

Karina Birkeland Skorgenes & Lene Marie Ulheim

Personlig økonomi i skolen

En kvalitativ studie om hvordan ungdomsskolelærere underviser om personlig økonomi

Masteroppgave i samfunnsfag MGLU 5-10

Veileder: Yngve Skjæveland

Mai 2023

Karina Birkeland Skorgenes & Lene Marie Ulheim

Personlig økonomi i skolen

En kvalitativ studie om hvordan ungdomsskolelærere underviser om personlig økonomi

Masteroppgave i samfunnsfag 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 en SIFO-rapport fremkommer det at skolen er den kunnskapskilden som scorer dårligst, når det kommer til opplæring i personlig økonomi (Bakkeli, 2020, s. 61). Dette til tross for et stadig økende fokus i samfunnet, noe som også gjenspeiles i læreplanen fra 2020. På bakgrunn av dette har vi valgt følgende problemstilling: «Hvordan underviser lærere på ungdomstrinnet om temaet personlig økonomi?». Med denne oppgaven ønsker vi å øke fokuset rundt temaet i skolen, gjennom å belyse ulike momenter knyttet til undervisningen. Vi anså det derfor som hensiktsmessig å se undervisningen fra et lærerperspektiv.

Oppgaven baserer seg på et teoretisk rammeverk, der tidligere forskning og teoretiske perspektiver blir presentert. Ettersom oppgaven fokuserer på undervisning, er det naturlig at begrepet økonomisk literacy får en tydelig plass i oppgaven. Teorikapittelet er delt inn i fem delkapitler som omhandler samfunnsutvikling, kunnskapskilder til personlig økonomi, lærerens kompetanse, tilnærming til undervisning og økonomisk literacy. Oppgaven har et kvalitativt forskningsdesign, der vi benytter oss av semistrukturert intervju for datainnsamling. Det empiriske materialet baserer seg på fem informanter, fra ulike skoler.

Samtlige av informantene opplever personlig økonomi som et svært viktig tema. Det fremkommer også at de har mange tanker og ideer knyttet til undervisningen. Til tross for engasjementet, tyder likevel mye på at temaet får lite plass i opplæringen. Informantene omtaler videre en rekke utfordringer knyttet til undervisning om temaet, der blant annet tidspress og læreplanens åpenhet trekkes frem. Det kan også tyde på at informantene ikke kjenner til alle mulighetene og ressursene som finnes knyttet til temaet, og at det slik finnes stort uutnyttet potensial.

Abstract

Research has shown that school is the lowest scoring source of personal economy (Bakkeli, 2020, s. 61). Despite an increasing focus on personal economy in society, also reflected in the 2020 curriculum, this is an interesting find. With this in mind, we have chosen the following research question: «How do teachers at secondary school teach about personal economy?». Through this thesis, we therefore aim to increase the focus of the topic in schools, by highlighting various aspects related to teaching.

The thesis is based on a theoretical framework, where previous research and theoretical perspectives are presented. Because of the teaching perspective, financial literacy will have a significant place in this thesis. The theoretical chapter is divided into five sub-chapters: societal development, sources of knowledge for personal economy, teacher's competence, teaching approach, and financial literacy. The thesis has a qualitative research design, where semi-structured interviews are being used. The empirical material is based on five informants, from different schools.

The study shows that all the informants see personal economy as a very important topic. It also emerges that they have many thoughts and ideas related to teaching about it. Despite the engagement, it appears that the topic receives minor attention in education. The informants also mentions a range of challenges related to teaching about the topic, where time pressure and the openness of the curriculum are highlighted. It may also suggest that the informants are not familiar with all the opportunities and resources available, and that there is great unutilized potential.

Forord

Det er med blandede følelser vi nå slutfører det som har blitt vår masteroppgave. Det å skrive denne oppgaven har uten tvil vært en lærerik prosess, der både frustrasjon og glede har blitt uttrykt. Oppgaven startet med et felles engasjement for temaet, noe som har vært en viktig drivkraft i arbeidet. Gjennom arbeidsprosessen har vi lært mye nytt, og i større grad fått åpnet øynene, for det vi opplever som et svært viktig tema. Vi tar med oss den viktige kunnskapen og erfaringene, når vi beveger oss inn i arbeidslivet.

Gjennom arbeidet med oppgaven fant vi fort ut at det var gjort lite tidligere forskning om temaet. Vi håper derfor at denne masteroppgaven kan være med å rette fokus mot temaet, og at det slik kan få større plass i skolen.

Først og fremst ønsker vi å rette en stor takk til våre fem informanter. Uten dere ville det ikke vært mulig å skrive denne oppgaven. Takk for gode refleksjoner og innsikten dere har gitt oss. Ikke minst vil vi takke for tiden dere har satt av til oss, til tross for en hektisk lærerhverdag.

Vi ønsker også å rette en stor takk til vår veileder, Yngve Skjæveland. Uten din veiledning og kloke ord hadde vi ikke kommet i mål. Takk for gode, konstruktive tilbakemeldinger og råd, og ikke minst for at du alltid har vært tilgjengelig. Gjennom hele perioden har du vært positiv og hatt troen på oss. Vi setter utrolig stor pris på arbeidet du har lagt ned.

Takk til medstudenter på lesesalen, som har gitt oss glede og inspirasjon. Hyggelige avsporinger og lunsjpauser har til tider vært i lengste laget, men helt klart en viktig del av den positive opplevelsen. Etter å ha tilbrakt lange dager på Sukkerhuset, er det nesten litt trist å ikke skulle komme tilbake til det gode samholdet som har blitt skapt.

Sist, men ikke minst, må vi rette en takk til hverandre. Vi ser tilbake på tiden som en positiv opplevelse, der vi har spilt hverandre gode. Til tross for mye tid oppå hverandre, har vi klart å beholde latteren og det gode humøret. Det har vært lærerikt å skrive sammen, og vi ville ikke valgt annerledes. Takk for et godt samarbeid, gjennom gode refleksjoner og hyggelige stunder.

Karina Birkeland Skorgenes & Lene Marie Ulheim
Mai 2023, Trondheim

Innholdsfortegnelse

1.0 Innledning.....	1
1.1 Introduksjon	1
1.1.1 Personlig økonomi i læreplanen	2
1.2 Studiens aktualitet og motivasjon	3
1.3 Problemstilling og avgrensing.....	3
1.4 Oppgavens struktur.....	4
2.0 Teoretisk rammeverk og tidligere forskning.....	5
2.1 Samfunnsutvikling	5
2.2 Kilder til økonomisk kompetanse.....	5
2.3 Kunnskap om økonomi	6
2.4 Lærerens kompetanse	6
2.5 Tilnærming til undervisning	7
2.6 Økonomiundervisning som integrert del av samfunnsfaget.....	8
2.7 Økonomisk literacy	8
2.7.1 Smal og bred literacy-forståelse	8
2.7.2 Modell for økonomisk literacy.....	9
2.7.3 Didaktisk modell for økonomisk literacy.....	11
2.7.4 Opplæringens opphav og alderstilpasning	12
2.8 Oppsummering.....	13
3.0 Metode.....	14
3.1 Forskningsdesign og kvalitativ metode.....	14
3.2 Vitenskapsteoretisk tilnærming.....	14
3.3 Intervju som metode - semistrukturert intervju	15
3.4 Intervjuguide	15
3.5 Utvalg.....	16
3.6 Pilotintervju.....	17
3.7 Fysisk og digitalt intervju	17
3.8 Utstyr til gjennomføringen av intervju.....	18
3.9 Praktisk informasjon	18
3.10 Bearbeiding av intervju	18
3.11 Etske vurderinger og betraktninger	19
3.12 Forskerrollen.....	20
3.13 Oppgavens kvalitet.....	20

3.13.1 Troverdighet.....	20
3.13.2 Bekreftbarhet	21
4.0 Resultat og diskusjon	23
4.1 Lærerens forståelse og oppfatning av temaets viktighet	24
4.1.1 Forståelse av <i>personlig økonomi</i>	24
4.1.2 Viktighet	24
4.1.3 Tolkning av læreplanen	26
4.1.4 Økende aktualitet i samfunnet	27
4.1.5 Oppsummering av delkapittel.....	28
4.2 Lærerens kompetanse om personlig økonomi, og dens opphav	29
4.2.1 Lærerens kompetanse om personlig økonomi.....	29
4.2.2 Hvor kommer lærerens kompetanse fra?.....	30
4.2.3 Oppsummering av delkapittel.....	32
4.3 Lærerens undervisning om temaet personlig økonomi.....	33
4.3.1 Undervisningserfaring	33
4.3.2 Hvilke fag undervises temaet i?	33
4.3.3 Tverrfaglighet	35
4.3.4 Tidspunkt for undervisning	36
4.3.5 Elevsentrert undervisning	37
4.3.6 Metoder og tilnærminger til undervisning	39
4.3.7 Læringsressurser	40
4.3.8 Eksterne aktører	41
4.3.9 Oppsummering av delkapittel.....	42
4.4 Utfordringer knyttet til undervisning om personlig økonomi	43
4.4.1 Utfordringer knyttet til læreplanen (LK20)	43
4.4.2 Utfordringer knyttet til læringsressurser	45
4.4.3 Utfordringer knyttet til pengers abstrakte form.....	46
4.4.4 Utfordringer knyttet til elevenes interesse og motivasjon	47
4.4.5 Utfordringer knyttet til lærerens kompetanse	48
4.4.6 Oppsummering av delkapittel.....	48
4.5 Oppsummerende refleksjoner	49
4.5.1 Ulike sider ved elevsentrert undervisning	49
4.5.2 Viktigheten av personlig økonomi.....	50
4.5.3 Muligheter for undervisning	51

5.0 Avslutning.....	52
5.1 Forslag til videre forskning.....	53
6.0 Litteraturliste.....	55
7.0 Vedlegg	59

1.0 Innledning

1.1 Introduksjon

Personlig økonomi er en del av alles liv. Helt fra livets start til slutt er økonomi et viktig tema, der man stadig står overfor viktige valg. Personlig økonomi er en viktig del av en sunn og bærekraftig livsstil, og det er avgjørende at ungdommer lærer om økonomi tidlig i livet. I dagens samfunn blir unge mennesker stadig utsatt for diverse lokketilbud, der manglende forståelse for økonomiske prinsipper kan føre med seg alvorlige konsekvenser. Dårlig økonomi er en av de største risikofaktorene for svekket helse og dårlig livskvalitet, ettersom det kan ha sammenheng med blant annet arbeidsledighet, dårligere bolig, lavere utdanning og dårligere tilgang på helsetjenester (Dybdahl og Risvoll, 2022, s. 113-114).

Tradisjonelt har personlig økonomi vært et tema som hører til privatlivet, og dermed ikke en del av den offentlige samtalen. Ved å flytte temaet inn i skolen sikrer man i større grad at alle har like muligheter til lik kunnskap, noe som igjen kan være med å minske de sosioøkonomiske forskjellene blant elevene. Samlet sett kan dermed skolens rolle i å undervise om personlig økonomi, bidra til å skape en mer bærekraftig og økonomisk trygg fremtid for elevene.

I en NOU fra 2015 står det at «Kunnskap om ens egen kropp og helse, inkludert psykisk helse, livsstil, personlig økonomi og forbruk, er områder der det er nødvendig med en styrking i skolen» (NOU 2015: 8, s. 50). Også i SIFO-rapporten Grupper med lav kunnskap om økonomi, ytres det et ønske om en bredere satsing når det kommer til å heve kunnskaps- og erfaringsgrunnlaget til befolkningen (Poppe, 2019, s. 15). Skolen kan i den forbindelse være en viktig bidragsyter på veien mot økonomisk trygghet. Tidligere forskning har imidlertid vist at skolen oppgis å være den minst viktige kilden til kunnskap om personlig økonomi. Egne erfaringer og foreldre nevnes derimot å være to av de viktigste kildene (Bakkeli, 2020), noe som på flere måter kan oppleves som problematisk. Skolen har på bakgrunn av dette et stort potensial når det kommer til opplæring om temaet.

Det er generelt gjort lite forskning på personlig økonomi i undervisningssammenheng. Tidligere forskning blir derfor presentert mer omfattende i kapittelet om teoretisk rammeverk og tidligere forskning. Det finnes imidlertid noen få masteroppgaver knyttet til undervisningen i grunnskolen, som til sammen belyser tematikken i noen grad. Mykland (2021) valgte i sin oppgave å rette fokus mot kunnskapsnivået hos lærerstudenter, når det kommer til temaet personlig økonomi. Østrem (2022) har derimot valgt å fokusere på hvordan elevene opplever undervisningen og skolen som kunnskapsformidler. Felles for disse oppgavene er at de er rettet mot faget matematikk. Oppgavene gir til sammen innsikt i lærerstudenters kompetanse, samt elevenes opplevelse av skolen som medium. På bakgrunn av temaets forankring i læreplanen, anser vi det som hensiktsmessig å belyse hvordan temaet arbeides med av lærere i samfunnsfaget.

1.1.1 Personlig økonomi i læreplanen

I læreplanen fra høsten 2020, har temaet personlig økonomi fått større plass enn tidligere. Temaet er tydelig til stede i ulike deler av planen, både implisitt og eksplisitt, og kan først gjenkjennes allerede i overordnet del. Overordnet del av læreplanen er med å utdype verdigrunnlaget og prinsippene i opplæringen, og beskriver det grunnsynet som skal prege opplæringen (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 2). Nærmere bestemt, sier overordnet del noe om hvordan skolen skal arbeide for å danne gangs mennesker, som skal delta og leve sammen i samfunnet. Når det kommer til personlig økonomi, er det lite som står eksplisitt uttrykt om temaet her. Man kan likevel knytte temaet til en rekke av punktene, da de i stor grad handler om å være rustet til livet.

Nytt i læreplanen, LK20, er de tre tverrfaglige temaene *folkehelse og livsmestring*, *demokrati og medborgerskap*, og *bærekraftig utvikling*. De tre temaene skal arbeides med i flere fag, der det er relevant (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 13-14). Av de tverrfaglige temaene er det *folkehelse og livsmestring* som i størst grad tar for seg temaet personlig økonomi. Her blir også temaet eksplisitt nevnt. Herunder står det at «Aktuelle områder innenfor temaet er fysisk og psykisk helse, levevaner, seksualitet og kjønn, rusmidler, mediebruk, og forbruk og personlig økonomi». Videre skal det gi «muligheter til å ta ansvarlige livsvalg» (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 13). Temaet finnes dermed både eksplisitt og implisitt i det tverrfaglige temaet.

Innen alle fag skal det arbeides med de fem grunnleggende ferdighetene: skrivning, lesing, regning, muntlige og digitale ferdigheter. Videre har disse individuelle tilpasninger til fagtradisjonen. I samfunnsfaget kommer den grunnleggende ferdigheten «å kunne regne» inn på temaet økonomi, og lyder som følgende: «Å kunne arbeide med problemstillinger knyttet til økonomi og forbruk, og sammenhengen mellom disse» (Kunnskapsdepartementet, 2019b). Slik er temaet eksplisitt uttrykt som relevant også her.

Det er flere av fagene i læreplanen som også tar for seg personlig økonomi både implisitt og eksplisitt i kompetansemålene. I den forrige læreplanen, LK06, kunne man også finne kompetansemål som omhandlet personlig økonomi. Disse tilhørte imidlertid kompetansemål på barneskolen, og var fraværende på ungdomsskolen (Kunnskapsdepartementet, 2013). I LK20 er temaet personlig økonomi eksplisitt uttrykt i kompetansemål etter både 4., 7. og 10.trinn i samfunnsfag. Kompetansemålet etter 10. trinn lyder som følgende: «vurdere hvordan arbeid, inntekt og forbruk kan påvirke personlig økonomi, levestandard og livskvalitet» (Kunnskapsdepartementet, 2019b). I matematikkfaget finner man temaet uttrykt eksplisitt i kompetansemål, etter både 5. og 10.trinn (Kunnskapsdepartementet, 2019a). Det finnes også en rekke andre kompetansemål, både i samfunnsfag og matematikk, som implisitt handler om personlig økonomi. Det samme gjelder fag som for eksempel mat og helse, der mye kan knyttes opp mot temaet. I en studie om den norske læreplanen peker Sundby & Karseth (2021, s. 437) på at LK20 er relativt «åpen». De mener den i stor grad gir lærere friheten til å velge innholdet som skal inkluderes, mens metodefriheten derimot er noe mer begrenset.

1.2 Studiens aktualitet og motivasjon

Da temaet personlig økonomi dukket opp på et master-valgtorg, var valget enkelt. Vår felles interesse og bakgrunn ble i stor grad avgjørende for valget. Vi kommer begge fra prisbevisste hjem, og har fra ung alder hatt arbeid og inntekt. I løpet av studietiden har begge også kjøpt egen bolig, og på den måten fått opp øynene for temaet i enda større grad. Ingen av oss har opplevd eksplisitt undervisning om temaet i egen skolegang, og ser på bakgrunn av dette et stort potensial i skolen som opplæringsarena. Til sammen har dette vært viktige faktorer som trolig preger vår forståelse av temaets viktighet.

I løpet av årene på lærerstudiet har vi fått innblikk i ulike typer økonomistyring. Både i møtet med medstudenter og elever i praksis, har vi fått et overblikk over ulike måter folk håndterer penger og økonomi, der noen av handlemåtene oppleves som mer fornuftig enn andre. På bakgrunn av dette har vi sett viktigheten av god økonomisk kunnskap og ferdigheter, noe som igjen ble en døråpner til vår interesse for temaet. På bakgrunn av forskjeller i samfunnet anser vi skolen som en viktig arena for like muligheter til kunnskap. Vi er begge svært opptatt av at elevene skal være rustet til å mestre livet, og anser derfor god undervisning i personlig økonomi som en viktig faktor. Skolen bør med andre ord ta tak i aktuelle utfordringer elevene vil kunne møte, og på bakgrunn av det stadig økende kjøpepresset i samfunnet, vil personlig økonomi være høyst aktuelt.

1.3 Problemstilling og avgrensning

I dagens læreplan har temaet fått større og tydeligere plass enn tidligere, og det vil derfor være interessant å se nærmere på hvordan dette blir fulgt opp i skolen. Personlig økonomi er i tillegg et tema det er gjort lite forskning på tidligere, noe som vil vises i oppgavens teoretiske rammeverk. På bakgrunn av dette, presenteres den tidligere forskningen nærmere i teorikapitlet. I denne oppgaven velger vi derfor en relativt vid problemstilling, som kan gi oss innsikt i et snevert felt.

Vi har valgt å undersøke lærerperspektiver, da vi anså elevperspektivet som mindre hensiktsmessig å fokusere på. Elevperspektivet forteller oss lite, dersom vi i forkant ikke vet noe om hvilken undervisning de faktisk får. Videre valgte vi å rette fokus mot siste del av grunnskolen, nemlig ungdomstrinnene. Først og fremst gir dette muligheter til å få et mer helhetlig inntrykk av hva grunnskoleopplæringen har ført frem til. Kompetansemål om temaet etter 10.trinn, er imidlertid nytt i LK20, i forhold til LK06. Det vil derfor være interessant å se nærmere på hvordan lærere inkluderer kompetansemålet i undervisningen. På bakgrunn av disse valgene endte vi opp med følgende problemstilling: «Hvordan underviser lærere på ungdomstrinnet om temaet personlig økonomi?». Problemstillingen vil dermed ha fokus på lærerens undervisning, hvor dette belyses gjennom intervju med lærere. Oppgaven vil ikke gi innblikk i hvordan elevene opplever denne undervisningen. Vi har valgt å fokusere på et lærerperspektiv, med vekt på hvordan de opplever arbeid med og gjennomføring av undervisningsopplegg knyttet til personlig økonomi.

I arbeidet med å belyse problemstillingen, er det flere faktorer som er hensiktsmessig å se nærmere på. Vi har i den anledning utarbeidet fire forskningsspørsmål, som sammen skal bidra til en forståelse for hvordan lærerne underviser om temaet. Disse lyder som følgende:

1. *Hvordan oppfatter læreren viktigheten av temaet personlig økonomi?*
2. *Hvilken kompetanse har læreren om temaet personlig økonomi, og hvor har de den fra?*
3. *Hvordan legger læreren opp undervisningen om temaet?*
4. *Hvilke utfordringer er knyttet til undervisning om personlig økonomi?*

1.4 Oppgavens struktur

Denne masteroppgaven er delt inn i fem kapitler. Første kapittel tar for seg oppgavens innledning, der bakgrunn for valg av tema, problemstilling og aktualisering blir presentert. Videre i kapittel to, blir oppgavens teoretiske rammeverk lagt frem. Herunder rettes fokus mot samfunnsutviklingen, kunnskapskilder til personlig økonomi, lærerens kompetanse, tilnærming til undervisning, og økonomisk literacy. Kapittel tre handler om oppgavens metodiske tilnærming. Her kommer vi nærmere inn på oppgavens fremgangsmåte, samt forskningsetiske betraktninger vi har stått overfor i arbeidet. Kvalitativt forskningsdesign vil bli presentert, i tillegg til en redegjøring for utvalg og innsamling av data. Kapittel fire er oppgavens resultat- og drøftingsdel. Her presenteres empiri med direkte sitater fra intervjuene. Dette blir videre drøftet i lys av oppgavens teoretiske rammeverk, presentert i kapittel to. I oppgavens siste del, kapittel fem, presenteres avsluttende refleksjoner på bakgrunn av funn, i tillegg til forslag til videre forskning.

Med oppgaven følger også tre vedlegg, herunder samtykkeskjema, intervjuguide og prosjektgodkjenning fra NSD.

2.0 Teoretisk rammeverk og tidligere forskning

For å kunne forstå oppgavens empiriske materiale, samt dets betydning, vil det være nødvendig å se det i lys av teoretiske perspektiver og tidligere forskning. I det følgende kapitlet vil vi derfor presentere oppgavens teoretiske rammeverk. Her beveger vi oss gradvis fra et vidt til et snevrere perspektiv. Dette for å skape grunnlag for en helhetlig forståelse av oppgavens tematikk og problemstilling. Innledningsvis ønsker vi å ramme inn det som i utgangspunktet er et vidt tema, ved å se nærmere på dets samfunnsrelevans. Videre presenterer vi tidligere forskning, som viser til ulike kunnskapskilder innenfor temaet. Deretter snevrer vi gradvis inn mot det som er mest relevant for oppgavens problemstilling, og beveger oss inn på lærernes kompetanse, samt forskning knyttet til deres tilnærming til undervisningen. Avslutningsvis presenteres ulike perspektiver på begrepet økonomisk literacy. Literacy-begrepet ansees som svært relevant, og vil være kjerne i oppgavens teoretiske rammeverk.

2.1 Samfunnsutvikling

Samfunnet går i retning av en digital utvikling. Der vi før forholdt oss til fysiske penger i form av mynter og sedler, finner vi nå i stor grad tall på en skjerm. Penger har fått en mer abstrakt form, som kan gjøre det vanskeligere å forstå penger, ettersom en på samme måte som før ikke har noe konkret å holde fast i (Solstad, 2022, s. 46). På den andre siden gjør digitale penger det enklere for oss å «huske» dem, ettersom en i større grad har mulighet til å spore pengene sine i nettbanken, og dermed kunne se hva de har gått til. På denne måten har man bedre muligheter til å styre og planlegge egen økonomi, samt motta økonomisk rådgivning fra andre (Solstad, 2022, s. 46).

2.2 Kilder til økonomisk kompetanse

Gjennom livet vil det være naturlig å søke ulike kilder til kunnskap, også når det kommer til økonomi. I en SIFO-rapport skriver Bakkeli (2020) om det som fremkommer som de viktigste kildene til kunnskap om personlig økonomi. Her skiller det mellom åtte ulike kunnskapskanaler, nemlig foreldre, egen erfaring, internett, bank, samboer/partner, venner, jobb og skole (Bakkeli, 2020, s. 23).

Egne erfaringer ble trukket frem som den viktigste kunnskapskilden i undersøkelsene fra SIFO-rapporten (Bakkeli, 2020, s. 61). «Learning by doing» er et kjent fenomen, også innenfor dette temaet. Gjennom livets ulike stadier blir man stadig kastet ut i nye ting, der man må prøve og feile til man finner en god løsning for seg selv. Flere av respondentene i undersøkelsen trakk blant annet frem dette med å flytte hjemmefra, og da måtte styre egen økonomi, som et viktig punkt. Læringskurven kan på den måten fort bli bratt. I den forbindelse er det viktig å ha fokus på at kunnskap fra erfaringer er verdifull, men at det kan være risikabelt å satse kun på disse. Prøv-og-feil kan nemlig føre med seg alvorlige konsekvenser for ettertiden, som kan ødelegge mer enn de gir (Bakkeli, 2020, s. 7).

Videre i rapporten blir foreldre nevnt som en viktig kunnskapskilde, og for mange er trolig dette den mest innlysende av de åtte. Foreldre har oppdrageransvar for sine barn, og slik Mimura et al. (2015, s. 75) peker på, er også kunnskap om personlig økonomi en viktig «life skill» som bør arbeides med hjemme. Naturlig nok, ser barn gjerne opp til foreldrene sine, og tar etter deres handlinger og verdier. Hjemmets holdninger og verdier til økonomi blir dermed også en naturlig overføring, bevisst og ubevisst, og internaliseres gjerne hos barna (Hira, 1997, s. 272). Ifølge Mimura et al. (2015, s. 75), har barn også større økonomisk kunnskap i voksen alder, dersom personlig økonomi har vært et tema i hjemmet fra tidlig alder. Ulik familiebakgrunn kan dermed spille inn på kvalitet og kvantitet av kunnskap om temaet. Det antas gjerne en sammenheng mellom foreldre med høyt utdanningsnivå og barnas økonomiske kompetanse (Mimura et al., 2015, s. 65).

I dagens moderne samfunn kommer det trolig ikke som noen overraskelse at internett og digitale kilder oppgis som en viktig kilde til økonomisk kunnskap, spesielt blant yngre (Bakkeli, 2020, s. 37). Internett blir hyppig brukt av både yngre og eldre til å oppsøke informasjon, og herunder finner man søk i sosiale media, facebook-grupper, og ikke minst bankens nettsider. Slik har også mange av bankens anliggender blitt flyttet over til det digitale (Bakkeli, 2020, s.17).

Skolen har vært, og er fremdeles, en viktig kunnskapskilde, men når det kommer til temaet personlig økonomi, blir den oppgitt som minst viktig av kildene. Temaet er til stede i opplæringen, men i svært liten grad, og oppleves gjerne som mindre direkte nyttig (Bakkeli, 2020, s. 61). Informantene i SIFO-rapporten pekte også på at det var enkeltlærere som hadde viet temaet større oppmerksomhet, dersom de kunne huske å ha hatt opplæring eksplisitt i skolen (Bakkeli, 2020, s. 19).

2.3 Kunnskap om økonomi

I SIFO rapporten Grupper med lav kunnskap om økonomi trekkes økonomisk styring frem, med komponentene kunnskap og erfaring, som en hovednøkkel for å oppfylle sosiale forventninger, realisere mål og oppnå økonomisk trygghet i hverdagen (Poppe, 2019, s. 5). I rapporten dreier kunnskap om økonomistyring seg om evne til å kunne føre budsjett, kunnskap om spareprodukter, samt forbrukslån og kredittkort (Poppe, 2019, s. 5). Resultatene fra rapporten viser at det er økonomiske forskjeller i samfunnet, både når det gjelder kjønn, alder og utdanning. Blant annet har menn generelt høyere kunnskap når det kommer til styring av økonomi, finansielle markeder og risikoforståelse. Særlig lavt utdannede mangler kunnskap, erfaringer og risikoforståelse om det finansielle markedet. Den unge gruppen av befolkningen mangler på den andre siden erfaringsbasert innsikt, både når det gjelder økonomisk styring og hvordan markedene fungerer (Poppe, 2019, s. 14). Til slutt i rapporten ytres det et ønske om en bredere satsing når det kommer til å heve kunnskaps- og erfaringsgrunnlaget til befolkningen, dersom en skal nå det økonomiske målet, nemlig økonomisk trygghet (Poppe, 2019, s. 15).

2.4 Lærerens kompetanse

I 2014 hevdet kunnskapsminister Torbjørn Røe Isaksen at solid faglig tyngde hos lærere er noe av det viktigste for elevenes læringsutbytte (Kunnskapsdepartementet, 2014). Lie

(2017) argumenterer imidlertid i sin doktorgrad for at forskning knyttet til dette ikke er entydig. Forskere har lenge strides om hvorvidt det er høy grad av fagkunnskap eller pedagogisk formidlingsevne som fører til gode læringsresultater hos elevene (Lie, 2017, s. 3-4). Gjennom studier har det vist seg at en viss faglig oversikt sammen med god undervisningsevne kan være viktigere enn god fagkompetanse, isolert sett (Lie, 2017, s. 23). På bakgrunn av dette er det også vanskelig å fastslå hvorvidt lang, fagorientert utdanning fremmer gode læringsresultater i skolen (Lie, 2017, s. 4). Lærerens utdanning er likevel ikke en faktor uten betydning. Type utdanning har nemlig vist seg å påvirke hvordan læreren oppfatter viktigheten av fagkunnskap (Lie, 2017, s. 179). Lærere med lang, kunnskapsorientert utdanning, tillegger fagkunnskap større betydning, enn lærere med annen utdanning. I tillegg har også lærere med studiepoeng i faget, har større tiltro til egen kompetanse i undervisningen (Lie, 2017, s. iii).

Internasjonale studier viser til at lærere i større grad søker ny kunnskap på internett og hos kollegaer, i større grad enn i faglitteratur og nyere forskning (Mausethagen, 2015; Lie, 2014, s. 26). Mausethagen (2015; Lie, 2014, s. 26) kobler trenden til læreres holdninger til kunnskapstilegnelse. En utbredt holdning blant lærere er gjerne at man kan være en god lærer uten å følge med på forskning, men heller ha fokus på kunnskapstilegnelse gjennom praksisfeltet.

2.5 Tilnærming til undervisning

Når det gjelder tilnærming til samfunnsfagundervisning i skolen, er det flere studier som peker mot en læreplan- og lærebokstyrt undervisning (Skjæveland, 2020, s. 151). Det fremkommer også at mange lærere og elever foretrekker den tradisjonelle undervisningen, hvor reproduksjon og fakta står i større fokus enn kritisk refleksjon (Hodgson et al., 2012, s. 158).

Enkelte studier viser at læreboka i stor grad har blitt erstattet med «hybride praksiser», hvor andre læremidler, både analoge og digitale, blir inkludert (Rasmussen & Lund, 2015, s. 16). Skjæveland (2020, s. 151) mener det er grunn til å tro at det er i ferd med å skje en endring i bruken av læremiddel. Det blir stadig tatt i bruk og laget ny teknologi, både i form av digitale verktøy, som iPad og PC-er, men også nye digitale ressurser. Det går i retning av at også tradisjonelle lærebøker kommer i digital form. Det kan argumenteres for at denne endringen skjer på bakgrunn av nye kompetansemål, som krever at læringsomgivelsene følger i takt (Rasmussen & Lund, 2015, s. 16).

Personlig økonomi kom i større grad inn i læreplanen fra 2020, og det har i den forbindelse blitt utarbeidet en rekke nye læremidler som skal inkludere temaet. Ettersom samfunnet er tjent med at unge mennesker er i stand til å ha kontroll over sin egen økonomi, er det flere aktører som ønsker å bidra (Solstad et al., 2020, s. 267). Blant annet har Finans Norge og Forbrukertilsynet utviklet «Økonomilappen.no».

Læringsressursen er utviklet som et verktøy for å skape interesse og oppmerksomhet blant de unge. På den måten kan de få muligheten til å teste egne kunnskaper, i tillegg til å lære mer om personlig økonomi (Solstad et al., 2022, s. 270). Verdistiftelsen er også en slik ressurs. Gjennom deres nettside, podcast og bok, «Snaponomi», ønsker de å øke unges kunnskap om økonomi. Disse tilbyr også skolebesøk for ungdom- og videregående elever, hvor de forsøker å informere, engasjere og bevisstgjøre elevene om personlig økonomi (Verdistiftelsen.no, u.å.). På hjemmesiden til Finans Norge,

oppmuntres lærere til å kontakte eksempelvis banker og forsikringsselskap, og undersøke om disse kan bidra i undervisningen (Finans Norge, u.å.).

2.6 Økonomiundervisning som integrert del av samfunnsfaget

I løpet av de siste 30 årene har velferdssamfunnet endret seg, og forbindelsen mellom privatpersoner og det finansielle systemet har økt. Dette henger sammen med at individene i større grad har muligheter og ansvar til å velge og finansiere eksempelvis bosted, pensjon og sykehjem. Dette gjør at det stilles større krav til alle individer i samfunnet, men også til skolen om å drive undervisning knyttet opp mot personlig økonomi (Björklund, 2021, s. 130).

En svensk avhandling med utgangspunkt i to ulike studier, viser at antall år i skolen påvirker undervisningen om privatøkonomi på videregående skole. På den ene siden finner vi de erfarne samfunnsfagslærerne, som anvender egen livserfaring som grunnlag for undervisningen. På den andre siden befinner de unge og nyutdannede lærerne seg, som i stor grad støtter seg mot læreplanen, og aktivt stiller spørsmål rundt hvordan en bør undervise om temaet (Björklund, 2021, s. 130). Ingen av samfunnsfagslærerne fra dette studiet har formell utdanning når det kommer til temaet privatøkonomi, men dette viser ingen påvirkning på evne til å inkludere økonomi i undervisningen (Björklund, 2021, s. 10). De erfarne samfunnsfagslærerne fokuserer i stor grad på husholdningsaspekter ved økonomiundervisningen, mens de nyutdannede vender blikket utover, og kobler privatøkonomien opp mot samfunnsøkonomiske og politiske spørsmål. Det forskjellige fokuset blant lærerne, gjennom ulike valg av metoder og undervisningsformer, fører til forskjellig kompetanse blant elevene (Björklund, 2021, s. 130-131).

Resultatene fra avhandlingen viser at elever som får mulighet til å diskutere og problematisere privatøkonomiske spørsmål i undervisningen, i større grad vil utvikle egen økonomiforståelse (Björklund, 2021, s. 133). Avhandlingen peker på at samfunnsfagslærerne må oppmuntres til å kombinere sine kompetanser fra statsvitenskap, sosiologi og nasjonaløkonomi i undervisningen. Det pekes videre på viktigheten av å legge opp til muligheter for å diskutere privatøkonomiske spørsmål opp mot politiske, slik som bosituasjon og pensjonsordninger. Avhandlingen kommer med tips om å inkludere rollespill i undervisningen, og viser eksempler som inkluderer både bank og privatpersoner. Det rådes også til å bytte roller underveis, for å skape økt forståelse. Ved å inkludere begreper som rente og lån i rollespillet, får elevene mulighet til å se hva begrepene innebærer for ulike aktører i systemet (Björklund, 2021, s. 132-133).

2.7 Økonomisk literacy

2.7.1 Smal og bred literacy-forståelse

Financial literacy er på engelsk et begrep som ikke gir en god direkte oversettelse til det norske språket, men Poppe & Tuft (2022, s. 54) velger i oversettelsen å benytte seg av økonomisk kunnskap. På bakgrunn av dette velger vi å benytte oss av formuleringen

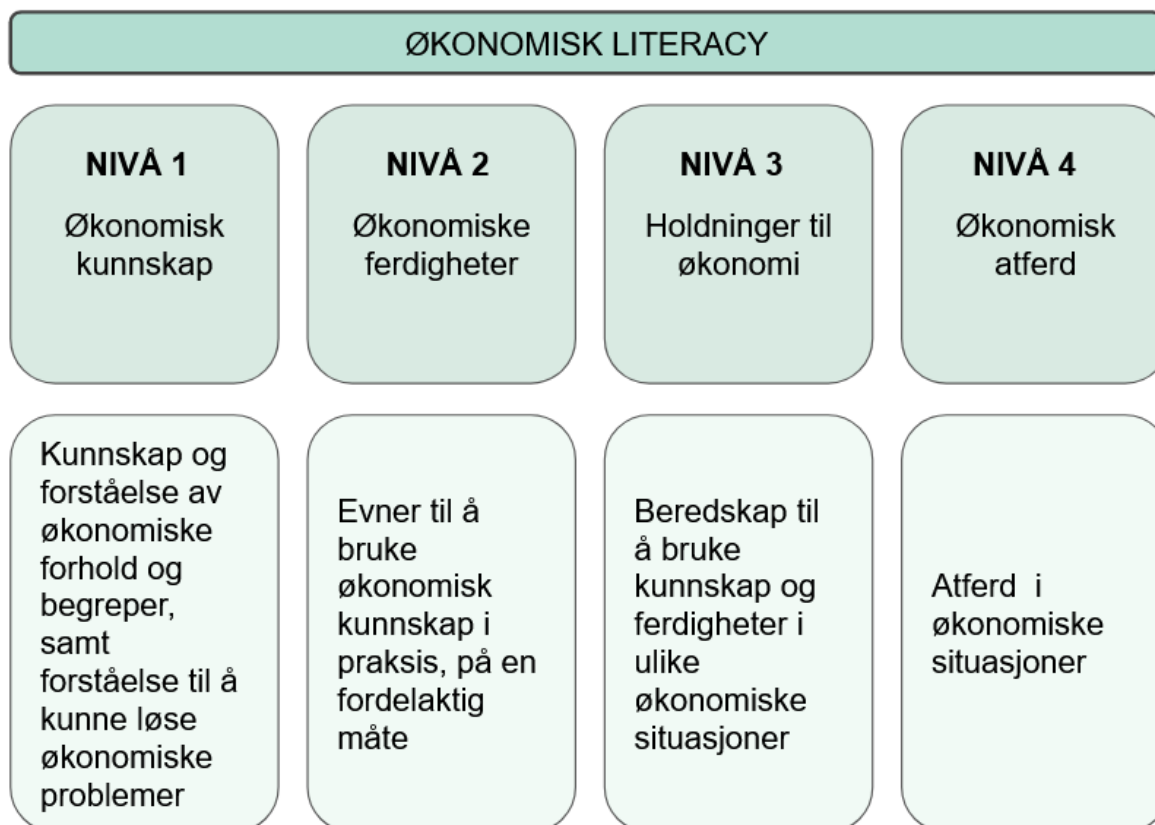
økonomisk literacy, videre i denne oppgaven. Innenfor fagtradisjonen hevdes det at kunnskap er en avhengig variabel, ettersom det er et mål i seg selv. Videre dreier det seg om å ha evner til å foreta både informerte vurderinger og beslutninger, når det kommer til bruk og forvaltning av penger (Noctor et al., 1992). Denne tradisjonen har i senere tid blitt kritisert, ettersom det nødvendigvis ikke er gitt at kunnskap om økonomi fører til god personlig økonomi. Gode kunnskaper fører nødvendigvis ikke til fornuftige økonomiske beslutninger, og dårlig økonomisk handling trenger ikke å være et resultat av mangel på kunnskap, da andre variabler også kan spille inn (Poppe & Tufte, 2022, s. 54).

Atkinson & Messy (2012, s. 14) sin definisjon av begrepet, understreker at økonomisk literacy er bredere enn bare kunnskap om økonomiske forhold, da de også trekker inn holdninger og atferd: «Financial literacy is a combination of awareness, knowledge, skill, attitude and behaviour necessary to make sound financial decisions and ultimately achieve individual financial wellbeing». Økonomisk literacy blir her understreket som en kombinasjon av dimensjonene: forståelse og anvendelse, og handler dermed om å ha tilstrekkelig økonomisk kunnskap, og evner til å kunne bruke denne på en hensiktsmessig og økonomisk måte (Huston, 2010, s. 306). Dette inkluderer å ha forståelse for ulike økonomiske produkter og tjenester, samt være i stand til å ta gode økonomiske beslutninger om sin egen personlige økonomi. I tillegg bør man kunne føre budsjett, samt ha evner til å håndtere økonomiske forpliktelser og eiendeler, slik som investering og gjeld (Tomáskova et al., 2011, s. 366). En persons økonomiske literacy hjelper en å ta kontroll over egen økonomisk velvære, og oppnå sine økonomiske mål. Ved bruk av denne definisjonen, flytter man fokuset vekk fra kunnskapen. Dermed blir kunnskap en uavhengig variabel, og én av mange faktorer, som i kombinasjon er med å påvirke en persons økonomiske handlinger (Poppe & Tufte, 2022, s. 54-55).

Det finnes mange ulike perspektiver og måter å definere økonomisk literacy på. Świecka (2019) har også gjort et forsøk på å oppsummere de sentrale delene av økonomisk literacy, og utarbeidet to modeller som skal kaste lys over de ulike aspektene ved begrepet. Disse modellene kan fungere som et godt utgangspunkt for analyse av undervisningen om personlig økonomi, ettersom de omhandler både faginnhold og didaktisk tilnærming.

2.7.2 Modell for økonomisk literacy

Świecka (2019, s. 4) har utarbeidet en modell, der hun deler økonomisk literacy i fire fragmenter. Vi har i den anledning omarbeidet modellen til en norsk versjon (modell 1.). Dersom vi ser denne modellen i lys av Bloom's taksonomi, som er en systematisk klassifisering av kunnskap etter nivå (Adams, 2015, s. 153), kan vi se på de fire fragmentene som nivå i en trappetrinnsmodell, der disse gradvis blir mer avansert. Videre i teksten, vil fragmentene omtales som nivå 1 - 4.



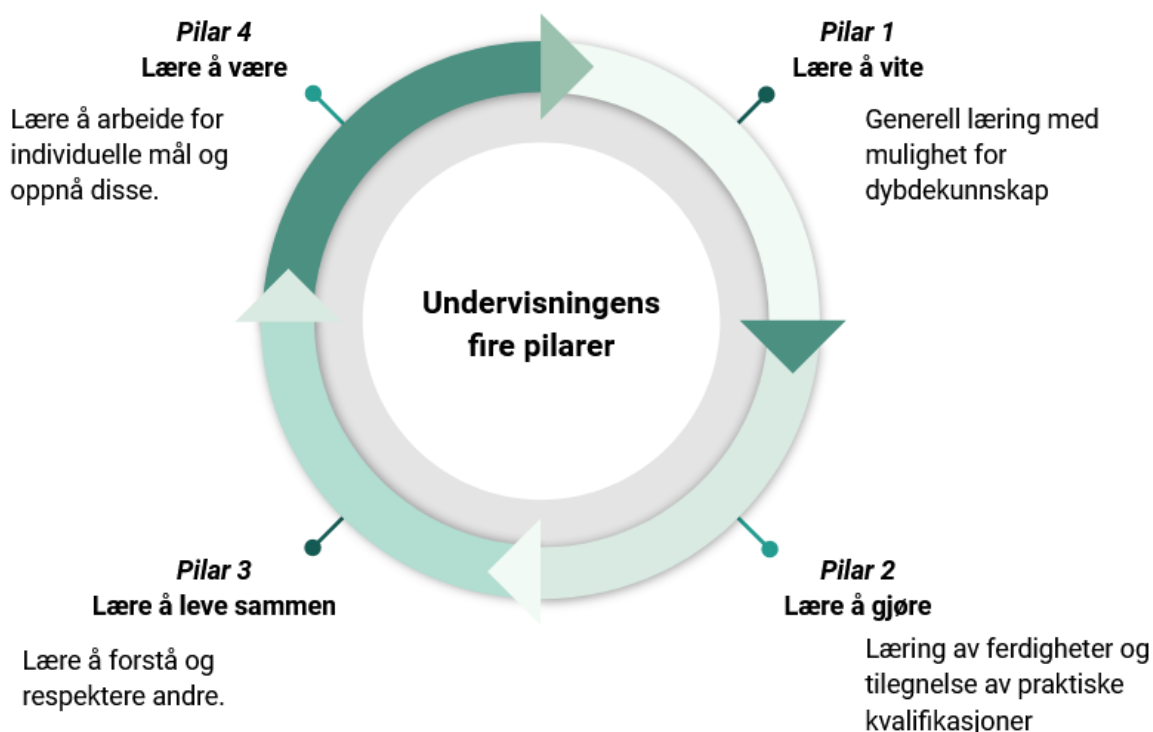
Modell 1: Utarbeidet med inspirasjon fra Świecka (2019, s. 4) sin modell.

Det første fragmentet anser vi som nivå 1 i modellen, og som det enkleste nivået. Her er fokuset på kunnskap og forståelse for økonomi, samt å kunne løse økonomiske problemer. Ved å arbeide isolert med nivå 1, kan man trekke paralleller til Noctor (1992) sin presentasjon av smal literacy, hvor kunnskap står i fokus. Neste fragment, omtalt som nivå 2, dreier seg om økonomiske ferdigheter. På dette nivået går man videre og anvender kunnskapen. Fokuset blir da på evnene til å bruke den økonomiske kunnskapen i praksis, på en måte som er fordelaktig for en selv. Videre finner vi nivå 3, om økonomisk holdning, som handler om en persons indre mentale tilstand, der en foretar positive eller negative vurderinger som kan påvirke hvordan vi handler. På det siste nivået i modellen, nivå 4, har vi økonomisk adferd, hvor fokuset er på hva en person faktisk gjør. Den viser handling og oppførsel i en bestemt situasjon. Atferd kan påvirkes av en persons holdning, og ofte henger disse tett sammen, med forbehold om andre faktorer som også kan ha påvirkning (Świecka, 2019, s. 4). Ved å se nivå 1 - 4 samlet, og arbeide med disse i en helhet, kan man trekke paralleller til det som tidligere har blitt presentert som en bred literacy-forståelse.

Modell 1 har fokus på innholdet i faget. Den tar for seg hva elevene skal lære på de ulike nivåene, og legger føringer for hvordan læreren kan legge opp innholdet i undervisningen. Videre tar modellen imidlertid ikke for seg de didaktiske aspektene av undervisningen, og vi anser det derfor som hensiktsmessig å se den i sammenheng med modell 2, som følgende vil bli presentert.

2.7.3 Didaktisk modell for økonomisk literacy

Świecka (2019, s. 8) presenterer et teoretisk rammeverk for økonomisk undervisning, der modellen er basert på en rapport fra UNESCO om utdanning (Delors & Inni, 1996, s. 85; Świecka, 2019, s. 8). I arbeidet med modellen har vi omarbeidet den til en norsk versjon (modell 2).



Modell 2: Utarbeidet med inspirasjon fra Świecka (Delors & Inni, 1996, s. 85; Świecka, 2019, s. 7-8).

Modellen deler undervisningen inn i fire pilarer. Den første pilaren dreier seg om å lære å vite. Dette handler om å lære og tilegne seg kunnskap og forståelse, som er nødvendig for å forstå økonomiske begreper, produkter og tjenester. Den andre pilaren: «lære å gjøre», handler om å kunne anvende økonomiske kunnskaper og ferdigheter, slik at man kan ta gode og effektive økonomiske beslutninger og handlinger. Tredje pilar dreier seg om å forstå den sosiale og økonomiske sammenhengen i økonomiske beslutninger, og dens påvirkning på enkeltpersoner og samfunnet. Med andre ord handler dette om det å lære og leve sammen med andre. Den siste og fjerde pilaren er «lære å være», der man som individ skal utvikle holdninger, verdier og motivasjon som støtter ansvarlig økonomisk atferd og velvære (Świecka, 2019, s. 4).

Świecka peker på at det imidlertid ikke er tilstrekkelig å arbeide med kun én av disse pilarene, men at man må se dem i en helhet, for å oppnå god økonomisk undervisning. I den økonomiske undervisningen er det imidlertid mye som tyder på at pilar 3 og 4 får mindre betydning enn de to første. Det er likevel viktig at disse pilarene får oppmerksomhet i undervisningen, slik at elevene lærer seg å leve sammen med andre, og at penger er et verktøy, heller enn et mål i seg selv (Świecka, 2019, s. 6-8).

Modellen tar altså for seg et didaktisk aspekt av undervisningen om personlig økonomi. Denne legger i stor grad opp til hvordan man skal tilegne seg den spesifikke kunnskapen og ferdighetene fra modell 1. Ved å se de to modellene i sammenheng med hverandre, vil man kunne få et mer helhetlig bilde av hvordan man kan arbeide med økonomisk literacy i undervisningen. Modellene kan på denne måten utfylle hverandre, da den ene legger vekt på faginnhold, mens den andre på det didaktiske ved undervisningen. Dette er noe som også ellers henger tett sammen. I det videre arbeidet ønsker vi i resultat- og drøftingsdelen å se empirien opp mot disse modellene, for å slik kunne få et tydeligere bilde av det lærerne forteller.

2.7.4 Opplæringens opphav og alderstilpasning

Świecka trekker videre frem at økonomisk undervisning kan deles etter ulike kriterier. En av disse dreier seg om utdanningsformen. Her deler hun mellom formell, ikke-formell og uformell opplæring (Świecka, 2016; 2017; 2019, s. 9). Formell utdanning knyttes til institusjoner som gjennomfører planlagt opplæring. Her vil det være naturlig å trekke frem undervisning på skolen i henhold til landets læreplaner. Ikke-formell utdanning er også knyttet til planlagt institusjonell læring, men med innhold som ikke faller innenfor det formelle utdanningssystemet. Dette kan for eksempel være opplæring i bank, nav-systemet og andre institusjoner. Uformell utdanning eller læring er på den andre siden ikke knyttet til institusjoner og er mindre strukturert. Slik læring skjer i møtet med familie, venner, arbeid osv, og er tett knyttet opp mot erfaringer man gjør. Den uformelle læringen handler imidlertid ikke bare om tillærte ferdigheter, men er også med å forme holdninger og verdier (Świecka, 2016; 2017; 2019, s. 9).

Ifølge Świecka (2019, s. 10) blir økonomisk kompetanse i økende grad ansett som en essensiell livsferdighet, ettersom kompleksiteten i det økonomiske markedet øker. I OECD (2012) sine nasjonale strategier for økonomisk utdanning, blir det anbefalt å starte opplæringen så tidlig som mulig. Utdanningen bør dekke alle livsfaser for å sørge for nødvendige ferdigheter og kunnskap slik at man kan ta informerte økonomiske beslutninger gjennom livet. Opplæringen kan med fordel begynne allerede i førskolealderen, men med forbehold om alderstilpasning. Førskolebarn vil kreve en annen type kunnskapsopplæring enn hva for eksempel en pensjonist vil kreve. Derfor bør kunnskapen tilpasses alderen og personens behov (Świecka, 2019, s. 11). Vi ser det derfor som hensiktsmessig å tolke og forstå oppgavens empiri i lys av dette, når det kommer til progresjon og differensiering i undervisning. I tillegg vil lærernes kompetanse drøftes i lys av Świecka (2019) sin teori om ulike utdanningsformer.

Alderstilpasning	Introduksjon for tema
Barnehage (3 - 5 år)	Hva er penger, og hva er verdien av penger?
Tidlig barneskole (6 - 8 år)	Hva er en butikk, og hvor kommer pengene fra?
Sen barneskole (9 - 11 år)	Hvordan betale i en butikk?
Ungdomsalder (12 - 20 år)	Hvordan bruke og spare penger, og hvordan prioritere?
Ung voksen (20 - 35 år)	Boligkjøp
Midtlivs (35 - 50 år)	Hvordan spare til nødvendige behov? Hvordan investere?
Moden voksen (50 - 80 år)	Ferie eller hjemme-ferie?
Eldre (80 år +)	Hvordan lage et testament?

Tabell 1: Alderstilpasset økonomiopplæring. Omarbeidet til norsk (Świecka, 2019, s. 11-12).

2.8 Oppsummering

Til sammen skal det teoretiske rammeverket bidra til en helhetlig forståelse av oppgavens problemstilling. Det ble derfor naturlig å først presentere temaets samfunnsrelevans, for å aktualisere og sette personlig økonomi i en samfunnsmessig kontekst. I forhold til oppgavens problemstilling er det interessant å se nærmere på hvilken rolle skolen har som kunnskapskilde. Dens beskjedne rolle viser imidlertid til et stort potensial for å ta større ansvar for opplæringen om personlig økonomi. Videre legger lærerens kompetanse og tilnærming til undervisningen føringer for hvordan de vektlegger ulikt innhold, men også hvilke strategier de velger for undervisningen. Slik spiller dette en sentral rolle i deres utøvelse og forståelse av temaet. Økonomisk literacy vil videre være et svært sentralt begrep for resten av oppgaven, da dette innebærer både hvilken mening informantene tillegger begrepet, samt gir en forståelse av hvorfor de handler som de gjør. Til sammen utgjør dette oppgavens forståelsesramme, og vil være sentralt i tolkingen av oppgavens empiri og drøfting.

3.0 Metode

I dette kapitlet vil vi beskrive og begrunne den metodiske tilnærmingen som ligger til grunn for oppgaven. Først redegjør vi for valg av forskningsdesign og vitenskapsteoretisk tilnærming. Deretter går vi nærmere inn på metode for datainnsamling, samt datainnsamlingsprosessen, der valg og bortvalg blir presentert og begrunnet. Vi vil også diskutere forskningsetiske prinsipper i forhold til informantene, forskerrollen og oppgavens kvalitet.

3.1 Forskningsdesign og kvalitativ metode

Tema og problemstilling har vært klart retningsgivende for valg av metode i denne oppgaven. Det å velge metode vil si å følge en bestemt vei mot et mål, nærmere bestemt hvordan man skal gå frem for å tilegne seg informasjon om en sosial virkelighet, og ikke minst hjelpe oss å forstå denne (Johannessen et al., 2016, s. 25).

Innenfor samfunnsvitenskapen skiller vi mellom to metoder, nemlig kvalitativ og kvantitativ. Tjora (2017, s. 28) skiller metodene fra hverandre ved å si at kvantitative metoder i hovedsak fremhever oversikt og forklaring, mens kvalitative metoder søker innsikt og forståelse. I forhold til oppgavens problemstilling, falt det naturlige valget derfor på en kvalitativ metode. Kvalitativ metode kan gi verdifull innsikt i enkeltindividers livsverden, noe som absolutt er ønskelig i vårt tilfelle. Den kvalitative forskningsstrategien ser nemlig på den sosiale verden som «konstrueres gjennom individers handlinger» og som stadig er i endring (Ringdal, 2018, s. 110). Gjennom kvalitativ metode kommer forskeren også tettere på fenomenet en studerer, der en får rik og dypere informasjon, enn i kvantitative metoder (Ringdal, 2018, s. 110). På bakgrunn av oppgavens omfang og tidsperspektiv ønsket vi å få et dypere innblikk i temaet, heller enn oversikt, da dette er et tema som er lite forsket på fra før. Intervju gjør det mulig for oss å få innsikt i hva lærerne gjør og tenker rundt undervisningen. Dette gir oss imidlertid ikke grunnlag til statistisk generalisering, slik en kvantitativ tilnærming i større grad ville gjort.

3.2 Vitenskapsteoretisk tilnærming

I samfunnsvitenskapen legger man gjerne ulike perspektiver til grunn. Disse skaper rammer for hvordan man forstår og betrakter ulike fenomener, og er dermed hensiktsmessig å redegjøre for. I denne oppgaven legger vi vekt på sosialkonstruktivistisk, fenomenologisk og hermeneutisk perspektiv. Disse perspektivene kan også brukes som konkrete undersøkelsesmetoder, men i denne oppgaven ser vi det som mer hensiktsmessig å benytte dem som en vitenskapelig tilnærming (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 19). Disse tilnærmingene er utgangspunkt for våre metodiske valg.

I et sosialkonstruktivistisk perspektiv anser man virkeligheten som noe mennesker har konstruert. På den måten er kunnskap lagd av oss, og kan endres av oss (Ringdal, 2018, s. 42). I et fenomenologisk perspektiv, tar man også utgangspunkt i enkeltindividers forståelse av et sosialt fenomen (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 45). Det er i tillegg viktig å understreke at et slik perspektiv tar utgangspunkt i at virkeligheten er slik individet opplever den. For forskeren er det derfor meningsinnholdet som er av interesse, der

man leser datamaterialet fortolkende og søker en dypere mening (Johannessen et al., 2016, s. 169). I denne oppgaven er det nettopp meningsinnholdet vi er interesserte i, samtidig som vi fortolker svarene til informantene. Fortolkningsperspektivet medførte også at vi anså det som hensiktsmessig å benytte en hermeneutisk tilnærming i arbeidet med datamaterialet. Hermeneutikk handler om en prosess der man ønsker en dypere forståelse av meningsfulle fenomener. Forskerens fortolkninger bærer preg av ubevisste antakelser som preger ens forforståelse. Tolkingsprosessen består derfor av en veksling mellom å betrakte helheten og mindre deler, og kalles gjerne den «hermeneutiske sirkel» (Kvarv, 2021, s. 83). Intervju med lærere på ungdomstrinnet brukes for å danne oppgavens empiriske grunnlag. Det vil være nødvendig å gjøre tolkninger av det transkriberte materialet, der hermeneutikk vil være sentralt, da vi søker mening gjennom tolkning av empiri. Det er derfor viktig at vi er bevisste på vår forståelse, og hvordan dette eventuelt kan påvirke resultatet. Vi vil derfor redegjøre for vårt ståsted og mulige påvirkning, i kapittel 3.12 om forskerrollen.

3.3 Intervju som metode - semistrukturert intervju

Ettersom vi er interesserte i å få et nærmere innblikk i lærerens undervisning, har vi valgt å benytte oss av kvalitativt intervju. Denne metoden gjør det mulig for oss å få innsikt i lærernes egne erfaringer og oppfatninger når det kommer til temaet. Intervjuene ble gjennomført i en semistrukturert form, der det fantes en delvis struktur med fastsatte tema og spørsmål. I forkant av intervjuene ble det utarbeidet en intervjuguide som fungerte veiledende, men med rom for endring av spørsmålenes rekkefølge underveis, samt oppfølgingsspørsmål. Gjennom standardisering av intervjuene sikrer man at informantene blir stilt de samme spørsmålene i løpet av intervjuet, og får slik fordel at en kan sammenligne svarene som blir gitt (Johannessen et al., 2016, s. 146). Samtidig åpner semistrukturerte intervju opp for at intervjueren kan stille oppfølgingsspørsmål, der det er hensiktsmessig. Det kan for eksempel være dersom intervjueren ønsker at informanten skal utdype, eller være mer konkret i noe som er blitt fortalt. Dette kan føre til at mer relevant informasjon kommer frem, noe som hadde vært vanskeligere å avdekke ved en strengere strukturering av intervjuet (Larsen, 2020, s. 99). På bakgrunn av dette er det imidlertid viktig å understreke at intervjuene ikke blir identiske.

3.4 Intervjuguide

Intervjuguiden er forsøkt bygd opp slik at det skulle være mulig å skape en så naturlig situasjon som mulig, og at samtalen i større grad skulle flyte. Strukturen på intervjuguiden er derfor delt opp, slik at spørsmålene vi stiller i begynnelsen fungerer som oppvarmings spørsmål. Spørsmålene er enkle, konkrete og stiller lite krav til refleksjon, eksempelvis: «Hvilket trinn underviser du på nå?» og «Hvor lenge har du jobbet som lærer?». Denne fasen kan være med på å skape trygghet hos informanten, som kan føle at hen behersker å svare på spørsmålene som blir stilt. Samtidig kan oppvarmingsfasen bidra til at intervjueren også blir komfortabel med situasjonen (Tjora, 2017, s. 145). Videre i intervjuguiden beveger vi oss over til kjernen i intervjuet, hvor spørsmålene i større grad er direkte knyttet til oppgavens tema og stiller krav til refleksjon. Det ble blant annet stilt spørsmål slik som: «Hvilken plass mener du at temaet bør få i skolen/undervisningen?» og «Hvordan opplever du egen motivasjon knyttet til å undervise om temaet?». Spørsmålene har som mål å få innsikt i lærernes

egne meninger og opplevelser av temaet (Tjora, 2017, s. 146). I siste del av intervjuguiden, også kalt avslutningsfasen, ble det åpnet opp for at informanten selv kunne tilføye flere tanker og refleksjoner. Hensikten her var å sikre at informanten fikk si det hen ønsket, og fungerte som en naturlig avslutning på intervjuet. Til slutt takket vi informantene for deres tid og svarene de hadde gitt.

3.5 Utvalg

I arbeidet med datainnsamlingen, la vi noen kriterier til grunn for utvelgelsen av informanter. Først og fremst måtte utvalget være lærere på ungdomsskolen, i tillegg til at de hadde undervisningserfaring i samfunnsfag. Vi satte imidlertid ikke krav til at informantene måtte ha undervisningserfaring med temaet eller formell utdanning innenfor samfunnsfag. Vi ønsket også informanter fra ulike skoler for å få mer bredde i datamaterialet. På bakgrunn av disse kriteriene, omtales utvalgsprosessen som ikke-sannsynlighetsutvelgning. Det vil si at utvalget ikke er trukket tilfeldig, da det i kvalitative metoder ikke er et mål at data skal være statistisk generaliserbare utover utvalget (Larsen, 2017, s. 89). Vi ønsket derimot at utvalget skulle kunne gi oss verdifull innsikt i tematikken for oppgaven, der eventuelle variasjoner ville være verdifulle. Med dette kan vi si at deltakerne altså ikke er tilfeldig plukket ut, men valgt etter noen kriterier. På denne måten hadde ikke alle i populasjonen lik mulighet til å delta. Det er likevel viktig å ha et slik utvalg at dataene kan ha overføringsverdi, og at funnene dermed kan være relevante også for andre i populasjonen (Larsen, 2017, s. 89).

Det er flere måter å gjennomføre et ikke-sannsynlighetsutvalg på. I vårt tilfellet benyttet vi en kombinasjon av to av disse, nemlig skjønnsmessig utvelgning og utvelgning ved selvseleksjon. I skjønnsmessig utvalg er det forskeren selv som tar en vurdering av hvem som er aktuelle kandidater, ut i fra ulike kriterier. I vårt tilfelle gikk kriteriene som nevnt ut på undervisningskompetanse og -erfaring, samt trinn det ble undervist på. I tillegg ønsket vi å få til en variasjon når det kom til alder og kjønn. Etter å ha gjort oss opp en mening om hvor det kunne finnes aktuelle informanter, gikk utvalgsformen over til utvalg ved selvseleksjon. Her avgjør informantene selv om de ønsker å la seg intervju (Larsen, 2017, s. 90). Ideelt sett hadde det vært ønskelig med en jevn fordeling av kjønn blant informantene. På bakgrunn av utvalgsmetodene vi har benyttet, er dette imidlertid ikke noe vi har kontroll over.

Vår første informant kom vi i kontakt med gjennom studiet. Videre fikk vedkommende spørsmålet om hen kjente til andre aktuelle informanter ved arbeidsplassen. Vedkommende tok dermed oppdraget for oss, og spurte kollegiet om det var noen som oppfylte kriteriene, og kunne tenke seg å stille til intervju. Gjennom denne prosessen ble det rekruttert to informanter til. Dette gav oss totalt tre informanter fra samme skole.

Både fjerde og femte informant ble rekruttert gjennom mail, og kommer fra to ulike skoler vi har personlig kjennskap til. På den ene skolen ble det sendt ut en mail til rektor, med spørsmål om aktuelle kandidater med interesse for å delta. Rektor videresendte mailen til aktuelle lærere som oppfylte kriteriene, og deretter var det én lærer som var interessert i å stille til intervju. Det var dermed ikke alle som fikk spørsmål om å delta, som tok kontakt. Den femte informanten henvendte vi oss direkte til via mail, med forespørsel om hen ønsket å stille til intervju. Personlig kjennskap til enkelte av informantene kan i noen grad gjøre det vanskelig å stille seg kritisk til det de

sier. Gjennom arbeidet med oppgaven har vi forsøkt å ta dette i betraktning, og slik distansere oss fra de personlige relasjonene. Vi har på denne måten etterstrebet å se dem som «vilkårlige» informanter, på lik linje med de andre.

3.6 Pilotintervju

I forkant av datainnsamlingen, ønsket vi å gjennomføre et pilotintervju. Dette for å teste intervjuguiden, og slik se om spørsmålene ble oppfattet etter intensjonen. Samtidig fikk vi muligheten til å prøve oss i intervjusituasjonen, ettersom dette var en ukjent rolle for oss begge. Pilotundersøkelsen ble gjennomført noen dager i forkant av de ordinære intervjuene, hvor en medstudent stilte opp som informant. En av oss var fysisk til stede med informanten, mens den andre var med digitalt via Zoom. Vi som intervjuere byttet på å lede intervjuet, mens informanten svarte på spørsmålene så godt det lot seg gjøre. På denne måten fikk vi også mulighet til å teste videointervju og lydopptaksutstyr, av både fysisk og digital samtale. Selv om test-informanten ikke direkte kvalifiserte seg som samfunnsfaglærer på ungdomsskolen, opplevde vi intervjuet som hensiktsmessig, da vi fikk testet at intervjusituasjonen og utstyret fungerte greit. Det ble i etterkant gjort små endringer i rekkefølgen av spørsmålene i intervjuguiden, for å skape en mer naturlig flyt.

3.7 Fysisk og digitalt intervju

I utgangspunktet så vi for oss at samtlige av intervjuene skulle gjennomføres fysisk, med oss begge til stede. Dette for å skape en trygg og naturlig ramme rundt intervjusituasjonen, både for oss og informantene. På grunn av praktiske og økonomiske årsaker, ble det besluttet å gjennomføre to av intervjuene digitalt. Vi valgte videre å benytte oss av videosamtale, slik at vi hadde mulighet til å se hverandre. Digital gjennomføring kan føre til at en mister noe av det personlige i intervjusituasjonen. Det vil være noe mer krevende å lese kroppsspråk, sammenlignet med et fysisk møte (Tjora, 2017, s. 169). Samtalen fløt noe bedre ved de fysiske intervjuene, ettersom det var enklere å lese kroppsspråket til informanten og dermed enklere å forstå når hen var ferdig med å snakke. I et digitalt intervju er man avhengig av velfungerende teknologi, og må huske at denne kan svikte. Vi opplevde at videobildet var noe hakkete underveis, men lyden var intakt. På denne måten gikk ikke noe av innholdet tapt.

Vi var begge til stede under samtlige intervjuer, for å sikre at vi fikk den samme opplevelsen av gjennomføringen. I forkant av intervjuene fordelte vi hvem som hadde hovedansvar for intervjuet, og ledet selve samtalen. Den andre hadde muligheten til å notere underveis, samt skyte inn spørsmål der det passet seg. Ettersom vi gjennomførte fem intervjuer, ble det naturlig å fordele det slik at vi hadde hovedansvaret ved to eller tre intervjuer hver. Samtidig som vi forsøkte å fordele intervjuene likt mellom oss, la vi også til rette for at den med relasjon til informanten, ledet intervjuet. Dette for å gjøre situasjonen så naturlig som mulig, og dermed skape god flyt i samtalen. Intervjuene hadde en varighet på mellom 20 til 45 minutter. Innholdsmessig ble intervjuene ca. like lange, selv om tempoet informantene snakket i varierte mye.

De fysiske intervjuene ble gjennomført på informantenes arbeidssted, klasserom, møterom eller arbeidsrom. Vi opplevde god stemning under alle intervjuene, og en avslappet atmosfære. I hovedsak fant intervjuene sted på adskilte rom uten

forstyrrelser. Et av intervjuene fant imidlertid sted på informantens arbeidsrom, der andre kollegaer til tider var til stede. Dette kunne av og til flytte fokuset vekk fra intervjuet, og mulig oppleves som et forstyrrelsesmoment. De fysiske intervjuene fant sted samme dag, til ulike tider i løpet av informantenes arbeidsdag.

Gjennomføringen av de to digitale intervjuene foregikk ca. en ukes tid etter de fysiske. Vi befant oss samlet på vårt studiested under begge intervjuene. Den fjerde informanten deltok digitalt fra sin arbeidsplass, mens den femte deltok digitalt fra sitt eget hjem. Begge intervjuene foregikk uten forstyrrelser hos noen av partene.

3.8 Utstyr til gjennomføringen av intervju

I henhold til NTNU sine retningslinjer benyttet vi oss av Nettskjema for trygg lagring av personopplysninger, samt Diktafon-appen utviklet av UIO, for lydopptak under intervjuene. Bruk av appen og nettskjema vil også føre til sikker oppbevaring og sletting av datamaterialet ved prosjektslutt (NTNU, 2022b).

3.9 Praktisk informasjon

Hvert intervju ble innledet med informasjon om intervjuets tema, samt en gjennomgang av den praktiske informasjonen i samtykkeskjemaet. Herunder ble det informert om at det ville bli gjort lydopptak av intervjuet, i tråd med NTNU's retningslinjer (NTNU, 2022b). Denne informasjonen fikk informantene også utlevert skriftlig, i forkant av intervjuene (vedlegg 1). Samtlige av informantene samtykket frivillig til på bakgrunn av informasjonen.

Lydopptak av intervjuene ble i etterkant transkribert og anonymisert, i tillegg til at de slettes ved prosjektslutt. Videre ble det presisert at informantene når som helst kunne velge å trekke sitt samtykke, eller be om innsikt i oppgaven. Kommunikasjon skulle foregå via mail, der vi tidligere hadde hatt kontakt. Hensikten med slik informasjon i starten, er å ivareta de forskningsetiske sidene, samtidig som det kan være med å berolige informantene, dersom de skulle være engstelige for hvordan informasjonen blir brukt (Ringdal, 2018, s. 244).

3.10 Bearbeiding av intervju

Kort tid etter at intervjuene ble gjort, startet prosessen med transkribering. Transkribering av intervjuene ble gjort innen en ukes tid etter intervjusituasjonen. Slik Tanggaard & Brinkmann (2019, s. 34) understreker, er det mye av informasjonen som kan gå tapt, i overgangen fra muntlig til skriftlig språk. Intervjuene ble transkribert ordrett, men slik som toneleie, ironi og kroppsspråk kan i stor grad gå tapt. Det er også utfordrende å vite hvor setninger starter og slutter i det muntlige språket, og tegnsetting er heller ikke like intuitivt. Dette var vi også oppmerksomme på i transkriberingen. I transkripsjonsprosessen fordelte vi intervjuene mellom oss, siden vi er to. På bakgrunn av dette vil heller ikke transkriberingen bli identisk, da vi vektlegger ulike momenter i denne prosessen. Gjennom arbeid med transkripsjon blir man dessuten godt kjent med materialet, og ofte oppdager man spennende funn til analysen allerede her (Tanggaard & Brinkmann, 2019, s. 34).

Etter transkriberingen, startet arbeidet med selve analysen. I en induktiv metode handler analyseprosessen enkelt sagt om å bryte ned materialet i mindre deler, for så å sette dem sammen igjen på en slik måte at nye og mindre åpenbare sammenhenger fremkommer (Tanggaard & Brinkmann, 2019, s. 37). Deduktive studier tester teorier og hypoteser opp mot empirien, altså virkeligheten. Ved induktive studier går forskeren motsatt vei, og lager teorier ut fra empiriske sammenhenger, som vil si at en trekker en slutning på bakgrunn av erfaring og observasjoner (Tjora, 2017, s. 24).

I denne oppgaven tar vi utgangspunkt i induktiv metode for koding og kategorisering av materialet. Gleiss & Sæther (2021, s. 179) peker på at analyseprosessen er åpen og kreativ, og i stor grad preget av forskerens assosiasjoner gjennom blant annet egen forforståelse, erfaringer, følelser og kjennskap til tidligere forskning. I denne prosessen startet vi med å lese gjennom alle transkripsjonene hver for oss. Samtidig markerte vi ut det vi anså som interessante funn, og skrev kommentarer i marginen. Deretter gikk vi gjennom datamaterialet i fellesskap, der vi sammenlignet funn. Neste steg i analyseprosessen ble å fargemarkere funnene etter de fire forskningsspørsmålene. Resultatet ble et firedelt materiale. Videre sorterte vi fargemarkeringene, og strukturerte disse i tabeller. Deretter startet vi å utarbeide datanære koder til hvert funn, der koder oppstår induktivt underveis i arbeidet, og ikke er bestemt på forhånd (Tanggaard & Brinkmann, 2019, s. 39). Det neste steget ble å utarbeide ulike kodegrupperinger, for å ordne en struktur for analysen. Her ble koder av like temaer samlet, og koder vi anså å være uten tematisk sammenheng eller av stor relevans, ble utelatt. Kodegrupperingene ble så strukturert i en ny kolonne i tabellen, der vi utviklet kodegrupperenes konsepter. Videre i oppgaven blir kodene sett i sammenheng med det teoretiske rammeverket og tidligere forskning.

3.11 Etske vurderinger og betraktninger

Forskningsprosjektet vårt er meldt inn til og godkjent av Norsk senter for forskningsdata (NSD), (vedlegg 3). Dette ble nødvendig, ettersom vi valgte å benytte oss av lydopptak med diktafon, der personidentifiserende opplysninger som alder, utdanning og arbeidsplass ville fremkomme. I tillegg vil lydopptak av en persons stemme også kunne være identifiserende. Under transkribering av lydopptakene, hadde vi fokus på anonymisering, slik at opplysningene som kom frem i teksten ikke gjør det mulig å spore informantene. På bakgrunn av dette fikk alle informantene fiktive navn, organisert i alfabetisk rekkefølge etter tidspunkt for intervjuene. De transkriberte intervjuene ble oppbevart i sikker skylagring, hvor kun vi som oppgaveskrivere har tilgang. Ved prosjektslutt vil alt datamaterialet bli slettet i henhold til NTNU sitt reglement for behandling av persondata (NTNU, 2023).

Med hensyn til personvern under digitalt intervju, fulgte vi NTNU sine retningslinjer for lydopptak av røde data, og benyttet oss av videomøte-plattformen Zoom (NTNU, 2022a). Det ble tatt i bruk krypterte kanaler som var passordbeskyttet, for å sikre at det kun var oss og informanten som hadde tilgang til videointervjuet.

3.12 Forskerrollen

Innenfor samfunnsforskningen vil forskerens engasjement kunne påvirke prosjektet. Tjora (2017, s. 25) trekker frem den tette koblingen mellom forsker og forskning ved kvalitativ metode, som medfører at forskningsarbeidet kan bli påvirket av forskerens forståelse. Dette kan både styrke og svekke studien. I et positivistisk utgangspunkt er idealet at forskeren opptrer så nøytralt eller objektivt som mulig, ettersom ens engasjement vil kunne påvirke prosjektet, og slik oppleves som støy. Kvalitativ forskning er drevet av mennesker, og fullstendig nøytralitet vil derfor være vanskelig å oppnå, ettersom ens faglige og erfaringsbaserte bakgrunn vil ha betydning for hvordan en både tolker og ser ulike sammenhenger (Tjora, 2017, s. 235). I tråd med det sosialkonstruktivistiske perspektivet, er kunnskap skapt og endret av oss mennesker. Slik kan derfor det vi oppfatter som objektiv kunnskap i stor grad være subjektiv og prege vårt syn (Ringdal, 2018, s. 42). I arbeidet vil vi etterstrebe et sosialkonstruktivistisk perspektiv, der vi vil gjøre rede for hvordan det subjektive ved oss kan påvirke tolkningene vi gjør i forskningsarbeidet.

I snart fem år har vi begge gått på grunnskolelærerutdanningen ved NTNU i Trondheim. Her går vi begge studieretningen 5.-10.klasse. I løpet av studiet har begge opparbeidet seg studiepoeng i matematikk, samfunnsfag og pedagogikk, i tillegg til andre fag. Vi besitter begge en felles opplevelse av at temaet personlig økonomi ikke har vært på agendaen i løpet av studiet. Siden vi ikke er ferdigutdannede, kommer våre erfaringer hovedsakelig fra kortere perioder i praksis, samt sporadisk vikararbeid. På bakgrunn av dette, er det nærliggende å tenke at vi ikke har samme innsyn som informantene, på bakgrunn av kortere tid i skolen. Videre kommer vi fra ulike steder i Norge, der en av oss kommer fra by, og den andre fra bygd. Begge har fullført grunnskolen med LK06 som gjeldende læreplan. Til tross for både likheter og ulikheter, kan ingen av oss huske å ha fått særskilt opplæring om personlig økonomi i skolen. Etter hvert som vi har arbeidet med oppgaven, kan begge imidlertid minnes å ha arbeidet med tema som kan knyttes til personlig økonomi, selv om det ikke har vært nevnt eksplisitt i undervisningen. Denne erfaringen kommer hovedsakelig fra matematikkfaget, og ikke samfunnsfag eller andre fag. Til sammen har dette vært viktige faktorer som preger vår forståelse av temaets viktighet.

3.13 Oppgavens kvalitet

Innen forskningsmetode diskuterer man gjerne ulike kriterier for å kunne si noe om forskningens kvalitet. Vi forholder oss gjerne til de tre kriteriene: reliabilitet, validitet og generaliserbarhet. Begrepene har innen kvalitativ metode gjerne blitt omtalt med mer «norske» versjoner, og i denne oppgaven vil vi forholde oss til Thagaard (1998) sin versjon; troverdighet, bekreftbarhet og overførbarhet (Tjora, 2017, s. 231).

3.13.1 Troverdighet

Ringdal (2018, s. 247) peker på at en undersøkelse er troverdig dersom den er gjennomført på en tillitvekkende måte. Ideelt sett, er det et mål at man redegjør godt for prosjektet, slik at en annen forsker kunne gjennomført og kommet frem til samme resultat. Dette blir gjerne omtalt som oppgavens gjennomsiktighet (Thagaard, 2009, s. 198). Vi har i denne oppgaven forsøkt å redegjøre godt for forskningsprosessen, og slik

etterstrebet høy troverdighet. Innenfor kvalitativ forskning må forskeren imidlertid gjøre sine tolkninger, og vi anser det derfor som viktig å ha stor grad av transparens gjennom oppgaven. Dette har vi forsøkt å strekke oss etter, blant annet ved å inkludere direkte sitat i teksten. Ut fra et konstruktivistisk perspektiv, er det imidlertid ikke hensiktsmessig å snakke om repliserbarhet, da resultatene er preget av samhandling mellom forskere og informant (Thagaard, 2009, s. 198). Slik lar resultatene seg vanskelig replisere helt nøyaktig.

Som tidligere nevnt, valgte vi å benytte oss av semistrukturert intervju. En slik struktur sørger for at de samme spørsmålene og temaene blir tatt opp under intervjuene. Likevel legger et semistrukturert intervju også opp til avsporinger og at tilleggsspørsmål kan stilles. Intervjuene vil derfor ikke bli identiske. Vi vurderer det som en styrke at vi var to i intervjusituasjonen, slik at man i større grad kan sikre likt innhold. I likhet med Thagaard (2009, s. 199) anser vi det som fordelaktig å være flere som leder prosjektet, slik at man kan diskutere avgjørende beslutninger.

Larsen (2017, s. 95) understreker at informantene kan påvirkes av situasjonen og intervjuer, og kanskje ville vedkommende svart annerledes i en annen setting. Spørsmålene i intervjuguiden er etterstrebet å være så tydelige og lite ledende som mulig, slik at de i minst mulig grad skal påvirke informantenes svar. Larsen (2017, s. 95) peker også på at forskere kan forebygge for prosjektets troverdighet, gjennom å være nøye i både innsamlingen og behandlingen av datamaterialet. Disse prosessene, slik som transkripsjon og koding, har tidligere i kapittelet blitt gjort nøye rede for. I prosessene har det også vært viktig for oss å etterstrebe god orden på dataene, slik at vi tydelig kunne skille på hvem av informantene som hadde sagt hva. I analyseprosessen og utarbeidingen av koder har vi forsøkt å være så objektive som mulig. Vi anser det igjen som en styrke at vi sammen har tolket og utarbeidet kodene.

For å styrke oppgavens pålitelighet, vil det være viktig å reflektere over vårt ståsted som forskere (Tjora, 2017, s. 235-236). Som snart ferdigutdannede lærere vil skolen være et viktig, felles bindeledd mellom oss og informantene. På bakgrunn av dette, er det mulig at vi sitter på noen av de samme oppfatningene, som igjen kan ha betydning for hvordan vi forstår og tolker det informantene forteller. Denne posisjonen har også vært en viktig forutsetning for vår tilgang til feltet og informantene. Vår posisjon har gjort det mulig for oss å benytte personlige erfaringer i arbeidet med prosjektet, slik at spørsmålene skulle oppleves så presise og relevante som mulig for informantene (Tjora, 2017, s. 237).

3.13.2 Bekreftbarhet

Det vil også være relevant å se på oppgavens bekreftbarhet. Bekreftbarhet innenfor kvalitativ metode dreier seg om vi faktisk måler det vi ønsker å måle (Tjora, 2017, s. 232). Med andre ord er det vesentlig at spørsmålene vi stiller gir svar på problemstillingen. For å sikre dette avhenger det at spørsmålene vi velger å benytte oss av er relevante, gjennomtenkte og godt formulerte. Ved å gjennomføre testintervju i forkant av datainnsamlingen, fikk vi en pekepinn på nettopp dette, samt muligheter til å forbedre det som eventuelt ikke var tilfredsstillende. Vi så i ettertid at det imidlertid ikke var alle spørsmålene som opplevdes som relevante for oppgaven, og disse ble derfor ikke tatt i betraktning i det videre arbeidet. Kanskje kunne man unngått unødvendige spørsmål, dersom pilotintervjuet hadde blitt gjennomført med en kandidat som oppfylte

de samme kravene som ble stilt til informantene. Videre ønsker vi i problemstillingen å finne ut hvordan ungdomsskolelærere underviser, og det var derfor hensiktsmessig å benytte oss av kvalitativ metode, og intervju nettopp lærere. Det ville vært lite hensiktsmessig å stille samme spørsmål til en annen samfunnsgruppe.

Thagaard (2009, s. 201) skiller mellom intern og ekstern bekreftbarhet. Den interne bekreftbarheten dreier seg om at funn i prosjektet støttes av teori og andre studier. I denne oppgaven finner vi samsvar mellom store deler av teori og empiri. Også når det kommer til tidligere forskning finner vi igjen de samme funnene. Dette til tross for lite forskning knyttet til temaet. Ekstern bekreftbarhet handler i stor grad om funnene fra prosjektet har overføringsverdi, og er gyldig også i andre sammenhenger. Vi snakker i den forbindelse gjerne om overførbarhet. I prosjektet vårt baserte vi empiri på informanter fra ulike skoler i landet. Gjennom intervju med disse, fremkommer det at de har stort sett de samme oppfatningene, noe som kan fortelle om studiens overførbarhet. Imidlertid er det nødvendig å nevne at antall informanter gir et snevert bilde av populasjonen, og det ikke vil være hensiktsmessig å snakke om generalisering. I stedet snakker man gjerne om overførbarhet, som handler om man lykkes i å skape beskrivelser, klargjøringer og fortolkninger som er nyttige også på andre områder (Johannessen et al., 2016, s. 231).

4.0 Resultat og diskusjon

I denne delen av oppgaven vil resultat og drøfting bli presentert sammen, organisert etter de fire forskningsspørsmålene. Hvert forskningsspørsmål vil fungere som et overordnet tema, der det igjen blir delt opp i mindre underkategorier. Hvert delkapittel inneholder en kort innledning og oppsummering. Avslutningsvis i kapittelet vil vi presentere noen oppsummerende refleksjoner. Oppgavens empiri vil bli drøftet i lys av det teoretiske rammeverket, presentert tidligere i oppgaven. Målet med analysen er å belyse hvordan ulike lærere underviser om temaet personlig økonomi i ungdomsskolen.

Der det er mulig og hensiktsmessig, vil vi forsøke å tallfeste antall informanter. Det er imidlertid mange nyanser å ta hensyn til, og dermed lar det seg ikke alltid gjøre. Det er heller ikke alltid et poeng å få frem antall i en kvalitativ analyse. I de tilfeller det dreier seg om én eller alle informantene, vil det tydelig fremkomme.

I tabellen under vil vi presentere de fem informantene, som utgjør oppgavens empiriske grunnlag. Videre i kapittelet vil disse bli omtalt både som informanter og lærere, da vi anser det som hensiktsmessig å presisere hva de faktisk er, i forhold til oppgavens problemstilling. Dersom det er snakk om noen andre enn informantene, vil dette presiseres.

Navn:	Kjønn	Alders-gruppe	Antall år som lærer	Utdanningsbakgrunn	Undervisnings-trinn nå
Anders	Mann	20-30 år	Ca. 6 mnd.	5-årig master: norsk, samfunnsfag, kroppsøving	5. og 9. trinn
Berit	Kvinne	30-40 år	Ca. 8 år	PPU: drama, historie	6. og 9. trinn
Christian	Mann	20-30 år	Ca. 6 år	4-årig GLU: matematikk, naturfag, samfunnsfag, friluftsliv	8. trinn
David	Mann	30-40 år	Ca. 12 år	4-årig GLU: samtidshistorie, samfunnsfag, kunst & håndverk, engelsk	10. trinn
Espen	Mann	50-60 år	Ca. 20 år	PPU: gammelgresk, latin, KRLE	Ungdomstrinnet, minoritetsklasser

Blant informantgruppen er det tre av fem som har undervisningserfaring fra temaet personlig økonomi. De to yngste informantene har enda ikke undervist om temaet, men vi ser det likevel som verdifullt å inkludere deres perspektiver. Både Anders og Christian skal i tråd med læreplanen også undervise om temaet etter hvert, og besitter derfor verdifulle perspektiver. Nyutdannede Anders sine perspektiver vil spesielt bli

interessante, da han kommer rett fra skolen, og kanskje har andre synspunkter og perspektiver, sammenlignet med noen av de andre.

4.1 Læreren forståelse og oppfatning av temaets viktighet

I dette delkapittelet vil vi se nærmere på hvordan læreren forstår og oppfatter viktigheten av temaet personlig økonomi. Videre vil vi gå inn på lærernes kjennskap og tolkning av læreplanen, og hvor i læreplanen de finner temaet som relevant. Til slutt tar vi for oss hvilken plass lærerne mener temaet bør få i skolen, og hvorfor.

4.1.1 Forståelse av *personlig økonomi*

Lærernes forståelse av begrepet personlig økonomi, vil i dette kapittelet være en gjennomgående faktor. I starten av intervjuene fikk derfor alle informantene spørsmål om hva de la i begrepet. Vi har i den sammenheng forsøkt å trekke ut essensen i de ulike svarene vi fikk. Når vi snakker om forståelse, ser vi det som hensiktsmessig å analysere hvordan informantenes svar bærer preg av smal eller bred literacy-forståelse.

De fem informantene hadde til felles at de alle trakk frem hverdagsøkonomi som viktig. Praktisk og dagligdags bruk av penger var gjennomgående, der de løftet frem viktigheten av å forstå forholdet mellom inntekt og forbruk i en hverdagslig sammenheng. Flere av informantene peker også på at forståelsen av penger har endret seg betraktelig de siste ti årene, og er i likhet med Solstad sin beskrivelse (2022, s. 46). Den dagligdagse pengebruken er ikke lenger «noe håndfast» på samme måte som før. I dag tar man i større grad i bruk bankkort, Vipps og lignende fra tidlig alder. Det er imidlertid interessant å se hvordan en av informantene, David, eksplisitt uttrykker et skille mellom kunnskap og ferdigheter når det kommer til hvordan han forstår begrepet personlig økonomi. Her understreker han viktigheten av å faktisk forstå det man holder på med i praksis, altså at man trenger kunnskap i bunn. Gjennom intervjuene fremkommer det at også flere av informantene har denne forståelsen, selv om det ikke eksplisitt uttrykkes. Denne forståelsen peker i retning av en bred literacy-forståelse, og er i tråd med Huston (2010, s. 306) sin definisjon av begrepet. Hvorvidt informantene gir uttrykk for smal eller bred literacy-forståelse vil imidlertid variere ut ifra ulike kontekster. Enkelte har likevel en overordnet bredere forståelse enn andre, noe vi kommer tilbake til senere i oppgaven.

4.1.2 Viktighet

Samtlige av informantene svarte tidlig at de mente opplæring i personlig økonomi var svært viktig. På spørsmål om hva de tenkte på i forbindelse med temaet, fulgte korte og konsise svar som «viktig», «relevant» og «nødvendig». Det kan være flere mulige årsaker til de korte svarene. Temaet er noe man ikke kan unngå i løpet av livet, og slik vil kanskje noen av informantene oppleve det som selvsagt hva man skal svare. Det kan også tenkes at det oppleves som ubehagelig å svare noe annet. Oppgavens tematikk kan også være av betydning for informantenes svar, og at de slik svarer det de tror vi ønsker å høre. De korte, raske svarene kan også tyde på at informantene har en klar mening, og på den måten være et tegn på troverdige svar.

Flere av informantene knytter temaet opp mot mestring av livet, ettersom de opplever temaet som virkelighetsnært og livsnyttig. Enkelte peker også på at temaet stadig blir viktigere, og trekker frem undervisning om økonomisk opplæring som en nødvendighet for å klare seg i livet. Dette fremkommer blant annet gjennom sitat som:

«Viktig. Ehh kanskje det viktigste temaet i... i dagens skole når det kommer til egentlig både til matematikk og samfunnsfag. Med tanke på livsmestring senere.»
(Christian)

I det tverrfaglige temaet *folkehelse og livsmestring* står det også at elevene gjennom arbeid med temaet skal bli i stand til å ta ansvarlige livsvalg (Kunnskapsdepartementet, 2017). Ved å trekke frem den økende viktigheten av temaet personlig økonomi, kan det tyde på at informantene nettopp ser det i tråd med formålet for det tverrfaglige temaet.

David understreker at barn og unge i dag stadig blir utsatt for fristelser når det kommer til økonomiske avgjørelser. David understreker at det florerer med tilbud på forbrukslån, noe som igjen kan ende dårlig. Han peker i den sammenheng på at det er viktig å ha god kunnskap, slik at man kan ta informerte valg, og på den måten kunne unngå slike uheldige situasjoner. Espen understreker også den uheldige konsekvensen mangel på kunnskap kan føre til. Han peker på at dårlige valg gjerne har sammenheng med mangel på kunnskap, noe som kunne vært unngått dersom man fikk mer inngående kunnskap gjennom opplæringen i skolen. Slik Poppe & Tufte (2022, s. 54) peker på, er det ikke alltid at god kunnskap korrelerer med gode økonomiske beslutninger. På lik linje med andre avgjørelser man tar, er det flere faktorer enn kunnskap som spiller inn, også når det kommer til økonomiske avgjørelser. Det er dermed ikke gitt at elever som har fått grundig økonomisk opplæring, nødvendigvis tar gode økonomiske avgjørelser i etterkant.

På bakgrunn av lærernes vektlegging av kunnskap, kan man trekke tråder inn mot Atkinson & Messy (2012, s. 14) sin literacy-definisjon. Der understreker de at økonomisk literacy omfatter mer enn bare kunnskap, men også holdninger og atferd. En bred forståelse av literacy-begrepet, er slik Poppe & Tufte (2022, s. 54-55) peker på, et viktig verktøy på veien mot økonomisk velvære, og for å nå sine økonomiske mål. Det kan tenkes at informantene også anser økonomisk kunnskap som et viktig verktøy, uten at det er avgjørende alene, da de påpeker at dårlige utfall kan skje som et resultat av kunnskapsmangel, men ikke er gitt. En bredere forståelse av økonomisk literacy er også i tråd med alle aspektene i Świecka (2019, s. 4) sin modell (modell 1), der arbeid med kunnskap, ferdigheter, holdninger og atferd til sammen utgjør god økonomisk literacy.

Med tanke på temaets viktighet, trekker alle informantene frem at de er motiverte for å undervise om tema. Til tross for høy motivasjon, forteller et par av informantene at temaet ikke nødvendigvis er deres favoritt. David er en av informantene som peker på dette. Han hevder imidlertid at egen interesse ikke kommer i konflikt med hvordan han anser temaets viktighet, både generelt og direkte knyttet til undervisningen.

«Så det er jo ikke på noen måte.. hehe.. yndlingstemaet mitt, men ehh jeg liker å hjelpe dem opp, og ruste dem til livet da. Så slik sett er jeg veldig glad i ting som går inn på dem personlig, og kan hjelpe dem da. Så motivert er jeg absolutt.»
(David)

Samtlige av lærerne trekker frem at elevene stadig blir yngre når de får og tar i bruk bankkort og Vipps. I den forbindelse trekker blant andre Berit frem, at det er nødvendig å inkludere temaet i undervisningen fra tidlig alder. David understreker også at opplæringen med fordel kan starte tidligere, allerede på mellomtrinnet. I tråd med Mimura et al. (2015, s. 75) og Świecka (2019, s. 11) er det nemlig hensiktsmessig å ha fokus på slik opplæring fra tidlig alder, med forbehold om alderstilpasning. Dette fokuset gir dermed også bedre forutsetninger senere i livet. Det kan være nærliggende å tenke at dette også preger informantenes forståelse, på bakgrunn av deres engasjement, til tross for interesse.

4.1.3 Tolkning av læreplanen

Til tross for enighet blant informantene om temaets viktighet, opplever de alle at det blir viet lite plass til personlig økonomi i læreplanen LK20. Et par av lærerne kjenner til at temaet finnes eksplisitt uttrykt i kompetansemål for samfunnsfaget. Berit trekker frem temaet som større i LK20 enn den tidligere læreplanen. Videre har hun kjennskap til kompetansemål som omhandler tema. David bærer også med seg denne kunnskapen.

«Så vidt jeg vet da, så er det som kompetansemål, så er det jo nevnt i ett kompetansemål, ehm, etter 10.ende, så det får ikke store plassen der syns jeg.»
(David)

David kjenner altså til temaet i læreplanen, men poengterer at han ikke synes temaet er viet stor oppmerksomhet. De resterende informantene peker også på at temaet med fordel kunne vært tydeligere i læreplanen. Informantenes opplevelse av temaet som snevert i læreplanen, kan handle om flere ting. Først og fremst kan det være hensiktsmessig å stille spørsmål til deres kjennskap til læreplanen. I den gjeldende læreplanen er det formulert kompetansemål i samfunnsfag som eksplisitt og implisitt omhandler temaet personlig økonomi (Kunnskapsdepartementet, 2019b). Blant informantene er Berit og David de to eldste informantene, med formell undervisningskompetanse i samfunnsfag. Det er disse to som viser til størst kjennskap til læreplanen, noe som ved første øyekast oppleves som naturlig. LK20 er imidlertid av relativt ny alder, og alle informantene, foruten Anders, har derfor arbeidet med denne like lenge i skolen. Dermed kan man ikke skylde utelukkende på læreplanens alder, når det kommer til det vi oppfatter som noe mangelfull læreplankompetanse.

I motsetning til Berit og David, ytrer nyutdannede Anders at han foreløpig opplever det som krevende å finne ut hvor temaet kan passe inn i læreplanen.

«Jeg mener det er en 50/50 av matte/samfunnsfag, hvis man skulle gitt to fag ansvaret. Så, eh, man må jo kanskje ansvarliggjøre et fag for at det skal få en relevans i skolen.»
(Anders)

Han understreker imidlertid at han enda ikke har arbeidet seg gjennom alle kompetansemålene, men at det trolig hadde vært enklere dersom temaet hadde kommet mer eksplisitt til syne. Anders foreslår samtidig en løsning om at et fag kunne hatt hovedansvar, ettersom man kan finne grunnlag for å inkludere temaet i flere fag. Lærerens forståelse av læreplanen vil dermed kunne spille en stor rolle for hvorvidt temaet inkluderes i faget.

«Ja, det er definitivt noen forskjeller når det kommer til sånn desentralisering av hvilke krav som læreplanen stiller til deg som lærer. Så det er i mye større grad

opp til deg som lærer, hva er det jeg som lærer ønsker å ha med inn i undervisningen. Så hvis man selv opplever personlig økonomi som et viktig felt, så tror jeg at man vil få frem mye personlig økonomi også, men hvis man ikke tenker at det er så viktig, eller at man ikke gidder og gjøre, som kanskje er mer relevant, at man ikke gidder.» (Anders)

I likhet med Sundby & Karseth (2021, s. 437), peker Anders og de andre informantene på at læreplanen er svært åpen. Han forteller videre at dette til tider kan oppleves som utfordrende. Læreplanen LK20 har nemlig stor grad av innholdsfrihet (Sundby & Karseth, 2021, s. 437), og legger slik ansvar for meningsinnholdet over på læreren. En slik oppbygging av læreplanen er imidlertid ikke helt uproblematisk, ifølge Anders. Nyutdannede lærere, slik som han selv, trenger kanskje fastere rammer de første årene i skolen, frem til man blir kjent med innholdet og læreplanen. Da mye av faginnholdet blir opp til den enkelte lærer, er det også nærliggende å tro at tema som faller utenfor lærerens interessefelt, fort kan bli bortprioritert, dersom de ikke er uunngåelige. Det vil dermed kunne være stor forskjell på hvor stor plass lærerne opplever at personlig økonomi har fått i læreplanen. Temaet har heller ikke vært en del av informantenes egen utdanning, noe som også kan påvirke lærerens fokus på det. Man kan imidlertid stille spørsmål om de samme unnskyldningene hadde vært ansett som gyldig, dersom det eksempelvis dreide seg om demokratiopplæring eller revolusjon. En mulig tolkning kan dermed være at flere av lærerne bruker læreplanens åpenhet som en unnskyldning for å skyve temaet vekk, og at man dermed kan snakke om en fristilling fra læreplanen.

4.1.4 Økende aktualitet i samfunnet

Samtlige av informantene understreker at de mener personlig økonomi er et tema som bør få større plass i skolen. Denne forståelsen bygger i stor grad på opplevelsen av økt aktualitet i samfunnet.

«Større plass, absolutt. For det er noe med, det er virkeligheten.» (Espen)

«... men så er det dette med livsmestring da, som skal inn i alle fag, og livsmestring er absolutt personlig økonomi.» (Christian)

Anders, som er nyutdannet, trekker spesielt frem et ønske om at personlig økonomi skal få større plass i skolen. I likhet med blant andre Espen, anerkjenner han viktigheten av temaet, og ser at kunnskap om personlig økonomi har stor relevans for dagens unge. Flere av informantene begrunner også temaets viktighet, ved å knytte det til blant annet det tverrfaglige temaet *folkehelse og livsmestring*, samt det å mestre livet, tidligere presentert i kapittel 4.1.2.

I løpet av grunnskolen skal elevene innom mange forskjellige temaer, men som blant andre Espen peker på, er det ikke alt som oppleves like virkelighetsnært som personlig økonomi. David understreker også at unge i dag ofte blir utsatt for fristende tilbud når det kommer til lån og penger. Han mener derfor at det stadig blir viktigere å besitte god kunnskap på temaet, slik at man kan unngå dårlige valg som preger en resten av livet. Her snakker David altså om en kombinasjon av forståelse og anvendelse, og viser til en bred literacy-forståelse (Huston, 2010, s. 306). Dette er også i tråd med innholdet i modellen om økonomisk literacy (modell 1), ved at man har fokus på både kunnskap, ferdigheter, holdninger og atferd (Świecka, 2019).

Flere av informantene trekker også frem at forbruk stadig er et tilbakevendende tema blant elever i alle aldre, og at det derfor er hensiktsmessig å også ha fokus på dette. Berit understreker at elevene tidlig får bankkort og Vipps til disposisjon, og at det derfor er viktig å starte med opplæring knyttet til dette tidlig, slik at de har forutsetninger for å gjøre gode valg. Man må imidlertid understreke at god kunnskap ikke alltid fører til gode handlinger (Poppe & Tufte, 2022, s. 54). På bakgrunn av dette er det ikke nødvendigvis slik at kunnskapsnivået (nivå 1), i modell 1 om økonomisk literacy (Świecka, 2019), isolert sett er tilstrekkelig. Det kan derfor sees som nødvendig å inkludere flere av nivåene fra modellen, for å utvikle en helhetlig forståelse av personlig økonomi.

Informantene ser flere grunner til å inkludere personlig økonomi i opplæringen, og peker på at det burde få større plass. Temaet blir stadig viktigere, og mer aktuelt for elevene. I lovverket står det at skolen skal speile samfunnet (Meld. St. 20., 2012 -2013), og dermed blir det uunngåelig å ikke vie temaet plass, ettersom informantene peker på dets aktualitet. Personlig økonomi er et viktig anliggende i samfunnet i dag, og speiles gjennom læreplanens kompetansemål og tverrfaglige temaer (Utdanningsdirektoratet, 2020). Skolen burde derfor også ha fokus på dette.

Espen presiserer i likhet med Skalde (2022, s. 265), at elevene skal gjennom mye fagstoff i løpet av grunnskolen, men at alt imidlertid ikke er livsviktig. Personlig økonomi er ifølge begge en nødvendighet for å kunne mestre livet, og blir stadig viktigere i samfunnsutviklingen (Skalde, 2022, s. 265). Det er derfor ikke unaturlig at informantene mener at temaet bør få større plass i skolen. Dersom man anser kunnskap om personlig økonomi som viktig for å kunne mestre livet, vil det være hensiktsmessig å se dette i sammenheng med pilar 3 og 4 i den didaktiske modellen (modell 2), som handler om å lære å leve sammen med andre i samfunnet (Świecka, 2019, s. 7-8).

4.1.5 Oppsummering av delkapittel

Lærernes forståelse av personlig økonomi kan sees i lys av vekselvis smal og bred literacy-forståelse, som igjen preger deres tilnærming til temaet. Informantene er alle enige om at personlig økonomi er et viktig tema, som bør få større plass i skolen. Dette på bakgrunn av dagens samfunnsutvikling, der barn og unge blir presentert for økonomiske anliggender i tidlig alder. Informantene understreker i den forbindelse at temaet stadig blir viktigere, da dette i stor grad dreier seg om å mestre livet. Den økende viktigheten er også med å motivere lærerne til å undervise om temaet, selv om det ikke nødvendigvis er deres favoritttema. Når det gjelder temaets faglige forankring, trekker informantene frem flere områder i læreplanen som aktuelle, slik som både kompetansemål og tverrfaglige tema. Dette til tross for at tre av informantene ikke kjenner til at temaet står eksplisitt uttrykt i kompetansemålene for samfunnsfag.

4.2 Lærerens kompetanse om personlig økonomi, og dens opphav

I dette delkapittelet vil vi gå nærmere inn på hvilken kompetanse læreren har om personlig økonomi. Vi ønsker også å skape en forståelse av hvor kompetansen kommer fra.

4.2.1 Lærerens kompetanse om personlig økonomi

Lærerne vi intervjuet, mente alle at de hadde tilstrekkelig kompetanse til å undervise om personlig økonomi på ungdomsskolen.

«På ungdomstrinn så er den det. Så på videregående så bør du ha noe mer. Men..det er det jo.. altså, alle temaene du er innom i alle fag i løpet av skolegangen har... du vil ikke innom noe du ikke hadde på lærerhøgskolen selv.»
(Christian)

En av lærerne, Christian, pekte på at kompetansen han besatt var god nok til å undervise på ungdomstrinnet. Imidlertid understreket han at dersom en skulle undervise på høyere nivå, slik som videregående, vil det trolig være nødvendig med mer kompetanse. David påpeker også at hvorvidt han opplever å ha tilstrekkelig kompetanse, i stor grad handler om hvor dypt man ønsker å gå inn i et tema. Dersom man bare pirker i overflaten av et tema, krever det gjerne mindre kompetanse hos læreren.

Videre er det interessant å nevne at ingen av informantene har formell kompetanse som berører temaet personlig økonomi. Anders, Christian og David er de av informantene som har fullført grunnskolelærerutdanning ved høgskole eller universitet. Samtlige av disse understreker at temaet personlig økonomi generelt har vært fraværende i deres lærerutdanning, også innenfor samfunnsfaget. Slik som Christian peker på i sitatet over, vil man som lærer ofte møte tema i skolen, som ikke har vært vektlagt i egen utdanning. En nærliggende tanke er imidlertid at lærerutdanningen ikke kan omfatte alt av fagkunnskap. På den andre siden kan man stille seg spørrende til hvorfor nettopp dette temaet ikke får plass i opplæringen.

I likhet med Björklund (2021, s. 10) sine undersøkelser, opplever også våre informanter at de har tilstrekkelig kompetanse til å undervise om personlig økonomi, til tross for manglende formell opplæring innenfor temaet (Świecka, 2016; 2017; 2019, s. 9). Slik Lie (2017, s. 3-4) peker på, er det vanskelig å fastslå korrelasjon mellom lang faglig utdanning og gode resultater. På bakgrunn av informantenes opplevelse av tilstrekkelig kompetanse, vil det være nærliggende å trekke frem en viss faglig oversikt i kombinasjon med pedagogisk formidlingsevne, som avgjørende for deres vurdering av tilstrekkelig kompetanse. God fagkompetanse er imidlertid ikke en faktor uten betydning. Faglig sterke lærere har nemlig større tiltro til egen kompetanse (Lie, 2017, s. iii), noe som igjen preger undervisningen. Da ingen av våre informanter har formell kompetanse innenfor temaet, har vi ingen å sammenligne dette opp mot. Det er imidlertid mulig at engasjementet for temaet vært annerledes, dersom læreren hadde formell fagkunnskap. Man kan også stille spørsmål om fagkunnskap undervurderes når det gjelder dette temaet. Dette på bakgrunn av samtlige informanters vurdering av tilstrekkelig kompetanse, til tross for manglende opplæring. Det ville derfor vært

interessant å se nærmere på hvordan lærerne vektlegger fagkunnskap om andre temaer og fag, og se om de opplever å ha tilstrekkelig kompetanse også her, uavhengig av formell utdanning.

Det er imidlertid et poeng at informantene har utdannet seg på ulike måter, til ulike tider. Lærerutdanningen skal være samtidrettet, og skal skape lærere som klarer å speile samfunnet gjennom opplæring (Meld. St. 20., 2012 -2013). Samfunnet er stadig i endring, og derfor er det naturlig at lærerutdanningen er det samme. Det som en gang var aktuelt, er ikke nødvendigvis det som er aktuelt i dag. Læreplanen LK20 er relativt ny, og tar for seg andre, mer samfunnsaktuelle temaer enn det tidligere læreplaner gjorde. Kun en av informantene gjennomførte sin lærerutdanning, med LK20 som gjeldende læreplan i skolen. Det er imidlertid rimelig å anta at det gjerne finnes etterslep i utdanningen, og at store endringer, slik som nye læreplaner, ikke gir umiddelbar endring i den høyere utdanningen. På bakgrunn av slike endringer, vil heller ikke informantene besitte samme kunnskap. Kunnskapen de besitter vil heller ikke være direkte rettet mot LK20. Det vil derfor være viktig at lærerne har evnene til å kunne lære ny kunnskap på egen hånd.

På bakgrunn av temaets manglende plass i utdanningen, krever det at lærerne gjør et arbeid i forkant av undervisningen. Slik flere av informantene peker på, må de lese seg opp i forkant, for å sikre at kunnskapen er god nok til å læres bort. Dette gjelder imidlertid ikke kun for temaet personlig økonomi.

«Ja, jeg må jo lese meg opp, og så... ehh, hva er dagsaktuelt. Hva tror jeg at de vil ha, og så få innspill da, fra elevene.» (Christian)

Lærerne bruker altså tid på å lese seg opp på det aktuelle temaet i forkant av undervisningen. Slik flere understreker, er det en fin anledning til å oppdatere seg på hva som er dagsaktuelt, og hva elevene er interessert i. Vi oppfatter ikke at informantene opplever arbeidet som en byrde eller merarbeid i negativ forstand, men heller en naturlig del av jobben. Det kan tyde på at informantene anser forarbeidet som en viktig og nødvendig del av arbeidet, for å kunne speile samfunnet i skolen (Meld. St. 20., 2012 -2013).

4.2.2 Hvor kommer lærerens kompetanse fra?

Til tross for at temaet personlig økonomi har vært en mangel i lærernes utdanning, er de alle enige om å ha tilstrekkelig kompetanse til å undervise i grunnskolen. Det er dermed interessant å se nærmere på hvor informantene har sin kompetanse fra.

De to yngste informantene, Anders og Christian, peker på oppvekst som en sentral del av hvor de har sin kunnskap fra. Slik Anders peker på, spiller foreldre og deres holdninger inn på hvordan man selv har valgt å handle i forbindelse med økonomi gjennom oppveksten.

«Ja, det blir jo det som man er vokst opp med. Skal man spare pengene man har fått fra bursdag eller jul, til å kjøpe seg PlayStation eller ja, spill, eller hva det skal være.» (Anders)

Dette viser også til at familiens holdninger er med å forme deg fra tidlig i oppveksten, også i forhold til sparing og forbruk. Utsagnet til Anders kommuniserer i tillegg at dette er en prosess som trolig ikke alltid skjer bevisst. Ifølge Świecka (2016; 2017; 2019, s. 9) er kunnskap man får fra familie og venner etc., å regne som uformell kunnskap. Det vil si at opplæringen ikke er knyttet til formelle utdanningssystemer. Familiens kunnskap er imidlertid ikke kvalitetssikret på samme måte som kunnskap man blir presentert for i skolen, og det kan derfor være problematisk at denne kilden utgjør en stor del av kunnskapsgrunnlaget.

I likhet med Anders, peker også Christian på at erfaringer utgjør størsteparten av hans kunnskapsgrunnlaget.

«Det er jo det du har gjort på skole selv da, og det du opplever selv. Men det er ikke sånn at jeg er en ekspert på noe budsjett eller personlig økonomi. Nei, ikke i det hele tatt. Det var ikke tema på lærerhøgskolen heller, verken samfunnsfag eller matematikk.» (Christian)

Christian er en av de yngste informantene, og det er i den anledning interessant å se på at han er den eneste som forteller om erfaringer fra egen grunnskolegang som et bidrag til hans kompetanse om temaet. Slik kunnskap kan tillegges status som formell utdanning, ettersom den har funnet sted på skolen, og er dermed å anse som planlagt institusjonell opplæring (Świecka, 2016; 2017; 2019, s. 9). Videre trekker han også frem egne erfaringer og opplevelser som viktig. Til tross for dette, kan det se ut til at han har mer oversikt og overflatekunnskap, enn dybdekunnskap om temaet.

De resterende informantene er noe eldre enn Anders og Christian, og trekker utelukkende frem livserfaringer som avgjørende for deres kompetanse. Dette er for eksempel i forbindelse med barn og huskjøp med tilhørende lån, som kan ansees som en ikke-formell kunnskapskilde. David trekker også frem dette med bil og forbruk, samt betaling av regninger som verdifull kunnskap. Kunnskap som ikke er knyttet til formelle institusjoner, men heller erfaringer man gjør seg, er å regne som uformell, men er likevel verdifull (Świecka, 2016; 2017; 2019, s. 9).

Av åtte kunnskapskanaler, er det egne erfaringer som trekkes frem som den viktigste kunnskapskilden når det kommer til økonomisk kompetanse (Bakkeli, 2020, s. 61). I tråd med dette oppgir også informantene i prosjektet, egen erfaring som den viktigste kunnskapskilden. Ulike livshendelser har gitt verdifull erfaring, som mange av informantene baserer både sin kompetanse og undervisning på. Bakkeli (2020, s. 7) understreker imidlertid at dersom kunnskapsgrunnlaget kun skal bygges på bakgrunn av egne erfaringer, kan læringskurven fort bli bratt. Prøv-og-feil-metoden kan også være risikabel, da det kan føre til alvorlige konsekvenser for ettertiden (Bakkeli, 2020, s. 7). Flere av informantene trekker frem som mål at elevene ikke skal havne i «luksusfellen», og at god opplæring er en viktig forutsetning. Prøv-og-feil-metoden blir på denne måten ikke alltid tilstrekkelig som kunnskapskilde.

Det er imidlertid ikke overraskende at familien nevnes som en stor kunnskapskilde. For mange er dette trolig den mest innlysende kilden til kunnskap, på bakgrunn av foreldrenes oppdrageransvar (Mimura et al., 2015, s. 75). Fokus på økonomisk kompetanse i hjemmet fra tidlig alder blir gjerne sett på som viktig. Dette er på den andre siden ikke uproblematisk, da elevene kommer fra ulike hjem, med forskjellige forutsetninger. Slik Poppe (2019, s. 14) påpeker, kan faktorer som kjønn, utdanning og

alder påvirke foreldrenes kunnskapsgrunnlag. Igjen kan dette også påvirke kunnskapsgrunnlaget elevene har med seg fra hjemmet Mimura et al. (2015, s. 65). Skolen har derimot som mål å være en nøytral arena der alle skal ha like muligheter til lik kunnskap. Slik Poppe (2019, s. 15) peker på, er det i den forbindelse uttrykt et ønske om økt satsing i samfunnet, og dermed blir skolen en viktig bidragsyter.

Som tidligere nevnt, er det kun én av informantene, Christian, som oppgir egen skolegang som kunnskapskilde. Man kan imidlertid reflektere om dette skyldes tilfeldigheter. En mulig forklaring kan være knyttet til informantens unge alder, og at det dermed ikke er så lenge siden han selv fullførte grunnskolen, i forhold til de andre informantene. Man kan også stille spørsmål om skolen på den tiden var mer oppdatert i forhold til dagens samfunnssituasjon, enn det den var under eldre informanters skolegang. I tråd med Bakkeli (2020, s. 61) sin rapport, viser det seg at skolen er den minst viktige kilden til kunnskap om personlig økonomi. I samfunnsperspektiv er skolen ellers en viktig kunnskapskilde, og for å nå målet om økonomisk trygghet i befolkningen, må skolen ta grep (Poppe, 2019, s 15). Det at Christian nevner egen grunnskolegang som kilder, kan i tråd med SIFO-rapporten til Bakkeli (2020, s. 19) tyde på at informanten har hatt en lærer som viet emnet plass. Bakkeli (2020, s. 19) påpeker nemlig at det trolig er enkeltlærere som har gitt emnet plass i opplæringen, dersom man husker å ha hatt eksplisitt opplæring om temaet i egen skolegang.

Det at informantene har ulike kilder til kunnskap er interessant å se videre på. Både formelle, uformelle og ikke-formelle kunnskapskilder blir trukket frem (Świecka, 2016; 2017; 2019, s. 9). Formelle kilder blir i liten grad nevnt, og det ville vært interessant å se om større grad av opplæring fra disse ville hatt innvirkning på lærernes kompetanse. Informantene har også ulike typer lærerutdanning, i form av både PPU og grunnskolelærerutdanning, noe som kan være av betydning. Vi har imidlertid ikke grunnlag for å si noe om hvorvidt disse forskjellene er utslagsgivende for lærernes kompetanse.

4.2.3 Oppsummering av delkapittel

Lærerne opplever egen kompetanse som tilstrekkelig for å undervise på ungdomsskolen, til tross for at ingen av dem har formell kompetanse innenfor temaet. Samfunnsfaget er imidlertid et stort og omfattende fag, og det er vanskelig å tenke seg at utdanningene skal kunne formidle noe om alle fagområder til enhver tid. Man kan imidlertid stille spørsmål om hvorfor personlig økonomi ikke blir prioritert. Informantene løfter i den forbindelse frem viktigheten av å kunne tilegne seg kompetanse på egen hånd. Kunnskapen informantene besitter om temaet, kommer imidlertid fra ulike kilder. Personlige erfaringer er den kilden som trekkes frem i størst grad. Deretter får foreldre tilsvarende betydning, mens egen grunnskolegang kun trekkes frem av én informant. Til sammen er lærernes kunnskap hentet fra både formelle, ikke-formelle og uformelle kilder.

4.3 Lærerens undervisning om temaet personlig økonomi

I dette delkapittelet vil vi ha fokus på undervisning om temaet. Informantene skiller ikke tydelig mellom hva de gjør helt konkret, og hva de tenker. Dette har likevel gitt oss verdifull innsikt i deres undervisningspraksis. Først vil vi se nærmere på hvor lærerne finner forankring i læreplanen for å undervise om temaet, både når det gjelder fag og andre områder. Tverrfaglighet blir trukket frem som en mulighet for å inkludere temaet i flere fagtradisjoner. Slik informantene legger det frem, kan dette være en måte å gjøre undervisningen mer «effektiv», og kan synes å være en stor del av motivasjonen for å arbeide tverrfaglig. Det er også relevant å se nærmere på når undervisningen foregår, og hvor stor tid det vies til temaet. Videre er det interessant å se på innholdet i undervisningen, der elevsentring står i fokus. Herunder vil også undervisningsorganisering, læringsressurser og eksterne aktører som en ressurs bli presentert. Da dette delkapittelet er knyttet opp mot undervisning, vil modell 1 om økonomisk literacy, og modell 2, om didaktisk tilnærming, bli sentrale for drøftingen.

4.3.1 Undervisningserfaring

Gjennom intervjuene fremkommer det at tre av informantene har direkte erfaring med undervisning om personlig økonomi i samfunnsfag. De to yngste informantene har imidlertid ikke erfaring med temaet fra samfunnsfag. En av dem har derimot undervist om temaet i matematikk. Utover dette er det vanskelig å fastslå hvor stort omfang undervisningen personlig økonomi har fått. Informantene påpeker at temaet generelt får lite plass, men gjennom intervjuene fremkommer det at de likevel er innom temaet sporadisk, i ulike læringsssituasjoner. De har også mange tanker og idéer til hva undervisningen om temaet kan inneholde. Det er imidlertid ikke så enkelt å få tak på hva informantene gjør helt konkret i undervisningen, eller omfanget av den, da svarene er nokså generelle. Vi får med andre ord lite innsikt i hva de faktisk har gjennomført av undervisning knyttet til temaet.

4.3.2 Hvilke fag undervises temaet i?

Gjennom intervjuene fremkommer det som nevnt enighet blant informantene om at temaet naturlig hører hjemme i samfunnsfag og matematikkfaget. Lærerne besitter ulik grad av undervisningserfaring i de ulike fagene, men ikke alle har undervist om temaet i begge fagdisiplinene. Tre av informantene pekte imidlertid på at matematikken er det faget som er mest innlysende å nevne. Faget handler om tall og tall-kunnskap, og økonomi vil derfor naturlig falle inn her for mange. Selv om temaet trolig oppleves som mest innlysende innenfor matematikken, ser informantene i stor grad koblingen til samfunnsfaget, etter å ha reflektert over hva kunnskap om personlig økonomi egentlig innebærer. På bakgrunn av dette tyder det på at informantene ser ulike vinklinger gjennom ulike fagdisipliner, noe som igjen kan tilføre flere perspektiver til innholdet i temaet.

Det at man i første omgang forbinder personlig økonomi med matematikk og tall, kan kobles opp mot nivå 1 i modellen om økonomisk literacy (modell 1) (Świecka, 2019). Nivå 1 dreier seg om kunnskapsaspektet, og er det mest grunnleggende ved økonomisk literacy. Det er rimelig å anta at det for mange er naturlig å tenke på personlig økonomi

som tall, gjerne i form av budsjett. Siden matematikkfaget tradisjonelt handler om tall og tallforståelse, vil det trolig være logisk å ta for seg den grunnleggende forståelsen i dette faget, heller enn i samfunnsfag der man gjerne arbeider med forhold større enn seg selv, slik et par av informantene påpeker. Når den grunnleggende forståelsen og kunnskapen er på plass i matematikkfaget, er det rimelig å anta at det vil oppleves som mer naturlig å bevege seg inn på nivå 2, 3 og 4 i modellen, og da gjerne innenfor samfunnsfaget. Disse handler om å anvende kunnskapen, samt utvikle gode holdninger og atferd i forbindelse med personlig økonomi.

Informantene trekker også frem en rekke andre fag, der temaet oppleves som aktuelt. Utdanningsvalg er et av fagene, og nevnes hos tre av informantene. Mat og helse blir også nevnt flere ganger, samt norsk, KRLE og arbeidslivsfag. Spesielt i mat og helse, utdanningsvalg og arbeidslivsfag er personlig økonomi et aktuelt og viktig tema, ifølge informantene, og det vil for mange være naturlig å trekke inn temaet her. Her har man spesielt mulighet til å arbeide med temaet praktisk og på en virkelighetsnær måte. Norsk og KRLE trekkes også frem, med vekt på evne til å reflektere rundt temaet og valg man tar knyttet til dette.

Det andre nivået i modellen om økonomisk literacy (modell 1) (Świecka's, 2019), dreier seg om å anvende kunnskaper man har tilegnet i nivå 1. De praktiske fagene informantene nevner, åpner opp for muligheter til å arbeide med nettopp dette nivået, altså ferdigheter. Det er grunnleggende at man trenger kunnskap i bunn, noe andre fagdisipliner gjerne har tatt seg av tidligere i skoleløpet, da mat og helse, arbeidslivsfag og utdanningsvalg ikke kommer før senere i grunnskolen. Når det gjelder lærernes refleksjoner rundt temaet i norsk og KRLE, vil det være relevant å koble dette opp mot nivå 3 i modellen. Det å utvikle økonomiske holdninger, bygger på de to foregående nivåene, som informantene tillegger «tenke- og skrivefag». Slik noen av informantene peker på, vil det i arbeidslivsfag være rom for å ta ansvar og utvikle sin økonomiske atferd. Dette peker igjen på nivå 4 i modellen, som er det mest avanserte av dem, og handler om adferd. Det at informantene trekker frem flere fag som aktuelle, kan peke i retning av en bred literacy-forståelse (Atkinson & Messy, 2012, Huston, 2010, Tomáskova et al., 2011).

Slik det fremkommer i datamaterialet, virker det som at informantene har tanker om ulike aspekter ved økonomisk literacy, i ulike fag. På denne måten kan det tenkes at de fordeler de ulike nivåene til ulike fagdisipliner, der de anser det som mest hensiktsmessig å arbeide med de ulike dimensjonene. Slik sørger flere av dem trolig ubevisst for å lede elevene sine gjennom de fleste eller alle nivåene i den økonomiske literacy-modellen (modell 1). På bakgrunn av en forståelse om nivådeling blant fagene, vil det være nærliggende å tenke at matematikkfaget blir det mest innlysende for informantene å nevne. Dette fordi man gjerne arbeider med det mest grunnleggende nivået, nemlig kunnskap. For mange vil trolig dette nivået også være det man arbeider med hyppigst.

Det er imidlertid interessant at ingen av informantene nevner grunnleggende ferdigheter som et relevant område for arbeid med temaet. I samfunnsfag handler den grunnleggende ferdigheten å kunne regne om: «Å kunne arbeide med problemstillinger knyttet til økonomi og forbruk, og sammenhengen mellom disse» (Kunnskapsdepartementet, 2019b). Det ville altså vært naturlig å trekke inn personlig økonomi herunder. Det kan være flere grunner til at dette ikke blir nevnt som et relevant

område. Ettersom informantene trekker frem matematikk som fag, vil det være nærliggende å tro at mange overlater regne-delen av personlig økonomi til dette faget, og dermed «glemmer» litt av den grunnleggende ferdigheten i samfunnsfaget. En annen grunn kan være at informantene opplever det som selvsagt at man skal arbeide med de grunnleggende ferdighetene innenfor alle tema, og at de derfor ikke uttrykker det eksplisitt som et relevant område.

4.3.3 Tverrfaglighet

Selv om informantene ser muligheter for å ta for seg temaet i ulike fag, peker de på en utfordring knyttet til tid og plass. Flere av informantene trekker i den anledning frem tverrfaglighet som en fin mulighet.

«Man skal ha inn geografi, samfunnsfag, historie.. Det får nok for liten plass og tid, men ehmm, da er tverrfaglighet gull.» (Christian)

Slik Christian peker på i sitatet over, kan det være krevende å finne plass og tid til alle tema i et fag, og understreker at tverrfaglighet er en fin mulighet. Tverrfaglige samarbeid mellom fag kan åpne opp for muligheter man kanskje ikke hadde fått ellers. To eller flere fag kan gå sammen og gjennomføre opplegg knyttet til tema, kanskje med ulik vinkling i de ulike fagtradisjonene. Christian forteller at de ser store muligheter knyttet til tverrfaglig samarbeid, og har gjennom årene laget seg en rekke idéer knyttet til slike prosjekter. Han peker imidlertid på at det kan være krevende å gjennomføre idéene, da slike prosjekter også krever en del logistikk. Videre understreker han at slike prosjekter gjerne lettere lar seg gjennomføre på barneskolen, da man ofte underviser i et større antall fag selv, og dermed slipper å samkjøre med andre faglærere i like stor grad som på ungdomsskolen. På bakgrunn av dette kan man stille spørsmål om tverrfaglige prosjekter i større grad blir gjennomført på barneskolen.

Flere av informantene trekker også frem personlig økonomi som en del av det tverrfaglige temaet *folkehelse og livsmestring*. Personlig økonomi er uttrykt eksplisitt her (Utdanningsdirektoratet, 2020), og det vil derfor være naturlig å arbeide med temaet i tilknytning til dette. Enkelte av informantene understreker derfor at de knytter temaet personlig økonomi opp mot dette, noe som igjen gir store muligheter.

Ved å se muligheter for å snakke om temaet i flere fag, viser informantene til en bredere forståelse av økonomisk literacy. En bred forståelse av økonomisk literacy er i tråd med Atkinson & Messy (2012), Huston (2010), Tomáskova et al. (2016) og Poppe & Tufte (2022) sin forståelse av begrepet. Bred forståelse vil i dette tilfellet innebære å inkludere de ulike nivåene i literacy-modellen til Świecka (2019) (modell 1). I tillegg til fokus på det tradisjonelle kunnskapsaspektet, nivå 1, legger man også vekt på ferdigheter, holdninger og atferd. Gjennom tverrfaglige prosjekter vil det trolig være større muligheter for å dekke de ulike nivåene i modell 1, i tråd med informantenes forståelse av de ulike mulighetene forskjellige fag har knyttet til temaet personlig økonomi. Tverrfaglige prosjekter kan også sees opp mot modell 2 (Świecka, 2019). Pilar 2 til 4 i den didaktiske modellen dreier seg om å mestre samhandling med andre, samt å se seg selv i et større perspektiv. Prosjekter på tvers av fag innebærer ofte samarbeid mellom elevene, og kan dermed legge opp til at man skal arbeide med disse pilarene, og dermed jobbe utover kunnskapsaspektet.

4.3.4 Tidspunkt for undervisning

I forbindelse med tidsbruk, peker flere av informantene på at temaet personlig økonomi får relativt lite tid i undervisningen. Noen understreker også at temaet får for lite plass. To av lærerne, Berit og David, forteller begge om at det derfor er viktig for dem å gripe andre anledninger til kunnskapsformidling om tema. Berit forteller hvordan handleturer på butikken blir gjenstand for diskusjon knyttet til personlig økonomi. Her forteller hun at de tar for seg ulike tilfeller der elevene bruker mye penger, og regner på hva det vil utgjøre over tid. Hun tar også opp diskusjonen med elevene, om hva en ellers kunne brukt pengene på. David trekker frem samme situasjon, da elevene hans handler i kantina på skolen. Herunder peker han på mange som handler uten å tenke, og at en samtale om økonomi kan være verdifull for mange. Slik trekker informantene frem muligheter i alternative undervisningssituasjoner som viktige, selv om man ikke praktiserer timeplanlagt undervisning.

Ved å ta tak i de spontane enkelthendelsene i elevenes skolehverdag, kan det skje mye læring. Lærere støtter slik opp under elevenes økonomiske holdninger og verdier, og gjennom dialog er de med å videreutvikle disse, og muligens påvirke den økonomiske atferden. I tråd med modellen om økonomisk literacy (modell 1), befinner vi oss her på de mer avanserte nivåene, til høyre i modellen, og det krever dermed noe annet av læreren. Disse nivåene handler om holdninger og atferd i økonomiske situasjoner, og er mer komplekse enn de mer grunnleggende nivåene til venstre i modellen, som omhandler kunnskap og ferdigheter. Nivåene er trolig utarbeidet med et fremtidsrettet perspektiv i bakhodet. Kanskje vil det være vanskelig for læreren å lede elevene til fremtidig gode holdninger og atferd i den timeplanlagte undervisningen, da det kan oppleves som utfordrende å lede unge elever mot kunnskap og ferdigheter man ikke nødvendigvis ser behovet for her og nå. Ved å møte elevene i deres dagligdagse situasjoner, gjennom samtaler rundt deres atferd, vil man likevel kanskje kunne bidra til utvikling hos elevene her og nå.

Videre er det interessant å se nærmere på når i skoleløpet informantene ser det som hensiktsmessig å undervise om temaet personlig økonomi. Berit peker på at temaet er aktuelt tidligere nå enn hva det var før. Elevene får tilgang til bankkort og Vipps stadig tidligere, og det er derfor viktig å vite hvordan man skal håndtere disse. Allerede på barneskolen gjennomfører Berit undervisningsopplegg sentrert rundt temaet. Det kan med andre ord se ut til at Berit foretar en alderstilpasning av opplegget. Slik Świecka (2019) peker på, kan opplæringen gjerne starte allerede i førskolealderen, men man er da avhengig av å gjøre alderstilpasninger, slik at innholdet blir forståelig. I tråd med tabell 1, om alderstilpasning av økonomiopplæring, vil det på barneskolen være hensiktsmessig å lære barna hvordan en butikk fungerer, og hvordan man betaler der. Det Berit trekker frem, underbygges av Björklund (2021, s. 130), der han peker på en samfunnsendring de siste tiårene. På bakgrunn av dette mener han at det stilles større krav til individene i samfunnet i dag, også i den yngre delen av befolkningen. Videre peker Björklund (2021, s. 130) på at utviklingen krever at skolen tar mer ansvar, slik at elevene er rustet til samfunnslivet. Penger er imidlertid ikke et nytt fenomen, men slik både Solstad (2022, s. 46) og informanten påpeker, er det i dag mye mer tilgjengelig for elevene, via bankkort og mobil.

«Jeg tenker kanskje mellomtrinnet er mest optimalt.» (David)

David mener også at det kan være hensiktsmessig å starte undervisning knyttet til personlig økonomi relativt tidlig, og foreslår mellomtrinnet som et passende sted å starte. Videre reflekterer han rundt om det kan være problematisk å starte undervisningen enda tidligere, siden elevene da ikke har særlig stor grad av forkunnskaper.

Allerede etter 4.trinn finnes kompetansemål i samfunnsfag som omhandler personlig økonomi (Kunnskapsdepartementet, 2019b), og dermed skal opplæringen starte allerede på småtrinnet. Forskning viser også at fokus på økonomisk kunnskap så tidlig som mulig, fører til bedre økonomisk kompetanse senere i livet (Mimura et al., 2015, s. 75). Det er altså ikke tilfeldig at læreplanen legger opp til tidlig oppstart med temaet. Lærernes fokus på mellomtrinnet som start har trolig sammenheng med deres fokus på viktigheten av forkunnskaper. Personlig økonomi oppleves trolig som et komplekst tema, og lærerne er derfor opptatt av at elevene trenger forkunnskaper for å kunne henge med på undervisningen, og at den slik oppleves som relevant. Det kan imidlertid diskuteres hvorvidt elevene faktisk må ha forkunnskaper. Inn under andre tema i skolen snakker man lite om problematikken rundt manglende forkunnskaper. Læreren utsetter sjeldent tema innen matematikk til senere, på bakgrunn av dårlige forkunnskaper hos elevene. Det bør imidlertid presiseres at læreplanen LK20 er relativt ny, og det kan derfor tenkes at man vil ha en annen opplevelse av elevenes forkunnskaper senere. På bakgrunn av kompetansemål knyttet til personlig økonomi allerede på småtrinnet, vil trolig elevene ha med seg mer kunnskap når de ankommer ungdomsskolen, og at det da ikke vil oppleves som like utfordrende for lærerne å undervise om temaet.

I lys av den didaktiske modellen (modell 2) (Świecka, 2019), vil en tidlig oppstart med temaet kunne sees på som gunstig. Dersom man tolker modellen som en kontinuerlig prosess, vil det hele tiden være relevant å arbeide med alle pilarene. Dette er også i tråd med læreplanens spiralprinsipp, hvor ting stadig gjentar seg, men på et gradvis mer avansert nivå. I lys av Świecka (2019) sin forståelse av alderstilpasning av undervisningen, må man som lærer tilpasse de fire pilarene fra modell 2, etter elevenes alder. På bakgrunn av en slik forståelse, ser vi det som hensiktsmessig å arbeide med de fire pilarene i en sammenheng, og ikke kun med pilar 1 og 2, isolert sett. Dette krever imidlertid at læreren er bevisst på at pilarene stadig må avanseres i forhold til elevenes alder og modenhet, og slik foreta alderstilpasninger av undervisningen og dens innhold.

4.3.5 Elevsentrert undervisning

I arbeidet med å utvikle undervisningsopplegg knyttet til temaet personlig økonomi, er samtlige av informantene opptatt av å fange det som er av interesse for elevene.

«Hva er dagsaktuelt? Hva må.. hva tror jeg at de vil ha, og så få innspill da, fra elevene. Kunne spurt: Hva tenker dere om personlig økonomi. Hva ønsker.. hvis dere skulle spart til noe, hva ønsker dere å spare til? Hvor lang tid tar det for dere.. få elevene til å komme med innspill, og så bygger vi ut ifra det, er alltid smart da, synes jeg.» (Christian)

Christian og flere av informantene forteller at de gjerne snakker med elevene i forkant, og søker innspill til hva undervisningen skal handle om. Dette gjør de for å kunne spille på elevenes forkunnskaper og interesser, slik at undervisningen ikke blir for abstrakt. De trekker også frem viktigheten av å gjøre denne undervisningen interessant, siden det

dreier seg om kunnskap knyttet direkte til livet. Derfor blir relevans for elevene vektlagt høyt, slik at de skal se nytteverdien og oppleve undervisningen som interessant. Videre peker informantene på at interessen for temaet blant elevene er svært varierende, der noen ser nytten, mens andre ikke har kommet dit enda. Forkunnskapene hos elevene vil derfor også variere noe, men som det pekes på i intervjuene, opplever lærerne denne som gjennomgående lav. Dette blir sett på som en viktig faktor for hvordan lærerne legger opp undervisningen, der de forsøker å møte elevenes nivå og interesser.

Samtlige av informantene forteller at elevenes interesse for økonomi er knyttet til forbruk; kjøp og salg av klær og sko, samt handel i kantine og dagligvarebutikk. Undervisningen blir i stor grad derfor knyttet opp mot slike anliggender, for å gjøre det nært. Berit og David forteller at de på den andre siden også trekker økonomiundervisningen opp mot et samfunnsperspektiv. David forteller blant annet om et undervisningsopplegg, der han tar utgangspunkt i dette med kjøp og salg av klær, og trekker det så videre opp mot tekstilproduksjonen. De ser på hvordan denne industrien fungerer, hvem som får den økonomiske gevinsten av et salg, men knytter det også opp mot det tverrfaglige temaet *bærekraftig utvikling*, i form av miljøaspektet (Kunnskapsdepartementet, 2019b). På denne måten blir et nært anliggende knyttet opp mot noe større, slik at elevene får en dypere innsikt og større forståelse. Berit trekker også frem det å sette personlig økonomi inn i en samfunnskontekst, som viktig. Man ser slik større temaer opp mot hverandre, noe som igjen kan bidra til forståelse og et mer nyansert bilde av samfunnet. Det ble imidlertid ikke stilt eksplisitt spørsmål om forholdet mellom samfunnsøkonomi og personlig økonomi, men enkelte av informantene har på eget initiativ likevel trukket det frem. Dette kan igjen peke i retning av nivåene til høyre i modell 1 om økonomisk literacy, når det gjelder holdninger og atferd (Świecka, 2019).

Det er imidlertid interessant å se nærmere på lærernes fokus på elevsentrert undervisning. Fokuset synes i større grad å være rettet mot deres livsverden, enn det som faktisk er implementert i læreplanen. I den forbindelse er det interessant å koble dette opp mot Björklund (2021, s. 130-131) sine funn om hvordan ulike lærere underviser om temaet. Han hevder at de erfarne lærerne gjerne vender blikket mot hverdagsøkonomi, mens de unge og nyutdannede vender blikket utover mot samfunnet. I datamaterialet vårt er dette imidlertid ikke tilfellet, da både Berit og David er opptatt av å se hverdagsøkonomi opp mot et større bilde, mens de yngste informantene heller mot den elevsentrerte hverdagsøkonomien. En mulig forklaring kan være at det i større grad dreier seg om lærernes læreplankompetanse enn evner.

Björklund (2021, s. 132-133) oppfordrer til at læreren skal kombinere sin kompetanse, slik at elevene skal kunne arbeide med hverdagsøkonomi opp mot et samfunnsperspektiv. Det kan imidlertid være problematisk dersom fokuset kun er på elevsentrert undervisning, og ikke utenfor elevens hverdag her og nå. Et slik fokus kommuniserer også en smal literacy-forståelse, noe som ifølge Björklund (2021, s. 132-133) kan bli problematisk i utviklingen av elevenes økonomiforståelse. En bredere literacy-forståelse vil derimot inkludere samfunnsperspektivet i tillegg. Ved å ha fokus på både individperspektivet og samfunnsperspektivet, i undervisningen av personlig økonomi, vil man kunne dekke de fire pilarene i Świecka's (2019) modell om undervisningens fire pilarer (modell 2). Pilar 1 og 2 dreier seg i stor grad om individet og deres kunnskaper og ferdigheter, men dersom man også tar tak i pilar 3 og 4 kan man plassere individet i en større sammenheng enn seg selv. Björklund's oppfordring om å arbeide med flere perspektiver kan sees i sammenheng med pilarene. Ved å arbeide seg

gjennom de fire stegene, og hele tiden fortsette denne spiralen, vil elevene ha gode forutsetninger for å utvikle god økonomiforståelse. Til tross for dette, peker Świecka (2019, s. 6-8) på at det i størst grad er de to første pilarene som arbeides med. Blant informantgruppen er det tilsynelatende de to første pilarene som snakkes om som mest innlysende. Det må likevel presiseres at de to siste pilarene også trekkes frem etter hvert. Blant annet er Berit og David opptatt av å se individet som en del av et større samfunnsperspektiv, og viser til en bredere literacy-forståelse.

4.3.6 Metoder og tilnærminger til undervisning

I arbeidet med å lage undervisning knyttet til temaet, peker samtlige av informantene på bruken av praktiske eksempler, som en måte å gjøre det relevant for elevene. Herunder trekker de frem to ulike forståelser av det å arbeide praktisk. Den første dreier seg om å lage praktiske oppgaver der elevene får gjøre noe fysisk, for eksempel i form av kafé-drift eller elevbedrift. Her blir eleven satt i sammenheng med noe større enn seg selv, og dermed en del av samfunnet. Den andre handler i større grad om å arbeide med praksisnære oppgaver, for eksempel i form av hvordan man skal betale en regning, føre budsjett for sin situasjon osv. I dette tilfellet er eleven som individ i fokus. Christian og David understreker imidlertid at det også er nødvendig å ha tradisjonell tavleundervisning om temaet. Læreren kan da ta en gjennomgang av begreper man trenger for å forstå det man holder på med, samt gi en kort innføring i temaet. Dette kan sees i sammenheng med nivå 1 i literacy-modellen (modell 1) (Świecka, 2019), som fokuserer på fagets kunnskapsdimensjon, samt pilar 1 i den didaktiske modellen (modell 2) (Świecka, 2019). Denne omhandler generell læring, og handler i stor grad om kunnskapstilegnelse. Tradisjonell tavleundervisning er den didaktiske tilnærmingen, mens begreper og innføring i temaet er spesifikt rettet mot faginnhold. Dermed kan man se nivå 1 og pilar 1 som nært knyttet til hverandre. Slik undervisning åpner også opp for diskusjon mellom elever og lærere, som kan være en åpning for fruktbare samtaler, og dermed en mulighet for å bevege seg videre i modellene. David understreker i intervjuet at han bruker mye diskusjon og samtale i klassen sin, der han opplever stor suksess ved å spille på seg selv og egne erfaringer. Blant annet trekker han frem egne regninger og forbruk som gjenstand for samtale. Slike prosjekter og arbeid lar elevene være en del av noe større enn seg selv, og setter en dermed inn i et samfunnsperspektiv, i tråd med pilar 3 i den didaktiske modellen (modell 2), der man skal lære å leve sammen med andre.

Undervisningen blir lagt til både individuelle og gruppebaserte oppgaver. Det fremkommer ikke hvilken av løsningene informantene mener er best, men at de ser ulike muligheter knyttet til de ulike arbeidsstrukturene. Blant annet individuell budsjettføring trekkes frem som en arbeidsform, der elevene har mulighet til å arbeide med tall som er aktuelle for dem selv. På gruppenivå har man andre muligheter, eksempelvis å se personlig økonomi i en større sammenheng, samt få perspektiv på ulikheter i samfunnet. Perspektivtaking er også i tråd med deler av det tverrfaglige temaet *demokrati og medborgerskap*, der det står at «Gjennom arbeid med samfunnsfag skal elevene tenke kritisk, [og] innta ulike perspektiver ...» (Kunnskapsdepartementet, 2019b). I forbindelse med perspektivtaking i den gruppeorienterte undervisningen, trekker informantene frem rollespill. De understreker videre viktigheten av å ikke «glemme» å inkludere ulike roller og situasjoner, da vi i virkeligheten ikke er like. Forståelse og respekt for andre, blir dermed en viktig del av undervisningen. Dette kan igjen sees i sammenheng med pilar 3 i den didaktiske modellen (modell 2) (Świecka, 2019), som handler om å lære å leve

sammen med andre. Rollebasert undervisning kan på bakgrunn av det være en mulig tilnærming til pilaren.

«Jeg tror man må starte liksom med, med like, eller spille roller da. Hvis man skal forvalte en personlig økonomi, så må man spille en rolle på dårlig økonomi og god økonomi. Sånn at du ikke må ikle deg dine foreldres økonomi. Selv om vi ofte blir som våre foreldre. Ehh, så man kan ikle seg ulike typer økonomier.» (Anders)

I tillegg kan det å innta roller være fint i forhold til det å unngå å blottlegge seg selv. Elevene kommer fra ulike hjem med ulik sosioøkonomisk status, og for mange er det viktig at skolen er en nøytral arena, der disse forskjellene ikke gjennomsyrrer dens praksis. Temaet økonomi kan for mange oppleves som svært personlig, og tildelte roller kan slik være med å ufarliggjøre tema, både for elevene og læreren.

Gjennom informantenes ulike tilnærminger i undervisningen, kan vi se igjen undervisningens fire pilarer (modell 2) (Świecka, 2019). Når informantene forteller om tavleundervisning og spørsmålsdialog, kan dette trekkes inn mot pilar 1, der kunnskap står i fokus. Dette punktet i undervisningen blir omtalt som et grunnlag for videre arbeid. Informantene opplyser at det blir arbeidet med diverse budsjett-føring, samt praktiske oppgaver. Slikt arbeid kan trekkes inn mot pilar 2, der man har fokus på ferdigheter og praktiske kvalifikasjoner. Flere av informantene trekker også frem rollespill som en viktig undervisningsmetode. Dette kan trekkes inn mot pilar 3, der man legger vekt på den sosiale dimensjonen, herunder å respektere og forstå andre. Gjennom å innta ulike roller kan man legge til rette for å utvikle en forståelse for andres situasjon, noe som er en grunnleggende del av det å leve sammen med andre. Björklund (2021, s. 132-133) støtter også opp om bruk av rollespill i undervisningen, som en metode der det åpnes opp for forståelse og perspektivtaking. Rollespill som metode kan bevege seg inn mot pilar 4 i modellen, ettersom metoden legger til rette for holdningsendring hos individet. Informantens eksempel om kafédrift kan i tillegg passe inn her. Her inntar elevene en slags rolle som de spiller ut. Slik praksis kan også gi verdifull læring om hvordan man kan nå målene sine, både individuelt og kollektivt (Świecka, 2019).

Gjennom intervjuene legger informantene frem en rekke ideer og tanker knyttet til undervisning om temaet, men vi har imidlertid fått liten innsikt i hva de faktisk gjør. På bakgrunn av dette er det vanskelig å fastslå hvilken tyngde informantene tillegger de ulike pilarene i den didaktiske modellen (modell 2). I tråd med Świecka (2019) er det nærliggende å tro at pilar 1 og 2, om kunnskap og ferdigheter, er de som fokuseres mest på, men på bakgrunn av tanker og ideer knyttet til rollespill og prosjektarbeid, finner vi grunnlag for at pilar 3 og 4 også er en del av undervisningen. Utover dette kan vi ikke si noe mer utdypende om de ulike pilarens faktiske dominans i undervisningen.

4.3.7 Læringsressurser

I intervjuene fremkommer det at informantene baserer undervisningen på ulike type læringsressurser. De fleste trekker frem bøker og tilhørende nettressurser, som en viktig kilde. Noen av de nye lærebøkene har sider som omhandler tema, men oppleves likevel som mangelfulle av informantene. Søk på nettet og nettressurser blir dermed trukket frem som et viktig supplement. Herunder snakker et par av informantene om

nettbankens ressurser, i form av lånekalkulator og undervisningsopplegg skolene kan benytte.

Slik Skjæveland (2020, s. 151) peker på, viser også funn fra datamaterialet at en endring er i ferd med å skje når det kommer til bruk av læremidler. Lærebøker blir supplert av digitale ressurser, og på denne måten kan vi snakke om en hybrid praksis. Herunder baserer man seg på en blanding mellom analoge og digitale læremidler (Rasmussen & Lund, 2015, s. 16). Ulike nettressurser, i form av søk på internett og digitale læringsressurser, blir trukket frem som et viktig supplement til lærebøkene, på områder disse oppleves som mangelfulle. Fagfornyelsen fra 2020 er imidlertid relativt ny, og det kan tenkes at temaer som tidligere ikke har vært så synlig, slik som personlig økonomi, ikke er like godt utarbeidet som mer kjente temaer. Man kan også stille spørsmål til hvor godt lærerne kjenner til innholdet i de nye læremidlene, på bakgrunn av deres korte brukstid i skolen.

Anders, som har kort tid i skolen, trekker også frem det å spørre andre som en viktig ressurs. Han peker på at det kan være krevende å vite hva som er gode undervisningsopplegg dersom man ikke får tilgang til gode ressurser, og kan da ende opp med «prøv-og-feil» til man finner ut av det. Flere av informantene trekker i den forbindelse frem erfarne kolleger og andre med relevant kunnskap som en viktig ressurs og støtte. I hvilken grad de faktisk samarbeider og søker andre, fremkommer ikke tydelig i materialet. Når det kommer til lærernes kunnskapstilegnelse, er dette i tråd med Mausethagen sine funn, om at lærerne i stor grad søker ny kunnskap på internett og hos kolleger, heller enn å lese faglitteratur og forskning (2015; Lie, 2014, s. 26). Enkelte informanter trekker imidlertid frem at de må «lese seg opp» dersom de ikke har nok kunnskap, men slik vi tolker det, handler dette i større grad om å søke i nettressurser heller enn faglitteratur og forskning.

4.3.8 Eksterne aktører

I intervjuene får informantene dele sine tanker og erfaringer knyttet til bruk av eksterne aktører, som en ressurs i undervisningen om temaet. Slike aktører bedriver det Świecka (2016; 2017; 2019, s. 9) anser som ikke-formell utdanning, der opplæringen knyttes til planlagt institusjonell læring, men som faller utenfor det formelle utdanningssystemet. Espen, som er den eldste og mest erfarne av informantene, er den eneste som har erfaring med bruk av eksterne aktører i økonomiundervisningen. Han forteller om bankansatte som kommer til skolen, og har en dag der de snakker om temaet personlig økonomi og det det omhandler. David, som også har mange år i skolen, har erfaring med bruk av eksterne aktører sine ressurser. Han hadde fått tilsendt et opplegg fra den lokale banken, og valgte å ta i bruk opplegget for å undervise om temaet. Personer fra banken var altså ikke inne i skolen, men ressursene deres var i bruk. Resterende av informantene hadde ikke erfaring knyttet til bruk av eksterne aktører i forbindelse med temaet, men var alle enige om at det var en fin mulighet.

«Eh ja, NAV for eksempel. Som kunne ha kommet hit og snakket med ungdommene om NAV-systemet, for det har mye med økonomi å gjøre, personlig økonomi. De sitter jo som en primærkilde da, det er de som har den kunnskapen.» (Berit)

Nav, bankansatte og flere, blir nevnt som aktuelle aktører. Berit peker på at slike aktører er primærkilder til tema, og besitter slik ekspertkunnskap på en annen måte enn lærerne. I tillegg anser de bruk av eksterne aktører som en fin mulighet for å variere undervisningen, og på den måten gjøre det mer spennende og motiverende for elevene. Informantene argumenterer for at aktørens tittel og arbeidsbakgrunn kan gjøre kunnskapen og undervisningen mer troverdig for elevene. Slik ser lærerne altså stort potensial knyttet til bruken av eksterne aktører, selv om de kanskje ikke har tenkt over at det er en mulighet. Dette gjelder spesielt de yngste informantene.

Etter fagfornyelsen i 2020 ble det satt større fokus på personlig økonomi i skolen. I den forbindelse har vi inntrykk av at flere eksterne aktører kommet på banen for å gi sitt samfunnstjenlige bidrag, eksempelvis de som ble presentert i kapittel 2.5. Til tross for at det finnes mange eksterne aktører som tilbyr opplegg knyttet til personlig økonomi, er det få av informantene som har benyttet seg av disse. Alle er imidlertid enige om at det å inkludere eksterne aktører i undervisningen kan være gunstig. Kanskje kommuniserer dette at informantene har for lite kjennskap til aktørene og det de har å tilby, men at de likevel ser verdien av ikke-formell opplæring. En annen årsak til den lite utbredte bruken av eksterne aktører, kan muligens kobles opp mot lærernes opplevelse av tilstrekkelig kunnskap. Samtidig påpeker informantene at eksterne aktører har ekspertkunnskap, en annen og mer utfyllende kunnskap enn dem selv. Man kan også stille spørsmål om informantene har manglende oversikt over hva de ulike aktørene kan tilby.

Berit trekker inn NAV som en mulig ekstern aktør, noe som kan kommunisere flere ting. En mulig forståelse handler om å ha fokus på et individperspektiv, der man gir elevene kjennskap til økonomiske muligheter og rettigheter man har. I tråd med den didaktiske modellen (modell 2) (Świecka, 2019), kan man trekke inn pilar 1 og 2, der man har fokus på kunnskap og ferdigheter. Et annet mulig aspekt er knyttet til å se elevene i et større bilde, og som en del av samfunnet. Slik viser Berit til en bred forståelse av økonomisk literacy, som presentert i kapittel 2.7.1. I henhold til pilar 3 og 4, har man fokus på individet i samhandling med andre i samfunnet (Świecka, 2019). Mens modell 2 har fokus på de didaktiske aspektene av undervisningen, fokuserer modell 1 på innhold i faget, der nivåene til sammen tar for seg hvordan man innholdsmessig kan arbeide med økonomisk literacy. Didaktikk og faginnhold henger tett sammen, og en nærliggende tanke er derfor at ved å arbeide tett opp mot nivå 1 - 4 i modell 1, vil man også trolig kunne dekke pilar 1 - 4 i modell 2.

4.3.9 Oppsummering av delkapittel

Informantene finner størst grunnlag for å undervise om personlig økonomi innenfor matematikk og samfunnsfag. De trekker også frem andre fag som relevante, i tillegg til de tverrfaglige temaene i læreplanen. Ulike fagtradisjoner har imidlertid potensial for ulike vinklinger av temaet, noe som kan være en stor mulighet når det kommer til å arbeide tverrfaglig. Det kommer imidlertid frem at temaet vies lite tid i undervisningen, og det er vanskelig å få tak på hva de gjør helt konkret, til tross for mange ideer og tanker. Lærerne griper muligheter utenfor klasserommet, og benytter spontane hendelser til å bedrive opplæring. Den stadig økende bruken av bankkort og Vipps gjør også temaet aktuelt tidligere enn før. Elevsentrert undervisning blir i lærernes øyne viktigere for å fange elevenes oppmerksomhet, på bakgrunn av deres generelt lave interesse og forkunnskaper. Lærerne legger derfor opp til praksisnær undervisning, gjerne i form av prosjektbasert opplegg og rollespill. Herunder legger de også stor vekt

på elevsentrering, der de fleste av informantene i størst grad fokuserer på hva som er relevant her og nå. Fremtidsrettede perspektiver som arbeid, skatt, lån osv. får dermed lite fokus. I forberedelsene av undervisningen benytter lærerne seg i stor grad av en hybrid praksis, der både lærebøker, kollegers erfaringer og andre ressurser tas i bruk. Til tross for lite utbredt bruk, ser informantene også store muligheter knyttet til å benytte ulike eksterne aktører, da disse besitter annen kunnskap enn lærerne selv.

Økonomisk literacy har vært et gjennomgående sentralt begrep i dette kapittelet. Ut ifra ulike kontekster viser informantene til en vekselvis smal og bred literacy-forståelse. Gjennom datamaterialet kan man imidlertid se at to av informantene skiller seg ut fra resten. Berit og David uttrykker i enkelte tilfeller en noe bredere literacy-forståelse enn de andre informantene. Dette kommer til syne gjennom koblinger de gjør mellom individet og samfunnet som en helhet. Slik finner vi også innhold som til sammen kan knyttes til alle de fire nivåene og pilarene i modell 1 og 2.

4.4 utfordringer knyttet til undervisning om personlig økonomi

I dette delkapittelet kommer vi nærmere inn på hvilke utfordringer lærerne opplever knyttet til undervisning om personlig økonomi. Herunder vil vi ta for oss mulige utfordringer lærerne ser knyttet til læreplanens struktur, og tilhørende læremidler. I løpet av nyere tid har penger endret form, og har dermed blitt til noe annet enn det informantene er oppvokst med. Dette kan igjen oppleves som en utfordring i undervisningen. Varierende interesser og holdninger blant elevgruppen trekkes også frem som en gjennomgående faktor. Til slutt ønsker vi å kaste lys over utfordringer knyttet til kompetanse hos læreren.

4.4.1 utfordringer knyttet til læreplanen (LK20)

Siden LK20 kom, har mange påpekt at den skiller seg ut fra tidligere læreplaner. Alle lærerne vi intervjuet, understreket åpenheten i læreplanen. Spesielt de to yngste informantene fortalte om åpenheten som en mulig utfordring.

«LK20 er veldig åpen da. Ehh, kanskje litt for åpen.. Så, jeg tror det.. det blir veldig opp til lærerne.» (Christian)

Christian stiller altså spørsmål til om læreplanen er for åpen. Ettersom informanten opplever kompetansemålene som vide og åpne, mener han det i stor grad blir opp til hver enkelte lærer å tillegge disse faginnhold. Det kan imidlertid stilles spørsmål om lærerne opplever at læreplanen ikke legger føringer, og at man dermed kan handle uavhengig av den. Anders peker på at lærerens interesser gjerne får en stor rolle her, da dette vil påvirke hvilke vurderinger og tolkninger man gjør av kompetansemålene.

«Det er i mye større grad opp til deg som lærer. Hva er det jeg som lærer ønsker å ha med inn i undervisningen. Så hvis man selv opplever personlig økonomi som et viktig felt, så tror jeg at man vil få frem mye personlig økonomi også» (Anders)

Anders peker slik på at interesse for personlig økonomi får en viktig rolle, for om man oppfatter temaet som stort eller viktig i læreplanen. Temaets tydelighet vil på bakgrunn av dette også trolig variere. Vi kommer imidlertid tilbake til tematikken senere i delkapittelet.

Berit og David regnes som to erfarne lærere, og har begge kjennskap til temaet personlig økonomi i læreplanen. David har kjennskap til at temaet er uttrykt eksplisitt i et av kompetansemålene etter 10.trinn i samfunnsfag. Han understreker imidlertid at han ikke opplever at temaet får stor plass i læreplanen, selv om det nevnes. Berit forteller at hun opplever temaet som mer aktuelt i den nye læreplanen, sammenlignet med den tidligere læreplanen. Her trekker hun inn temaet under flere sentrale overordnede tema, som også har blitt viet en del plass til i enkelte læreverk. Resten av informantene uttrykker at de har lite kjennskap til at temaet uttrykkes eksplisitt i læreplanen. Likevel knytter alle informantene tema opp mot fag, som blant annet samfunnsfag og matematikk. Med dette anerkjenner informantene temaet relevans i læreplanen.

Flere av informantene peker imidlertid på samfunnsfagets store faginnhold, som en utfordring. I tråd med kompetansemålene er det mye som skal dekkes av faginnhold i løpet av årene i grunnskolen, og man må derfor gjøre prioriteringer.

«Jeg tror det blir bortprioritert, ganske greit. Det er så utrolig mye som kan falle inn under samfunnsfag, egentlig kan det jo handle om alt på en måte.» (Anders)

På grunn av «altomfattende» faginnhold og lite som eksplisitt sier at man skal arbeide med personlig økonomi, blir temaet nedprioritert, mener Anders. Christian peker også på utfordringer knyttet til den opplevde mangelen på konkrete mål om tema. På bakgrunn av dette, peker noen av informantene på at temaet blir som en kasteball mellom fagene. Espen sammenligner personlig økonomi med seksualundervisningen på skolen; når et fag har undervist om det, kan de andre fagene også huke av for at det er gjennomført. På denne måten kan de argumentere for å bruke tiden til annet faginnhold.

Som nevnt, peker informantene på utfordringer knyttet til læreplanens opplevde åpenhet. I likhet med Sundby & Karseth (2021, s. 437), peker informantene også på lærernes autonomi til å i stor grad velge faginnhold, ut ifra egne tolkninger og interesser. Slik både Anders og Christian peker på, vil dermed lærerens interesser prege hvordan man både tolker kompetansemål og legger opp undervisningen. Dersom man har interesse for personlig økonomi, vil det trolig oppleves enklere å finne plass til temaet i læreplanen. Det kan på den andre siden oppleves som krevende å finne ut hvor temaet kan passe inn, dersom man ikke har en slik interesse for temaet. Det kan tyde på at dette også er tilfellet for enkelte av informantene. På den andre siden er personlig økonomi et av få tema som er eksplisitt uttrykt i kompetansemålene for samfunnsfag (Kunnskapsdepartementet, 2019b), og man kan dermed ikke unnlate temaet på bakgrunn av manglende interesse. Temaet uttrykkes også eksplisitt i fagets grunnleggende ferdigheter, men det er imidlertid ingen av informantene som nevner dette området. Det kan dermed tenkes at læreplanens kriterier ikke oppfylles i stor nok grad. Det kan være flere årsaker til dette. En forklaring kan være at lærerne har for lite kjennskap til læreplanen generelt, og heller ikke kjenner til hva som faktisk står om de grunnleggende ferdighetene i de ulike fagene. En annen mulig forklaring, kan være at

informantene opplever stor grad av innholdsfrihet i læreplanen, og dermed overfører dette til de grunnleggende ferdighetene også.

I forhold til læreplanens innholdsfrihet (Sundby & Karseth, 2021, s. 437), kan det oppleves som utfordrende å bestemme faginnholdet, spesielt for nyutdannede lærere. Det pekes også på at samfunnsfag er et altomfattende fag der mye skal få plass, noe som oppleves som krevende for noen av informantene. Det kan tenkes at forståelsen av det store faginnholdet kan henge noe igjen fra tidligere læreplaner, slik som LK06, der faginnholdet var mer tydelig. De mer erfarne informantene peker imidlertid ikke på problematikken i like stor grad. Det kan tenkes at disse er tryggere i faget, og ser sammenhenger mellom faginnhold i LK20 og LK06. Det er også nærliggende at ferske lærere søker råd og kunnskap hos de mer erfarne lærerne (Mausethagen, 2015; Lie, 2017, s. 26). Ved slike tilfeller kan det tenkes at de gamle læreplanene fremdeles lever gjennom de nye.

4.4.2 Utfordringer knyttet til læringsressurser

Under intervjuene fikk informantene spørsmål om hvordan de benyttet ulike læringsressurser i planleggingen av undervisningen. Mange av informantene trakk frem det de kunne fra før som viktig, men også analoge og digitale læringsressurser.

«Nettressurser ja, så må jeg se om det finnes noe i lærebøkene. Det kan godt hende det står noe om personlig økonomi, bare at jeg ikke har kommet frem til det enda. Sannsynligvis gjør det det.» (Anders)

Lærebøker blir trukket frem av flere som en viktig ressurs i planleggingen, men de understreker samtidig at bøkene ikke alltid er tilstrekkelige. En utfordring kan imidlertid oppstå dersom man ikke er godt nok kjent med de ferske læreverkene, slik nyutdannede Anders peker på. Som et supplement til lærebøkene, vier også flere av informantene stor oppmerksomhet til nettressurser av ulike slag. Digitale ressurser fra de ulike læreverkforlagene, slik som Skolestudio og Skolen min, blir nevnt her. Flere av informantene forteller også at de gjør søk på nettet, for å se hva de finner av materialer der. Dette blir særlig gjort dersom man ikke opplever å finne nok relevant stoff i læreboka, slik Christian understreker.

«Ja ehh, jeg har ikke sett noe om det i samfunnsfagboka. Og da... blir det jo det du finner på nett selv, egentlig.» (Christian)

David kommenterer også at innholdet i lærebøkene eller forlagenes nettressurser alene ikke alltid er tilstrekkelig. Han anser det derfor som nødvendig å kombinere ulike læremidler, i form av en hybrid praksis (Rasmussen & Lund, 2015, s. 16). «Plukk og miks» som metode, der en ser på både lærebøker og nettressurser, blir dermed vanlig praksis for mange av lærerne.

«Det å være klar over hvor ressursene ligger til personlig økonomi hadde vært fint. Hvis det er noen som har gjort det tidligere, så kan man se hva slags erfaringer som er gjort, hvis ikke så må jeg jo prøve og feile i noen år før på en måte mitt opplegg blir bra.» (Anders)

Anders er den av informantene med minst erfaring fra skolen, og peker på at det til tider kan være krevende å finne frem til ressursene om tema. Det er imidlertid viktig å merke seg at læreverkene etter LK20 er av relativt ny dato, og lærerne har derfor nødvendigvis ikke god oversikt over innhold i alle læreverkene enda. Kanskje kan dette være noe som endrer seg, ettersom LK20 blir arbeidet mer med. Slik Anders forteller om, kunne mer tilgjengeliggjorte ressurser om temaet, vært en viktig støtte for lærere med liten ressursbank. Uten tilgang til gode læringsressurser om temaet, kan man fort ende opp med en prøv-og-feil-metode, helt til man finner ut hva som fungerer og ikke. Slik sett, kan en utfordring være at det kan oppleves som tidkrevende å utarbeide gode undervisningsopplegg. På bakgrunn av dette, er det ikke unaturlig at lærere heller spør kolleger, enn å lese seg opp på faglitteratur selv (Mausethagen, 2015; Lie, 2017, s. 26).

I planleggingen av undervisningen, blir både lærebøker og nettressurser nevnt som viktige læringsressurser. For flere av informantene er det naturlig å starte med lærebøkene. Deretter beveger de seg gjerne over til ulike nettressurser, i form av digitale læreverk og søkemotorer, dersom de ikke opplever å finne tilstrekkelig informasjon i det analoge læreverket. På denne måten snakker vi om en stadig mer aktuell hybrid praksis når det kommer til læremidler (Rasmussen & Lund, 2015, s. 16). Et stadig større fokus på digitale læremidler er imidlertid ikke overraskende. Ikke så unaturlig, peker Rasmussen & Lund (2015, s. 16) nemlig på at læringsomgivelser må holde følge med læreplanen, som igjen skal speile samfunnsutviklingen. Dermed vil en endring i bruk av læremidler kunne ansees som naturlig.

Det finnes flere studier som peker mot stor grad av lærebokstyrt undervisning (Skjæveland, 2020, s. 151), noe som imidlertid kan være en utfordring. Dersom temaet ikke finnes i læreboken, er det mindre sjanse for å komme innom temaet i undervisningen, og innebærer dermed en fare for at temaet utelates. Lærebøkens nettressurser nevnes også. Dersom heller ikke disse tar for seg temaet, stilles det større krav til lærerens læreplankompetanse for at temaet skal inkluderes i undervisningen. Generelle søk på nettet blir i tillegg trukket frem, som et supplement til lærebøker og tilhørende nettressurser. Informantene snakker slik som en plukk-og-mix-tilnærming, men igjen setter denne metoden krav til at lærerne har en formening om hva de skal inkludere i undervisningen.

4.4.3 Utfordringer knyttet til pengers abstrakte form

En annen utfordring som blir trukket frem, er dette med pengers fysiske form. Informantene opplever at penger i dag har fått en ny substans. Man har gått fra at penger er noe fysisk, i form av mynter og sedler, til at det i dag har blitt digitalt.

«Jeg tror de ikke skjønner verdien av penger. Hva 100 kroner faktisk er. Fra før når jeg vokste opp, haha, begynner å bli gammel. Så var det jo penger, ehh cash.. Du hadde et beløp som var konkret da. Hvis du fikk en 200-lapp så var det.. ehh.. noe håndfast. Mens nå, når det bare står på et kort, så vet du jo ikke beløpet. Det er.. bare en sum, ikke noe konkret lenger. Derfor tror jeg det blir vanskeligere å ha noe håndfast på det for elevene også.» (Christian)

Christian uttrykker at penger i dag har blitt til bankkort og Vipps, der man ikke ser tall, og heller ikke får noen forståelse for hvor mye eller lite noe er. Videre peker han på at dette er en utfordring når man skal lære om penger, da det kan være vanskelig for

elevene å få en forståelse av hva penger faktisk er. Sedler og mynter er mindre i omløp hos unge i dag, og det kan derfor være vanskeligere å forstå verdien når man ikke har noe håndfast å forholde seg til. Espen peker på den samme utfordringen som Christian.

«Dere får ikke sett noe, ser ikke noe penger, og snart ser dere ikke kort heller, og den telefonen alt skjer gjennom. Hvordan skal dere ha kontroll på pengene, når det er så lett tilgjengelig? Man har egentlig ikke noe håndfast lenger, sånn som jeg hadde når jeg var yngre.» (Espen)

I tråd med samfunnsutviklingen, stilles det ifølge Björklund (2021, s. 130) større krav til skolen om å drive undervisning om personlig økonomi. Skolen skal speile samfunnet (Meld. St. 20., 2012 -2013), og dermed må undervisningen også være oppdatert og i tråd med utviklingen. Det vil derfor være naturlig at undervisningen også må endres, slik at den er tilpasset dagens aktualiteter. I likhet med Solstad (2022, s. 46) er informantene alle enige om at penger har blitt mer abstrakt, i forhold til hva det var tidligere. Slik forstår de utviklingen som en utfordring i undervisningen, da barn og unge trolig ikke har så nært forhold til fysiske penger lenger. Som vist i sitatet over, peker Espen på at han ikke tror utviklingen stopper der vi er i dag, men at penger og økonomi i fremtiden trolig vil være enda mer abstrakt og mindre håndfast. Han mener det derfor at økonomiundervisningen i fremtiden, ikke nødvendigvis vil bli enklere. Informanten kommer imidlertid ikke med noen løsning på hvordan man kan løse dette problemet. Det er vanskelig å stoppe opp en slik utvikling, og det vil derfor kunne oppstå behov for å endre undervisningstilnærming for å kunne holde følge. Dersom penger for dagens unge er Vipps og bankkort, bør undervisningen ta dette i betraktning, dersom skolen skal speile samfunnsutviklingen.

4.4.4 utfordringer knyttet til elevenes interesse og motivasjon

Gjennom intervjuene peker informantene på at interesse, forkunnskaper og motivasjon generelt er svært varierende og individuelle innad i klassene. En trend de ser, er imidlertid at elevenes interesserte øker i takt med alderen.

«Det varierer fra elev til elev. [...] Det er noe med valgene deres, og innstillingen deres, som kommer kanskje senere. Og noen har kanskje allerede skjønnet det, og noen det tar litt lenger tid for.» (Berit)

Berit kommenterer variasjonen blant elevene, og peker på at de modnes forskjellig. Noen av elevene er svært opptatt av å kunne ha et forbruk, mens det for andre ikke er viktig i det hele tatt. Elevene modnes ulikt, noe som gjerne også resulterer i ulike interesser.

«Når de begynner i første klasse og skal ha russebuss.» (Espen)

Espen mener at mange av elevene ikke utvikler en interesse for temaet før de begynner på videregående, og skal i gang med planlegging og kostnader knyttet til russetiden. Videre kommenterer han at mange av dagens ungdom gjerne får alle kostnader dekket av foreldrene, og på den måten ikke har noe forhold til hva ting koster, eller bekymringer knyttet til økonomi. Mimura et al. (2015, s. 75) og en rapport fra OECD (2012) peker imidlertid på at tidlig opplæring vil føre med seg gode konsekvenser. Det vil derfor være viktig å ikke undertrykke temaer i undervisningen, på grunn av elevenes

lave interesse og manglende forkunnskaper. På bakgrunn av elevenes interesse, kan det til tider være krevende for læreren å holde elevenes motivasjon oppe. I løpet av tiden på skolen, vil man imidlertid møte flere temaer som vekker lite interesse hos elevene. Dette er likevel ikke en god nok grunn til å unnlate temaet. Som lærer må man da arbeide med å finne andre tilnærminger som fenger mer hos elevene, på bakgrunn av loven om tilpasset opplæring (Opplæringslova, 1998, § 1-3). Świecka (2019, s. 11) peker i den anledning på viktigheten av nivåtilpasning. Opplæring innen personlig økonomi blir i dag ansett som essensiell livslæring, og opplæringen bør dermed starte tidlig. Det er imidlertid viktig å tilpasse innholdet til aldersgruppen, eksempelvis som Świecka's fremstilling i tabell 1. Ulike aldre har nemlig ulike kunnskapsbehov, noe læreren bør ta i betraktning under planleggingen av undervisningen.

Kunnskap om personlig økonomi blir ifølge Mimura et al. (2015, s. 75) sett på som en viktig «life skill», og i tråd med foreldrenes oppdrageransvar bør kunnskap om dette være en naturlig del av opplæringen i hjemmet. Det er imidlertid slik at familier har ulike forutsetninger (Mimura et al., 2015, s. 65). For å minske sosial reproduksjon, bør skolen ta grep for å sikre at alle har like muligheter til lik kunnskap, også om personlig økonomi.

4.4.5 Utfordringer knyttet til lærerens kompetanse

I lys av tidligere forskning, har det vist seg at gode fagkunnskaper alene ikke alltid er nok til å skape gode læringsresultater, men at heller god undervisningsevne sammen med faglig oversikt gir større utbytte (Lie, 2017, s. 23). Dette kan også være en mulig forklaring på hvorfor informantgruppen opplever egen kompetanse som tilstrekkelig, til tross for manglende formell opplæring. Det er imidlertid interessant å se nærmere på hvordan én informant trekker frem manglende fagkunnskap som en utfordring. Espen peker på viktigheten av at læreren besitter god nok kunnskap om det den underviser om. Han mener liten faglig tyngde lett kan bli gjennomskuelig hos elevene, noe som igjen kan prege undervisningen. Espen snakker videre om hvordan kvalitet hos læreren gjerne legger føringer for kvalitet ved undervisningen.

«Det er fryktelig fagsvake lærere som kommer, og det blir ikke, det blir ikke god undervisning av slik. For det gjennomskuer elevene fort.» (Espen)

Espen er den informanten med lengst erfaring i skolen, og understreker selv at han har mange studiepoeng innen sine fagområder. Hans tydelige vektlegging av fagkunnskap er slik i tråd med Lie (2017, s. iii), der hun understreker at lærere med lang, kunnskapsorientert utdanning, tillegger fagkunnskap større betydning enn lærere med annen utdanningsbakgrunn.

4.4.6 Oppsummering av delkapittel

Informantene opplever læreplanens kompetansemål som svært åpne, og peker derfor på at ens interesse for temaet i stor grad kan være avgjørende for om det inkluderes i undervisningen. Det fremkommer også at informantene generelt har lite kjennskap til læreplanens innhold, da det kun er to av dem som kjenner til at personlig økonomi står nevnt eksplisitt i kompetansemål for samfunnsfaget. De relativt nye læremidlene oppleves også blant informantene som en utfordring. Da de alene oppleves som mangelfulle, blir lærerne nødt til å ta i bruk andre ressurser, og benytter seg på den måten av en plukk-og-miks-metode i forberedelsene. Flere trekker også frem pengenes

digitale form som en utfordring når det kommer til undervisningen. Penger oppleves som mer abstrakt, og dermed som mer krevende å undervise om. En utfordring er også knyttet til elevenes manglende interesse, forkunnskaper og motivasjon. Skolen skal imidlertid speile samfunnet, samt fremme tilpasset opplæring. Det vil i den anledning være aktuelt å diskutere om lærerne må endre sin tilnærming, samt tilegne seg mer fagkunnskap om temaet.

4.5 Oppsummerende refleksjoner

I dette delkapittelet vil vi forsøke å knytte sammen tidligere presenterte funn. Sett i sammenheng, kan disse være med å belyse en sammensatt tematikk.

4.5.1 Ulike sider ved elevsentrert undervisning

Gjennom intervjuene fremkommer det at informantene er svært opptatt av elevsentrert undervisning, når det handler om personlig økonomi. Det er videre interessant å diskutere hvordan dette påvirker undervisningen. I henhold til formålet med opplæringen, skal elevene bli i stand til å mestre livet (Opplæringslova, 1998, § 1-1). Det presiseres også at elevene har krav på tilpasset opplæring (Opplæringslova, 1998, § 1-3). En kan i den forbindelse argumentere for at elevsentrert undervisning er i tråd med dette. Elevsentrert undervisning gir store muligheter for å spille på elevenes interesser, og på denne måten motivere dem i større grad til læring. Slik som informantene påpeker, opplever elevene personlig økonomi til tider som noe abstrakt. Temaer som huslån og budsjett, kan for mange elever oppleves som fjernt og lite relevant. Dette kan gjøre det utfordrende for lærerne å undervise om, dersom de ikke tar elevenes alder og interesser i betraktning (Świecka, 2019, s. 11). Heller ikke ungdomsskoleelever er i den alderen at hus- eller leilighetskjøp er aktuelt, og det blir slik mer naturlig for læreren å ha fokus på det som angår dem, slik som dagligvarehandel og klær, samt økonomisk tankegang.

Det finnes imidlertid utfordringer knyttet til det å gjøre undervisningen utelukkende elevsentrert. Dersom undervisningen skal være i tråd med opplæringsloven og ruste elevene til livet (Opplæringslova, 1998), er det også nødvendig å ha et videre fokus enn her og nå, slik man gjerne får ved svært elevsentrert undervisning. Det er derfor viktig å inkludere et fremtidsrettet perspektiv i undervisningen også, noe som gjerne innebærer opplæring om tema som går utenfor elevenes interesser. Eksempler på dette kan være regninger, skatt, renter og boliglån. På bakgrunn av dette, kan man reflektere over mulige konsekvenser av en elevsentrert undervisning. I tråd med modellen om økonomisk literacy (modell 1) (Świecka, 2019), vil det trolig være vanskeligere å nå nivå 3 og 4, dersom man har et utelukkende elevsentrert perspektiv i undervisningen. Nivå 3 og 4 dreier seg om holdninger og adferd, mens nivå 1 og 2 handler om kunnskap og ferdigheter. Ut ifra et elevsentrert fokus, vil det trolig være enklere å nå nivå 1 og 2, da disse i stor grad dreier seg om enkeltindividet, og dermed gjør det mulig å ta utgangspunkt i deres interesser her og nå. For å nå nivå 3 og 4, er det viktig å ha nivå 1 og 2 i bunn. Dersom man skal kunne utvikle holdninger og atferd, som speiler nivå 1 og 2, er det hensiktsmessig at eleven er i stand til å tenke lenger enn kun her og nå. Dette kan også sees i sammenheng med den didaktiske modellen (modell 2) (Świecka, 2019), der den antyder et skille mellom individ- og samfunnsperspektiv. Med andre ord flyttes fokuset stegvis fra enkeltindividet, og over til å se forhold som går utover seg selv. Med

dette i tankene, kan det slik bli vanskelig å oppnå de høyere nivåene og pilarene, dersom man utelukkende har fokus på elevens interesser her og nå.

Man kan imidlertid stille seg spørrende til hvorfor informantene har så stort fokus på elevsentrering i undervisningen, om nettopp dette temaet. Det er relevant å understreke at vi ikke har kjennskap til hvordan de vektlegger elevsentrering knyttet til andre temaer og fag. Det kan likevel se ut til at de har et spesielt stort fokus på dette når det gjelder personlig økonomi, ettersom de trekker frem temaet som en viktig del av å mestre livet, og dermed viktig at elevene kan noe om. En mulig forklaring på det elevsentrerte fokuset kan være knyttet til lærernes kompetanse om temaet. Til tross for informantenes opplevelse av tilstrekkelig kompetanse, kan det tenkes at styrking av fagkunnskap kunne vært med å heve nivået og innholdet i undervisningen. På bakgrunn av en kompetanseheving, vil det være nærliggende å tro at læreren evner å lage undervisning som ikke utelukkende fokuserer på her og nå. Dermed vil undervisningen også kunne ta for seg fremtidsrettede perspektiver, på en god og forståelig måte. Det er i tillegg interessant å se nærmere på hvordan informantene argumenterer for elevsentrert undervisning, basert på elevenes lave forkunnskaper. I andre fag og temaer, ville trolig ikke forkunnskaper vært en hindring for å rette undervisningen utover her og nå, eller å avvente temaet til elevene blir eldre. Det kan være flere grunner til disse tankene, og en nærliggende årsaksforklaring kan være knyttet til temaets relativt nye inntog i skolen. Tidligere var personlig økonomi ansett som en del av privatlivet og hjemmet, men slik Bjørklund (2021, s. 130) peker på, bør skolen i større grad ta tak i temaet. På bakgrunn av temaets historikk, kan det være slik at personlig økonomi blir mer «godtatt» å skyve fra seg i skolen.

4.5.2 Viktigheten av personlig økonomi

Det er interessant å se nærmere på hvordan informantene løfter frem temaets viktighet, samt deres motivasjon for å undervise om det «viktige» og «livsnære» temaet. Likevel forteller de at personlig økonomi ikke får særlig stor plass i undervisningen. Informantene er alle enige om at dagens læreplan er svært åpen, og at man i stor grad står fri til å velge innholdet selv, i likhet med Sundby & Karseth (2021, s. 437) sin forståelse. Videre er det flere av dem som understreker samfunnsfagets store faginnhold, noe som gjør det problematisk å finne plass til alt. Dermed kan det tyde på at tema som personlig økonomi i stor grad utgår, og man kan i den forbindelse stille spørsmål til om temaet er så viktig som informantene sier. En mulig årsak til den lave prioriteringen kan være tankegangen om at dette er et tema man uansett får opplæring i hjemme, eller at det er et tema man tilegner seg nødvendig kunnskap i selv, gjennom erfaringer i livet. Slik Bakkeli (2020, s. 7) peker på, kan prøv-og-feil-metoden være svært risikabel. Denne tankegangen kan også være med å devaluere formell kunnskap, eksempelvis den man får i opplæringen på skolen (Świecka, 2016; 2017; 2019, s. 9). Det er for øvrig ingen av informantene som selv har høyere formell utdanning innenfor temaet, noe som kan påvirke hvilken verdi de tillegger formell opplæring i personlig økonomi. Slik Lie (2017, s. 179) peker på, har type utdanning betydning for hvordan man oppfatter viktigheten av fagkunnskap. På den andre siden anser informantene eksterne aktører som noe positivt, da disse har annen og formell kunnskap om temaet, til forskjell fra lærerne selv. Kanskje kommuniserer dette et behov for mer fagkunnskap inn i skolen. Økt kunnskap kan trolig også åpne øynene for nye tilnærminger til temaet. Samtlige av informantene peker på at penger har blitt abstrakt, og at det slik er utfordrende å undervise om. For å kunne holde takt med samfunnsendringene, men

også omfavne mulighetene de bringer med seg, er det trolig nye tilnærminger som må til for å «treffe» elevene.

4.5.3 Muligheter for undervisning

Gjennom intervjuene, fremkommer det at informantene ser muligheter for å gjennomføre undervisning om personlig økonomi, i mange områder av læreplanen. Både ulike fag og tverrfaglige tema trekkes eksplisitt og implisitt frem. Når det gjelder fag, trekker informantene til sammen frem mange ulike fagdisipliner, til tross for at disse ikke nødvendigvis har noen innlysende relevans til temaet. Informantene ser likevel gode muligheter til å arbeide med personlig økonomi herunder, og ser forskjellige vinklinger knyttet til de ulike fagdisiplinene. Innenfor de tverrfaglige temaene, er det kun *folkehelse og livsmestring* som eksplisitt trekkes frem. Gjennom intervjuene ser vi likevel koblinger til de to andre temaene også, *demokrati og medborgerskap*, samt *bærekraftig utvikling*. De tverrfaglige temaene legger opp til at man skal arbeide med disse innenfor ulike fag, noe som igjen gjør det mulig å belyse tema fra ulike perspektiver. Personlig økonomi er et eksempel på dette, der man gjennom de tverrfaglige temaene kan arbeide med ulike fokus. De tverrfaglige temaene berører sentrale samfunnsutfordringer (Utdanningsdirektoratet, 2020), og legger i stor grad opp til fokus på både enkeltindividet og individet som en del av samfunnet. Dette gir igjen store muligheter for å arbeide med alle pilarene i den didaktiske modellen (modell 2) (Świecka, 2019). Pilar 1 og 2 handler om læring av kunnskap og ferdigheter, og kan knyttes opp mot individperspektivet i de tverrfaglige temaene. For å kunne forstå sammenhenger utover seg selv, trenger man først en grunnleggende forståelse. Deretter kan man vende blikket utover, og se seg selv i samfunnet, og slik arbeide med pilar 3 og 4. Eksempelvis kan dette være knyttet til det tverrfaglige temaet *folkehelse og livsmestring*, hvor man først skaper forståelse for det som er nærmest eleven, for så å bygge videre på hvordan forhold i samfunnet påvirker dem som individ. De tverrfaglige temaene har dermed mange muligheter knyttet til seg, når det kommer til personlig økonomi og arbeid med økonomisk literacy. I datamaterialet er det imidlertid kun to av informantene, Berit og David, som eksplisitt trekker frem slike muligheter. Dette kan igjen kommunisere at potensialet er stort og trolig lite utnyttet.

5.0 Avslutning

Gjennom oppgaven har vi kastet lys over hvordan lærere på ungdomsskolen underviser om temaet personlig økonomi. Formålet har vært å få en dypere innsikt i hvordan et fåtall lærere arbeider med temaet i skolen, men også deres tanker og refleksjoner knyttet til dette. I denne delen av oppgaven vil vi ta opp funn som er blitt gjort, og se disse i lys av problemstillingen: "Hvordan underviser lærere på ungdomstrinnet om temaet personlig økonomi?" og tilhørende forskningsspørsmål. Avslutningsvis vil vi komme med forslag til videre forskning.

Personlig økonomi er et tema lærerne opplever som svært viktig, og begrunner viktigheten med at temaet er relevant hele livet. På bakgrunn av dette, gjør også mange av dem koblinger opp mot det tverrfaglige temaet *folkehelse og livsmestring*, der de peker på at elevene skal bli rustet til å mestre livet. På bakgrunn av dette har informantene mye fokus på det elevene gjør her og nå, og ønsker å bevisstgjøre elevene på valgene de tar. Handel i kantine og butikk blir slik en gjenganger for diskusjon. Fremtidsrettet hverdagsøkonomi i form av betaling av regninger og håndtering av penger, blir også trukket frem som en del av det viktige temaet, og ansees som noe elevene trenger for å mestre livet senere. Til tross for viktigheten informantene tillegger temaet, viser det seg at det får lite tid i undervisningen, og man kan dermed ta opp diskusjonen om temaet faktisk er så viktig som informantene oppgir.

Blant informantgruppen viser det seg at ingen av de fem har høyere formell utdanning knyttet til personlig økonomi. Til tross for dette, oppgir de alle å ha tilstrekkelig kompetanse til å undervise om temaet, opp til ungdomsskolenivå. Dersom de derimot ikke skulle oppleve å ha tilstrekkelig kompetanse, peker de på evnen til å tilegne seg nødvendig kunnskap som viktig. Egne foreldre og erfaringer blir imidlertid trukket frem som informantenes største kunnskapskilde, der kun én av lærerne husker å ha arbeidet med temaet i egen grunnskolegang. Den store vektleggingen av egne erfaringer stiller imidlertid krav til at læreren faktisk har erfaringer med temaet. Man kan på bakgrunn av dette også diskutere om informantenes opplevelse av tilstrekkelig kunnskap kan kommunisere en devaluering av fagkunnskap knyttet til temaet.

Informantene trekker frem matematikk og samfunnsfag som de mest innlysende fagene å koble undervisning om personlig økonomi til. De finner også grunnlag for å arbeide med temaet i andre fag og områder av læreplanen, og ser slik for seg muligheter knyttet til et tverrfaglig samarbeid mellom fagene. Når det gjelder tilnærming til undervisningen, trekker informantene frem både tavleundervisning, prosjektarbeid og rollespill som aktuelt, samt individuelt og gruppebasert arbeid. Dette gir muligheter til å arbeide med både individuelle kunnskaper og ferdigheter, samt se individet i en samfunnskontekst. I tillegg er et viktig poeng at en slik tilnærming kan være med å «ufarliggjøre» undervisning om det som tidligere har vært et privat anliggende, og slik gi elevene like muligheter til lik kunnskap uavhengig av sosioøkonomisk bakgrunn. Samlet sett, kan man se en forståelse av personlig økonomi som innebærer noe mer enn bare kunnskap, men også ferdigheter, holdninger og atferd, samt hvordan man opptrer i et individperspektiv, og i et samfunnsperspektiv. Denne forståelsen varierer imidlertid blant informantene og situasjonene de beskriver. Informantene oppgir videre at de opplever elevsentrering som viktig for å lykkes med undervisningen, da temaet for mange elever kan oppleves som «fjernt» og lite interessant. Til tross for lite erfaring med bruken av

eksterne aktører, ser informantgruppen store muligheter knyttet til disse som en ressurs i undervisningen. Det er kun to av informantene som tidligere har benyttet bankansatte eller bankens ressurser i undervisningssammenheng. Selv om informantene har mange ideer og tanker om temaet, kan mye tyde på at det er lite av dette som er gjennomført. Det kan dermed tyde på at de har relativt lite undervisningserfaring med temaet.

Når det kommer til undervisning om personlig økonomi, viser det seg imidlertid at informantene opplever en rekke forhold som utfordrende. Informantenes forståelse av læreplanens innholdsfrihet og lite konkrete mål er et av forholdene som nevnes. Herunder peker de på at lærerens interesse og kompetanse i stor grad påvirker undervisningens fokus, på bakgrunn av kompetansemålenes generelt vide formuleringer. Personlig økonomi er imidlertid uttrykt eksplisitt i et av målene etter 10. trinn, og er dermed ikke til å unngå. Læreplanen er dessuten av nyere dato, og kan dermed være en årsak til at informantene enda ikke kjenner den så godt. Elevenes manglende forkunnskaper og interesse trekkes også frem som en utfordring. Informantene opplever det derfor som krevende å finne gode og relevante tilnærminger til temaet, for at elevene skal kunne se dets relevans og viktighet. Videre nevnes også utfordringer knyttet til tilgjengelige læringsressurser. Informantene opplever disse i stor grad som mangelfulle eller ikke tilstrekkelige, slik at de må ty til en hybrid praksis, der internett og andre kolleger blir en viktig ressurs. På bakgrunn av dette kan man problematisere lærerens manglende kompetanse, både når det gjelder faginnhold og kjennskap til læreplanen. Dersom læreren hadde hatt større kompetanse om temaet, kan man reflektere rundt hvorvidt utfordringene hadde vært de samme.

Personlig økonomi oppleves altså som et svært viktig tema i skolen. Lærerne har mange tanker og ideer knyttet til undervisning om temaet, men når alt kommer til alt kan det imidlertid virke som at det potensialet lærerne ser, ikke utnyttes til det fulle. Det kan på bakgrunn av dette, være nærliggende å tro at undervisningen om temaet ikke fullt ut oppfyller intensjonen i læreplanen. Slik tidligere forskning peker på, er skolen den kunnskapskilden som oppgis å være minst viktig (Bakkeli, 2020, s. 61), noe som igjen kommuniserer et stort potensial. Ved å gjøre skolen til en viktigere kilde til kunnskap om personlig økonomi, er det også mulig å minske de sosiale forskjellene, ved å gjøre kunnskap tilgjengelig for alle. Kanskje kan mer bevissthet rundt temaet blant lærerne, samt en kompetanseheving, være med å øke kvaliteten og omfanget av undervisning om personlig økonomi. Vi håper dermed at denne oppgaven kan være et bidrag til å gi temaet større fokus i skolen.

5.1 Forslag til videre forskning

I forlengelse av denne oppgaven, har det åpnet seg en rekke andre aktuelle forskningsområder. Personlig økonomi er et tema i skolen det er gjort lite forskning på. Vi anså det derfor som hensiktsmessig å undersøke undervisningen fra et lærerperspektiv. Undersøkelsen har vært kvalitativ, noe som har gitt oss muligheten til å få et dypere innblikk i et fåtall informanters tanker og opplevelser. Det kunne derfor vært interessant å gjennomføre en lignende undersøkelse, basert på kvantitativt forskningsdesign, der en i større grad får mulighet til å generalisere.

Videre ville det vært interessant å vende blikkene mot elevene, og undersøke hvordan de faktisk opplever tematikken. Ettersom informantene i denne oppgaven peker på

elevenes manglende forkunnskaper og interesse for temaet, vil det være hensiktsmessig å se nærmere på hvordan de opplever dette selv. Slik ville man også kunne fått et innblikk i hvorvidt det er samsvar mellom lærerne og elevenes opplevelser.

Funn i denne oppgaven peker i retning av et mulig behov for kompetanseheving hos læreren. Samtlige informanter peker på at tematikken har vært fraværende i egen utdanning. Det hadde dermed vært interessant å undersøke hvorvidt lærerutdanningen inkluderer temaet i opplæringen, spesielt med tanke på temaets økte synlighet i læreplanen for grunnskolen. På bakgrunn av den manglende formelle kompetanse, ville det vært innsiktsgivende å undersøke om lærere med formell kompetanse om temaet, hadde hatt andre tilnærminger og tanker knyttet til undervisningen.

6.0 Litteraturliste

- Adams, N. E. (2015). Bloom's taxonomy of cognitive learning objectives. *Journal of the Medical Library Association*, 103(3), 152–153. <https://doi.org/10.3163/1536-5050.103.3.010>
- Atkinson, A. & Messy, F.-A. (2012). Measuring Financial Literacy: Results of the OECD / international network on financial education (INEF) Pilot study, *OECD Working Papers on Finance, Insurance and Private Pensions*, No. 15, OECD Publishing. <http://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-xmllui/bitstream/handle/10642/9056/SIFO-Rapport%2010-2020%20Kunnskap%20om%20personlig%20%b8konomi.pdf?sequence=2&isAllowed=y>
- Björklund, Mattias. (2021). *Beyond Moral Teaching. Financial Literacy as Citizenship Education* [Doktorgradsavhandling]. Karlstad University. <http://kau.diva-portal.org/smash/get/diva2:1595762/FULLTEXT02.pdf>
- Dybdahl, R. & Risvoll, H. (2022). Introduksjon til atferdsøkonomi. i Solstad, A., Tufte, P. A. & Poppe, C. (Red.), *Penger til besvær: Privatøkonomiske utfordringer og økonomisk rådgivning i kredittsamfunnet*. (s. 113-120). Universitetsforlaget.
- Finans Norge. (u.å.). *Personlig økonomi i skolen - tips for lærere*. Hentet 9. februar 2023 fra <https://www.finansnorge.no/tema/personlig-okonomi/personlig-okonomi-i-skolen/>
- Gleiss, M. S & Sæther, E. (2021). *Forskningsmetode for lærerstudenter: Å utvikle ny kunnskap i forskning og praksis*. Cappelen Damm Akademisk.
- Hira, T. K. (1997). Financial attitudes, beliefs and behaviours: Differences by age. *Journal of Consumer Studies & Home Economics*, 21(3), 271–290. <https://doi.org/10.1111/j.1470-6431.1997.tb00288.x>
- Hodgson, J., Rønning, W., & Tomlinson, P. (2012). *Sammenhengen mellom undervisning og læring: en studie av læreres praksis og deres tenkning under Kunnskapsløftet: sluttrapport* (Vol. nr. 4/2012). Bodø: Nordlandsforskning.
- Huston, S. J. (2010). Measuring Financial Literacy. *The Journal of Consumer Affairs*, 44(2), 296-316. <https://doi.org/10.1111/j.1745-6606.2010.01170.x>
- Johannessen, A., Tufte, P. A. & Christoffersen, L. (2016). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode*. (5. utg.). Abstrakt forlag.
- Kunnskapsdepartementet. (2013). *Læreplan i samfunnsfag (SAF1-03)*. Fastsett som forskrift. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2013. <https://data.udir.no/kl06/saf1-03.pdf>

- Kunnskapsdepartementet. (2014). *Innfører femårig lærerutdanning på masternivå*: <https://www.regjeringen.no/nb/aktuelt/Innfører-5-arig-grunnskolelærerutdanning-pa-masterniva/id761439/>
- Kunnskapsdepartementet. (2017). *Overordnet del – verdier og prinsipper for grunnopplæringen*. Fastsatt som forskrift. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/verdier-og-prinsipper-for-grunnopplaringen/id2570003/>
- Kunnskapsdepartementet. (2019a). *Læreplan i matematikk 1.-10.trinn (MAT01-05)*. Fastsatt som forskrift. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020. <https://www.udir.no/lk20/mat01-05>
- Kunnskapsdepartementet. (2019b). *Læreplan i samfunnsfag (SAF01-04)*. Fastsatt som forskrift. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020. <https://www.udir.no/lk20/saf01-04>
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju*. (3. utg.). Gyldendal forlag.
- Kvarv, S. (2021). *Vitenskapsteori - Tradisjoner, posisjoner og diskusjoner*. (2. utg.). Novus.
- Larsen, A., K. (2017). *En enklere metode: veiledning i samfunnsvitenskapelig forskningsmetode*. (2. utg.). Fagbokforlaget.
- Lie, T. G. (2017). *Lærernes utdanning og kunnskap, og deres holdninger til undervisning av samfunnskunnskap i et kritisk dannelsesperspektiv*. Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet [Doktorgradsavhandling].
- Meld. St. 20. (2012 -2013). *På rett vei: Kvalitet og mangfold i fellesskolen*. Kunnskapsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld-st-20-20122013/id717308/?ch=2>
- Mimura, Y., Koonce, J., Plunkett, S. W., & Pleskus, L. (2015). Financial Information Source, Knowledge, and Practices of College Students from Diverse Backgrounds. *Journal of Financial Counseling and Planning*, 26(1), 63–78. <https://doi.org/10.1891/1052-3073.26.1.63>
- Mykland, F. M. T. (2021). *Lærerstudenters kunnskapsnivå i personlig økonomi* [masteroppgave]. Universitetet i Agder. <https://uia.brage.unit.no/uia-xmlui/bitstream/handle/11250/2826253/Frida%20Mari%20Topland%20Mykland.pdf?sequence=1>
- Noctor, M., Stoney, S. & Stradling, R. (1992). *Financial Literacy: A Discussion of Concepts and Competences of Financial Literacy and Opportunities for its Introduction into Young People's Learning*. (Report prepared for the National Westminster Bank). National Foundation for Education Research.

- NOU 2015:8. (2015). *Fremtidens skole. Fornyelse av fag og kompetanser*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
<https://www.regjeringen.no/contentassets/da148fec8c4a4ab88daa8b677a700292/no/pdfs/nou201520150008000dddpdfs.pdf>
- NTNU. (2022a, 5. april). *Datainnsamling*. <https://i.ntnu.no/wiki/-/wiki/Norsk/datainnsamling>
- NTNU. (2022b, 10. oktober). *Nettskjema NTNU*. <https://i.ntnu.no/wiki/-/wiki/Norsk/Nettskjema>
- NTNU. (2023, 8. mai). *Behandle personopplysninger i student- og forskningsprosjekt*. <https://i.ntnu.no/wiki/-/wiki/Norsk/Behandle+personopplysninger+i+student-+og+forskningsprosjekt>
- OECD. (2012). *Financial education in school*. International network on financial education. https://www.oecd.org/finance/financial-education/FinEdSchool_web.pdf
- Opplæringslova. (1998). *Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa*. (LOV-1998-07-17-61). Lovdata. <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61>
- Poppe, C. (2019). *Grupper med lav kunnskap om økonomi*. (SIFO notat nr.5-19). Forbruksforskningsinstituttet SIFO. <https://oda.oslomet.no/oda-xmlui/bitstream/handle/10642/9065/Notat%205-2019%20kunnskap%20om%20%C3%B8konomi%20BFD%20.pdf?sequence=2&isAllowed=y>
- Poppe, C. & Tufte, P. A. (2023). Betydningen av økonomisk kunnskap. I Solstad, A., Tufte, P. A. & Poppe, C. (Red.), *Penger til besvær. Privatøkonomiske utfordringer og økonomisk rådgivning i kredittsamfunnet*. (s. 53-56). Universitetsforlaget.
- Rasmussen, I., & Lund, A. (2015). Læringsressurser og lærerrollen – et partnerskap i endring?. *Acta Didactica Norge*, 9(1), 1-20. <https://doi.org/10.5617/adno.2352>
- Ringdal, K. (2018). *Enhet og mangfold: samfunnsvitenskapelig forskning og kvantitativ metode*. (4. utg.). Fagbokforlaget.
- Skalde, L. (2022). Digitaliserte selvhjelpsverktøy og økonomisk styring. i Solstad, A., Tufte, P. A. & Poppe, C. (Red.), *Penger til besvær: Privatøkonomiske utfordringer og økonomisk rådgivning i kredittsamfunnet*. (s. 253-265). Universitetsforlaget.
- Skjæveland, Y. (2020). Samfunnsfagdidaktisk forskning med empiri frå norsk skule - eit forskningsoversyn. *Nordidactica - Journal of Humanities and Social Science Education*, 2020(4) s.142-163
- Solstad, A. (2022). Penger - et sosialt fenomen. i Solstad, A., Tufte, P. A. & Poppe, C. (Red.), *Penger til besvær: Privatøkonomiske utfordringer og økonomisk rådgivning i kredittsamfunnet*. (s. 41-51). Universitetsforlaget

- Sundby, A. H. & Karseth, B. (2021) The knowledge question' in the Norwegian curriculum. *British educational research association*.
<https://doi.org/10.1002/curj.139>
- Świecka, B. (2019). A theoretical framework for financial literacy and financial education. I Świecka, B., Grzesiuk, A., Korczak, D. & Wyszowska-Kaniewska, O. (Red.). *Financial Literacy and Financial Education* (s. 1-12). Walter de Gruyter GmbH.
- Tanggaard, L. & Brinkmann, S. (2019). Intervjuet: Samtalen som forskningsmetode I Brinkmann, S. & Tanggaard, L. (Red.). *Kvalitative metoder. Empiri og teoriutvikling* (s. 17-44). Gyldendal.
- Thagaard, T. (2009). *Systematikk og innlevelse: en innføring i kvalitativ metode*. (3. utg.). Fagbokforlaget.
- Tjora, A. (2017). *Kvalitative forskningsmetoder i praksis*. (3. utg.). Gyldendal Akademisk.
- Tomáskova, H., Mohelská, H. & Němcová, Z. (2011). Issues of Financial Literacy Education. *Procedia - Social and Behavioral Sciences* (Vol. 28), 365-369.
<https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2011.11.069>
- Utdanningsdirektoratet. (2020, 9. juni). *Hva er tverrfaglige temaer?*.
<https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/stotte/hva-er-tverrfaglige-temaer/>
- Verdistiftelsen.no (u.å) *Personlig økonomi for oss unge*. Hentet 09.02.2023:
<https://www.verdistiftelsen.no/>
- Østrem, J. (2022). "Jeg kan ikke noe særlig om økonomi jeg ... Vi har jo ikke lært om det på skolen." [masteroppgave]. Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet.
<https://hdl.handle.net/11250/3004940>

7.0 Vedlegg

Vedlegg 1: Samtykkeskjema

Vedlegg 2: Intervjuguide

Vedlegg 3: Prosjektgodkjenning fra NSD

Vedlegg 1: Samtykkeskjema

Vil du delta i forskningsprosjektet «Personlig økonomi i skolen»?

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å undersøke hvordan lærere på ungdomstrinnet underviser om temaet personlig økonomi. I dette skrivet gir vi deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

Formål

Dette forskningsprosjektet er en masteroppgave i samfunnsfag ved grunnskolelærerutdanningen ved NTNU, der studien ønsker å se nærmere på økonomiopplæringen i grunnskolen. Formålet med dette prosjektet er å få bedre innsikt i hvordan lærere underviser om temaet personlig økonomi.

Ved å intervjuere lærere som underviser i samfunnsfag på ungdomstrinnet, ønsker vi å få svar på følgende problemstilling og forskningsspørsmål:

Problemstilling:

Hvordan underviser lærere på ungdomstrinnet om temaet personlig økonomi?

Forskningsspørsmål:

Hvilken kunnskap har læreren om temaet personlig økonomi

Hvordan oppfatter læreren viktigheten av temaet personlig økonomi?

Hvordan legger læreren opp undervisningen om temaet?

Hvilke utfordringer er knyttet til undervisning om personlig økonomi?

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

Ansvarlig for forskningsprosjektet er Institutt for lærerutdanning, som tilhører NTNU Trondheim.

Veileder for prosjektet er Yngve Skjæveland.

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Til dette forskningsprosjektet ønsker vi å tilegne oss kunnskap om hvordan ulike lærere underviser om personlig økonomi i samfunnsfag.

Hva innebærer det for deg å delta?

Hvis du velger å delta i prosjektet, innebærer det at du deltar i et intervju med spørsmål rundt undervisning knyttet til personlig økonomi. Gjennomføringen tar ca. 45 min.

Intervjuet vil bli tatt opptak av, og senere transkribert. Dette lagres og oppbevares i henhold til retningslinjer fra NTNU. Etter prosjektslutt, vil materialet bli tilintetgjort i tråd med NTNU's retningslinjer.

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.

Deltakelse i dette forskningsprosjektet vil ikke på noen måte påvirke ditt forhold til skolen eller lærere.

Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger

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

Under transkriberingen vil navnet og kontaktopplysningene dine anonymiseres ved hjelp av fiktive navn og opplysninger.

Hva skjer med personopplysningene dine når forskningsprosjektet avsluttes?

Prosjektet vil etter planen avsluttes ved innlevering av masteroppgaven, som er satt til 25.mai 2023. Intervjuene vil da bli behandlet i henhold til NTNU sine retningslinjer.

Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

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:

Institutt for lærerutdanning, NTNU ved:

Mastergradsstudent: Lene Marie Ulheim

E-post: leneu@stud.ntnu.no

Tlf.: 40317349

Mastergradsstudent: Karina Birkeland Skorgenes

E-post: karinbs@stud.ntnu.no

Tlf.: 93651587

Veileder: Yngve Skjæveland
E-post: yngve.skjaeveland@ntnu.no

Personvernombud: Thomas Helgesen
E-post: thomas.helgesen@ntnu.no

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

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

Med vennlig hilsen

Karina Birkeland Skorgenes & Lene Marie Ulheim
Skjæveland

(Studenter)

Yngve

(Veileder/prosjektansvarlig)

Samtykkeerklæring

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

- deltakelse i intervju.

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

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

Vedlegg 2: Intervjuguide

Intervjuguide masteroppgave

Problemstilling:

- Hvordan underviser lærere på ungdomstrinnet om temaet personlig økonomi?

Bakgrunnsspørsmål/innledende spørsmål:

Kjønn:

Aldersgruppe:

Hvilket trinn underviser du på?

Hvor lenge har du jobbet som lærer/med undervisning?

Hva er din utdanningsbakgrunn?

Introduksjonsspørsmål

- Hva tenker du om temaet personlig økonomi?
- Har du undervist om temaet før?
- Hvordan tenker du at elevene ser på temaet personlig økonomi?

Forskerspørsmål 1

Hvordan oppfatter læreren viktigheten av temaet personlig økonomi?

- Hvilken plass opplever du at temaet personlig økonomi har i læreplanen LK20?
 - kompetansemål, fag, tverrfaglige tema, formålet med opplæringen.
- Opplever du at temaet har fått mindre eller større plass i forhold til LK06?
 - På hvilken måte er LK20 forandret fra LK06 - har temaet fått mindre eller større plass?
- Hvilken plass mener du at temaet bør få i skolen/undervisningen?
 - større eller mindre?
- Hva mener du elevene bør sitte på av kunnskap om temaet personlig økonomi, etter endt grunnskoleopplæring?

Forskerspørsmål 2

Hvordan legger læreren opp undervisningen om temaet?

- Hvor stor plass får temaet i faget? Prioritering i forhold til andre tema?
 - Timer, uker - Hvilke årstrinn?
 - Viktig, mindre viktig, mer viktig?
- Hvilke undervisningsformer blir benyttet i undervisningen om temaet?
- Hvordan utformer du undervisningsopplegg knyttet til temaet?
 - Hvordan jobber elevene (Grupper, individuelt osv.)
- Hvilke læringsressurser tar du i bruk for å undervise om temaet?
 - bøker, internettsider,
 - Hvordan vurderer du kvaliteten på læremidlene?
 - God nok, tilstrekkelig, relevans?
- Har du noen gang brukt eksterne aktører?
 - Hva tenker du er fordelene og ulempene med å trekke inn slike?
- Hvilke fag tenker du umiddelbart har i oppdrag å undervise om temaet?
- Samarbeider du med andre faglærere om temaet?
 - Blir det arbeidet tverrfaglig med temaet?

Forskerspørsmål 3

Hvilken kunnskap har læreren om temaet personlig økonomi (og hvordan vurderer lærerne viktigheten av tema/ lærerens kunnskap og forståelse)

Lærernes oppfatning

- Har du formell kompetanse innenfor temaet, eventuelt hvilken?
- Har du annen relevant bakgrunn i forhold til temaet?
 - annen utdanning, interesse (personlig erfaring), tidligere arbeidsforhold...
- Hvordan vurderer du din egen kompetanse? Opplever du den som tilstrekkelig?
- På hvilken måte tilegner/skaffer du deg kunnskap i forberedelsene av undervisningen?

Forskerspørsmål 4

Hvilke utfordringer er knyttet til undervisning om personlig økonomi?

- Hvordan opplever du egen motivasjon knyttet til å undervise om temaet?
- Hvordan opplever du elevenes engasjement rundt tema?
 - Er de motiverte?
 - Har elevene interesse for temaet?
 - Opplever du at elevene ser nytten/viktigheten av å ha kunnskap om temaet?
- Hvordan opplever du elevenes forkunnskaper?
- Opplever du etiske utfordringer knyttet til å undervise om temaet?
 - (elevene kommer fra forskjellige hjem/økonomiske hjem)

Avsluttende spørsmål

Er det noe du ønsker å tilføye?

Vedlegg 3: Prosjektgodkjenning fra NSD

Vurdering av behandling av personopplysninger

Referansenummer

250872

Vurderingstype

Standard

Dato

04.12.2022

Prosjektittel

Personlig økonomi i skolen

Behandlingsansvarlig institusjon

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

Prosjektansvarlig

Yngve Skjæveland

Student

Karina Birkeland Skorgenes og Lene Marie Ulheim

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 01.06.2023.

[Meldeskjema](#) 

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 den datoen som er oppgitt i meldeskjemaet.

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 behandles 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

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).

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, men henvisninger til NSDs retningslinjer må erstattes med NTNUs retningslinjer i informasjonsskrivet, se egen merknad.

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 eller videosamtale) 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/eller 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/fylle-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!

