuelt for elevene å få seg en form for jobb. Det er heller ikke lenge til de skal begynne på videregående, og da er det aktuelt for noen å flytte for seg selv. Å videreføre et tema til et høyere klassetrinn, krever en progresjon i faginnholdet. Progresjon i fagstoffet legger ideelt sett til rette for elevenes dybdelæring (Ryen, 2021, s. 44). Det å velge ut fagstoff som skal legge til rette for faglig progresjon, er heller ikke uproblematisk. Spesielt med tanke på at elevene bør få muligheten til å teste ut sine kunnskaper i praksis. Videre må elevene kunne få reflektere over valgene som har blitt tatt, og først da kan læreren legge til rette for faglig progresjon. Personlig økonomi er som nevnt, et nytt kompetansemål etter 10. trinn. Lærerne jeg har intervjuet, har valgt å bruke læreverkets årsplan som retningslinje for valg av faginnhold. Samtidig har lærerne en praksis med å bruke andre innganger til temaet. «*Prøving og feiling*» blir nevnt i denne sammenhengen.

I de valgene lærerne tar i utformingen av undervisningsinnhold, kommer prioriteringene til å være styrt av lærerens faglige- og fagdidaktiske kompetanse. Selv om læreplanen gir rom for autonomi hos lærerne, kan bruk av de tilgjengelige læreverkene gjøre at prioriteringene av faginnhold ikke blir så forskjellig allikevel. Theo Koritzinsky (2020) viser til klasseromsforskning som antyder at læreboka er lærerens viktigste faglige støtte (s. 230). Med ny læreplan kom også nye læreverk. Det stilles også krav til lærebokforfattere om hvordan de tolker kompetansemålene, og hva de velger å legge vekt på. Mine informanter er enige i at læreverket de bruker, Skolestudio, er en fin innfallsvinkel til fagstoffet. Samtidig tenker de at det må brukes andre ressurser for å lage et dekkende undervisningsopplegg.

Så må man jo alltid spe på litt med egen ... eller sine egne ting i tillegg for det er ofte ikke nok ... det som er utfordringen da det er sånn at læreverket ikke er nok ... men det kommer jo selvsagt an på hvordan du tolker læringsmålet da (Petter).

(...) gjelder alle temaer vi jobber med bruke litt fra Skolestudio så finner man litt her en film der tekstbit derfra pluss noe man kanskje har liggende fra før og egne erfaringer da så det blir litt sånn her man syr sammen et opplegg (Rasmus).

Petter mener at læreverket er en fin inngang til faginnholdet, men stiller seg kritisk til hvorvidt det faglige innholdet er godt nok til de elevene som er på et høyere faglig nivå. Sett i lys av Pedagogical Content Knowledge (PCK) og Knowledge of Context (KofC), bruker Petter sin Content Knowledge til å vurdere at faginnholdet i læreverket er relevant for elevene. Videre bruker han KofC og PCK til å vurdere at faginnholdet ikke nødvendigvis er tilstrekkelig for de mer faglig sterke elevene. Dermed må Petter bruke sin fagdidaktiske kompetanse som legger til rette for læring. Han påpeker også at hvordan man velger å tolke kompetansemålet påvirker hvor detaljert en velger å fordype seg i temaet. Rasmus er også inne på den samme tankegangen ut ifra hans sitat. Som lærerne påpeker, er læreverket et godt grunnlag for å realisere et tilfredsstillende kunnskapsgrunnlag hos elevene. Det virker imidlertid at lærerne mener læreverket ikke er nok, og det er essensielt å fylle på med faginnhold fra andre ressurser. Man kan spørre seg om læremidlene er viktigere enn innholdet i læreplanen. Har lærerne først

sett på kompetansemålet eller belager de seg i større grad på innholdet i læremidlene? Denne antagelsen kan i større grad spores i Rasmus' utsagn. Jeg har nevnt tidligere at flere av LK20s kompetansemål er store, derfor kan en tenke seg at lærerne muligens blir mer avhengig av læremidlene. Utvalg av andre ressurser er nok påvirket av både egne kunnskaper, men også deres fagdidaktiske kompetanse. Dette kommer jeg tilbake til senere.

Et annet aspekt ved LK20, er det tverrfaglige temaet folkehelse og livsmestring. Personlig økonomi ansees som en påvirkende faktor for elevens helse og hvordan en vil kunne håndtere livet sitt, både nå og i framtiden. Lærerne snakket om hvorfor personlig økonomi-temaet er en bidragende faktor til å mestre livet, uten å eksplisitt dra koblingen mot folkehelse og livsmestring. De snakket om viktigheten av å skaffe seg en jobb, og at en kan sette likhetstegn mellom god personlig økonomi og et godt liv. Denne forståelsen av at god personlig økonomi gir god helse eller et godt liv, finnes også i forskning. Dybdahl og Risvoll (2022) viser til studier av Molotsky & Handa og Silva, Loureiro & Cardoso som understreker at dårlig økonomi er en sentral faktor for utvikling av dårlig helse og livskvalitet (s. 113). Det er gode argumenter for hvorfor personlig økonomi og folkehelse og livsmestring skal være tett bunden sammen. Jeg spurte dem om de så noen tverrfaglige muligheter, men da var det mest åpenbare svaret matematikk.

Det var kun Vegard som nevnte folkehelse og livsmestring. «*Det kan bindes opp mot det der livsmestringsgrunnmuren i læreplanen*» (Vegard). Hvorfor de andre lærerne ikke eksplisitt nevnte folkehelse og livsmestring er uvisst. Det kan være tilfeldig, men en mulig antakelse kan være at de ikke har nok kjennskap til læreplanen. Mange vil nok hevde at LK20 kom på et uheldig tidspunkt. Ny læreplan kom samtidig da verden stoppet opp med koronapandemien. Både forberedelsene og iverksettelsen av LK20 ble nok preget av dette. Rasmus snakker litt om at LK20 kom på et uheldig tidspunkt. Dermed har de ikke fått jobbet så mye som de hadde sett for seg med den nye læreplanen. Årsplanene ble sammenfattet i «*hu og hast*» før de ble satt ut i live. Utsagnet til Rasmus om at koronapandemien har påvirket oppstarten av LK20, kan støttes i rapporten fra Karl Solbue Vika som ble utgitt av NIFU i 2021. Her svarer nesten halvparten av alle lærerne at pandemien har svekket arbeidet med LK20 (Vika, 2021, s. 111). Det er mulig å forsvare at lærerne ikke har hatt tid til å sette seg inn i alle aspektene ved LK20. En kan konkludere med at selv om lærerne ikke nevner folkehelse og livsmestring eksplisitt, kommer det til uttrykk gjennom utsagn som «*lage danna samfunnsborgere*», «*god mental helse*» og «*finne en jobb du trives i*». Dette er aspekter lærerne mener er sentrale for å nå målsettingen innenfor personlig økonomi. Når de snakker om punktene ovenfor, kan det tolkes at de har tatt folkehelse og livsmestring med i sin forståelse.

Kompetansemålet om personlig økonomi legger til rette for tverrfaglige muligheter i andre fag, og særlig matematikk. Lærerne synes det er viktig at disse to fagene kan samarbeide om kompetansemålene i henholdsvis samfunnsfag og matematikk. Samtidig kan man få følelsen av at det er manglende samarbeid på kryss av fag. Dette er noe Brage snakker litt om.

«få det her til å være altså de samme bolkene da for jeg synes jo personlig er litt sånn meningsløst at når det er flere ting sånn i utgangspunktet kan være tverrfaglig at det de holder på med i det ene faget er inne på det så et par måned etterpå så har de det i det andre faget» (Brage).

Financial Literacy kan argumenteres for å være et tema der tverrfaglig arbeid er hensiktsmessig og er en 21st Century Learning-ferdighet. OECD (2014) hevder at Financial Literacy er en tematikk som har gode forutsetninger for å jobbe tverrfaglig med. Tverrfaglig arbeid skal legge til rette for en læringsarena som er autentisk, der blant annet samfunnsfag, matematikk og folkehelse og livsmestring vil kunne gi gode forutsetninger for læring. Ved å arbeide tverrfaglig, vil man også kunne dekke de grunnleggende ferdighetene i flere fag (s. 34). Å jobbe tverrfaglig, vil også gi elevene muligheten til å forstå begreper og fenomener i ulike kontekster, som er noe av kjernen i 21st Century Learning. Med en slik tilnærming, vil lærerne møte på ulike problemstillinger de må forholde seg til. Blant annet spørsmål som hvilket faginnhold de ulike fagene skal ha ansvar for. Et perspektiv på lærerkunnskap, er det Shulman omtaler som Curricula Knowledge (CK). Som lærerne er inne på, må de først operasjonalisere kompetansemålet ned til funksjonelle og mer konkrete læringsmål. For å kunne legge til rette adekvate kunnskapsmål, på kryss og tvers av fag, krever det at lærerne har innsikt i de andre fagenes læreplan. Det samme gjelder også læreplanen i samfunnsfag. Jeg har innledningsvis kommentert at personlig økonomi finner man som kompetansemål etter 4.- og 7. trinn. Det kan forventes at elevene skal ha en viss forståelse for personlig økonomi når de kommer på ungdomstrinnene. Videre blir det opp til lærerne på ungdomstrinnet å tilpasse faginnholdet deretter. Personlig økonomi kan ansees som et tverrfaglig tema, og informantene hadde tanker rundt hva de mener samfunnsfaget skal prioritere av faginnhold.

«matematikken og samfunnsfagen [skal] samarbeide om å nå disse målene for det er noen ting som er litt sånn instrumentelt det å kunne regne på renter og det å kunne sette opp et budsjett så videre det er jo like gjerne noe som matten kan ta seg [av]» (Vegard).

I sitatet ovenfor har Vegard tydelige tanker om fordelingen av faginnhold mellom fagene. I et slikt syn, vil muligens faginnholdet fordele seg slik at matematikkfagets ansvar blir begrepsinnlæring og tallforståelse. Mens samfunnsfaget vil belyse samfunnsaspektene ved økonomi. Eksempelet som gikk hyppigst igjen blant lærerne, var å skaffe seg en jobb og hvilke konsekvenser yrkesvalget hadde på personlig økonomi. Den samfunnsfaglige kontekstualiseringen kommer jeg tilbake til. Et annet interessant funn, er at det kun var en av lærerne som eksplisitt trakk inn de grunnleggende ferdighetene. I refleksjonen rundt tverrfaglig arbeid, nevnte Petter det å kunne regne i samfunnsfag.

«Vi dro inn i regning i samfunnsfag gjennom det å lage budsjettet budsjett bruke regneark og da er det tverrfaglig på en måte men regning er jo en grunnleggende ferdighet i alle fag så det trenger ikke være tverrfaglig sånn sett».

Som jeg har nevnt tidligere, skal elevene bruke sine regneferdigheter i møte med økonomiske problemstillinger, også i samfunnsfaget. Når det står tydelig eksplisitt inn under det å kunne regne i samfunnsfag, har derimot Vegard en tydelig mening om fordelingen av faginnhold. Selv om Vegard gir uttrykk for sin mening om fordeling av faginnholdet, er det interessant at hverken han, eller de tre andre lærerne, drar koblingen mot den grunnleggende ferdigheten regning. Dette poenget kan med andre ord gjenspeile lærernes kunnskaper om læreplanen, og man kan muligens sette spørsmålstegn ved deres Curricular Knowledge. LK20 setter høye krav til lærerne, og det krever mer arbeid med de ulike læreplanene for å oppfylle dens visjon om personlig økonomi.

I det tjuetførste århundre har Norge sammen med flere andre vestlige land gått fra en innholdsorientert til en kompetanseorientert læreplantilnærming (Sundby & Karseth, 2021, s. 429). I et samfunn som på mange måter styres av det økonomiske paradigmet, vil Financial Literacy være en ferdighet som går under 21st Century Learning (Geisinger, 2016, s. 246). Lusardi (2015) kommer også fram til at Financial Literacy er en ferdighet som er essensiell for å kunne manøvrere seg i det moderne økonomiske økosystemet. Dagens unge står ovenfor mer komplekse økonomiske avgjørelser enn generasjonene før (s. 653). I Fagfornyelsen er et av hovedmålene å legge til rette for dybdelæring sammen med blant annet de tverrfaglige temaene (Sæther, 2021, s. 29). Det kreves at lærerne skal benytte seg av metodiske valg som legger til rette for dybdelæring. Innenfor personlig økonomi, vil formålet med dybdelæring være å kunne sikre at elevene får de nødvendige kompetansene til å kunne ta gode økonomiske valg, både nå og i framtiden. Elevene må også tilegne seg et kunnskapsgrunnlag, noe som kan skje på kryss og tvers av fag siden personlig økonomi gir gode forutsetninger for tverrfaglig arbeid. Det er interessant at lærerne ikke nevner dybdelæring, verken eksplisitt eller implisitt. Det nærmeste som kan tolkes mot dybdelæring, er Brage som mener at opplæringen ikke skal være ferdig på 9. trinn, men må videreføres til 10. trinn. Fagfornyelsen er omfattende, spesielt med tanke på tverrfagligheten og dybdelæringen (Støren, 2022). LK20 kom på et uheldig tidspunkt sammen med koronapandemien, og pandemien kan være en årsak som har påvirket læreplanarbeidet. Skal en kunne realisere LK20s visjon, må lærernes kompetanse også økes (Støren, 2022). Lærernes tolkning av læreplanen, kan tyde på manglende læreplankunnskap. Læreplanen er grunnlaget for opplæringen, og en må forvente at lærere har tilstrekkelig med kjennskap til innholdet og visjonen i læreplanen.

4.1.1 Oppsummering

Det kan tyde på at lærerne ikke har satt seg godt nok inn i LK20, selv om de har tatt et standpunkt på hvordan de tolker kompetansemålet og læreplanens målsetting. Det er flere aspekter de ikke snakker om, som er helt sentralt i LK20. Det mest framtrepende er manglende koblinger til folkehelse og livsmestring. En faktor som kan ha påvirket arbeidet med innføringen av LK20, var koronapandemien. Lærerne mener at personlig økonomi egner seg godt til å kunne arbeides med tverrfaglig, og spesielt samfunnsfag og matematikk skal oppfylle læreplanens krav. De har meninger om hvilke faginnhold som skal prioriteres i fagene, og det er interessant at kun en av lærerne legger vekt på den grunnleggende ferdigheten å regne i samfunnsfag. Det er også interessant at de ikke har rettet blikket mot dybdelæring, som er en omfattende visjon i LK20.

4.2 Lærernes forståelse av personlig økonomi

En lærer kan betegnes som en kunnskapsformidler. Det er helt sentralt at en har noe form for kunnskap som skal videreformidles til elevene. I kompetansemålet, er ett av begrepene som presenteres, personlig økonomi. Da jeg spurte informantene om hvordan de forstår begrepet personlig økonomi, la informantene spesielt vekt på bruksdimensjonen som vi finner igjen i forståelsen av Financial Literacy. Selv om det er utøvelsen av økonomi i praksis lærerne vektlegger i deres forståelse, snakker de også om viktigheten av kunnskap-dimensjonen i andre deler av intervjuene. Lærerne vektla økonomiske begreper da jeg spurte om hva de mener er viktig kunnskap elevene burde ha om økonomi. Begrepene de anså som viktige, er budsjett, sparing, forbrukslån og kredittkort. Disse kommer jeg tilbake til nedenfor. Nora Mathé (2021) skriver om begrepslæring i samfunnsfag. For å kunne forstå og anvende samfunnsfaglige begreper, framhever hun to måter som kan svare på dette. Det ene punktet handler om å forstå begrepet i samsvar med den samfunnsvitenskapelige definisjonen. Mens det andre punktet handler om hvilke assosiasjoner som er knyttet til ulike begreper (s. 160-161). Primært fokuserer hun på hvordan elever skal jobbe med begrepsforståelsen, men jeg mener at i denne sammenhengen kan det overføres til lærerne også. Forståelsen som gikk igjen hos alle lærerne, er individet i fokus, og hvordan man som individ kan håndtere sine egne penger. Her kan det også legges til at de var opptatt av sammenhengen mellom inntekt og utgift. *«Personlig økonomi forstår jeg som et begrep som handler om dine egne inntekter og utgifter»* (Vegard).

Et annet poeng lærerne snakket om, var viktigheten av at forbruket ikke er høyere enn inntekten. *«(...) og aldri bruk mer enn hva du har råd til da hvis du går på den smellen med å ta opp forbrukslån for det har vi også vært inne på»* (Brage). Hovedtrekkene i deres forståelse av personlig økonomi kan oppsummeres med det å kunne sette opp en plan for egen økonomi og være i balanse mellom inntekt og utgift. Denne forståelsen finner vi også igjen i OECDs definisjon på Financial Literacy (OECD, 2013, s. 144). Målet i både OECDs- og lærernes forståelse er å styrke elevenes økonomiske velvære og kunne ta del i det økonomiske økosystemet. Men som jeg har nevnt tidligere, er det viktig å poengtere et kritisk perspektiv på Financial Literacy. Lærerne kan godt legge fram den nødvendige informasjonen og kunnskapen om hvordan man tar gunstige økonomiske beslutninger. Men om disse strider mot elevenes rasjonelle holdninger, er det ikke gitt at de tar de rasjonelle beslutningene i møte med økonomiske valg. Et viktig poeng for lærerne, er å skape gode økonomiske holdninger blant elevene samt gi dem de nødvendige kunnskapene.

Personlig-aspektet i begrepet peker mot at det handler om hvert enkelt individ. Det å ha individet i sentrum, kan trekkes mot Joseph Schwabs liberale tenkning om utdanning. Han legger vekt på utvikling av myndige, autonome og aktive individer. Dette er egenskaper som trengs i møte med utfordringer samfunnet står ovenfor (Deng, 2018, s. 376). Utdanningen skal bidra til å danne elever som kan møte komplekse utfordringer i samfunnslivet, og løse disse på en god måte. Endring i marked og økonomi gjør at hvert enkelt individ står ansvarlig for egne, økonomiske handlinger (OECD, 2014). I overordnet del av læreplanverket, belyses formålet med opplæringen. En av hovedoppgavene til grunnskoleopplæringen, er å kunne forberede elevene på livet etter skolegangen. Opplæringa skal åpne døren til verden og framtiden, og elevene skal utvikle holdninger som gjør at de mestrer egne liv (Kunnskapsdepartementet, 2017). Som lærerne er inne på, er danning et vesentlig aspekt i Financial Literacy-opplæringen. *«å lage danna samfunnsborgere [som] på en eller annen måte fungerer i arbeidslivet»* (Vegard).

Danning er et stort fagfelt, dermed har jeg ikke anledning til å gå nærmere inn i dette fagfeltet. En SIFO-rapport fra 2014 antyder at den yngre delen av befolkningen er mer sårbar i forbrukerrollen (Berg, 2014). Vi blir stadig utsatt for mer teknologiske måter å håndtere økonomien vår på, og utsatt for mer press i forbrukerrollen. Det krever dermed kanskje andre økonomiske kunnskaper og kompetanser for unge i dag enn hva de voksne behøver.

Når det gjelder andre begreper som kan knyttes til økonomi, snakket lærerne stort sett om de samme begrepene. De økonomiske begrepene er budsjett, sparing, forbrukslån og kredittkort. Selv om alle lærerne mener at dette er viktige begreper elevene bør ha kunnskap om, hadde de delte meninger spesielt om hvorvidt de praktiserer å lage et budsjett i eget liv.

[elevene] skal lære seg det her så det med at de skal ha et forhold til pengene som de har da hva de tjener og som de får og det her med å sette opp et budsjett er jo veldig lønnsomt for alle uansett om du er 14 eller om du er 70 så bør man ha et budsjett fordi at da da viser egentlig altså den inntekten du har da som du setter opp du kan aldri bruke mer enn den inntekta da (Brage).

Brage er spesielt opptatt av nytteverdien budsjett har. Budsjett er et godt verktøy for å få en oversikt over inntekt og forbruk. Å lage budsjett er en god øvelse til å planlegge økonomien sin. En årsak til at budsjett er et sentralt begrep, kan være fordi det er konkret. Kunnskap om, og det å lage et budsjett er konkret faginnhold som kan læres uansett hvilket faglig nivå eleven er på. Et interessant funn angående budsjett, er at ingen av lærerne nevner regnskap, som er de facto inntektene og utgiftene. Det kan tenkes at budsjett og regnskap har større plass i matematikk, og det blir heller prioritert der. Det poengterer Vegard da han sier at «*det å kunne regne på renter og det å kunne sette opp et budsjett så videre det er jo like gjerne noe som matten kan ta seg av*». Lærerne mener at samfunnsfaget kan ha målsettinger som skal lære elevene om samfunnsmessige aspekter. Det kan være å skaffe seg en jobb, hva en kan forvente å tjene, eller reflektere rundt hvilke konsekvenser økonomiske valg har. Men det skal kommenteres at i de grunnleggende ferdighetene, inngår økonomi i det å regne i samfunnsfag. Dermed bør også samfunnsfaget ta stilling til matematiske problemstillinger knyttet til personlig økonomi. De andre lærerne var også inne på nytteverdien av budsjett, men føler at det er mulig å ha god oversikt over egen økonomi uten. «*Dem bør sikkert lære seg å lage et budsjett men jeg tror jo det er veldig mange som lever veldig fint uten å lage budsjett meg inkludert*» (Vegard). Vegard synes budsjett er et godt verktøy for å kontrollere egen økonomi. Samtidig mener han at så lenge man er bevisst over konsekvensene til valgene sine, er det fortsatt mulig å ivareta god personlig økonomi. Dette kan trekkes tilbake til viktigheten av å unngå røde tall på konto. Vegards holdning til å lage budsjett kan påvirke hvordan han snakker om det til elevene. Bruks-dimensjonen i Financial Literacy krever at brukeren har evnene og selvtilliten til å ta i bruk sin kunnskap i praksis (Huston, 2010, s. 307). Om Vegard har reserverte holdninger til budsjett, kan holdningen videreføres til elevene.

Et annet begrep lærerne legger mye vekt på, er sparing. Petter snakker om at det er lurt å spare, der Petter ikke går dypere i detalj på hvorfor han synes det er viktig. «*[Elevene] må jo ha en viss oppfatning av hvor pengene kommer fra og det er lurt å spare*» (Petter). Rasmus nevner ikke eksplisitt noe om sparing, men han mener at: «*så det er viktig også det med ... plan altså planlegge økonomien sin (...) det kommer lønn en gang i måneden og da kan du ikke svi av det første uka for da blir det en kjipe tre uker*». Det å planlegge økonomien sin trenger nødvendigvis ikke å handle om sparing. Et poeng som kan tolkes ut ifra sitatet, er at det er viktig å kunne planlegge økonomien sin for at det skal gå rundt i hverdagen. Noe som påvirker ens personlige økonomi positivt.

Når det gjelder forbrukslån og kredittkort, er lærerne ganske enige i at dette må unngås. «*(...) tenker jeg er viktig å ... å ikke ta opp forbrukslån og ikke bruke MasterCard*» (Rasmus). Forbrukslån kan sees på å være et viktig tema å snakke om til ungdommer. Som nevnt tidligere, er unge i dag under større forbrukspress enn noen gang tidligere. Med sosiale medier og reklame generelt, florerer det med reklame som omhandler lån. Forbruksgjelden har fått en solid økning, og det kan tyde på at folk tar i bruk kredittkortet og tar opp forbrukslån for å få økonomien til å gå opp (Hovland, 2023). På grunn av tilgjengeligheten, er det helt sentralt å ha gode økonomiske kunnskaper slik en unngår å havne i økonomisk trøbbel. MasterCard eller andre typer kredittkort, virker det som at lærerne omtaler med negative fortegn. Når du bruker kredittkort, bruker du naturligvis penger du ikke har. Men det finnes også flere fordeler ved bruk av kredittkort. Hvorvidt dette belyses er uvisst, men ut ifra lærernes syn på kredittkort, er dette perspektivet usnakket om. En kan videre reflektere rundt hvorvidt det er relevant for en 15/16-åring å bruke kreditt, og hvorvidt unge mennesker klarer å bruke det på en kritisk måte. Samtidig kan det også være viktig å legge fram at det finnes både fordeler og ulemper ved bruk av kredittkort.

Opplæringen skal fungere som en forberedelse på voksenlivet, og det vil være relevant å snakke om ting som ligger lengre framme. Det å kun presentere faglige perspektiver som inngår i elevenes her-og-nå-livsverden, kan være problematisk. Det kommer jeg tilbake til under lærernes vurdering av faglige- og fagdidaktiske kompetanse. En annen viktig nyansering, er at de aller fleste voksne mennesker har gjeld. Når lærerne er opptatt av å gi elevene et realistisk syn på pengeverdi, er det også viktig å snakke om at folk flest har lån. Det er viktig å kunne legge fram de ulike nyansene rundt lån. For å kunne kjøpe seg en bil eller et hus, trenger de aller fleste lån. Det samme gjelder for studenter som får studielån. Det virker ikke som at dette var et tema som lærerne la særlig vekt på. Er lærernes fagkunnskaper ikke tilstrekkelige nok? Svaret kan ligge i deres forståelse og holdninger til temaet. Lærerne er særlig opptatt av å lære elevene til å ha inntekt og utgift i balanse og unngå røde tall på konto. Det kan være en årsak til at de har dette ensidige perspektivet på lån og kreditt. Men man skal heller ikke legge skjul på at opplæring i Financial Literacy vektlegger fornuftige holdninger og handlinger. Dermed oppstår det en spenning om bruk av for eksempel kredittkort er fornuftig eller ikke.

4.2.1 Oppsummering

Som kunnskapsformidler, er man avhengig av å ha en grunnleggende forståelse av personlig økonomi selv. I henhold til Mathés begrepsforståelse, kan man anslå at lærerne forstår personlig økonomi i samsvar med den Financial Literacy-tradisjonen jeg har gjort rede for. Det tyder også på at de forstår begrepet i lys av egne assosiasjoner og opplevde erfaringer i form av hva de mener er lurt å gjøre eller ikke. Det virker som at lærerne verdsetter kunnskap om økonomi i praksis mer enn teoretisk fagkunnskap. Blant annet peker Lusardi på både kunnskap om økonomiske begreper, og ferdigheter til å bruke ens økonomiske kunnskaper til å ta gode valg i en økonomisk kontekst (f.eks. Lusardi & Mitchell, 2011; OECD, 2013; Huston, 2010, Poppe & Tufte, 2022). Funnene viser at lærernes forståelse av personlig økonomi, er mye av det samme som Lusardi med flere viser til. Selv om lærerne la mer vekt på bruks-dimensjonen, snakker de om viktigheten av å ha kunnskap om økonomiske begreper.

4.3 Hvorfor er personlig økonomi et viktig tema i opplæringen?

Denne kategorien er nært knyttet til læreplan og lærernes forståelse av personlig økonomi. Lærerne er enige i at personlig økonomi er et viktig tema i opplæringen. «*Jeg synes det er veldig bra det har vært etterspurt lenge både fra elever og foresatte at det må inn i skolen*» (Petter). Personlig økonomi er også viktig fordi det er forankret i læreplanen. Funnene til Bakkeli (2020) indikerte at skole var en av informasjonskanalene som hadde gitt informantene minst utbytte (s. 18). Om opplæring i personlig økonomi skulle ha vært opp til hver enkelt lærer og foreldre, vil opplæringen variere. Et poeng som studier fra Nederland også konkluderer med. Der er ikke økonomisk opplæring en del av den obligatoriske læreplanen, og det impliseres at foreldrene har ansvaret for den økonomiske opplæringen. En implikasjon vil være økt risiko for inadekvat økonomisk oppførsel blir overført fra generasjon til den neste (Warnaar, 2022, s. 284). Siden det er en klar sammenheng mellom økonomi og livskvalitet (Holte, 2022, s. 142), kan en forstå hvorfor personlig økonomi nå har fått mer tydelig plass på ungdomstrinnet. Lærere har en viktig rolle når det kommer til barn og unges muligheter til å lære og styrke sin Financial Literacy (Lucey & Bates, 2012, s. 161). Dermed vil også lærerens kunnskapsnivå være avgjørende for kvaliteten på opplæringen. Lærerne begrunner viktigheten av personlig økonomi med blant annet at elevenes synes det er interessant.

En annen grunn de påpeker, er at personlig økonomi og folkehelse og livsmestring er nært knyttet til hverandre. Dermed blir personlig økonomi en bidragende faktor for hvorvidt elevene vil kunne mestre eget liv. «*Det som er med skoleløpet det at vi skal forberede elevene på det livet som er ute i samfunnet*» (Brage). I den digitaliserte tidsalderen ser vi omtrent ikke fysiske penger lengre. Norge er i verdenstoppen i bruk av digitale betalingstjenester (Retailmagasinet, 2020; Finans Norge, 2019). En konsekvens av at Norge bruker digitale betalingstjenester i stor grad, vil begrepet *penger* ha en annen betydning for de unge, enn hva voksne forbinder med begrepet. Som jeg har nevnt tidligere, er det lettere enn noen gang å foreta transaksjoner og ta opp ugunstige lån. Derfor krever det i større grad kunnskap om personlig økonomi slik at man er best mulig forberedt til å ta rasjonelle, økonomiske valg. Lærerne mener også at når elevene kommer i ungdomsalder, er det flere som muligens får seg en form for jobb. Samtidig er det ikke lenge til de skal begynne på videregående, og da er det sannsynlig at de må flytte, og må i større grad klare seg på egenhånd. Lærerne snakket om at skolen er en arena som skal forbedre elevene på livet i samfunnet. «*Målet må jo være å unngå at det blir sånn luksusfelle-eksempler som går ut av skolen*» (Vegard). Dette sitatet kan kobles til livsmestring. Hensikten er at elevene skal kunne mestre livet, og havner man på *Luksusfellen*, er det rimelig å anta at noe har gått galt økonomisk. Alle lærerne snakker om at økonomi er noe alle må forholde seg til. Lærerne er meget opptatt av et framtidsperspektiv, der de bruker mye tid på å reflektere sammen med elevene rundt det å ha en jobb, og hvor mye en kan forvente å tjene i de ulike jobbene.

Et aspekt lærerne synes er viktig i det å forberede elevene på samfunnslivet, er å formidle at i fremtiden må elevene ha en jobb som skaper inntekt. Samtidig må de forstå at det koster å leve. «*Det å reflektere rundt med elevene om liksom jobb og inntekt og forbruk*» (Vegard). En viktig refleksjon lærerne gjorde sammen med elevene, var at de måtte forstå at ulike jobber gir ulik inntekt, og få et realistisk syn på verdien av penger. Lærerne mente at elevene hadde jevnt over har et annet forhold til penger nå som det «*kun er tall på en konto*» (Petter). Derfor er det viktig at lærere som skal undervise om temaet, kan legge fram innfallsvinkler som understreker et realistisk syn på verdi av penger. Viktigheten av personlig økonomi i grunnskolen kan oppsummeres slik Johansen

(2022) ser på det. Håndtering av egne penger har blitt en uunnværlig faktor for å mestre eget liv. Opplæringen må begynne allerede i grunnskolen, den skal være langsiktig og systematisk. Manglende kompetanse i befolkningen har forskning vist vil være en medvirkende faktor som bidrar til uheldige, økonomiske avgjørelser. Skal vi nå disse målene, mener Johansen at det er viktig med et tett samarbeid mellom skolene og finansnæringen. Hun påstår at realkompetansen de næringsansatte innehar sammen med fagkompetansen til lærerne, vil være utslagsgivende for å gjøre opplæringen interessant og relevant for livsmestring (Johansen, 2022, s. 274-275). Det er liten tvil at både mine informanter og finansnæringen er samstemte om temaets aktualitet. Hverken individer eller samfunnet er tjent med mennesker i dyp gjeld (Lusardi, 2019, s. 6). Jeg har poengtert at forskning viser til en sterk sammenheng mellom økonomi og livskvalitet. Derfor er det helt sentralt at framtidens medborgere får tilegnet seg kompetanse som kan hjelpe de til å ta gode økonomiske valg.

4.3.1 Oppsummering

Forskning viser til at det er en sammenheng mellom økonomi og ens livskvalitet. Studier viser til at det er blandet inntrykk i hvorvidt den norske grunnopplæringen har bidratt med opplæring i økonomi. Lærerne forteller at det er enighet om viktigheten av temaet, både på grunn av livsmestringsaspektet, men også på grunn av elevenes kunnskapsnivå. Det siste punktet skal jeg drøfte ytterligere nedenfor. Disse poengene oppsummerer viktigheten av at temaet har fått viet stor plass i LK20.

4.4 Lærernes vurdering av den økonomiske kunnskapen til elevene

Uansett hvilket tema en skal undervise om, bør man som lærer vurdere hvordan faginnholdet skal tilpasses elevenes kunnskapsnivå. Det å finne innfallsvinkler som treffer hos elevene, er noe alle lærerne snakket om. «*Utfordringen er jo å finne riktig innfallsvinkel til elevene slik at de både finner det interessant og relevant for seg selv*» (Brage). Kompetansemålet åpner opp for ulike tolkninger og faglige prioriteringer. På denne skolen har lærerne blitt enige om en felles vei å gå. For å kunne tilpasse faginnholdet og undervisningen til elevene, bruker Brage sin PCK og KofC. Det vil si at han bruker sine kunnskaper om elevenes faglige nivå og interesser til å finne relevante perspektiver. Brage er en erfaren lærer, og man kan derfor anta at han har mye erfaring med å tilpasse sin undervisning til gitt kontekst. Ser man Brages holdninger i lys av Grossmans forståelse på PCK, krever det at læreren har gode kunnskaper om elevenes forståelse, og har et bredt didaktisk repertoar.

Vi satt og diskuterte vi samfunnsfaglærerne hvordan vi skal angripe og kutte ned til læringsmål for trinn da ... og vi todelt det på en måte vi prøvde å sette oss inn i en 15-årings perspektiv det her og nå og et framtidig perspektiv ... for å forberede dem på framtiden (Petter).

Det å operasjonalisere kompetansemålet ned til konkrete læringsmål med to fokusområder, er en måte å arbeide med kompetansemålet. Det vil gjøre det enklere for lærerne å finne konkret undervisningsinnhold, og samtidig stake opp en retning som vil i større grad føles relevant for elevene. Funnene til Björklund (2020) indikerer også at lærerne tar elevenes Financial Literacy med i betraktningen i planlegging og gjennomføring av økonomi-undervisning (s. 142). Informantene til Björklund mener at elevenes liv og framtid påvirker lærernes valg av faginnhold. De framlegger to kriterier i

utvelgelsen av faginnhold: i) faginnhold som er så virkelighetsnær elevene som mulig, og ii) elevene skal kunne bruke fagkunnskapen senere i livet (Björklund, 2020, s. 142). Funnene til Björklund samsvarer i høy grad med mine funn. Ut ifra informantenes refleksjoner, kan det antydes at det er enighet blant lærere om hvilket faginnhold som skal prioriteres. Samtidig var mine informanter litt usikre på hvorvidt faginnhold som man anser ikke ligger i elevenes umiddelbare livsverden, relevant å undervise om på ungdomstrinnet.

«det er jo mye av det med personlige økonomi er jo ... la oss si 5/10/20 år frem i tid for veldig mange ehh sånn at man må ta det som er nærmest kanskje så kan man godt snakke om ehh huslån (...) men for de aller fleste så er jo det her så langt frem i tid at det er litt sånn går over hodet eller gjennom hodet» (Rasmus).

På en annen side tenker Vegard at det er lurt å snakke om disse framtidige aspektene ved økonomi også *«de bør jo vite om en del sånne ... økonomiske sider som de nå ikke forholder seg noe særlig stor grad til som dem antageligvis kommer til å gjøre når de blir eldre for eksempel hvordan de skal ta opp et lån og renter»*. I for eksempel demokratiopplæring blir det vektlagt å undervise om den norske valgordningen. Det er et tema som ikke er i alle 15/16-åringers umiddelbare livsverden. Skolen skal være en opplæringsarena som forbereder elevene på framtida. Økonomiopplæring er et tema mange har etterlyst i skolen (f.eks. Johansen, 2022). Hvorfor det er noe ulik oppfatning om hvorvidt det er relevant å snakke om økonomiske tematikker som ikke ligger i elevenes umiddelbare livsverden, kan en stille spørsmålsteget ved. Det blir gjort i andre tematikker, og skolen skal være en arena som forbereder elevene på framtida.

Det å kunne manøvrere seg i økonomiske problemstillinger, vil være høyst gjeldene når de begynner å tjene egne penger. Som lærerne sier, må de finne relevante innfallsvinkler som oppleves interessante og relevante for hver enkelt. Selv om en av utfordringene blir å finne riktig innfallsvinkel, vurderer lærerne at mange av elevene har et relativt lavt kunnskapsnivå om økonomi. *«Elevene har lite forkunnskaper dem ... sliter med å reflektere rundt forholdet dem har til penger» (Petter)*. Dermed argumenterer lærerne med at de selv ikke trenger et særlig avansert kunnskapsnivå for å kunne formidle relevant fagkunnskap på ungdomstrinnet. *«(...) lære de på en måte de mest grunnleggende [faginnholdet] og så videre (Brage)*. Som sitatene tilsier, antyder lærerne at elevenes forkunnskaper er begrenset. Det vil kunne styrke deres argumenter for at lærerne behøver å lære elevene det mest grunnleggende om økonomi. Ifølge lærernes refleksjoner, virker det som om de bruker sin KofC i større grad enn sine fagkunnskaper. Lærerne antyder at på grunn av lavt faglig nivå hos elevene, må de tilpasse faginnholdet slik at det vil være relevant for elevene. Dermed kan det diskuteres hvor avanserte fagkunnskaper læreren trenger å besitte. Dette vil jeg diskutere i den neste kategorien. I forlengelsen av at jeg spurte lærerne om hva de tenker er viktig å prioritere, var de alle inne på at fagstoffet måtte være så virkelighetsnært som mulig for elevene. Da eksemplifiserte dem med at de bruker egne erfaringer og opplevelser, samt prøver å finne innfallsvinkler som angår elevene personlig. På den måten mener lærerne at elevene får best læringsutbytte. Her kom det også fram noen nyanser der det er viktig så langt det går, å individualisere faginnholdet.

Det og legge opp undervisningen slik at det blir så individuelt som mulig så hver elev kan koble det opp mot sin personlige økonomi da ... det er dem som skal lære seg å bruke sine penger på en måte at ikke de skal sitte å jobbe med problemstillinger som angår meg nødvendigvis men mer som angår dem da nå eller i framtiden (Petter).

Det Petter snakker om her, handler om å kunne differensiere faginnholdet slik at det er tilpasset hver enkelt elev. Det virker ikke som om Petter tenker at egne fagkunnskaper trenger å være utgangspunktet. Han støtter seg på sin PCK og kjennskap til elevene for å individualisere faginnholdet. I en hektisk hverdag der både tid og ressurser er begrenset, er det ikke alltid det lar seg gjøre. Dette poenget kommer jeg ikke til å ytterligere kommentere da det heller mer mot undervisningspraksis. To av lærerne hadde nettopp hatt om temaet i sine klasser. Der kunne de fortelle at flere av oppgavene elevene fikk, var refleksjonsoppgaver som handlet om hver enkeltes egne erfaringer og refleksjon rundt hvordan de skal kunne ivareta god personlig økonomi. Et mulig problem med denne tilnærmingen, vil være at elevene blir stående fast i en før-liminal fase der de kun klarer å relatere økonomiske problemstillinger til deres egen livsverden (Björklund & Sandahl, 2021, s. 116). Et annet funn fra studien til Björklund og Sandahl (2021), er at dersom elevenes læringsstilstand blir status quo, vil det bli vanskelig for elevene å legge merke til relasjonelle aspekter i økonomiske forhold. En implikasjon vil være at elevene ikke klarer å forstå hvordan ulike begreper er knyttet til hverandre, spesielt med tanke på konseptuell forståelse (s. 116). Dette vil være problematisk for læreplanens utgangspunkt for dybdelæring og kompetanseforståelse. Det er kanskje ikke forsvarlig å knytte økonomi til kun egne erfaringer. Det trengs også fagkunnskaper som går utenfor egne erfaringer. Elevene må lære seg å sette seg inn i andre livssituasjoner for å forstå hele det økonomiske spekteret. Dette går mer inn i andre dimensjoner av Financial Literacy som jeg ikke har vektlagt i denne oppgaven. Derfor kan det være problematisk å ha den tilnærmingen Petter viser til over. Det kan argumenteres for at elevene bør ha en felles faglig forståelse i bunn. Her kan det oppstå en spenning mellom hvorvidt lærerens fagkunnskaper eller KofC skal være utgangspunktet for opplæringa. Skal utgangspunktet være teoretiske kunnskaper uavhengig av elevenes nivå, eller bør innholdet tilpasses den enkelte elev i den grad det er oppnåelig?

Økonomi kan for mange være et sensitivt tema å snakke om. I en skoleklasse vil det blant annet være sosioøkonomiske forskjeller. Stilles det høyere krav til lærere som skal undervise om personlig økonomi? Jeg spurte om lærerne er bevisste over eventuelle etiske valg i forarbeid og undervisningssituasjon. Lærerne er bevisste på den sosioøkonomiske forskjellen blant elevene, og trekker fram at skolen har elever i begge endene av spekteret. Derfor gjør de vurderinger hele tiden, og er bevisste på hvordan de ordlegger seg.

Slike ting ligger jo da i bakhodet jeg tror jo det har noe med altså livserfaring ... og erfaring i yrket at du er nok ikke sånn obsobs på det men det ligger på en måte liksom latent at det er noe du kan spørre om [og] det noe du ikke kan spørre om (Brage).

Samtidig som lærerne er bevisste på hvilke valg de tar i sin undervisningspraksis, påpeker de at med erfaring vil utvikle en intuisjon i møte med ulike etiske valg. Selv om en ikke har disse vurderingene framme i panna til enhver tid, vil en som Vegard sier «Den biten tror jeg vi er veldig klar over å sikkert ha litt i ryggmargen». Funnene mine

samsvarer langt på vei med funnene i studien til Björklund (2020). Hans analyse av utsagnene til informantene, viser til at erfarne lærere er klar over elevenes sosioøkonomiske bakgrunn både i forarbeid og underveis i undervisningen (s. 140). Det er viktig å huske på personlig-aspektet i økonomiopplæringen. Dermed er det viktig å ha gjort seg noen etiske vurderinger både i forkant og i ettertid. Her virker lærerne å bruke sin PCK da de viser til viktige kunnskaper om elevene sine i planlegging og gjennomføring av undervisning.

4.4.1 Oppsummering

Lærerne vurderer elevenes forkunnskaper om økonomi til å være minimal. De mener at det er viktig å finne riktig innfallsvinkel til temaet, slik at elevene føler innholdet er relevant for en selv. Her bruker lærerne sin PCK og KofC til å vurdere faginnhold i forhold til elevenes kunnskapsnivå. Her kan det oppstå en spenning mellom hvorvidt det er lærernes fagkunnskaper eller KofC som skal være utgangspunktet for opplæringa. Personlig økonomi kan oppleves som en privatsak, og derfor er det viktig som lærer å ha gjort seg opp noen etiske vurderinger. En egenskap som virker å ligge intuitivt hos lærere.

4.5 Lærernes vurdering av egen faglig- og fagdidaktisk kompetanse

I spørsmålet om lærernes vurdering av egen faglige kompetanse i økonomi, kommer det fram en ulik oppfatning av egen kompetanse. I min redegjøring av tidligere forskning, antyder funnene at det er variasjon hos lærerne i hvorvidt de føler kunnskapsnivået er på et adekvat nivå i Financial Literacy. I artikkelen til for eksempel Blue et al. (2014) skiller de mellom hvordan lærere vurderer sin kompetanse, og hvorvidt de føler seg komfortable med å undervise om det. I mine intervju spurte jeg også om informantene kunne reflektere litt rundt dette skillet. Ut ifra refleksjonene til mine informanter, føler de i liten grad utfordringer med å undervise om personlig økonomi på ungdomstrinnet. Selv uten å hverken ha hatt om det i lærerutdanninga eller tatt kurs og/eller etterutdanning i senere tid. Petter påpekte for at elevene skal på en tilfredsstillende måte kunne imøtekomme kravene kompetansemålet krever, trenger lærerne også grunnleggende kunnskaper om temaet. «*Man må jo ha en grunnleggende forståelse av økonomi selv da*». Hva denne kunnskapen kan være, har jeg drøftet i avsnittene over, og det vil nok naturligvis variere ut ifra hvilke kunnskapsnivå elevene besitter, og hva de ønsker å lære mer om. På en annen side, bør lærerne inneha tilfredsstillende fagkunnskaper som vil være grunnlaget for fagdidaktiske valg. Lærerne har også litt den holdningen visst elevene lurer på noe de ikke kan svare på, eller læreren føler seg litt usikker, er det bare å lese seg opp. Dette kommer jeg tilbake til nedenfor. I deres vurdering av eget kunnskapsnivå, kom det fram en interessant motsetning mellom lærerne om hvorvidt de vurderer sitt kunnskapsgrunnlag som tilfredsstillende eller ikke.

Jeg tenker at jeg både er kompetent og komfortabel med å undervise om det så det [tenker] som jeg vet ikke om jeg sa det tidligere men ... eh det er litt sånn egne erfaringer i min verden i hvert fall så tenker jeg at egne erfaringer og livet du har levd teller mer enn dem 15 studiepoengene i økonomi for eksempel det eh det ... det man eventuelt skulle lære der er jo ofte på så høyt nivå at vi ikke får bruk i klasserommet (...) ehh så jeg vil ikke det høres kanskje litt sånn snobbete ut men ... men det hadde ikke jeg trengt ikke noe kurs noe mer utdanning på feltet når man underviser 10. klassinger (Rasmus).

Rasmus føler at elevene har lite forkunnskaper om personlig økonomi. Derfor føler han heller ikke behovet for å ha særlig avanserte økonomiske fagkunnskaper. Rasmus påpeker også i dette sitatet at videreutdanning innenfor økonomi ville ha vært på et så høyt faglig nivå at det ikke vil føles relevant for en 15/16-åring. Rasmus' vurdering av egen faglige kompetanse, er nok en vurdering ut ifra hans vurdering av elevenes kunnskapsnivå. Han sier dog senere i intervjuet at om han skulle ha undervist på videregående, burde han ha hatt mer kompetanse da de elevene skal være på et høyere faglig nivå. De andre lærerne tenker også at kompetansen de innehar er tilstrekkelig på ungdomsskolenivå, men mener at det alltid er rom for forbedring.

Jeg tror vi kunne ha fått mer kompetanse i alt jeg ... alle temaer tror jeg nok kunne ha blitt mye mer opplæring i gjennom konkrete tips og hva man burde gjøre da ehmm men jeg tror jo helt klart at jeg kan stå inne på et klasserom og undervise ungdomsskoleelever om personlig nivå på et eller annet plan og de skal sitte igjen med kunnskap som er verdt å ta med seg videre i livet det tror jeg ... men du kan alltid bli bedre ja sånn tenker jeg om alt (...) tenker det kan være lurt å være litt ydmyk for dem fleste emner man underviser i (Vegard).

Vegard tenker også at sin kompetanse på ungdomsskolenivå er adekvat, men har en noe annen tilnærming når det gjelder kunnskapsnivået generelt. Men det er nok viktig å understreke det han selv påpeker, at han alltid kan formidle et eller annet til elevene. Her er vi tilbake til å finne de rette innfallsvinklene og legge seg på et nivå som elevene behersker og kan strekke seg etter. Vegard lener seg på sin PCK, og føler at han har nok kunnskaper til å sikre at elevene får noe ut av opplæringen. Samtidig mener han at en aldri er utlært som lærer. Livslang læring gjelder nok både for elever og lærere, og formell utdanning vil være en faktor som styrker ens PCK. Brage og Petter mener også at deres kompetanse er tilstrekkelig på ungdomsskolenivå, men har den tilnærmingen at man kan alltid tilegne seg mer kunnskap. De vurderer hvorvidt en skal gå i dybden på stoffet som en avgjørende faktor for om kunnskapen deres er tilstrekkelig eller ikke. Skulle det være seg slik at elevene hadde spørsmål som læreren ikke kunne gi et godt svar på, så ville de lese seg opp på det for å kunne gi elevene et svar.

«Jeg tenker det er viktig at når elevene kommer med spørsmål vi ikke kan svare på at du sjekker det opp og kan gi et svar senere». Det er som Petter er inne på, at elever ikke alltid lurere på det de formidler. Derfor er det viktig at en som lærer tar tak i spørsmålene til elevene som sikrer at de blir hørt, og får svar på det de lurere på. Det at læreren ikke nødvendigvis sitter på alle svarene til enhver tid, kan åpne opp en mulighet til å konstruere en forståelse sammen med elevene.

Retter vi blikket tilbake til de to motstridende synene på hvorvidt kunnskapsnivået er tilfredsstillende eller ikke, kan en her trekke inn teoretisk fagkunnskap opp mot hverdagskunnskap. Ifølge Rasmus virker det som om erfaring og uformell kunnskap en har tilegnet seg gjennom et levd liv, vil være et godt nok kunnskapsgrunnlag. I gitt kontekst, kan det være nok å belage seg på sin KofC. Lærerne har tross alt tro på egne kunnskaper og ferdigheter, og kan stå i klasserommet å formidle relevant kunnskap. Lærerne forsvare bruk av egne erfaringer med at de føler elevene synes det er interessant å høre om disse. «fortelle om egne erfaringer det virker som elevene synes er veldig interessant» (Rasmus). Young (2013) skiller mellom konseptuell kunnskap og innholdskunnskap. Selv om lærerne oppfatter at erfaringsutveksling føles interessant for elevene, er det ikke gitt at de klarer å internalisere lærerens erfaringer i møte med egne

problemstillinger. Derfor er det nødvendig at elevene tilegner seg konseptuell kunnskap innenfor økonomi som de kan bruke i flere kontekster. Som nevnt tidligere, har Björklund og Sandahl (2021) problematisert om elevenes læringsstilstand blir status quo. OECD (2014) fremhever viktigheten av lærernes kunnskapsnivå. Dette er en nøkkelfaktor for å lykkes med opplæring i personlig økonomi (s. 37). Trekker vi inn Rasmus' tankegang om at høyere utdanning innenfor økonomi blir altfor teoritungt, kan man stille spørsmålsteget ved de samfunnsfaglige emnene på lærerutdanninga. Etter å ha snart gått fem år på lærerutdanninga, er erfaringen at alle samfunnsfagsemnene er på et høyere nivå enn hva en ungdomsskoleelev klarer å bearbeide. Det er vår oppgave som pedagog å bryte ned de faglige perspektivene til et faginnhold man kan bruke i klasserommet.

LK20s kompetansemål kan argumenteres for å være mer generelle enn i for eksempel LK06. Det betyr at kravene til lærerne også øker. Samtidig må det være økt tillit til at læreren klarer å oppfylle læreplanens målsetting, og presentere et relevant faginnhold til elevene. Noe daværende kunnskapsminister Jan Tore Sanner begrunnet som en styrke med de nye læreplanene: «Vi må ha tillit til den faglig sterke pedagogen som skal fylle kompetansemålene med innhold» (Jelstad, 2019). Samtidig virker det ut ifra utsagnene til mine informanter at de kan formidle fagkunnskap uten formell utdanning. Formell utdanning vil nok mulig styrke lærernes evne til å undervise om økonomi, men som Björklund (2021) hevder, er det ikke enighet om innhold og mål knyttet til Financial Literacy-utdanning for lærere (s. 110). Han mener også at samfunnsfaglærere gjennom erfaring og undervisning i forskjellige tematikker, klarer å adaptere økonomisk opplæring inn i faget (Björklund, 2021, s. 110). Læreboka er heller ikke den eneste informasjonskilden til lærere og elever (Tolo, 2017, s. 41). Som lærerne påpeker, bruker de flere andre ressurser i undervisningen. Det er heller ikke nok å «kunne litt mer enn elevene» lengre (Tolo, 2017, s. 41). Lærere må inneha dekkende fagkunnskaper for å kunne benytte seg av de tilgjengelige ressursene på en kritisk måte eller ta hensiktsmessige didaktiske valg. Det er ikke tvil om at formell utdanning vil ha betydning for disse valgene. Samtidig stiller Lie (2017) spørsmålsteget ved i hvilken grad fagkunnskap har stor betydning for lærere i grunnskolen. Hun refererer til Poulson som hevder at lærere ikke assosierer fagkunnskaper til sin læreridentitet, men heller til det å være lærer i seg selv (s. 23). Kanskje er det ikke så rart at lærerne belager seg på sine hverdagskunnskaper og erfaringer i møte med ulike tematikker. Økonomi er noe de har et forhold til, og man skal ikke vurdere deres erfaringsbaserte kunnskap som illegitim.

På skolen har de hatt praksis med å få besøk fra den lokale banken som har et undervisningsopplegg om personlig økonomi. Dette tiltaket er noe lærerne synes er positivt. Da kommer det noen fagfolk som kan gi et fyldigere svar på eventuelle spørsmål som dukker opp. Det kan være flere grunner til at lærerne stiller seg positivt til å hente inn ressurser utenfra, som kan gjennomføre et undervisningsopplegg om temaet. Om det er for å slippe og undervise om det selv, eller fordi de anser det som lærerikt både for elevene og seg selv. Om svaret er det første, kan det tolkes som mangel på egne fagkunnskaper, og dermed føler man seg ikke komfortabel med å undervise om det. Det første vil kanskje føre til det andre, og om man da har denne praksisen, vil en på sett og vis kunne tilegne seg mer fagkunnskaper fra fagfolk. Klikker man seg inn på for eksempel Finans Norge sine hjemmesider, har de flere skreddersydde undervisningsopplegg. De som jobber med å utarbeide undervisningsoppleggene skal ha den type etos som Vegard snakker om. *Såne type ressurser tenker jeg er fornuftig å leie inn fagfolk som har liksom kompetanse men også litt sånn ... etos vi har sånn tillit [til] at den gjengen der kan det som de snakker om* (Vegard). Det kan også tenkes at de

også har andre innfallsvinkler som appellerer godt til elevene som læreren ikke har tenkt på. «(...) kommer en annen gjeng og forteller sikkert mye av det samme men også en litt annen vinkling på det så det tenker jeg er en god kombinasjon» (Rasmus). Opplegget banken gjennomførte, inneholdt flere praktiske oppgaver der elevene fikk erfare «autentiske», økonomiske dilemmaer. Her kan dybdelæring trekkes inn. Elevene får muligheten til å prøve ut sine tilegnede kunnskaper, og i ettertid reflektere rundt konsekvensene valgene deres hadde. Lærerne føler at elevene får utbytte av denne ordningen. Det kan tenkes at lærerne også får utbytte av det. De som jobber i bank, har gjerne oppdaterte tips og triks en kanskje ikke har tenkt over. Dermed kan en argumentere for at lærere som aktivt tar del i undervisningsopplegget, vil kunne tilegne seg en form for fagkunnskaper. Dette vil videre styrke deres egen undervisningspraksis neste gang læreren skal undervise om temaet.

Personlig økonomi framstår som et relativt nytt tema på ungdomstrinnet. Mye på grunn av at det har fått eksplisitt plass både i læreplanen og i læreverkene. Jeg spurte informantene om hvordan de skulle angripe temaet, og her snakket de om at man må føle seg litt fram. Hovedtrekket som gikk igjen i intervjuene, var prøving og feiling for å se hva som slo an hos elevene. *Siden det er første gangen vi virkelig satt oss inn i det her så ville vi jo prøve ut enkelte ting selv* (Petter). Her er lærernes faglige- og fagdidaktiske evner sentrale for å kunne gi elevene best mulig vilkår for læring.

Det er jo relativt fersk det her eh hh så det vi gjør på skolen her ... har bestemt seg for at de skal følge den årsplan eh som Skolestudio da det er jo det som er deres lærerveiledning da og så er det litt sånn prøving og feiling da (Brage).
Det er nytt og det er du blir liksom tatt litt sånn på ... blir tatt litt på sengen i forhold til når man skriver ned halvårsplanen (...) prøv å høre med de andre lærerne spesielt kanskje matematikk da (Brage).

Det legges ansvar på lærerne til å finne ut hva faginnholdet skal være. Til tross for at hverken forskere eller læreplan legger særlig føringer for hva faginnholdet burde være (Björklund, 2021, s. 13). Det skal kommenteres at dette er hentet fra en analyse av den svenske læreplanen, som flere mener ikke er detaljert nok i beskrivelsen av hva Financial Literacy-opplæring skal inneholde (Björklund, 2021, s. 41). I den norske læreplanen har det blitt lagt konkrete føringer gjennom begrepene «arbeid, inntekt, forbruk, levestandard og livskvalitet». Videre hevder Björklund (2021) at lærerne blir medskaper av faginnholdet på grunn av manglende retningslinjer fra forskere og læreplan (s. 13). Dette synet finner vi igjen i hva mine informanter legger i det å prøve og feile med faglige tilnærminger til Financial Literacy. På en annen side, er ikke personlig økonomi et nytt fenomen. Det kan stilles spørsmålsteget ved at «du blir tatt litt på senga». Kan denne holdningen være et tegn på manglende kompetanse? Det kan virke som at de famler litt i blinde for å finne en vei å gå. Samtidig benytter de seg av årsplanen til læreverket. Det er ikke nødvendigvis negativt å bruke et ferdig produkt, som en årsplan eller undervisningsopplegg. Men det kreves at læreren kan stille seg kritisk til produktet. For å kunne gi elevene et faglig innhold som skal ruste dem på samfunnets utfordringer, må lærerne besitte både pedagogisk- og samfunnsfaglig kunnskap som er lært gjennom utdanning eller erfaringer i yrket (Ryen, 2021, s. 62). En faktor som vil styrke lærerens PCK. En annen faktor som kan diskuteres, er lærerens faglige kunnskaper. Det å bruke ferdige opplegg kan indikere på manglende kunnskaper til å utforme sitt eget opplegg.

Når lærerne vurderer hvilke innfallsvinkler de tenker er relevante, bruker de læreverket som utgangspunkt. Men mine informanter er enige i at læreverket ikke er nok hverken i dette temaet, eller andre temaer. De mener også at digitale lærebøker ikke er uproblematisk da det kan være vanskelig for elevene å være på rett sted både i læreboka, og når mer fristende nettsider er tilgjengelige. I både forarbeid og i undervisningssituasjon, belager de seg ofte på eksterne ressurser, der internettressurser blir hyppig nevnt. «*så ligger det jo høyevis med ressurser ute på nett ... jeg bruker nettet til stort sett alt jeg underviser*» (Vegard). Hvilke ressurser en lærer har kjennskap til, vil være påvirket av egen faglige kompetanse. Som jeg har vært inne på, mener lærerne at personlig økonomi er individrettet. Kompetansebegrepet har endret seg fra LK06 til LK20. Støren (2022) hevder at utvikling av refleksjon og kritisk tenkning er sentrale aspekter ved den nye forståelsen av kompetanse. Verbet «utforske» er ett av de mest brukte verbene i de nye kompetansemålene i LK20 som omhandler nysgjerrighet, undring, problemløsning og kritisk tenkning (s. 51). Selv om kompetansemålet om personlig økonomi ikke inneholder verbet «utforske», er det ikke tvil om at man kan jobbe med utforskende læring knyttet til personlig økonomi. Å legge opp til utforskende læring, vil kreve mer av læreren sammenlignet med å stå og formidle kunnskap fra for eksempel tavla. Dette er en mulig tolkning ut ifra sitatet til Rasmus om hvordan han bruker sine faglige- og didaktiske kunnskaper til å sette sammen et undervisningsopplegg. Selv om dette er en viktig del av det å være lærer, mener Petter at kanskje den viktigste kunnskapen er å kontekstualisere. Petters refleksjon støttes i forskning om hvordan opplæring i Financial Literacy bør være (f.eks. Farsagli, Filotto & Traclò, 2016).

«det er kanskje den viktigste kunnskapen man må ha det og kunne ha satt seg inn i hvordan en ungdomsskoleelev ser på økonomi hvilken forståelse har man av det like viktig som det å [selv] kunne alle begrepene og forklare dem godt»
(Petter).

Farsagli et al. (2016) hevder at undervisning om personlig økonomi bør gå bortenfor føringene i læreplanene, og heller rette seg mot elevenes preferanser (s. 533). En slik spesifikk kontekstuell kunnskap, som for eksempel kunnskap om elevenes livsverden og sosioøkonomiske bakgrunn, er nødvendig for å undervise om personlig økonomi (Björklund, 2020 s. 130). Det virker ut ifra sitatene til lærerne, at de anser KofC som svært viktig. Lærerne har snakket om at de må sette seg inn i elevenes ståsted, og gi de fagkunnskaper som de kan få bruk for i møte med økonomiske avgjørelser. Sett fra et annet perspektiv, kan vektleggingen av KofC brukes som kompensasjon for manglende fagkunnskaper? Björklund (2020) argumenterer for at svenske samfunnsfagslærere synes KofC har vesentlig betydning for deres Financial Literacy-undervisning. Det mener han skyldes manglende formell utdanning (s. 146). Björklund ser også en forskjell mellom nyutdannede og mer erfarne lærere. Hans funn indikerer at mer erfarne lærere bruker sin hverdagskunnskap i opplæringen, mens nye lærere tar i bruk sine pedagogiske ferdigheter i større grad (Björklund, 2019). Det kan skyldes at nyutdannede har mindre fagkunnskaper enn mer erfarne lærere. Når det gjelder mine informanter, har alle lang erfaring som lærer. Jeg har dermed ikke mulighet til å gjøre noen antagelser i henhold til funnene fra Björklunds forskning.

Det er allikevel interessant å påpeke at det er Petter som står for sitatet ovenfor. Han har ikke undervist på ungdomstrinnet før, og kan dermed bli merkelappet med lite erfaring i en ungdomsskolekontekst. Sitatet isolert sett kan tyde på at han bruker sine

pedagogiske ferdigheter i større grad enn å stole på at hans økonomiske kunnskaper holder mål. Men det skal også nevnes at han bruker sine egne erfaringer og hverdagskunnskaper i personlig økonomi. De andre lærerne virker å være trygg på sine tilegnede hverdagskunnskaper i møte med temaet. Selv om alle mine informanter er erfarne lærere, tyder funnene på at de støtter seg i stor grad til KofC. Lærerne er opptatt av å finne de innfallsvinklene som engasjerer elevene, muligens i større grad enn å gi de et felles faglig grunnlag uavhengig av nivå. Man skal uansett ikke undervurdere betydningen av KofC da det er en viktig kompetanse for å tilrettelegge opplæringen på best mulig måte. Det er til tross for en fruktbar refleksjon å ta med seg i videre forskning på feltet.

4.5.1 Oppsummering

Mine informanter har ikke formell utdanning i økonomi, og funnene kan antyde at det er uenighet i hvorvidt de føler ekstra kompetanse er nødvendig som lærer på ungdomstrinnet. På ungdomstrinnet har temaet fått mer plass, og funnene tyder på at lærerne blir tatt litt på senga når det gjelder hva faginnholdet skal være. Det kan tolkes som manglende kjennskap til enten læreplanen eller ha manglende økonomiske kunnskaper. I planlegging og gjennomføring av temaet, støtter lærerne seg i høy grad på sin KofC. Hvorfor de velger å støtte seg på sin kunnskap om elevene kontra sine fagkunnskaper, kan være på grunn av at de har lite erfaring med å undervise om temaet.

5. Avsluttende refleksjoner og veien videre

Systematisk opplæring i personlig økonomi har nok kommet for å bli. Personlig økonomi er et tema som strekker seg over flere fag, og er en sentral påvirkning på folks helse og livskvalitet. Nå som temaet er inne i norske klasserom, er det helt sentralt at samfunnsfaglærere har de nødvendige kunnskapene og kompetansene for å legge til rette for en tilfredsstillende opplæring. Som en av mine informanter påpeker, er det også viktig å inngå et samarbeid med matematikklærere for å nå kompetansemålene. Selv om kompetansemålet legger føringer for hva opplæring i personlig økonomi skal inneholde, virker det som at det hviler mye ansvar på hver enkelt lærer. Det gjør ikke jobben enklere når forskning på feltet ikke er enig om hva opplæringen skal inneholde. Uten formell utdanning i økonomi, vil lærere ha ulik forutsetning for å undervise om temaet. Jeg har med denne masteroppgaven gjort et forsøk på å dykke ned i et utvalg samfunnsfaglæreres tolkninger og vurderinger av personlig økonomi som tema. Jeg velger å trekke opp igjen problemstillingen, og gjøre rede for de sentrale aspektene som svarer på problemstillingen.

5.1 Hvordan tolker samfunnsfaglærere læreplanens målsetting om personlig økonomi?

Lærerne er enige i at kompetansemålet er vidt, og kan omfavne flere økonomiske aspekter. Selv om man kan trekke inn flere aspekter for å nærme seg kompetansemålets formål, kan det på en annen side gjøres konkret. Her trekker lærerne fram de begrepene som inngår i kompetansemålet selv om funnene indikerer at de har begrenset kjennskap til læreplanen. De legger særlig vekt på arbeid, inntekt, forbruk og livskvalitet, som også er de begrepene som er konkretisert i kompetansemålet. Viktigheten av arbeid, inntekt og forbruk knyttet til personlig økonomi gjenspeiles i lærernes forståelse av personlig økonomi som begrep. Dermed er det naturlig at disse begrepene henger tett sammen. Lærerne er opptatt av at de skal forberede elevene på livet etter skoleløpet. Selv om lærerne er opptatt av at de skal kunne gi elevene kompetanser til å mestre livet, har noen av de en reservert holdning til å undervise om aspekter som ligger langt framme i tid. Om skolen skal ha den «forberedelsesdimensjonen», bør nok økonomiopplæringa inneholde et faginnhold som ligger utenfor elevenes umiddelbare livsverden. Financial Literacy er en 21st Century Learning-ferdighet, og man bør ruste elevene til å være i stand til og møte forskjellige utfordringer i framtiden.

Videre har annen forskning vist at det er en sammenheng mellom penger og livskvalitet. Det skal nevnes at det er interessant at det kun var en av fire lærere som eksplisitt nevnte folkehelse og livsmestring. Selv om de andre lærerne snakket om det å mestre livet, kan det tyde på at de ikke har satt seg godt nok inn i LK20. Det samme gjelder funnet om den grunnleggende ferdigheten å regne i samfunnsfag. Kun en av lærerne nevner det eksplisitt, og de andre lærerne har litt den holdningen at matematikk kan ta seg av regningen. I lys av det teoretiske rammeverket, vil manglende læreplankunnskap være en faktor som kan begrense lærernes PCK. Sammenhengen mellom de begrepene lærerne mener er sentrale, kan kobles opp mot hvorfor opplæring i personlig økonomi er viktig. De mener at opplæringen må starte i løpet av grunnskolen, og forskning viser til at systematisk opplæring fra tidlig alder av er viktig. Barn og unge blir eksponert for økonomiske avgjørelser, og på andre måter enn den eldre generasjonen er vandt til. Det er et godt argument for å få temaet inn i skolen, og dermed forhindre at flere trår i økonomiske fallgruver.

5.2 Hvordan vurderer samfunnsfagslærere sin egen fagkunnskap og fagdidaktiske kompetanse i personlig økonomi?

Både i min forskning og henvisning til annen forskning, kan man konstatere at ungdomsskolelærere ikke har tatt formell utdanning i økonomi. Dermed må lærerne belage seg på egne erfaringer og evnen til å lese seg opp på temaet. Lærernes vurdering av egen fagkunnskap er en interessant diskusjon både i personlig økonomi, men også garantert i andre tematikker. Mine informanter føler seg kompetent nok til å undervise på ungdomsskole, men føler at de trenger mer kompetanse om de skulle ha undervist på et høyere nivå. I mine funn skiller det seg ut ett interessant funn der en av informantene vurderer etterutdanning som overflødig, mens de andre føler at en alltid kan få mer kompetanse. På skolen mine informanter jobber, har de hatt lang erfaring med å få besøk fra den lokale sparebanken. De har gode erfaringer med denne ekstraressursen, og som jeg har antydnet, kan lærerne også lære av fagfolkene. Selv om oppgavens formål har vært å undersøke lærernes tolkninger av læreplan og vurderinger av egen kompetanse, har det vært nødvendig å kommentere deres vurdering av elevene. Kunnskap om elevene virker inn på lærernes vurdering av egen kompetanse. Lærerne antyder at elevene har minimalt med forkunnskaper, og dermed må opplæringen begynne med det grunnleggende. Mine funn antyder at lærerne føler seg kompetente nok fordi at elevene har lite kunnskaper om økonomi.

Personlig økonomi har kommet som et nytt kompetansemål på ungdomstrinnet, og lærerne virker å forme opplæringen ut ifra flere ressurser. De antyder at læreverktplattformen som de bruker på skolen, Skolestudio, ikke er tilfredsstillende nok, og de må hente inn andre ressurser. Det å kunne stille seg kritisk til tilgjengelige ressurser, krever et visst fagkunnskapsnivå. Lærerne er opptatt av å kontekstualisere faginnholdet, og sett i lys av KofC, er dette en sentral kunnskap. Et interessant funn som støtter dette, er Petter som mener at elevkunnskap kanskje er viktigere enn fagkunnskap. Det kan også støttes i Lies henvisning til Poulsons antydninger om hvorvidt fagkunnskap føles relevant for en grunnskolelærer. Lærerne ønsker at opplæringen skal føles relevant for hver enkelt elev, og de må ta i bruk sin PCK og KofC for å legge til rette for læring hos elevene. En konsekvens for praksis kan være at det vil legge seg en spenning mellom hvorvidt det er nødvendig med fagkunnskap kontra hverdagskunnskap. En annen interessant diskusjon er om det er lærerens fagkunnskaper eller KofC som skal være forutsetningen for opplæringa.

5.3 Videre forskning

Med min masteroppgave, har jeg forhåpentligvis kunne bidra med innsikt på et fagområde som er lite utforsket. Jeg har også undersøkt hvordan de vurderer sin fagkunnskap om temaet og fagdidaktisk kompetanse for å legge til rette for en adekvat opplæring. En annen innfallsvinkel som med stor sannsynlighet ville ha gitt interessante funn, er å gjøre en kvantitativ undersøkelse. Det hadde vært mulig å si noe om mine funn hadde vært generaliserbar for samfunnsfagslærere i Norge. Det hadde også vært mulig å kartlegge lærernes kunnskapsnivå med en kvantitativ studie. Da kunne man ha sagt noe om deres faktiske kunnskapsnivå hadde innflytelse på tolkning og vurdering av kompetansemålet, og innhold i undervisningen.

En annen tilnærming hadde vært og undersøkt hvordan lærerne la opp undervisningopplegget, og i forlengelsen hvilket læringsutbytte elevene hadde. Her ville det ha vært interessant å se om den faglige bakgrunnen hadde innvirkning på fagdidaktiske valg i praksis. Det er til syvende og sist elevene som skal sitte igjen med et læringsutbytte, og en kunne for eksempel ha gjort en undersøkelse der man tester kunnskapene før og etter. Lærerne har ikke formell utdanning i økonomi, og kanskje må personlig økonomi inn i lærerutdanninga. Økonomi er begrunnet som en av de nødvendige faktorene for å mestre eget liv. Lærerutdanninga skal kunne gi framtidige lærere de nødvendige redskapene i møte med nye og komplekse utfordringer samfunnet står ovenfor. Det vil også sikre framtidige samfunnsfagslærere å gi dem noe formell utdanning i temaet. Samtidig når det er knyttet usikkerhet rundt hva den formelle opplæringen skal inneholde, må det kanskje gjøres mer forskning på feltet. Med mer forskning på feltet, kan man begynne å lage konturer på hva lærerutdanninga eventuelt skal inneholde av økonomipensum. Vi kan etter hvert muligens begynne å snakke om økonomididaktikk innenfor samfunnsfaget.

Referanselitteratur

- Amagir, A., Groot, W., Maassen van den Brink, H., & Wilschut, A. (2018). A review of financial-literacy education programs for children and adolescents. *Citizenship, Social and Economics Education*, 17(1), 56–80.
<https://doi.org/10.1177/2047173417719555>
- Atkinson, A. & Messy, F. (2012). *Measuring financial literacy: Results of the OECD/International Network on Financial Education (INFE) pilot study*. OECD Publishing. <https://dx.doi.org/10.1787/5k9csfs90fr4-en>
- Bakkeli, N. Z. (2020). *Kunnskap om personlig økonomi* (SIFO Rapport 10). Forbruksforskningsinstituttet SIFO. <https://oda.oslomet.no/oda-xmlui/bitstream/handle/10642/9056/SIFO-Rapport%2010-2020%20Kunnskap%20om%20personlig%20%c3%b8konomi.pdf?sequence=2&isAllowed=y>
- Berg, L. (2014). *Forbrukersårbarhet. Hvordan mestrer de eldre forbrukerrollen?* (SIFO Rapport 5). Forbruksforskningsinstituttet SIFO. https://oda.oslomet.no/oda-xmlui/bitstream/handle/20.500.12199/5302/RapportS%c3%a5rbarhet2_rev%200.01.2014-web.pdf?sequence=2&isAllowed=y
- Berger, P. L. & Luckman, T. (2000). *Den samfunnsskapte virkelighet*. Fagbokforlaget.
- Blikstad-Balas, M. (2016). *Literacy i skolen*. Universitetsforlaget.
- Björklund, M. (2019). Teaching financial literacy: Competence, context and strategies among Swedish teachers. *Journal of Social Science Education*, 18(2), 28-48.
https://www.researchgate.net/publication/335014064_Teaching_financial_literacy_Competence_context_and_strategies_among_Swedish_teachers
- Björklund, M. (2020). Curriculum taking and curriculum making? Educational context and financial literacy teaching in Sweden. *Nordidactica*, 10(2020:2), 129-152.
<https://journals.lub.lu.se/nordidactica/article/view/21965/19735>
- Björklund, M. (2021). *Beyond Moral Teaching. Financial Literacy as Citizenship Education* [Doktorgradsavhandling]. Karlstad University Studies.
- Björklund, M. & Sandahl, J. (2021). Inviting students to independent judgement: Teaching financial literacy as citizenship education. *Citizenship Social and Economics Education*, 20(5), 103-121.
<https://doi.org/10.1177/20471734211029494>
- Blue, L., Grootenboer, P. & Brimble, M. (2014). Financial literacy education in the curriculum: Making the grade or missing the mark? *International Review of Economics Education*, 16(5), 51-62. <http://dx.doi.org/10.1016/j.iree.2014.07.004>
- Brinkmann, S. & Tanggaard, L. (2012). Introduksjon. I S. Brinkmann & L. Tanggaard (Red.), *Kvalitative metoder – empiri og teoriutvikling* (s. 11-16). Gyldendal.
- Børhaug, K., Christophersen, J. & Aarre, T. (2014). *Introduksjon til samfunnskunnskap – fagstoff og didaktikk*. (3. utg.). Det Norske Samlaget.
- Coffey, A. & Atkinson, P. (1996). *Making Sense of Qualitative Data: Complementary Research Strategies*. SAGE Publications.

- Compen, B., De Witte, K. & Schelfhout, W. (2018). The role of teacher professional development in financial literacy education: A systematic literature review. *Educational Research Review*, 26(2), 16-31.
<https://doi.org/10.1016/j.edurev.2018.12.001>
- De Beckker, K., Compen, B., De Bock, D. & Schelfhout, W. (2019). The capabilities of secondary school teachers to provide financial education. *Citizenship, Social and Economics Education*, 18(2), 66-81.
<https://journals.sagepub.com/doi/epub/10.1177/2047173419850152>
- Deng, Z. (2018). Rethinking teaching and teachers: Bringing content back into conversation. *London Review of Education*, 16(3), 371-383.
<https://uclpress.scienceopen.com/hosted-document?doi=10.18546/LRE.16.3.02>
- Dybdahl, R. & Risvoll, H. (2022). Introduksjon til atferdsøkonomi. I A. Solstad, P. A. Tuftes & C. Poppe (Red.), *Penger til besvær – privatøkonomiske utfordringer og økonomisk rådgivning i kredittsamfunnet* (s. 113-120). Universitetsforlaget.
- Elevkanalen. (2023). *Personlig økonomi*. TV2 Skole.
<https://app.elevkanalen.no/fag/989/produkt/1776/del/16948/artikkel/158474?t=es>
- Elstad, E. (2002). *Barn, ungdom, personlig økonomi: en studiebok i fagdidaktikk*. Unipub.
- Europakommisjonen. (2012). *Education and Training 2020 Work programme: Thematic Working Group "Assessment of Key Competences" – Literature review, Glossary and examples*. Directorate-General for Education and Culture.
- Farsagli, S., Filotto, U. & Traclò, F. (2016). Education People About Finance and Economics. Approaching Curriculum Design: An Italian Experience. I C. Aprea, E. Wuttke, K. Breuer, N. K. Koh, P. Davies, B. Greimel-Fuhrmann & J. S. Lopus (Red.), *International Handbook of Financial Literacy* (s. 531-543). Springer.
- Finans Norge. (2019, 11. september). *Ny rekord i kortbruk*. Finans Norge.
<https://www.finansnorge.no/aktuelt/nyheter/2019/09/ny-rekord-i-kortbruk/>
- Frijns, B., Gilbert, A. & Tourani-Rad, A. (2014). Learning by doing: The role of financial experience in financial literacy. *Journal of Public Policy*, 34(1), 123-154.
<https://doi.org/10.1017/S0143814X13000275>
- Garman, T. & Fogue, R. (2014). *Personal Finance*. (12. utg.). Cengage Learning Inc.
- Geisinger, K. F. (2016). 21st Century Skills: What Are They and How Do We Assess Them? *Applied Measurement in Education*, 29(4), 245-249.
<https://doi.org/10.1080/08957347.2016.1209207>
- Giske, M. E. (2020). *La barna lære privatøkonomi på Internett*. DNB Nyheter.
<https://www.dnb.no/dnbnyheter/no/samfunn/barn-trenger-kunnskap-om-sparing-og-pengebruk>
- Gleiss, M. S. & Sæther, E. (2021). *Forskningsmetode for lærerstudenter – å utvikle ny kunnskap i forskning og praksis*. Cappelen Damm Akademisk.
- Grossman, P. L. (1990). *The Making of a Teacher: Teacher Knowledge and Teacher Education*. Teachers College Press.
- Hastings, J. S., Madrian, B. C. & Skimmyhorn, W. L. (2013). Financial Literacy, Financial

- Education, and Economic Outcomes. *Annual Review of Economics*, 5(1), 347-373. <https://doi.org/10.1146/annurev-economics-082312-125807>
- Holte, A. (2022). Gjeld og psykisk helse. I A. Solstad, P. A. Tuft & C. Poppe (Red.), *Penger til besv er – privatøkonomiske utfordringer og økonomisk rådgivning i kredittsamfunnet* (s. 122-143). Universitetsforlaget.
- Holzmann, R., Mulaj, F. & Perotti, V. (2013). *Financial capability in low-and-middle-income countries: Measurement and evaluation* (Rapport 79805). The World Bank. <http://documents.worldbank.org/curated/en/347991468331161428/Financial-capability-in-low-and-middle-income-countries-measurement-and-evaluation>
- Hovland, K. (2023, 31. mars). *Solid oppgang i forbruksgjelden: - Kan skape større problemer for folk*. E24. <https://e24.no/norsk-oekonomi/i/0Qg2k2/solid-oppgang-i-forbruksgjelden-kan-skape-stoerre-problemer-for-folk>
- Huston, S. J. (2010). Measuring Financial Literacy. *Journal of Consumer Affairs*, 44(2), 296-316. <https://doi.org/10.1111/j.1745-6606.2010.01170.x>
- Jelstad, J. (2019, 18. mars). *Nye læreplaner: Mer lek, mer praktisk og f rre kompetansemål*. Utdanningsnytt. <https://www.utdanningsnytt.no/fagfornyelse-grunnskole-laereplaner/nye-laereplaner-mer-lek-mer-praktisk-og-faerre-kompetansemal/128043>
- Johannessen, A., Tuft, P. A., & Christoffersen, L. (2016). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode* (5. utg.). Abstrakt forlag.
- Johansen, H. E. (2019, 27. juni). *10 mål som bør legges til grunn for en god  konomioppl ring*. Utdanningsnytt. <https://www.utdanningsnytt.no/fagfornyelse-laereplaner-okonomi/10-mal-som-bor-legges-til-grunn-for-en-god-okonomiopplaering/205148>
- Johansen, H. E. (2022). Selvhjelp – muligheter og begrensninger. I A. Solstad, P. A. Tuft & C. Poppe (Red.), *Penger til besv er – privatøkonomiske utfordringer og økonomisk rådgivning i kredittsamfunnet* (s. 263-275). Universitetsforlaget.
- Johnsen, G. (2018). Intervjuet som forskningsredskap. I M. Krogtoft & J. S vovoll (Red.), *Masteroppgaven i lærerutdanninga – Temavalg, forskningsplan, metoder* (2. utg., s. 197-209). Cappelen Damm Akademisk.
- Kempson, E., Finney, A. & Poppe, C. (2017). *Financial well-being: A conceptual model and preliminary Analysis (Final edition)* (SIFO Rapport 3). Consumption Research Norway. <https://www.fincap.org.uk/en/insights/financial-well-being-a-conceptual-model-and-preliminary-analysis>
- Kershaw, M. M. & Lynne, L. S. (2004). Dimensions of Financial Competence. *Psychiatry, Psychology and Law*, 11(2), 338-349. <https://doi.org/10.1375/pplt.2004.11.2.338>
- Koritzinsky, T. (2020). *Samfunnskunnskap. Fagdidaktisk innføring* (5. utg.). Universitetsforlaget.
- Kunnskapsdepartementet. (2017). *Overordnet del – verdier og prinsipper for grunnopplæringen*. Fastsatt som forskrift ved kongelig resolusjon. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020. <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/?kode=saf01-04&lang=nob>
- Kunnskapsdepartementet. (2019). *Læreplan i samfunnsfag (SAF01-04)*. Fastsatt som

- forskrift. Læreplanverket Kunnskapsløftet 2020. <https://www.udir.no/lk20/saf01-04?lang=nob>
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju* (3. utg.). Gyldendal Akademisk.
- Leming, T. (2009). Hvor ble JEG av? Emosjoner som drivkraft i skriving og forskning. I R. Jakhelln, T. Tiller & T. Leming (Red.), *Emosjoner i forskning og læring* (s. 35-50). Eureka Forlag.
- Lie, T. G. (2017). *Lærerens utdanning og kunnskap, og deres holdninger til undervisning av samfunnskunnskap i et kritisk dannelsesperspektiv* [Doktorgradsavhandling]. NTNU.
- Lucey, T. & Bates, A. B. (2012). Conceptually and developmentally appropriate education for financially literate global citizens. *Citizenship, Social and Economics Education*, 11(3), 160-162. <https://doi.org/10.2304/csee.2012.11.3.160>
- Ludvigsen, S. (2015). Fagfornyelse, dybdelæring og progresjon i lærerutdanning. I U. Rindal, A. Lund & R. Jakhelln (Red.), *Veier til fremragende lærerutdanning* (s. 221-227). Universitetsforlaget.
- Lusardi, A. (2015). Financial Literacy Skills for the 21st Century: Evidence from PISA. *The Journal of Consumer Affairs*, 49(3), 639-659. <https://doi.org/10.1111/joca.12099>
- Lusardi, A. (2019). Financial literacy and the need for financial education: evidence and implications. *Swiss Journal of Economics and Statistics*, 155(1), 1-8. <https://doi.org/10.1186/s41937-019-0027-5>
- Lusardi, A., & Mitchell, O. S. (2014). The Economic Importance of Financial Literacy: Theory and Evidence. *Journal of Economic Literature*, 52(1), 5-44. <https://doi.org/10.1257/jel.52.1.5>
- Lusardi, A. & Mitchell, O. S. (2011). Financial literacy around the world: an overview. *Journal of Pension Economics and Finance*, 10(4), 497-508. <https://doi.org/10.1017/S1474747211000448>
- Lusardi, A., Mitchell, O. S., & Curto, V. (2010). Financial literacy among the young. *Journal of Consumer Affairs*, 44(2), 358-380. <https://doi.org/10.1111/j.1745-6606.2010.01173.x>
- Mathé, N. E. H. (2021). Arbeid med fagbegreper i samfunnsfag. I S. Frøland Erdal, L. Granlund & E. Ryen (Red.), *Samfunnsfag-didaktikk* (s. 156-172). Universitetsforlaget.
- McPhail, G. & Rata, E. (2015). Comparing Curriculum Types: "Powerful Knowledge" and "21st Century Learning". *New Zealand Journal of Education Studies*, 51, 53-68. <https://doi.org/10.1007/s40841-015-0025-9>
- Modig, N. (2017). Lärarstudenters ekonomididaktiska kunskapsutveckling i samhällskunnskap. *Nordidactica*, 7(2017:3), 23-45. <http://kau.diva-portal.org/smash/get/diva2:1145336/FULLTEXT01.pdf>
- Moses, J. W. & Knutsen, T. L. (2019). *Ways of Knowing – Competing Methodologies in Social and Political Research* (3. utg.). Bloomsbury Academic.
- Muller, J. & Young, M. (2019). Knowledge, power and powerful knowledge re-visited. *The*

- Curriculum Journal*, 30(2), 196-214.
<https://doi.org/10.1080/09585176.2019.1570292>
- Mändmaa, S. (2022). Empirical Study on Personal Financial Literacy of University Students for Develop the Financial Education. *International Journal of Business and Applied Social Science*, 6(6), 8-25. <http://dx.doi.org/10.33642/ijbass.v6n6p2>
- Nilssen, V. L. (2012). *Analyse i kvalitative studier: den skrivende forskeren*. Universitetsforlaget.
- NOU 2014: 7. (2014). *Elevenes læring i fremtidens skole – Et kunnskapsgrunnlag*. Kunnskapsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/NOU-2014-7/id766593/?ch=8>
- NOU 2018: 2. (2018). *Fremtidige kompetansebehov I*. Kunnskapsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/contentassets/e6acac1df4964805a34c767fa9309acd/no/pdfs/nou201820180002000dddpdfs.pdf>
- OECD. (2013). *PISA 2012 Assessment and Analytical Framework: Mathematics, Reading, Science, Problem Solving and Financial Literacy*. OECD Publishing.
- OECD. (2014). *Financial education for youth: The role of schools*. OECD Publishing.
- OECD. (2016). G20/OECD INFE Core competencies framework on financial literacy for adults. OECD.
- OECD. (2017a). *Getting Skills Right. Skills for Jobs Indicators*. OECD Publishing.
- OECD. (2017b). *PISA 2015 results (IV): Students` financial literacy*. OECD Publishing.
- PERL. (2011). *Financial literacy. Personal finance management*. PERL - Partnership for Education and Research about Responsible Living. https://www.oneplanetnetwork.org/sites/default/files/from-crm/financial_literacy_toolkit_for_personal_finance_management.pdf
- Poppe, C. & Tufte, P. A. (2022). Betydningen av økonomisk kunnskap. I A. Solstad, P. A. Tufte & C. Poppe (Red.), *Penger til besvær – privatøkonomiske utfordringer og økonomisk rådgivning i kredittsamfunnet* (s. 53-66). Universitetsforlaget.
- Poppe, C. & Tufte, P. A. (2019). The Impact of Financial Literacy. *Forthcoming*.
- Postholm, M. B. & Jacobsen, D. I. (2018). *Forskningsmetode for masterstudenter I lærerutdanning*. Cappelen Damm Akademisk.
- Regjeringen. (2022, 19. oktober). *Fag og læreplaner*. <https://www.regjeringen.no/no/tema/utdanning/grunnopplaring/artikler/innhold-vurdering-og-struktur/id2356931/>
- Repstad, P. (2007). *Mellom nærhet og distanse: kvalitative metoder i samfunnsfag*. Universitetsforlaget.
- Retailmagasinet. (2020, 22. mai). *Norge i verdenstoppen i kortbruk – kun 3% kontantandel*. Retailmagasinet. <https://www.retailmagasinet.no/mobilbetaling/norge-i-verdenstoppen-i-kortbruk--kun-3--kontantandel/608171>
- Reutter, L. (2021). Forskningsetikk og personvern. I I. Stuvøy, G. Tøndel & A. Tjora

- (Red.), *En smak av forskning* (s. 89-98). Cappelen Damm Akademisk.
- Riitsalu, L. (2019). *Books and Biases – The Explanation for Bounded Rationality in Managing Personal Finances*. Estonian Business School.
- Ringdal, K. (2018). *Enhet og mangfold*. Fagbokforlaget.
- Ryen, E. (2021). Valg av fagstoff og progresjon som didaktiske utfordringer i samfunnsfag. I S. Frøland Erdal, L. Granlund & E. Ryen (Red.), *Samfunnsfag-didaktikk* (s. 44-65). Universitetsforlaget.
- Sawatzki, C. M., & Sullivan, P. A. (2017). Teachers' Perceptions of Financial Literacy and the Implications for Professional Learning. *Australian Journal of Teacher Education*, 42(5). 51-65. <http://dx.doi.org/10.14221/ajte.2017v42n5.4>
- Sawyer, R. (2014). Introduction: The new science of learning. I R. Sawyer (Red.), *The Cambridge handbook of the learning sciences* (s. 1-18). Cambridge University Press.
- Selander, S. (2010). En hermeneutisk læsning av pedagogiske tekster. I S. V. Knudsen & B. Aamotsbakken (Red.), *Teoretiske tilnærminger til pedagogiske tekster* (s. 32-51). Høyskoleforlaget.
- Shulman, L. S. (1986). Those Who Understand: Knowledge Growth in Teaching. *Educational Researcher*, 15(2), 4-14.
- Støren, K. (2022). Lokalt læreplanarbeid med fagfornyelsen. *Nordisk tidsskrift for utdanning og praksis*, 16(1), 40-58. <https://doi.org/10.23865/up.v16.3070>
- Sundby, A. H. & Karseth, B. (2022). «The knowledge question» in the Norwegian curriculum. *The Curriculum Journal*, 33(3), 427-422. <https://doi.org/10.1002/curj.139>
- Sæther, E. (2021). Muligheter og utfordringer i samfunnsfagenes møte med tverrfaglighet og dybdelæring. I S. Frøland Erdal, L. Granlund & E. Ryen (Red.), *Samfunnsfag-didaktikk* (s. 28-43). Universitetsforlaget.
- Sætre, P. J. (2013). Hvorfor skal vi ha samfunnsfag i skolen? I G. Langfeldt & V. Fusche Moe (Red.), *Å lære å bli lærer – Lærerutdanning etter GLU-reformen* (s. 131-142). Cappelen Damm Akademisk.
- Tanggaard, L. & Brinkmann, S. (2012). Intervjuet: Samtalen som forskningsmetode. I S. Brinkmann & L. Tanggaard (Red.), *Kvalitative metoder – empiri og teoriutvikling* (s. 17-45). Gyldendal.
- Tjora, A. (2017). *Kvalitative forskningsmetoder i praksis* (3. utg.). Gyldendal Akademisk.
- Tolo, A. (2017). *Kompetanse og lærerprofesjonalitet*. Fagbokforlaget.
- Utdanningsdirektoratet. (2019). *Dybdelæring*. <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/dybdelaring/>
- Utdanningsdirektoratet. (2020). 2.5.1 Folkehelse og livsmestring. I *Overordnet del – verdier og prinsipper for grunnskoleopplæringen*. Utdanningsdirektoratet. <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/prinsipper-for-laring-utvikling-og-danning/tverrfaglige-temaer/folkehelse-og-livsmestring/>

- Van Campenhout, G., De Witte, K. & De Beckker, K. (2017). *De geslaagde school*. Itinera Institute.
- Vika, K. S. (2021). *Spørsmål til Skole-Norge. Analyser og resultater fra Utdanningsdirektoratets spørreundersøkelse til lærere høsten 2020* (NIFU Rapport 2021:3). Nordisk institutt for studier av innovasjon, forskning og utdanning NIFU. <https://nifu.brage.unit.no/nifu-xmlui/bitstream/handle/11250/2726052/NIFUrapport2021-3.pdf?sequence=6&isAllowed=y>
- Warnaar, M. (2022). Financial advice in the Netherlands. I A. Solstad, P. A. Tufta & C. Poppe (Red.), *Penger til besvær – privatøkonomiske utfordringer og økonomisk rådgivning i kredittsamfunnet* (s. 279-285). Universitetsforlaget.
- Way, W. L., & Holden, K. (2009). Teachers' background and capacity to teach personal finance: Results of a national study. *University of Wisconsin-Madison and National Endowment for Financial Education*. https://www.researchgate.net/profile/Karen-Holden-2/publication/281549521_2009_Outstanding_AFCPE_R_Conference_Paper_Teachers%27_Background_and_Capacity_to_Teach_Personal_Finance_Results_of_a_National_Study/links/5447bd9c0cf22b3c14e12919/2009-Outstanding-AFCPE-R-Conference-Paper-Teachers-Background-and-Capacity-to-Teach-Personal-Finance-Results-of-a-National-Study.pdf
- Young, M. (2008). *Bringing knowledge back in*. Routledge.
- Young, M. (2013). Overcoming the crisis in curriculum theory: a knowledge-based approach. *Journal of Curriculum Studies*, 45(2), 101-118. <https://doi.org/10.1080/00220272.2013.764505>
- Young, M. & Lambert, D. (2014). *Knowledge and the future school. Curriculum and social justice*. Bloomsbury.
- Young, M. & Muller, J. (2013). On the powers of powerful knowledge. *Review of Education*, 1(3), 229-250. <https://doi.org/10.1002/rev3.3017>

Vedlegg

Vedlegg 1: Godkjenning av NSD

Vedlegg 2: Intervjuguide

Vedlegg 3: Samtykkeskjema

Vedlegg 1: Godkjenning av NSD

Referansenummer

744167

Vurderingstype

Standard

Dato

15.11.2022

Prosjekttittel

Personlig økonomi i samfunnsfaget

Behandlingsansvarlig institusjon

Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet / Fakultet for samfunns- og utdanningsvitenskap (SU) / Institutt for lærerutdanning

Prosjektansvarlig

Yngve Skjæveland

Student

Adrian Hildre Liabø

Prosjektperiode

09.01.2023 - 25.05.2023

Kategorier personopplysninger

Alminnelige

Lovlig grunnlag

Samtykke (Personvernforordningen art. 6 nr. 1 bokstav a)

Behandlingen av personopplysningene er lovlig så fremt den gjennomføres som oppgitt i meldeskjemaet. Det lovlige grunnlaget gjelder til 25.05.2023.

Kommentar

OM VURDERINGEN

Personverntjenester har en avtale med institusjonen du forsker eller studerer ved. Denne avtalen innebærer at vi skal gi deg råd slik at behandlingen av personopplysninger i prosjektet ditt er lovlig etter personvernregelverket.

Personverntjenester har nå vurdert den planlagte behandlingen av personopplysninger. Vår vurdering er at behandlingen er lovlig, hvis den gjennomføres slik den er beskrevet i meldeskjemaet med dialog og vedlegg.

VIKTIG INFORMASJON TIL DEG

Du må lagre, sende og sikre dataene i tråd med retningslinjene til din institusjon. Dette betyr at du må bruke leverandører for spørreskjema, skylagring, videosamtale o.l. som

institusjonen din har avtale med. Vi gir generelle råd rundt dette, men det er institusjonens egne retningslinjer for informasjonssikkerhet som gjelder.

TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET

Prosjektet vil behandle alminnelige kategorier av personopplysninger frem til 25.5.2023.

LOVLIG GRUNNLAG

Prosjektet vil innhente samtykke fra de registrerte til behandlingen av personopplysninger. Vår vurdering er at prosjektet legger opp til et samtykke i samsvar med kravene i art. 4 og 7, ved at det er en frivillig, spesifikk, informert og utvetydig bekreftelse som kan dokumenteres, og som den registrerte kan trekke tilbake. Lovlig grunnlag for behandlingen vil dermed være den registrertes samtykke, jf. personvernforordningen art. 6 nr. 1 bokstav a.

PERSONVERNPRINSIPPER

Personverntjenester vurderer at den planlagte behandlingen av personopplysninger vil følge prinsippene i personvernforordningen om:

- lovlighet, rettferdighet og åpenhet (art. 5.1 a), ved at de registrerte får tilfredsstillende informasjon om og samtykker til behandlingen
- formålsbegrensning (art. 5.1 b), ved at personopplysninger samles inn for spesifikke, uttrykkelig angitte og berettigede formål, og ikke viderebehandles til nye uforenlige formål
- dataminimering (art. 5.1 c), ved at det kun behandles opplysninger som er adekvate, relevante og nødvendige for formålet med prosjektet
- lagringsbegrensning (art. 5.1 e), ved at personopplysningene ikke lagres lengre enn nødvendig for å oppfylle formålet

DE REGISTRERTES RETTIGHETER

Personverntjenester vurderer at informasjonen om behandlingen som de registrerte vil motta oppfyller lovens krav til form og innhold, jf. art. 12.1 og art. 13.

Så lenge de registrerte kan identifiseres i datamaterialet vil de ha følgende rettigheter: innsyn (art. 15), retting (art. 16), sletting (art. 17), begrensning (art. 18) og dataportabilitet (art. 20).

Vi minner om at hvis en registrert tar kontakt om sine rettigheter, har behandlingsansvarlig institusjon plikt til å svare innen en måned.

FØLG DIN INSTITUSJONS RETNINGSLINJER

Personverntjenester legger til grunn at behandlingen oppfyller kravene i personvernforordningen om riktighet (art. 5.1 d), integritet og konfidensialitet (art. 5.1. f) og sikkerhet (art. 32).

Ved bruk av databehandler (spørreskjemaleverandør, skylagring, videosamtale o.l.) må behandlingen oppfylle kravene til bruk av databehandler, jf. art 28 og 29. Bruk leverandører som din institusjon har avtale med.

For å forsikre dere om at kravene oppfylles, må dere følge interne retningslinjer og eventuelt rådføre dere med behandlingsansvarlig institusjon.

MELD VESENTLIGE ENDRINGER

Dersom det skjer vesentlige endringer i behandlingen av personopplysninger, kan det være nødvendig å melde dette til oss ved å oppdatere meldeskjemaet. Før du melder inn en endring, oppfordrer vi deg til å lese om hvilke type endringer det er nødvendig å melde: <https://www.nsd.no/personverntjenester/fyll-ut-meldeskjema-for-personopplysninger/melde-endringer-i-meldeskjema> Du må vente på svar fra oss før endringen gjennomføres.

OPPFØLGING AV PROSJEKTET

Personverntjenester vil følge opp ved planlagt avslutning for å avklare om behandlingen av personopplysningene er avsluttet.

Lykke til med prosjektet!

Vedlegg 2: Intervjuguide

Inngangsspørsmål

- Hva er din utdanningsbakgrunn, og hvor lenge har du jobbet i skolen? (Alder, kjønn)
- Personlig økonomi har blitt en del av samfunnsfagslæreplanen. Hva tenker du om det?
- Har du undervist om temaet før? (Om ja, hvilke erfaringer har du?)

Forskningsspørsmål	Spørsmål til intervjuguide
Hvordan tolker lærerne læreplanen?	I læreplanen står det: «vurdere hvordan arbeid, inntekt og forbruk kan påvirke personlig økonomi, levestandard og livskvalitet». <ul style="list-style-type: none">- Hvilke krav stiller læreplanen?- Tanker om overgang fra gammel til ny læreplan? Stilles det andre krav nå?- Tverrfaglige muligheter? FoL, DoM, samarbeid med andre fag(lærere)?
	Hvordan forholder du deg til læreboka og/eller andre læremiddel/læringsressurser? <ul style="list-style-type: none">- Kommer du til å ta for deg andre aspekter innenfor temaet som boka ikke tar opp?- Bruk av andre læremiddel/læringsressurser?- Læreverkets lærerveileder?
	I forarbeid/undervisningssituasjon, hvilke etiske vurderinger er det viktig å gjøre når du skal undervise om temaet? <ul style="list-style-type: none">- Bruk av egne erfaringer?- Sensitivitet/privat- Elevenes sosioøkonomiske bakgrunn
Hvordan vurderer lærerne sin egen kompetanse innenfor personlig økonomi?	Hvilke kunnskaper/kompetanser mener du er nødvendig å inneha for å nå kompetansemålet?
	Hvordan vil du definere/forstår begrepet personlig økonomi? <ul style="list-style-type: none">- I hvilken grad vil din forståelse være styrende for valg av innhold?
	Hvordan vurderer du din egen kompetanse på området? <ul style="list-style-type: none">- Tilstrekkelig? Styrker eller mangler?
På hvilken måte har lærerne tilegnet seg kompetanse innen personlig økonomi?	Hvilke kunnskapskanaler benyttet du deg av i innhenting av kunnskap/kompetanse? Hvilke mener du er de(n) viktigste? <ul style="list-style-type: none">- Skole, hjem, venner, kolleger, jobb?
	Hva har du lært fra egen utdanning? <ul style="list-style-type: none">- Tilleggs kurs, lærerutdanning, egen skolegang?
	Jeg har nå gått snart fem år på lærerutdanningen, uten å ha lært noe om det. I hvilken grad mener du at tematikken kan være mer utfordrende å undervise om sammenlignet med f.eks. Middelalderen?

Vedlegg 3: Samtykkeskjema

Vil du delta i forskningsprosjektet ***Personlig økonomi i samfunnsfaget?***

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å *undersøke læreres tolkning av læreplanens målsetting om personlig økonomi*. I dette skrivet gir vi deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

Formål

Personlig økonomi har kommet inn i læreplanen, og derfor synes jeg at det er interessant å undersøke hvordan lærere på ungdomstrinnet i skolen i dag tolker det nye kompetansemålet. Det argumenteres for at unge i dag blir eksponert for flere økonomiske beslutninger fra tidlig alder av. Om en kommer skjevt ut, kan det få fatale konsekvenser for framtiden. Derfor er det vitalt at temaet har kommet tydelig fram i læreplanen, og det er interessant å se på hvordan lærere kommer til å angripe temaet.

Problemstilling: Hvordan tolker samfunnsfagslærere på ungdomstrinnet læreplanens målsetting om personlig økonomi, og hvordan vurderer de sin egen faglige- og fagdidaktiske kompetanse tilknyttet temaet?

Forskningsspørsmålene jeg skal undersøke er

- Hvordan tolker lærerne læreplankravene som omhandler personlig økonomi?
- Hvordan vurderer lærerne sin egen kompetanse innenfor personlig økonomi?
- Hvordan vurderer lærerne forholdet mellom egne erfaringer og fagkunnskaper i personlig økonomi?

Forskningsprosjektet er en masteravhandling på lærerutdanningen ved NTNU.

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet

Fakultet for samfunns- og utdanningsvitenskap (SU) / Institutt for lærerutdanning er ansvarlig for prosjektet.

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Jeg har valgt ut mine informanter gjennom noen kriterier.

Utvalgsriterier:

- Utdannet lærer
- Underviser i samfunnsfag på ungdomstrinnet

Hva innebærer det for deg å delta?

Metoden jeg kommer til å bruke er semistrukturert intervju med intervjuguide. Jeg kommer til å bruke lydopptak.

Hvis du velger å delta i prosjektet, innebærer det at du fyller ut et samtykkeskjema og deltar på intervju som varer i maks en time.

Det er frivillig å delta

Det er frivillig å delta i prosjektet. Hvis du velger å delta, kan du når som helst trekke

samtykket tilbake uten å oppgi noen grunn. Alle dine personopplysninger vil da bli slettet. Det vil ikke ha noen negative konsekvenser for deg hvis du ikke vil delta eller senere velger å trekke deg.

Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger

Vi vil bare bruke opplysningene om deg til formålene vi har fortalt om i dette skrevet. Vi behandler opplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket.

Det er kun jeg som vil ha tilgang til dine opplysninger. Jeg kommer til å bruke UiOs Nettskjema for lagring av lydopptakene der jeg lagrer opptakene i TSD. Jeg kommer til å anonymisere deltakerne fortløpende, og vil ha navnet og kontaktopplysningene erstattet med kode som lagres på egen navneliste adskilt fra øvrige data. Du som deltaker vil ikke, kunne bli gjenkjent i publikasjonen.

Hva skjer med personopplysningene dine når forskningsprosjektet avsluttes?

Prosjektet vil etter planen avsluttes når oppgaven blir godkjent [25.06.23]. Etter prosjektslutt vil datamaterialet med dine personopplysninger slettes.

Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

På oppdrag fra *NTNU* har Personverntjenester vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

Dine rettigheter

Så lenge du kan identifiseres i datamaterialet, har du rett til:

- innsyn i hvilke opplysninger vi behandler om deg, og å få utlevert en kopi av opplysningene
- å få rettet opplysninger om deg som er feil eller misvisende
- å få slettet personopplysninger om deg
- å sende klage til Datatilsynet om behandlingen av dine personopplysninger

Hvis du har spørsmål til studien, eller ønsker å vite mer om eller benytte deg av dine rettigheter, ta kontakt med:

- NTNU ved
 - Adrian Hildre Liabø på epost (adriahl@stud.ntnu.no) eller på telefon: 948 91 389.
 - Yngve Skjæveland på epost (yngve.skjaeveland@ntnu.no) eller på telefon: 734 12 099.
- Vårt personvernombud: Thomas Helgesen på epost (thomas.helgesen@ntnu.no) eller på telefon 930 79 038.

Hvis du har spørsmål knyttet til Personverntjenester sin vurdering av prosjektet, kan du ta kontakt med:

- Personverntjenester på epost (personverntjenester@sikt.no) eller på telefon: 53 21 15 00.

Med vennlig hilsen

Yngve Skjæveland
(Forsker/veileder)

Adrian Liabø
(Student)

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet *Personlig økonomi i samfunnsfaget*, og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

- å delta i intervju

Jeg samtykker til at mine opplysninger behandles frem til prosjektet er avsluttet

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

