

Sigurd Svaland Aas

# Elever, veildere og utvikler sin opplevelse av undervisningsprogrammet "Økonomi & karrierevalg"

En fenomenologisk studie av aktørenes  
opplevelse av undervisningsprogrammet  
"Økonomi & karrierevalg"

Masteroppgave i matematikdidaktikk 5.-10. trinn

Veileder: Øystein Gjøvik

Mai 2024



Sigurd Svaland Aas

# **Elever, veildere og utvikler sin opplevelse av undervisningsprogrammet "Økonomi & karrierevalg"**

En fenomenologisk studie av aktørenes opplevelse av  
undervisningsprogrammet "Økonomi & karrierevalg"

Masteroppgave i matematikdidaktikk 5.-10. trinn  
Veileder: Øystein Gjøvik  
Mai 2024

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



Kunnskap for en bedre verden



## Sammendrag

Forskningsspørsmålet tar utgangspunkt i å belyse elever, veiledere og utvikler sin opplevelse av undervisningsprogrammet Økonomi & karrierevalg. Alle disse er aktører som på hver sin måte er en del av undervisningsprogrammet. De teoretiske rammeverkene økonomisk kompetanse og TMA (Three-dimensional model for attitude) har dannet et utgangspunkt for analysen.

Ved bruk av fenomenologisk metode har det blitt forsøkt å belyse tre aktørers opplevelser gjennom kvalitative data i form av intervju. Totalt var det tre elever, to veiledere og en utvikler som danner datamaterialet for oppgaven. Elevene er elever ved tiende klasse, mens veilederne er studenter innenfor økonomistudiet som har en deltidsstilling hos Ungt Entreprenørskap (UE). Utvikleren satt i en utviklergruppe for programmet da det ble fornyet. Alle aktørene ble intervjuet ved hjelp av semistrukturerte intervju.

Gjennom analysen er hovedfokuset rettet mot elevenes holdninger til personlig økonomi og i hvor stor grad applikasjonsdimensjonen og kunnskapsdimensjonen var gjeldende i undervisningsprogrammet.

Funnene i studien viser at elevene har positive holdninger til personlig økonomi. Man ser også at det legges opp til at elevene tilegner seg kompetanse innenfor kunnskapsdimensjonen og applikasjonsdimensjonen gjennom undervisningsprogrammet. Det blir også lagt opp til at elevene både utvikler en relasjonell- og en instrumentell forståelse for de økonomiske konseptene i undervisningsprogrammet.

## Abstract

The research question is based on illuminating the experiences of students, mentors, and a developer with the educational program «Økonomi & karrierevalg». All these actors are part of the educational program in their own way. The theoretical frameworks of financial literacy and TMA (Three-dimensional model for attitude) have formed a basis for the analysis.

Through a phenomenological method, an attempt has been made to illuminate the different experiences through qualitative data in the form of interviews. In total, three students, two mentors, and one developer participated in the course. The students are tenth-grade pupils, while the mentors are economics students with a part-time job at «Ungt Entreprenørskap» (UE). The developer was part of a development group for the program when it was renewed. All actors were interviewed using semi-structured interviews.

Throughout the analysis, the main focus was directed towards the students' attitudes towards personal finance and the extent to which the application dimension and knowledge dimension was applied in the educational program.

The findings of the study indicate that the students largely have positive attitudes towards personal finance. It is also evident that the program is designed for students to acquire competence within the knowledge dimension and application dimension. It also facilitates the development of both a relational and instrumental understanding of the economic concepts in the educational program.

## Forord

Innleveringen av denne oppgaven markerer slutten på fem lærerike år ved NTNU. Det har vært noen spennende år, noe som har ført til at jeg nå ser frem til å ta fatt på læreryrket. Først og fremst vil jeg takke min gode veileder Øystein Gjøvik, takk for gode tilbakemeldinger og raske svar når jeg har hatt behov for hjelp.

Jeg vil også rette en takk til Ungt Entreprenørskap som ønsket å være med å bidra i denne studien. Alt fra hjelp til å finne deltakere i studien til at jeg fikk mulighet til å forske på deres undervisningsprogram. Det ville ikke vært mulig å skrevet oppgaven uten deres hjelp.

Til slutt ønsker jeg å takke alle som har gjort mine fem år i Trondheim så bra som de har vært. Andrea fortjener en ekstra takk for oppmuntrende ord og ferdige middager gjennom det siste halvåret. Dette halvåret har blitt mye mer overkommelig på grunn av deg!

# Innhold

1 Innledning.....	1
1.1 Mitt ønske om å skrive om personlig økonomi.....	1
1.2 Problemstilling.....	2
1.3 Personlig økonomi i læreplanen.....	2
2 Teori.....	4
2.1 Tidligere forskning på temaet .....	4
2.1.1 Skolens rolle som kunnskapskanal for personlig økonomi .....	4
2.1.2 Financial literacy blant nordmenn i et globalt perspektiv.....	5
2.2 Financial literacy.....	5
2.3 Didaktiske perspektiv på utdanning i personlig økonomi .....	10
2.4 Instrumentell og relasjonell forståelse.....	11
2.5 Holdninger til matematikk.....	11
2.5.1 Begrepsavklaring .....	12
2.5.2 Et historisk overblikk – holdninger til matematikk.....	12
2.5.3 Three-dimensional model for attitude (TMA).....	13
3 Metode .....	14
3.1 Etske hensyn .....	14
3.2 Reliabilitet, validitet og generalisering i oppgaven .....	15
3.3 Valg av metode og paradigme.....	17
3.4 Valg av deltakere .....	19
3.5 Gjennomføring av datainnsamling .....	19
3.6 Datainnsamling og håndtering av data .....	20
4 Analyse .....	21
4.1 Analysens omfang .....	21
4.2 Gjennomføring av analysen.....	21
4.2.1 Fase 1: Bli kjent med datasettet.....	21
4.2.2 Fase 2: Koding av data .....	22
4.2.3 Fase 3: Generere innledende temaer.....	23
4.2.4 Fase 4: Utvikle og revidere temaer .....	23
4.2.5 Fase 5: Forbedring, definering og navngiving av temaer .....	24
4.2.6 Fase 6: Skrivefase .....	25
4.3 Undervisningsprogrammets aktører .....	25
4.3.1 Utvikler .....	25
4.3.2 Veiledere .....	26



4.3.3 Elever .....	26
4.4 Undervisningsprogrammets gang .....	26
4.5 Aktørenes opplevelse av undervisningsprogrammets innhold .....	27
4.5.1 Kunnskapsdimensjonen.....	28
4.5.2 Applikasjonsdimensjonen.....	30
4.5.3 Veiledere og utviklers forhold til kompetansemålene .....	32
4.6 Holdninger til matematikk.....	33
4.6.1 Aktørenes opplevelse av undervisningsprogrammets form og dets påvirkning på elevers holdninger til personlig økonomi .....	33
4.6.2 Syn på personlig økonomi .....	34
4.6.3 Følelsesmessig opplevelse av matematikk og personlig økonomi.....	36
4.6.4 Elevenes oppfattelse av egen kompetanse innenfor matematikk og personlig økonomi... ..	38
5 Diskusjon .....	40
5.1 Undervisningsprogrammets innhold.....	40
5.1.1 Økonomisk kompetanse i undervisningsprogrammet .....	40
5.1.2 Tilnærming til forståelse av økonomisk kompetanse .....	41
5.1.3 Veilederes tilpasninger av undervisningsprogrammet .....	41
5.1.4 Hvilke pilarer legges det vekt på gjennom undervisningen? .....	42
5.2 Elevers holdninger til personlig økonomi.....	42
5.2.1 Syn på personlig økonomi .....	42
5.2.2 Følelser knyttet til personlig økonomi.....	43
5.2.3 Oppfattelse av egen kompetanse .....	44
5.2.4 Elevenes holdninger til personlig økonomi .....	45
6 Avslutning .....	46
7 Referanser .....	47
8 Vedlegg.....	50

# 1 Innledning

I tidsrommet jeg har jobbet med denne oppgaven er det spesielt to temaer som har preget nyhetsbildet i Norge. Det ene av disse handler om globale konflikter og kriger, mens det andre handler om økonomi og rentehevinger, noe som i stor grad har påvirket nordmenns personlige økonomi. Det er slik at mange nordmenn har utfordringer med den personlige økonomien til tross for at man som nordmenn sitter i en økonomisk privilegert posisjon. Undersøkelser fra 2022 viste at over 20 % av Norges befolkning ikke hadde råd til en uforutsett utgift og at 8 % uttrykte bekymring knyttet til å få endene til å møtes (Statistisk sentralbyrå, 2023).

Med jevne mellomrom kan man lese kronikker med overskrifter som «vi lærer diktanalyse, men vi lærer ikke hvordan man betaler ned et lån» (Bogen, 2023) og «Hvorfor skolen må lære livets viktigste fag» (Biedrawa, 2023). Overskriftene er hentet fra kronikker som drøfter utfordringer knyttet til undervisning av personlig økonomi i skolen. Den klassiske fremstillingen i slike kronikker er at man ikke lærer nok om personlig økonomi i skolen. Om man undersøker hva som blir rapportert knyttet til hvor man lærer om personlig økonomi, viser resultatene at skolen var kunnskapskanalen som opplevdes som minst viktig for deres læring av personlig økonomi (Bakkeli, 2020).

Tilfellene over er i det store og hele et resultat av tidligere læreplaner og undervisningspraksis, noe som betyr at man ikke nødvendigvis kan si noe om hvordan undervisningen i personlig økonomi er i dag. Man ser også at det fra skolens side forsøkes å gjøre tiltak for å bedre undervisningen. Endringene som kom i læreplanen «Kunnskapsløftet 2020» er et eksempel på et tiltak som har blitt gjort. Da denne ble presentert var det viet større plass til personlig økonomi sammenlignet med tidligere læreplaner. Personlig økonomi var nå en del av kompetansemålene i matematikk og samfunnsfag, samtidig som det ble en del av det tverrfaglige temaet folkehelse og livsmestring. I tillegg ble også økonomi en del av det tverrfaglige temaet bærekraftig utvikling.

I denne oppgaven vil det bli gjennomført et fenomenologisk studie av undervisningsprogrammet Økonomi & karrierevalg som er et undervisningsprogram som er utviklet av Ungt Entreprenørskap (UE), og gjennomføres for mange skoler i Norge. Undervisningsprogrammet gjennomføres av eksterne aktører og det vil i denne oppgaven bli undersøkt hvilken opplevelse veiledere og elever har av undervisningsprogrammet Økonomi & karrierevalg. Opplevelsene til elever og veiledere vil sees i lys av hva undervisningsprogrammets utviklere ønsket å oppnå.

## 1.1 Mitt ønske om å skrive om personlig økonomi

Etter at jeg selv har blitt student og har fått utgifter knyttet til bolig og bil har jeg fått en stor forståelse for at penger er et viktig fundament for å kunne gjøre det man ønsker i livet. Jeg har innsett at jeg nå står i startgropen for et voksenliv hvor regninger og utgifter kommer til å øke i takt med at man etablerer seg. I den sammenheng er jeg veldig takknemlig for kunnskapen jeg har tatt med meg hjemmefra. Fra mine foreldre har jeg lært mye om forbruk og sparing, mens jeg har lært mye om investering og forvaltning av penger fra mine brødre. Med andre ord er min økonomiske forståelse bygd på kunnskap jeg har opparbeidet meg hjemmefra. I likhet med mange andre nordmenn sitter jeg igjen med en følelse av å ha lært veldig lite om personlig økonomi på skolen (Bakkeli, 2020, s. 35). At mine økonomiske handlinger i stor grad er basert på kunnskap

jeg har ervervet meg hjemmefra synes jeg på mange måter er skremmende, med tanke på at ikke alle har samme forutsetninger som meg.

Da jeg begynte på lærerstudiet og valgte å fordype meg i matematikk regnet jeg med at personlig økonomi var et av temaene vi som kommende matematikklærere skulle lære om. Da jeg begynte å nærme meg ferdig med fjerde studieår og skulle velge tema for masteroppgaven innså jeg at personlig økonomi var et tema innenfor kompetansemålene i matematikk vi ikke hadde lært om gjennom de fire årene. At det legges opp til at undervisningen i personlig økonomi i det store og hele skal basere seg på enkeltlæreres kunnskaper opplevde jeg som rart, noe som førte til at jeg ønsket å fordype meg i temaet.

## 1.2 Problemstilling

I oppgaven har jeg som mål å beskrive hvilken opplevelse de ulike aktørene har av undervisningsprogrammet økonomi & karrierevalg. Målet med å gjennomføre et slikt studie er å bidra til at undervisningsprogrammet kan utvikles videre i fremtiden. Oppgaven tar utgangspunkt i følgende problemstilling:

*«Hvilken opplevelse har elever, veiledere og utvikler av undervisningsprogrammet økonomi & karrierevalg.»*

## 1.3 Personlig økonomi i læreplanen

Da det kom ny læreplan i 2020 ble personlig økonomi viet større oppmerksomhet enn hva det hadde blitt i tidligere utgaver. Ludvigsen-utvalget var også med på å underbygge viktigheten av en styrking innenfor personlig økonomi hvor det trekkes frem at personlig økonomi og forbruk var områder hvor det var nødvendig med en styrking i skolen (NOU 2015: 8, s. 53).

Under presenteres kompetansemålene (Kunnskapsdepartementet, 2019) jeg har vurdert til å omhandle temaet personlig økonomi.

- Etter 5. trinn
  - lage og løse oppgaver i regneark som omhandler personlig økonomi
- Etter 7. trinn
  - lage og vurdere budsjett og regnskap ved å bruke regneark med cellereferanser og formler
- Etter 10 trinn
  - hente ut og tolke relevant informasjon fra tekster om kjøp og salg og ulike typer lån og bruke det til å formulere og løse problemer
  - planlegge, utføre og presentere et utforskende arbeid knyttet til personlig økonomi
- I tillegg finner man personlig økonomi som et tverrfaglig tema i folkehelse og livsmestring i matematikk. I følgende utdrag blir det beskrevet hvordan personlig økonomi er knyttet til folkehelse og livsmestring i matematikk.

- *«I matematikk handler det tverrfaglige temaet folkehelse og livsmestring om å gi elevene kompetanse i problemløsning, i statistikk og i personlig økonomi.»*

Som man kan lese av læreplanen er det på barneskolen et eksplisitt fokus på å bruke regneark mens det på ungdomsskolen blir mer fokus på problemer knyttet til personlig økonomi som skal løses. Kompetansemålene baserer seg i stor grad på at læreren kan tilpasse undervisningen slik hen selv ønsker med tanke på kunnskapsdimensjonen og applikasjonsdimensjonen i det teoretiske rammeverket financial literacy Huston (2010, s. 307).

Selv om oppgaven er innenfor matematikk vil det også være relevant å kjenne til kompetansemålene i samfunnsfag etter 10. trinn. Økonomi & karrierevalg har hatt både samfunnsfag og matematikk som utgangspunkt for undervisningsprogrammet, noe som gjør kompetansemålene i samfunnsfag relevante for oppgaven.

- Etter 10. trinn
  - Vurdere hvordan arbeid, inntekt og forbruk kan påvirke personlig økonomi, levestandard og livskvalitet
- I tillegg finner man personlig økonomi som et tverrfaglig tema i folkehelse og livsmestring i samfunnsfag. I følgende utdrag blir det beskrevet hvordan personlig økonomi er knyttet til folkehelse og livsmestring i samfunnsfag

I beskrivelsen av denne delen av det tverrfaglige temaet folkehelse og livsmestring blir økonomiaspektet beskrevet på følgende måte:

*«Faget skal bidra til at elevene kan gjøre gode livsvalg og håndtere utfordringer knyttet til seksualitet, personlig økonomi, rus, utenforskap og digital samhandling.»*

Man kan her se at personlig økonomi er et tema som blir sett på som nødvendig å utvikle kompetanse i, for at elever skal klare seg i sitt fremtidige liv.

## 2 Teori

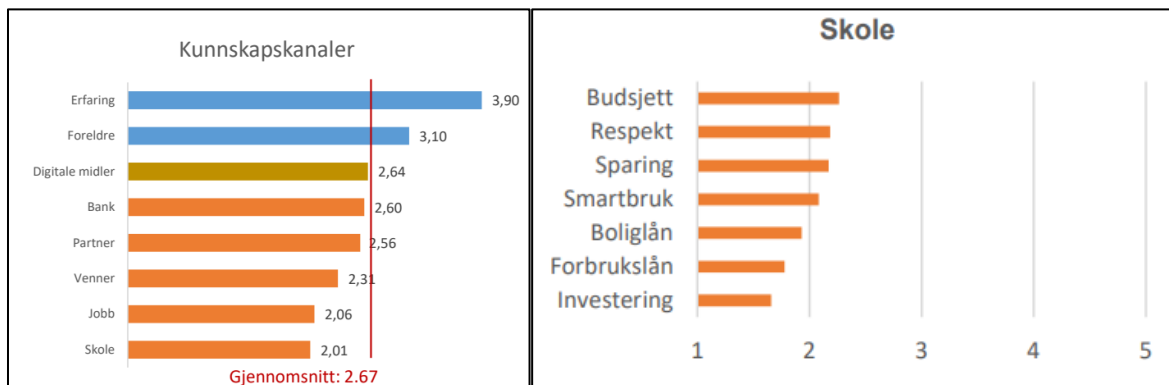
Gjennom teorikapittelet vil tidligere nasjonal og internasjonal forskning innenfor personlig økonomi bli presentert. De teoretiske rammeverkene financial literacy (Huston, 2010; Huston, 2012) og TMA (Three-dimensional model for attitude) vil være sentrale aspekter ved denne delen. Begrepene instrumentell og relasjonell forståelse vil også bli beskrevet i kapittelet.

### 2.1 Tidligere forskning på temaet

Av tidligere forskning vil det tas utgangspunkt i en rapport utarbeidet av Bakkeli (2020). Denne handler om nordmenns kunnskap om personlig økonomi. Det vil også presenteres en studie gjennomført av OECD (2017) som sammenligner nivåene innenfor financial literacy i ulike land.

#### 2.1.1 Skolens rolle som kunnskapskanal for personlig økonomi

I 2020 kom det en rapport som undersøkte kunnskapen til nordmenn innenfor personlig økonomi, og hvor denne kom fra. Studien besto av en del hvor det ble gjennomført gruppeintervju, og en del hvor 1504 nordmenn svarte på en spørreundersøkelse. Undersøkelsen ble gjennomført av forbruksinstituttet SIFO i samarbeid med barne- og familiedepartementet. I undersøkelsen ble det blant annet undersøkt hva som var den viktigste kunnskapskanalen til personlig økonomi. Her kom det frem at aller flest nordmenn opplever egne erfaringer etterfulgt av foreldre og digitale medier som den viktigste kunnskapskanalen til personlig økonomi.



Figur 1: Tabellen viser hvor mye deltakerne i studien har opplevd at de har lært fra skolen om ulike aspekter av personlig økonomi. «Hentet fra (Bakkeli, 2020, s. 34).»

Noe som er verdt å merke seg er at skole kommer dårligst ut av alle kunnskapskanalene. I rapporten slås det fast at funnene tyder på at «skolen er et felt hvor det foregår lite undervisning og læring om personlig økonomi» (Bakkeli, 2020, s. 25). Det legges vekt på at skolen er lite tilpasset endringsprosessene som skjer i samfunnet og at faktakunnskap man har lært på skolen fort kan bli utdatert (Bakkeli, 2020, s. 25).

Det er verdt å merke seg at det har kommet endringer i læreplanen etter at denne forskningen ble publisert, noe som betyr at de nye kompetansemålene kan ha vært med å endret nordmenns opplevelse av undervisning i personlig økonomi. Det er likevel en veldig liten andel av den norske befolkning som har hatt undervisning etter innføringen

av ny læreplan, noe som medfører at resultatene i dag mest sannsynlig ikke ville avvike i stor grad fra resultatene som har blitt presentert over.

### 2.1.2 Financial literacy blant nordmenn i et globalt perspektiv

I 2017 ble det publisert en rapport som undersøkte nivået av financial literacy blant voksne. Undersøkelsen ble gjennomført i alle G20 land i tillegg til Norge og Nederland. Undersøkelsen ble gjennomført av Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD). Målet til OECD er å «forme politikken slik at den fremmer velstand, likhet, muligheter og velstand for alle (OECD, u.å).

Rapporten viste blant annet at Norge var det landet med nest høyest rangering i en test som målte financial literacy (OECD, 2017, s. 44). Norge var også det landet som hadde størst andel av sine deltakere som svarte riktig på 70 % av spørsmålene eller mer (OECD, 2017, s. 20). Resultatet betyr at nordmenn i større grad enn folk fra de andre nasjonene har et høyt bunnivå blant befolkningen når det gjelder financial literacy.

Et annet aspekt som er interessant er at nordmenn i større grad enn folk fra andre land tar økonomiske avgjørelser uten å lage budsjett. (OECD, 2017, s. 28). Rapporten viser også at nordmenn i større grad enn folk fra alle andre land har et langtidsperspektiv når det kommer til forvaltning av sine penger. Over syv av ti nordmenn har en holdning som lener seg mot et langtidsperspektiv (OECD, 2017, s. 41).

Ut ifra denne rapporten kommer det ganske tydelig frem at kunnskapen om personlig økonomi i Norge er høy om man sammenligner det med resten av G20 landene og Nederland.

## 2.2 Financial literacy

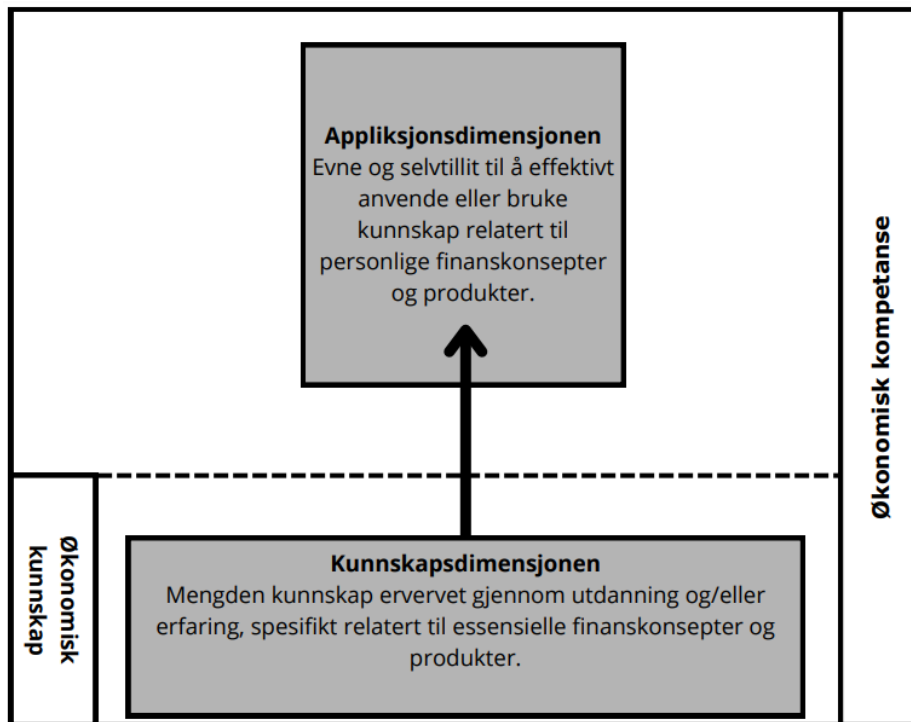
Financial literacy er et begrep som det er vanskelig å finne en god norsk oversettelse på. Om man ønsker å oversette det direkte til norsk kan man bruke begrepet litterasitet, dette er et ord som for mange kan oppleves som like vanskelig å forstå som det engelske begrepet. Om man ser på Språkrådets liste for avløserord foreslås litterasitet sammen med skriftkultur, skriftkyndighet, og tekstkompetanse (Språkrådet, 2012). Alle disse begrepene retter seg mot det å kunne behandle en tekst noe som ikke er så rart med tanke på opprinnelsen til literacybegrepet, og hvordan det historisk har blitt forklart. Literacy har blitt tolket som en persons evne til å lese og skrive (Zarcadoolas et al., 2006, s. 45). Med andre ord vil en person som kan både lese og skrive en enkel påstand i sitt vanlige liv være «literate». Et eksempel på en slik påstand kan være å lese en bakeoppskrift eller en enkel bruksanvisning. Med andre ord handler det om å forstå og bruke informasjon i form av prosa, dokumenter og kvantitativ informasjon (Huston, 2010, s. 306). I senere tid har det skjedd en utvikling av literacybegrepet som har ført til en mer kompleks og moderne tolkning av begrepet. I nyere tid har literacy blitt sett på som et kontinuum av ferdigheter, nivåer, bruksområder og funksjonalitet. (UNSD, 2017, s. 217). En annen utvikling som har skjedd er at man har begynt å se på literacy innenfor mange ulike felt. For eksempel har man digital literacy, media literacy og financial literacy. I disse tilfellene anbefales det av språkrådet å bruke begrepet kompetanse som en oversettelse for literacy (Språkrådet, 2016). Årsaken til et slikt forslag er at det menes at en slik begrepsbruk kan være med på å unngå misoppfatninger knyttet til at begrepet handler om lesing og skriving. Det trekkes av språkrådet frem at lesing og skriving er selvskrevne komponenter som er inkludert i begrepet kompetanse (Språkrådet, 2016). Et begrep som kompetanse vil være med å

skape en forståelse innenfor et helt område og ikke bare deler av det. Fra og med nå vil jeg derfor bruke begrepet økonomisk kompetanse som en oversettelse for financial literacy.

I et historisk perspektiv er økonomisk kompetanse et relativt ungt begrep som for første gang ble brukt i 1992. Da det ble nevnt for første gang ble det definert som «*evnen til å ta beslutninger angående økonomistyring*» (Goyal & Kumar, 2021, s. 81). Dette var en tidlig definisjon som bærer preg av å være nettopp det. Definisjonen er veldig generell og bærer lite preg av kompleksiteten vi ser innenfor feltet i dag. Man ser at det generelt har blitt et mye større fokus på feltet. Et eksempel på at det er blitt større fokus er økningen i antall artikler som har blitt publisert innenfor financial literacy. Artiklene som tas med i beregningen er hentet fra 206 ulike tidsskrift hvor 46,2 % av det totale antall artikler ble publisert i det som omtales som de 15 best rangerte tidsskriftene. Mellom 2000-2009 ble det publisert 31 artikler, mens det fra 2010-2019 har blitt publisert 471 artikler (Goyal & Kumar, 2021). Disse tallene er med på å illustrere den økte interessen for begrepet og feltet i senere tid. En naturlig konsekvens av den økte interessen for begrepet har vært at det i økende grad har blitt sett på som et komplekst begrep. Utviklingen har gått fra at man så på begrepet som et mål, til at normen nå er å se på begrepet som en sammensetning av flere komponenter (Huston, 2010, s. 297).

For å forstå hva økonomisk kompetanse er vil det være hensiktsmessig å se nærmere på Huston sin tolkning av begrepet. Hun ser nemlig på økonomisk kompetanse som en modell som viser behovene innenfor økonomisk utdanning. Denne modellen kan brukes for å forklare variasjonene av økonomiske utfall (Huston, 2010, s. 296-297). Med ulike økonomiske utfall menes det for eksempel at noen er flinkere til å spare enn andre eller at folk har ulike handlingsmønstre knyttet til lån av penger.

Som nevnt tidligere har den nye normen blitt å se på begrepet som mer enn et enkelt mål. Man kan nemlig se på økonomisk kompetanse som en sammensetning av to dimensjoner, disse kalles for kunnskapsdimensjonen og applikasjonsdimensjonen.

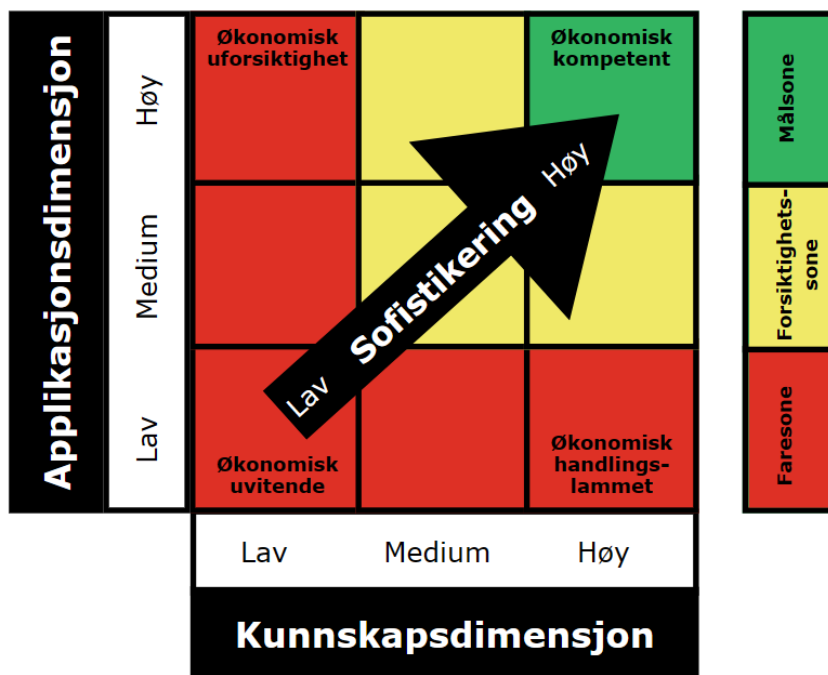


Figur 2: Økonomisk kompetanse, «basert på (Huston, 2010, s. 307)»

Kunnskapsdimensjonen er en integrert del av økonomisk kompetanse. Det vil si at det ikke er det samme som økonomisk kompetanse, men en viktig del av den økonomiske kompetansen (Huston, 2010, s. 307). Kunnskapsdimensjonen handler om hva man kan innenfor det økonomiske feltet. Å ha mye kunnskap innenfor kunnskapsdimensjonen kan for eksempel være at en elev er flink til å beregne hvor mye en person vil være nødt til å betale ned på et lån ut ifra gitte forutsetninger. Et annet eksempel kan være at eleven er flink til å vurdere hvor det i teorien vil være lurt å plassere sparepengene sine for å få høyest mulig avkastning.

Applikasjonsdimensjonen handler om at en person må ha evnen og selvtilliten til å bruke sin kunnskap som et grunnlag når økonomiske avgjørelser skal tas (Huston, 2010, s. 307). På bakgrunn av en elevs ferdigheter innenfor kunnskapsdimensjonen vil det ikke være mulig å vurdere hans økonomiske kompetanse. Om man skal klare å vurdere en elevs økonomiske kompetanse må man derfor klare å vurdere hvordan eleven bruker kunnskapen i ulike situasjoner. For eksempel kan en person som både har forbrukslån og boliglån skjønne at det å betale ned et forbrukslån stort sett vil lønne seg. Eleven må da være klar over at renten på et forbrukslån vanligvis er høyere enn et boliglån. Et annet eksempel kan være at en elev skjønner at det ikke vil lønne seg å betale ned på et lån om du har muligheten til å plassere penger på en sparekonto som har høyere renter enn det aktuelle lånet.

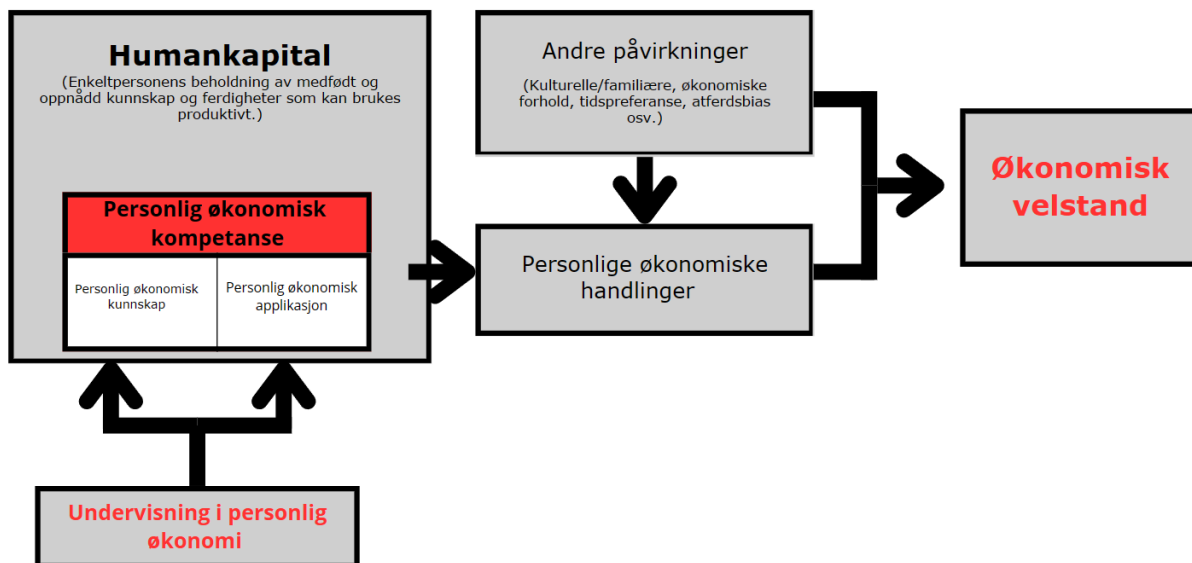




Figur 3: Målingsskjema for økonomisk kompetanse, «basert på (Huston, 2012, s. 117)»

Ut ifra økonomisk kunnskap- og applikasjonsdimensjonen kan man kategorisere elevene ut ifra figur 2. Har man lite kunnskap og skårer lavt på applikasjonsdimensjonen vil man være økonomisk uvitende. Har man derimot høy kunnskap, men er dårlig til å bruke den i hverdagen vil man kategoriseres som økonomisk handlingslammet. Om en person har lite kunnskap, men i stor grad stoler på det hen selv vet og tar valgene ut ifra disse ferdighetene vil hen kunne karakteriseres som økonomisk uforsiktig. Om en elev skårer høyt innenfor begge kategorier vil hen være det som kalles for økonomisk kompetent, som er den rubrikken man ønsker at elevene skal nærme seg.

Å se økonomisk kompetanse i sammenheng med undervisning i personlig økonomi, humankapital, personlig økonomisk atferd og økonomisk velstand vil være viktig for å forstå hvorfor det er viktig å utvikle en slik kompetanse.



Figur 4: Økonomisk kompetanse i sammenheng med humankapital, personlige økonomiske handlinger, andre påvirkninger og økonomisk velstand, «basert på (Huston, 2012, s. 112)»

Som man kan se figur 3 er målet med undervisning i personlig økonomi at elevene til slutt skal oppnå økonomisk velstand. Hva som menes med økonomisk velstand er ikke skrevet eksplisitt i den tilhørende artikkelen til modellen. Om man undersøker hvordan ulike forskere har valgt å definere det så ser man at det er tre syn som skiller seg ut. Det første synet ser på økonomisk velstand som både et objektive, men også et subjektivt mål på hvordan en person har det økonomisk. Med et objektive mål menes det at man ser på faktorer som inntekt, gjeld og sparerate. Subjektive faktorer handler derimot om hvilke følelser individet selv har knyttet til sin personlige økonomi. Det andre synet fokuserer kun på det objektive og tar ikke med personens subjektive følelse som en faktor, mens det siste synet har et fokus som i stor grad kun ser på den subjektive opplevelsen av sin egen personlige økonomi (Brüggen et al., 2017, s. 229). Med bakgrunn i dette tas det derfor utgangspunkt i følgende definisjon: «Vi definerer økonomisk velstand som opplevelsen av å kunne opprettholde nåværende og forventede ønskede levestandarder og økonomisk frihet» (Brüggen et al., 2017, s. 229)

Humankapital er et annet begrep som er relevant og dukker opp i modellen. Humankapital er et samfunnsøkonomisk begrep som handler om hvilken kompetanse som ligger i en befolkning (Store norske leksikon, 2005). Økonomisk kompetanse er en form for humankapital, noe blant annet aritmetiske ferdigheter og digital kompetanse også er (Huston, 2010, s. 306-307). Det vil ikke bare være den økonomiske kompetansen som er med på å bestemme menneskers økonomiske atferd, men all humankapital som er relevant for de økonomiske avgjørelsene som blir tatt. For eksempel er både aritmetiske ferdigheter og digital kompetanse eksempler på andre faktorer som kan brukes. At de fleste transaksjoner i 2024 har blitt flyttet over til internett fører til at det vil være større behov for digital kompetanse i møte med valg innenfor personlig økonomi. Aritmetikk vil også være viktig i møte med økonomiske spørsmål, det å vite hvordan man regner ut rentekostnader vil være et verdifullt verktøy i vurderingen av hvor mye som vil være passende å ta i lån. Kravene til det å kunne regne har blitt mye mindre enn de var tidligere. Det har nemlig kommet mange nye hjelpemidler som har vært med på å utjevne forskjellene sammenlignet med tidligere.

Det er viktig å være klar over at det ikke bare er humankapital som er med på å avgjøre personers økonomiske atferd, det som beskrives som andre påvirkninger har mye å si for hvilke valg individer tar økonomisk. Et slikt begrep er veldig omfavnende fordi det gjelder alt som ikke kan kategoriseres i de andre kategoriene. I det store og hele handler det mye om bakgrunnen hver enkelt har, men også det som kalles for atferdsbias, som handler om at mennesker tar valg som ikke er logiske og som i de fleste tilfeller føler til galt valg.

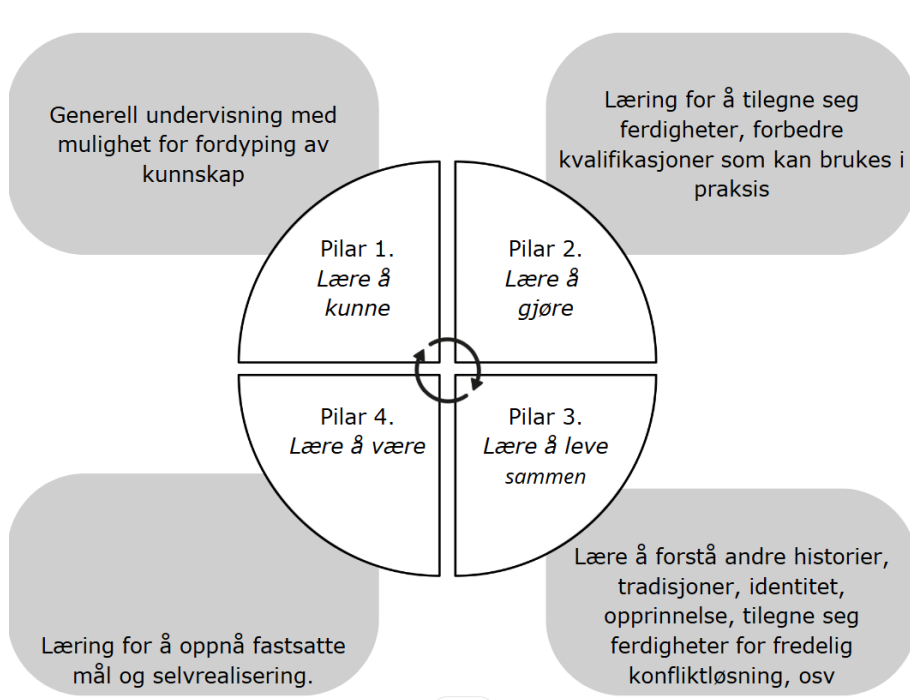
Å ha en definisjon på økonomisk kompetanse vil være hensiktsmessig. I denne oppgaven vil jeg forholde meg til OECD sin definisjon som tar høyde for kompleksiteten vi nå har blitt kjent med i begrepet økonomisk kompetanse. Den lyder som følgende:

*«Økonomisk kompetanse er kunnskap og forståelse for økonomiske begreper og risiko, samt ferdighetene, motivasjonen og selvtilliten til å anvende denne kunnskapen og forståelsen for å ta effektive beslutninger på tvers av økonomiske kontekster, for å forbedre enkeltpersoners og samfunnets økonomiske velferd, og muliggjøre deltakelse i økonomisk liv» (Goyal & Kumar, 2021, s. 80).*

Man ser noen trender når det kommer til hvilke grupper som skårer høyt og hvilke grupper som skårer lavt i tester som måler en persons økonomiske kompetanse. En tydelig trend er at unge gjør det dårligere på slike tester enn personer som er eldre. Det er også en klar trend at kvinner gjør det dårligere enn menn (Lusardi, 2019, s. 4). Med tanke på at det er noen som gjør det dårligere enn andre på slike tester, vil det være interessant å se på konsekvensene av å gjøre det dårlig på en slik test. Man ser nemlig at det er mer sannsynlig at personer med høy økonomisk kompetanse klarer å spare penger, samtidig som det også er mer sannsynlig at man betaler hele kredittlånet om man har høy økonomisk kompetanse. Et annet eksempel er at det er mer sannsynlig at en person med høy økonomisk kompetanse vil kunne betale en uforutsett utgift (Lusardi, 2019, s. 5).

### 2.3 Didaktiske perspektiv på utdanning i personlig økonomi

Undervisning innenfor personlig økonomi blir sett på som en utrolig viktig del av samfunnet og ble av OECD trukket frem som en kjernekomponent for individers økonomiske selvstendighet og den økonomiske stabiliteten i vårt økonomiske system (OECD, 2017, s. 3). Feltet har fått et løft og blitt anerkjent i større grad som et viktig felt innenfor utdanning de senere årene. Blant annet har personlig økonomi fått en større plass i læreplanen samt at det også blir anerkjent som en viktig del av menneskers økonomiske selvstendighet. Figur 4 tar utgangspunkt i det som kalles for de fire søylene innenfor utdanning. Disse fire søylene er utviklet med hensyn til personlig økonomi.



Figur 5: Fire pilarer for undervisning av personlig økonomi, «basert på (Świecka, 2019, s. 8)»

## 2.4 Instrumentell og relasjonell forståelse

Instrumentell og relasjonell forståelse er begrep som vil være relevante for å tolke hvilken forståelse elevene har fått av kunnskapen de har tilegnet seg gjennom kurset. Instrumentell forståelse blir beskrevet som at man har regler uten grunn (Skemp, 2006, s. 89). Et eksempel på en situasjon hvor en elev har instrumentell forståelse kan være i arbeid med renter hvor eleven har lært at hen alltid må plassere «0,» foran den renten som skal regnes ut. En slik metode vil fungere så lenge eleven alltid plasserer en null foran renten om den er under 10. I tillegg vil det ikke fungere om det jobbes med renter over 100 %, noe som sjelden er tilfelle. I dette tilfellet har ikke eleven forstått hvorfor det fungerer, men hen vil likevel kunne utføre beregning av renter. Om en elev evner å forstå hvorfor det fungerer å plassere «0,» foran renten som skal regnes ut vil en relasjonell forståelse ha blitt utviklet. En relasjonell forståelse er i større grad forbundet med en forståelse for hvorfor en metode er mulig å bruke (Skemp, 2006, s. 92). I hovedsak trekkes relasjonell forståelse frem som den foretrukne formen for forståelse. Noen av fordelene som trekkes frem ved utvikling av en relasjonell forståelse er at en slik forståelse gjør det lettere for elevene å tilpasse det de lærte til nye situasjoner, kunnskapen vil også være lettere for elevene å huske. For mange vil det i tillegg være motiverende i seg selv å tilegne seg kunnskap på en relasjonell måte. Det er også slik at det ikke bare er negative faktorer ved en instrumentell forståelse. Blant annet vil det være lettere å lære noe instrumentelt, samtidig som det å få riktig svar kan oppleves som motiverende (Skemp, 2006, s. 92).

## 2.5 Holdninger til matematikk

Gjennom denne delen vil begrepet «holdninger til matematikk» bli forklart og definert. Det vil også bli gitt et historisk overblikk over hvordan begrepet har blitt forstått. Til slutt vil det teoretiske rammeverket TMA bli redegjort for

### 2.5.1 Begrepsavklaring

For å kunne bruke begrepet «holdninger til matematikk» vil det være nødvendig med en begrepsavklaring for å klargjøre hva begrepet holdninger innebærer. Det vil også bli belyst hvilken betydning det har i relasjon til matematikk.

Holdninger som et konsept stammer fra 1935 (Di Martino & Zan, 2010, s. 27). Holdninger ble her definert av forskeren Allport (1935, s. 803-804) til å være en «*mental og nevral tilstand av beredskap som blir organisert gjennom erfaring som utøver en retningsgivende eller dynamisk innflytelse på et individs respons til alle objekter og situasjoner det var relatert til*». De senere årene har det kommet nye tilnærminger til begrepet holdninger. Man ser at ulike forskere har ulike tilnærminger til hva en holdning er og hvordan en holdning blir til. For eksempel finnes det forskere som mener at holdninger blir til ved «objekt-evaluering assosiasjoner». En slik forståelse ser på holdning som en assosiasjon mellom et objekt og en oppsummering av en vurdering av objektet (Fazio, 1995, s. 247). Ved en slik tilnærming tror man at en holdning kan endres om man får en ny assosiasjon som ikke er lik med den man hadde tidligere. I så tilfelle vil den tidligere forkastes, og den nye assosiasjonen en har gjort seg vil være gjeldende (Petty et al., 2006). På den andre siden blir det argumentert for at holdninger er kontekstavhengig. Schwarz (2007, s. 644) er forskeren som tar til orde for en slik tilnærming til holdninger hvor man er kritisk til å se på holdninger som noe som ligger i minnene. Han mener derimot at holdninger blir konstruert i øyeblikket (Schwarz, 2007, s. 644). Derfor legges det stor vekt på at man må forstå holdninger i lys av konteksten de oppleves i. Som en konsekvens av at det ikke er en felles enighet blant forskere om hva en holdning er, og hvordan den oppstår mener jeg det vil være klokt å tilnærme seg begrepet på en bred måte. Eagly & Chaiken (2007, s. 598) har kommet med en slik definisjon. De definerer holdninger som: *En psykologisk tendens som uttrykkes ved å vurdere noe bestemt, med en viss grad av favorisering eller disfavorisering*. Med en slik definisjon har vi en konkret definisjon å forholde oss til samtidig som de ulike tilnærmingene til holdninger som begrep og konsept blir omfattet (Eagly & Chaiken, 2007, s. 599).

### 2.5.2 Et historisk overblikk – holdninger til matematikk

Holdninger til matematikk er noe som har blitt forsket på i mange år og man finner litteratur helt tilbake til 1950-tallet som tar opp temaet. På denne tiden var forskningsfeltet dominert av et enkelt tankesett hvor man i mange studier ønsket å finne direkte sammenhenger mellom holdninger til matematikk og en matematisk ferdighet (Hannula, 2016, s. 2). For eksempel kan man se i Dutton (1951, s. 89) at man ønsker knytte holdninger opp mot aritmetiske ferdigheter. Store deler av denne tidlige forskningen har det blitt rettet kritikk mot. Lewis R. Aiken var en av forskerene som fremmet kritikken. Han publiserte en artikkel i 1970 hvor han konkluderte med at forskningen som tidligere var blitt bedrevet var preget av bruk av grove mål og for stor avhengighet av korrelasjonsmetoder (Aiken, 1970, s. 592). Det var også en sjeldenhet i disse studiene at det ble definert eksplisitt hva begrepet holdninger innebefattet (Hannula, 2016, s. 2). Aiken (1970, s. 592) konkluderte også på denne tiden med at det ville være hensiktsmessig å utvikle flerfaseterte målinger av holdninger, mer omfattende studier som strekker seg over lengre tid, samt et økt fokus på å utvikle positive holdninger og endre negative holdninger.

På slutten av 1980-tallet ser man at forskere begynner å utfordre tankesettet om at det er en klar sammenheng mellom holdninger til matematikk og matematiske prestasjoner. En naturlig konsekvens er da at man ønsker at det blir gjennomført mer forskning knyttet til emnet. Dermed begynte det å melde seg et behov for teoretiske rammeverk man kunne forholde seg til, samt mer forskning på feltet.

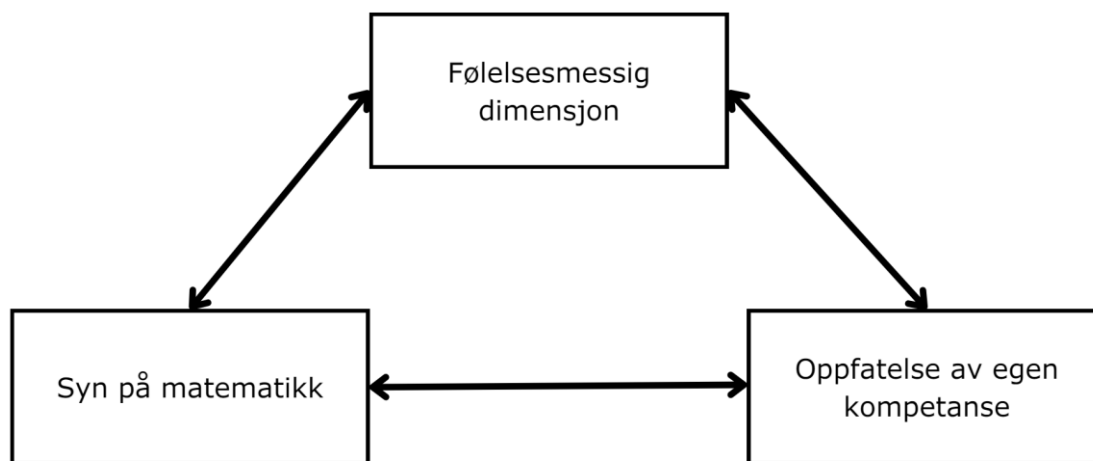
I 1989 ble boken «Affect and Mathematical Problem Solving: A New Perspective» publisert. Denne boken markerer et paradigmeskifte, og har vært med å påvirke hvordan vi ser på holdninger til matematikk i dag (Hannula, 2016, s. 4). I innledningen til boken blir holdninger beskrevet som «Det minst undersøkte aspektet ved menneskelig problemløsning samtidig som det er et av de mest omtalte, noe som gjør det fortjent til ytterligere undersøkelser.» (McLeod & Adams, 1989, s. 3). I denne boken begynner en å utvikle flerfasetterte målinger av holdninger. Et eksempel på dette ser man når det legges frem hvilke faktorer som burde bli vurdert i et teoretisk rammeverk for holdninger til matematikk. Faktorene som blir vurdert som viktige er: Størrelsen og retningen, varigheten, bevisstheten og kontrollen knyttet til følelsen (McLeod & Adams, 1989, s. 32). I årene videre utviklet det seg to hovedretninger knyttet til holdninger til matematikk. En av disse var den enkle definisjonen som handlet om at man kun så på positive og negative følelser knyttet til matematikk. I en slik definisjon antar man at positive holdninger vil lede til suksess, og negative holdninger ikke vil lede til suksess. Den andre definisjonen var en tredimensjonal dimensjon hvor man ser på følelser som bestående av de tre delene: følelsesmessig disposisjon, sett med tanker knyttet til matematikk og handlinger knyttet til matematikk. Det har kommet kritikk både mot en enkel definisjon og en tredimensjonal dimensjon. Den enkle dimensjonen blir kritisert av Di Martino og Zan (2001, s. 4) som bruker et eksempel på forskning fra Japan hvor man fant ut at japanske studenter mislikte matematikk mer enn hva som var vanlig, samtidig som de gjorde det godt i matematikk. Etter at forskerne ikke hadde funnet noen korrelasjon mellom positive følelser og gode resultater valgte de bare å se på dette som et tilfelle forårsaket av upassende forhold. At slike slutninger kan sees på som naturlig kan være en konsekvens av å bruke en så enkel definisjon på hva holdninger til matematikk er. En utfordring man kan møte på om man tar utgangspunkt i en tredimensjonal definisjon av begrepet kan være at man ikke evner å se de i sammenheng med hverandre (Di Martino & Zan, 2001, s. 4). For eksempel kan økonomiundervisning vekke angstfølelse hos en elev. Da er det viktig å se situasjonen i lys av hvor følelsen kommer fra, det trenger ikke nødvendigvis å være undervisningen i seg selv som fremprovoserer denne følelsen. Et eksempel på noe annet som kan spille inn på følelsene til eleven kan være tidligere erfaringer med temaet.

I senere tid har det skjedd en dreining i hvilken tilnærming forskere har når de undersøker elevers holdninger til matematikk. Den nye tankegangen handler om at man ikke lenger ser på holdninger til matematikk med en årsak-virkning tilnærming. I stedet ser man det som et komplekst begrep og man ser det ikke lenger som en egenskap hos et individ, men en konstruksjon en observatør gjør for å kunne beskrive det hen ser (Ruffell et al., 1998, s. 1).

### 2.5.3 Three-dimensional model for attitude (TMA)

TMA ble utviklet etter at man så at mange hadde et lite bevisst forhold til hva begrepet «holdninger til matematikk» innbefatter. Forskerne hadde en oppfattelse av at mange lærere hadde det som ble kalt for en «sort-boks tilnærming». Med en slik tilnærming mente de at lærere ofte uttalte at en elev har dårlig holdninger til matematikk, uten at læreren selv var klar over hva begrepet innebar (Di Martino & Zan, 2010, s. 32). Ved å

utvikle rammeverket fikk man en mer sofistisert definisjon på dårlige holdninger til matematikk. Rammeverket ble utviklet ved bruk av grounded theory hvor 1662 elever skrev essays med tittelen «Matte og meg: mitt forhold til matematikk frem til nå». Ved å bruke en slik metode ønsket de å bygge en teori basert på elevers stemmer. Årsaken til en slik oppbygning av teori bunnet i en opplevelse av at elevenes stemmer i for liten grad var blitt hørt opp gjennom forskningshistorien (Di Martino & Zan, 2010, s. 46). Etter å ha analysert og tolket elevenes historier kom man frem til at det var tre kategorier som gikk igjen, en fant igjen minst en av disse i 97,8 % av alle essayene som ble analysert (Hannula, 2016, s. 5). Kategoriene kan man se i figur 6.



Figur 6: Three-dimensional model for attitude (TMA). «Basert på (Di Martino & Zan, 2011, s. 476)»

Et sentralt moment her er at pilene går begge veier, noe som medfører at man alltid må se alle dimensjonene i sammenheng med hverandre (Hannula, 2016, s. 6). Hvordan man ønsker å bruke rammeverket er opp til brukeren og dens formål. Det skisseres en kompleks tilnærming og en enkel tilnærming. Den komplekse tilnærmingen er en måte å analysere data på som krever at man forsøker å sette seg inn i den enkelte situasjon hvor man forsøker å forstå subjektiviteten i dataen. For at en holdning skal kunne betraktes som negativ vil det holde at kun en av de tre dimensjonene er negative (Di Martino & Zan, 2010, s. 44). Om man ønsker å ha et mer effektivt verktøy kan man ta i bruk den enkle tilnærmingen som handler om at man ser på kategoriene som dikotome. I min oppgave har jeg valgt å ta utgangspunkt i den kompliserte tilnærmingen, da det ikke er et stort behov for et effektivt verktøy med tanke på størrelsen på datamaterialet.

## 3 Metode

Dette kapittelet redegjør for de etiske hensynene som er blitt tatt gjennom arbeidet med oppgaven. Videre belyses reliabiliteten, validiteten og oppgavens generaliserbarhet. Valg av metode og paradigme vil forklares, og det vil gis en detaljert beskrivelse av hvordan data har blitt samlet inn og håndtert.

### 3.1 Etiske hensyn

En viktig del av gjennomføringen var å sikre de etiske aspektene ved oppgaven. I forskningen jeg har gjennomført har jeg forholdt meg til forskningsetikkloven § 4 som omhandler forskerens aktsomhetsplikt: «Forskere skal opptre med aktsomhet for å sikre

*at all forskning skjer i henhold til anerkjente forskningsetiske normer. Dette gjelder også under forberedelser til forskning, rapportering av forskning og andre forskningsrelaterte aktiviteter.»* (Forskningsetikkloven, 2017). For å etterleve en slik tilnærming har jeg før, under og etter gjennomføringen av datainnsamlingen gjort ulike tiltak for å sikre at forskningen har blitt gjennomført på en hensiktsmessig måte. I forkant av datainnsamlingen ble det sendt meldeskjema til Kunnskapssektorens tjenesteleverandør for godkjenning av datainnsamling (SIKT). Intervjuguider for intervju av utvikler, veiledere og elever var en del av denne søknaden (se vedlegg 1,2 og 3). Jeg har også forholdt meg til retningslinjene for datainnsamling som er utarbeidet av De nasjonale forskningsetiske komiteene (FEK). I disse legges det vekt på at man som forsker skal forsøke å ivareta integriteten til deltakerne i studien både under og i etterkant av forskningsprosjektet. Man må derfor anonymisere gjenkjennelige detaljer, samt behandle sensitive opplysninger med varsomhet (Fangen, 2022). Tiltakene jeg har gjort for å etterstrebe disse hensynene er å gi deltakerne i studien anonymiserte navn, i tillegg har data blitt lagret etter kravene lagringsguiden til NTNU stiller (Storvold, 2019). Et annet viktig prinsipp som man kan lese i de generelle forskningsetiske retningslinjene til De nasjonale forskningsetiske komiteene (2019) er at deltakelsen skal være frivillig. Derfor ble det levert ut samtykkeerklæring i forkant av intervjuene. Disse ble signert av foreldre i forkant av datainnsamlingen. Et prinsipp det også må tas hensyn til er at deltakerne skal kunne trekke seg i etterkant av gjennomføringen, samt fremme ønske om at deler av intervjuet ikke skal tas med i forskningen (Tjora, 2017, s. 176). Mulighet for å trekke seg ble det informert om i samtykkeerklæringen, samt muntlig i forkant av hvert av intervjuene. Under datainnsamlingen forsøkte jeg etter beste evne å utvise vanlig høflighet som Tjora (2017, s. 47) tar til orde for. Han mener at det er et godt utgangspunkt for etisk god forskning. I etterkant av datainnsamlingen har jeg brukt tematisk analyse som er utviklet av Braun og Clarke (2022), en slik tilnærming til analyse har blitt brukt for å sikre at analysen blir gjennomført etter en godt utprøvd metode.

### 3.2 Reliabilitet, validitet og generalisering i oppgaven

Jeg har etter beste evne forsøkt å sørge for god reliabilitet og validitet i oppgaven. Reliabilitet betyr pålitelighet og handler om i hvor stor grad resultatet er påvirket av tilfeldige målingsfeil (Kleven et al., 2023, s. 100). Det er ulike oppfatninger av hvor relevant det er å fokusere på reliabiliteten i oppgaven med tanke på at det er en kvalitativ studie. Andersen et al. (2023, s. 36-37) legger vekt på at reliabilitetsbegrepet stammer fra kvantitativ metode, noe som gjør at det ikke vil være en faktor som er viktig å være bevisst på i et kvalitativt studie. Argumenter som brukes for å underbygge en slik påstand er at en sosiokulturell endring skjer så fort at man ikke vil kunne stole på at det vil være mulig å gjøre en retest som vil være lik på den opprinnelige testen. Kleven et al. (2023, s. 100) tar til orde for at en slik tolkning er en misoppfatning av begrepet. Her legges det vekt på at reliabilitet i høyeste grad vil være aktuelt, siden det handler om i hvor stor grad en studie blir påvirket av tilfeldige målingsfeil. I denne oppgaven vil jeg ta utgangspunkt i den sistnevnte tolkningen. Faktorer som da skal vurderes er konsistens, stabilitet og nøyaktighet. Man kan stille seg tre spørsmål for å vurdere om studien er reliabel eller ikke (Kleven et al., 2023, s. 101). Første spørsmål er om svarene vil variere fra dag til dag. Jeg mener at det er liten grunn til å anta at svarene ville variert mye om jeg stilte spørsmålene en annen dag. Det er mulig at en elev ville blitt påvirket om hen ble intervjuet like etter at undervisningsprogrammet var gjennomført. Elevene fikk omtrent en dag mellom gjennomføringen og intervjuene, noe som har ført til at de fikk



litt tid til å tenke over undervisningsprogrammet i mellomtiden. Min oppfatning er at veilederne ikke ble særlig påvirket av at de ble intervjuet like etter undervisningsprogrammet. De har nemlig gjennomført det så mange ganger at en enkelt gang ikke vil spille så stor rolle for helhetsinntrykket av undervisningsprogrammet. Også når det gjelder intervjuet av utvikleren mener jeg det ikke ville variert fra dag til dag. Intervjuet ble gjennomført uten at noe spesielt skjedde før og det ble kun snakket generelt om utviklingen av undervisningsprogrammet.

Til tross for disse vurderingene vil det alltid være en viss fare for at ikke alle sider som er relevante for oppgaven har blitt belyst. Alle som ble intervjuet er mennesker, noe som betyr at de kan la seg påvirke av hendelser som har skjedd utenom intervjusituasjonen.

Det andre spørsmålet man kan stille seg er i hvor stor grad svarene ble påvirket av de konkrete spørsmålene som ble stilt. Jeg vurderer risikoen for at et slikt tilfelle har inntruffet til å være liten. De aller fleste spørsmålene var veldig åpne, hvor formålet var å få aktørene til å beskrive sin opplevelse av undervisningsprogrammet de var en del av. Her er det også viktig å være klar over at det er en fare for at et slikt tilfelle kan ha hendt. Jeg vurderer det slik at faren er liten, med tanke på den åpne formuleringen av spørsmålene.

Det siste spørsmålet man kan stille seg er i hvilken grad resultatet er avhengig av den som tolker dem. Som forsker vil tolkingen helt klart være det største usikkerhetsmomentet. Det vil være helt umulig å være helt nøytral, noe man også er innforstått med (Tjora, 2017, s. 235). Til tross for at man som forsker ikke vil klare å være nøytral mener jeg det at det er blitt gjort de tiltak som kan gjøres for at tolkingen er så objektiv som mulig. For eksempel har det blitt benyttet en anerkjent metode for analysering av dataene og det er mange utdrag som lar leseren bli kjent med datamaterialet. Samtidig er resultatene i stor grad avhengig av hen som gjennomfører analysen, noe som ofte vil være tilfelle i en kvalitativ studie.

Når man snakker om studiets validitet eller gyldighet betyr det at man ønsker å belyse hvordan svarene faktisk er svar på spørsmålene man stiller seg (Tjora, 2017, s. 232). Begrepsvaliditet handler om i hvor stor grad det er samsvar mellom begrepet slik det er definert teoretisk og slik det blir operasjonalisert. Det vil være aktuelt å se på den indre validiteten og den ytre validiteten. For å få frem hvordan den indre validiteten i oppgaven er, må man undersøke relasjonen mellom variablene i oppgaven (Kleven et al., 2023, s. 114). For eksempel vil det i denne oppgaven bety at man må sammenligne hvordan de ulike synene til alle aktørene har blitt belyst og satt i sammenheng med hverandre. Når det er snakk om den ytre validiteten så handler det om hvor langt det vil være mulig å strekke gyldighetsområdet for resultatene som er funnet (Kleven et al., 2023, s. 133). I min oppgave vil nok den indre validiteten være sterkere enn den ytre validiteten. Leseren vil nemlig få en god mulighet til å sette seg inn i opplevelsen til de ulike aktørene med tanke på at det er mange sitat fra hver av dem. Den ytre validiteten vil være ganske mye svakere med tanke på at det kun er seks deltakere i studien, noe som medfører at det ikke vil være mulig å strekke gyldighetsområdet i særlig grad.

Den ytre validiteten henger sterkt sammen med muligheten for å generalisere funnene i oppgaven. En tilnærming til generalisering som vil være mulig er en naturalistisk tilnærming. En slik tilnærming handler om at forskningen som er blitt gjennomført er så godt beskrevet at andre forskere kan vurdere deres forskning opp mot denne forskningen for så å se om de to studiene sammenfaller (Tjora, 2017, s. 240). En slik form for generalisering har også fått mye kritikk fordi det i mange tilfeller vil være vanskelig for

en forsker å gjøre en god nok vurdering når hen ikke har vært involvert i prosjektet selv. Likevel vil det være denne formen for generalisering som vil være mest aktuell for denne oppgaven.

Et aspekt ved datainnsamlingen som er viktig som forsker å være bevisst på er at situasjonen man er i som et intervjuobjekt kan være med på å gjøre at intervjuobjektet svarer det hen tror forskeren ønsker som svar (Andersen et al., 2023, s. 35-36). Spesielt knyttet til veiledere og utviklere er det viktig å være bevisst på hvordan intervjuobjektene velger å svare. Når man intervjuer dem knyttet til undervisningsprogrammet er det tross alt snakk om produktet til arbeidsgiveren sin noe som helt klart er med på å påvirke svarene. Til tross for veiledernes rolle opplevdes svarene genuine. Både i situasjonen, men også etter å ha hørt og lest gjennom transkripsjonen i ettertid. Situasjonen kan nok også ha påvirket elevene som ble intervjuet. Det er ikke sikkert elevene har vært i en slik situasjon tidligere, og det kan skape en situasjon som oppleves som skremmende. Heller ikke her var det noe tegn til at situasjonen opplevdes som utfordrende eller skremmende, men det er likevel et aspekt det er viktig å være bevisst på.

### 3.3 Valg av metode og paradigme

Da jeg skulle finne et paradigme som passet til min oppgave var jeg bevisst på at jeg ønsket å velge et paradigme som gjorde det mulig å beskrive undervisningsprogrammet økonomi & karrierevalg på en best mulig måte. Tidlig skjønnte jeg at det ville være vanskelig å beskrive den eksakte effekten av undervisningsprogrammet, da man vil være avhengig av en pre og post-test for å kunne komme med en slik beskrivelse. Jeg fant ut at det ville være bedre å forsøke å finne et paradigme som la til rette for at den enkelte aktør ble hørt. Det sosialkonstruktivistiske paradigmet ble da vurdert til å være passende. Det sosialkonstruktivistiske verdenssynet bygger på at individer søker en forståelse for verden de lever og jobber i. For oppgaven min vil det bety at intervjuobjektene søker en forståelse for hva personlig økonomi er for dem, og hvordan de opplever undervisningsprogrammet. En sosialkonstruktivist ser på verden som et sted hvor individer forsøker å finne meningen i verdenen som en lever og jobber i. Målet med en slik type forskning er at man skal stole så mye som mulig på deltakernes syn på situasjonen som blir studert. En konsekvens av en slik forståelse vil være å stille generelle spørsmål slik at deltakerne i forskningen vil få muligheten til å beskrive verden akkurat slik den oppleves (Creswell & Creswell, 2014, s. 8). Spørsmålene som har blitt stilt i denne studien har blitt forsøkt å bli stilt på en åpen måte, hvor man som intervjuer har forsøkt å få deltakerne til å beskrive sin tolkning av personlig økonomi og opplevelse av å være deltaker i undervisningsprogrammet. Som intervjuer vil det da være viktig å få en korrekt oppfattelse av hva som blir formidlet fra intervjuobjektene, noe som også krever innslag av mer spesifikke spørsmål.

Om man skal ta utgangspunkt i et slikt paradigme vil det være naturlig å samle inn kvalitative data, som igjen vil føre til at studiet blir en kvalitativ studie. At en studie er kvalitativ betyr at man som forsker ønsker å forstå deltakernes perspektiv ved å rette fokus mot handlingene til mennesker i deres hverdag (Postholm, 2005, s. 17). For denne studien vil det bety at det vil være viktig å belyse hvordan elevene tilnærmer seg til personlig økonomi i hverdagen, samtidig som det vil være viktig å belyse hvilken påvirkning undervisningsopplegget kan ha på elevenes fremtidige hverdag. Gjennom forskningen vil forskeren selv være det viktigste forskningsinstrumentet i kraft av den fortolkende rollen en forsker vil innta i en kvalitativt studie (Postholm, 2005, s. 32). Som

forsker vil man også forsøke å ha en konstant interaksjon mellom teori og data som blir samlet inn og belyst i oppgaven. Formålet med en slik type forskning vil da være å synliggjøre det usynlige hverdagslivet man undersøker i en kvalitativt studie (Postholm, 2005, s. 32).

Innenfor en slik studie er det mange forskjellige tilnærminger som er mulig å velge. Etter å ha skaffet meg en oversikt over de ulike tilnærmingene innenfor kvalitative studier landet jeg på at en fenomenologisk studie var en passende tilnærming for å få belyst forskningsspørsmålet mitt. Den fenomenologiske filosofien stammer fra starten av 1900-tallet og den filosofiske skolen til Edmund Husserl (Järvinen & Mik-Meyer, 2017, s. 81). Fenomenologi er både en retning og en metode, samt en stil og en tenkemåte som kan brukes i mange sammenhenger i alt fra forskning til kunst. I alle disse formene har fenomenologi noen fellestrekk. Om man har en fenomenologisk tilnærming til noe ønsker man å belyse fenomener som de er i seg selv. Det vil si at man forsøker å gå bak ideer, stereotyper og inntrykk man normalt har i møte med et fenomen. Dette gjøres ved å gå til saken selv som Husserl en gang uttalte (Järvinen & Mik-Meyer, 2017, s. 82). Fenomenet som skal undersøkes i denne oppgaven er undervisningsprogrammet økonomi & karrierevalg samt temaet personlig økonomi. Innenfor fenomenologien er det noen sentrale begrep.

Det første er intensjonalitet som handler om at den menneskelige bevisstheten er intensjonell, noe som betyr at den alltid er rettet mot noe annet enn seg selv (Järvinen & Mik-Meyer, 2017, s. 82-83). Det kan være alt fra en gjenstand til et undervisningsprogram i personlig økonomi som er tilfelle i denne oppgaven. At man har bevisstheten rettet mot noe representerer et behov vi mennesker har. Et behov er med på å gi bevisstheten til mennesker retning. En konsekvens av en slik tankegang er at det finnes en interaksjon mellom en person og verden. Denne interaksjonen er med på å skape mening og forståelse for det individet som gjør interaksjonen. Et objekts virkelighet vil da være uløselig knyttet til bevisstheten hos et menneske (Postholm, 2005, s. 43). Et eksempel på dette kan være at man som elev gjør en interaksjon med et undervisningsprogram i personlig økonomi. Denne interaksjonen vil da være påvirket av eleven som er en deltaker i undervisningsprogrammet. Interaksjonen er todelt, hvor eleven på den ene siden har en mening knyttet til interaksjonen, samtidig som hen vil ha en indre opplevelse av undervisningsprogrammet. Opplevelsen blir naturligvis påvirket av elevens ståsted og dens verdier. Eleven vil da utvikle sin livsverden som er et annet viktig begrep innenfor fenomenologien. Livsverden er nemlig et individs konkrete virkelighet som man selv erfarer og i det daglige tar for gitt. Den er en førvitenskapelig erfaringsverden, som betyr at det ikke er blitt fremprovosert av eksperimenter, men er en naturlig del av den virkelige verden (Järvinen & Mik-Meyer, 2017, s. 83). Om man skal se nærmere på livsverdenen til en elev som er deltaker i Økonomi & karrierevalg, vil det være mulig at denne blir påvirket av undervisningsprogrammet. Fra før av har eleven en opplevelse av hva personlig økonomi er, samtidig som hen har en opplevelse av hva de ulike økonomiske konseptene er. Etter å ha deltatt på Økonomi & karrierevalg vil mest sannsynlig livsverdenen knyttet til personlig økonomi bli endret. I det fenomenologiske tankesettet streber man etter nettopp å beskrive en objektiv del av verden (Järvinen & Mik-Meyer, 2017, s. 83).

Fenomenologi har ikke alltid blitt brukt som en forskningsmetode. Man så det bli brukt som metode for første gang mot slutten av 1950-tallet. Det begynte med forskeren Van Kaam som undersøkte «opplevelsen av å virkelig bli forstått» (Järvinen & Mik-Meyer, 2017, s. 87). I denne artikkelen beskrev han analysen som en analyse av hva en

situasjon betyr for en person (Kaam, 1959). I dag har vi et mye tydeligere rammeverk enn hva som var tilfelle da de første studiene med denne metoden ble publisert. I gjennomføringen av mitt studie vil jeg ta utgangspunkt i Braun og Clarke (2022) sin tematiske analyse. Ved å bruke denne metoden har jeg som formål å lene meg på deltakernes levde opplevelser. Det er disse opplevelsene som er essensen i en fenomenologisk studie (Creswell & Creswell, 2014, s. 13).

### 3.4 Valg av deltakere

Ved utgangen av 2023 tok jeg kontakt med UE for å lufte interesse rundt et samarbeid knyttet til innsamling av data. UE stilte seg positive til et slikt samarbeid. Gjennom en løpende dialog var det UE som valgte ut et sted jeg kunne få være med å samle inn data i form av intervju. Det forelå ingen føringer for utvelgelse av deltakere, annet enn at det måtte la seg løse praktisk med tanke på reisevei for meg som intervjuer. Kravene mine for geografisk beliggenhet var i hele fylket hvor jeg er bosatt, noe som gjorde at det ikke påvirket utvelgelsen av sted å være i nevneverdig grad. Årsaken til at utvelgelsen ble gjort på denne måten var rent praktisk begrunnet da UE hadde kontroll på når og hvor de ulike gjennomføringene ville finne sted. Deltakerne i studien ble så plukket ut tilfeldig. Til sammen har jeg seks deltakere i studien min. Av disse seks deltakerne er det tre elever, to veiledere og en utvikler av undervisningsprogrammet. Det var egentlig ment å skulle være totalt ni deltakere i studien men grunnet sykdom, misforståelse for oppmøtested og en som ønsket å trekke seg fra studiet endte det totale antallet deltakere på seks.

### 3.5 Gjennomføring av datainnsamling

I en fenomenologisk studie vil intervju være en naturlig måte å samle inn data. Postholm (2005, s. 43) underbygger en slik tilnærming til datainnsamlingen ved å skrive at intervju er vanligvis den eneste datainnsamlingsstrategien som kan tas i bruk ved fenomenologiske studier. Forskere strides rundt hvor mange intervjuobjekter som er nødvendig i fenomenologisk studie, hvor det blant annet anbefales 5-25 og tre til seks (Postholm, 2005, s. 43). Dermed vil jeg med mine seks deltakere ha et passende antall deltakere uavhengig av hvilken tilnærming man mener er riktig. Et semistrukturert intervju er også en fordel da det gir mulighet for å tilpasse seg den enkelte intervjusituasjonen, endre rekkefølgen på spørsmål og mulighet for å stille oppfølgingsspørsmål. Det gir også mulighet til å droppe spørsmål som ikke føles som relevante (Andersen et al., 2023, s. 10).

Datainnsamlingen ble gjennomført på skolen som elevene tilhører. Undervisningsprogrammet ble holdt i forkant av intervjuene, hvor jeg var med og observerte gjennomføringen. Ved å få delta i form av observasjon fikk jeg en god forståelse av hvordan undervisningsprogrammet ble gjennomført i praksis. I etterkant av undervisningsprogrammet ble veilederne intervjuet fortløpende. I utgangspunktet hadde jeg ønsket å gjennomføre intervjuet med elevene like i etterkant av undervisningsprogrammet, noe som ikke lot seg gjøre av praktiske årsaker. Dette ble jeg naturligvis nødt til å respektere. Intervjuene ble derfor gjennomført dagen etter gjennomføringen av undervisningsprogrammet.

Utvikleren av undervisningsprogrammet var så langt unna geografisk at det ikke lot seg gjøre fysisk. Derfor ble denne personen intervjuet ved bruk av videomøte. Intervjuet ble gjennomført i forkant av den øvrige datainnsamlingen.

### 3.6 Datainnsamling og håndtering av data

Rent praktisk ble datamaterialet samlet inn ved bruk av applikasjonen Nettskjema diktafon som er en løsning fra Universitetet i Oslo. Denne løsningen gjør det mulig å ta opptak på telefonen med kryptert lagring på sikre servere. Diktering ble gjort ved hjelp av tjenesten «automatisk transkribering» som er en integrert løsning i nettskjema. Den automatiske transkriberingen er ikke et fullgodt alternativ til manuell transkribering, noe som gjorde det nødvendig å høre gjennom materialet hvor renskrivning ble gjennomført. Intervjuet av utvikleren ble gjennomført gjennom videomøtetjenesten zoom hvor opptak i likhet med de andre intervjuene ble gjort ved bruk av applikasjonen nettskjema diktafon.

## 4 Analyse

I analysen vil aktørens opplevelse av undervisningsprogrammets innhold, aktørens opplevelse av elevenes holdninger til personlig økonomi, samt veiledere og utviklers tilnærming til læreplanen analyseres.

### 4.1 Analysens omfang

Til å begynne med vil det være en gjennomgang av hvordan den analytiske prosessen utartet seg. Analysen baserer seg på rammeverkene økonomisk kompetanse (Huston, 2010; 2012) og TMA (Di Martino & Zan, 2001, 2010, 2011). For å belyse undervisningsprogrammets innhold vil applikasjonsdimensjonen og kunnskapsdimensjonen være relevant for analysen. Begrepene relasjonell og instrumentell forståelse vil bli tatt i bruk gjennom denne delen. Analysen av elevenes holdninger til personlig økonomi vil basere seg på elevenes syn på personlig økonomi, oppfattelse av egen kompetanse og følelser knyttet til temaet.

### 4.2 Gjennomføring av analysen

I denne oppgaven har det blitt gjort en refleksiv tematisk analyse med utgangspunkt i en metode utviklet av Braun et al. (2022). I litteraturen blir det beskrevet som en metode-ish, noe som forklares med at det er en metode, med innslag av metodologi. En metode kan nemlig sees på som et verktøy som er en del av den kvalitative analysen, mens en metodologi regnes som en pakke med teori, metode og andre elementer for å gjennomføre forskning (Braun & Clarke, 2022, s. 4). Tidligere ble verktøyet kun kalt tematisk analyse, men nå omtales det som nevnt som refleksiv tematisk analyse. Endringen har blitt gjort for å skille Braun & Clarke sin tilnærming til tematisk analyse fra andre tematiske analyser. Ved å kalle den refleksiv tematisk analyse har ønsket vært å fremheve det refleksive i analysen. En tematisk analyse er en metode for å utvikle, analysere og tolke mønstre i et kvalitativt datamateriale (Braun & Clarke, 2022, s. 4). At den tematiske analysen er refleksiv vil si at man som forsker er disiplinert i sin praksis, samtidig som man har en kritisk tilnærming til det man gjør. Hvordan man gjør det og bakgrunnen for handlingene som blir gjort er en sentral del av metoden. Samtidig er man også bevisst på hvilke påvirkninger dette har på forskningen man bedriver (Braun & Clarke, 2022, s. 5). En av fordelene med en refleksiv tematisk analyse er at den gir meg som forsker fleksibilitet. At en metode gir fleksibilitet stiller også visse krav til forskeren om å være aktiv, engasjert og at det er en tanke bak hvilken tilnærming til analysen man har gjort (Braun & Clarke, 2022, s. 9). Et annet viktig aspekt er at denne metoden ikke er et sett med rigide regler man må følge slavisk, men klare retningslinjer man som forsker kan forholde seg til for å lære seg prinsippene og prosessen i en tematisk analyse.

#### 4.2.1 Fase 1: Bli kjent med datasettet

Den første fasen er en tredelt fase hvor den første av disse delene kalles for fordypningsfasen. Som det ligger i ordet handler denne delen om at man skal fordype seg i dataen slik at man får en dyp kjennskap til det. Man skal få en slik forståelse at om dataene hadde forsvunnet ville man kunne gjengitt essensen i datamaterialet (Braun & Clarke, 2022, s. 42-43). For min del startet denne fasen ved gjennomføringen av intervjuet. Videre fortsatte den gjennom transkriberingen av intervjuene og ved å lese gjennom transkriberingene flere ganger. Den andre delen av denne fasen handler om at

man skal være kritisk til datamaterialet man har fordypet seg i. Det skjer en overgang fra at man forholder seg til datamaterialet som informasjon, til at man faktisk begynner å forholde seg til det som datamateriale. Man vil da være en aktiv leser og lytter som fortsatt er interessert i å fordype seg i dataene, men som nå leser med et kritisk blikk som var en del av første del (Braun & Clarke, 2022, s. 43). I mitt tilfelle overlappet denne delen av fase 1 med første delen da det er nærmest umulig å forholde seg nøytral til dataene man vet skal analyseres på et senere tidspunkt. Den siste delen av denne fasen handler om at man skal skrive notater til datasettet. For meg ble den siste delen av fase 1 fungerende som en bro over til neste fase som handler om å kode dataene.

#### 4.2.2 Fase 2: Koding av data

Kodene er den minste enheten i analysen, og man kan si at kodene former analysens byggeklosser. Det er ut fra kodene man utvikler temaene. Ved å kode dataen vil man redusere datamengden og samtidig sortere ut hvilke deler av datamateriale som er av analytisk interesse. Formålet med kodene er å fange meningen som er relevant for forskningsspørsmålet (Braun & Clarke, 2022, s. 52). Å utvikle koder skal være en organisk prosess hvor kodene skal utvikles gjennom fasen. Man ønsker at kodene skal favne bredt nok til at en stor nok del av datamaterialet er en del av koden. Om man klarer å ha slike koder vil det føre til at man kan gå gjennom en prosess hvor kodene vil spisses og utvikles videre. Å endre koder regnes som god praksis da endringene kan være med på å nyansere og gi rikere analytisk innsikt i datamaterialet (Braun & Clarke, 2022, s. 54-55).

Det er mulig å gjøre en tematisk analyse både induktivt og deduktivt. I denne oppgaven vil jeg gjøre det deduktivt noe som betyr at analysen er forsker- og teoridrevet. Datasettet vil fortsatt være grunnlaget for utviklingen av kodene og temaene i analysen, men forskningsspørsmålet og kodene som blir utviklet reflekterer teoretiske ideer som jeg ønsker å bruke som en linse for å forstå datamaterialet (Braun & Clarke, 2022, s. 57). I denne oppgaven vil teoriene om økonomisk kompetanse (Huston, 2010; Huston, 2012) og TMA (Di Martino & Zan, 2010, 2011) danne et grunnlag for å forstå datamaterialet som skal analyseres.

I utviklingen av kodene startet jeg med kun to koder. Den første koden valgte jeg å knytte opp mot økonomiske handlinger hvor jeg valgte å ta utgangspunkt i figur 4. Denne kategorien skulle omfatte de faktorene som spiller inn på elevers økonomiske handlinger med unntak av «holdninger til matematikk», som var den andre koden jeg valgte å ha som utgangspunkt for analysen. Etter første utvikling, gjennomførte jeg en ny kodingsprosess hvor jeg lagde mer spesifikke koder. Jeg valgte da å dele de kodene inn i følgende «underkoder».

- Holdninger til matematikk.
  - Syn på matematikk.
  - Følelsesmessig dimensjon.
  - Oppfattelse av egen kompetanse.
- Kunnskapskanaler til personlig økonomi.
  - Skolen som kunnskapskanal.
  - Sentrale kunnskapskanaler for hver enkelt.
- Innhold.
  - Applikasjonsdimensjon.
  - Kunnskapsdimensjon.
  - Læreplan.

- Form
  - Oppfattelse av undervisningsprogrammets struktur og form.
- Hva oppleves som positivt?
- Hva oppleves som negativt?

#### 4.2.3 Fase 3: Generere innledende temaer

For å kunne generere innledende temaer er det viktig å ha en klar tanke om hva begrepet tema innebærer. Et tema skal forsøke å samle et sett med data som er forent rundt felles meninger og ideer. En vanlig misoppfatning er at tema kan være en samling av alt deltakerne i en studie sier innenfor et emne. Om man ender opp med slike temaer vil man ha laget et sammendrag, noe som i denne sammenhengen vil være noe annet og noe som ikke er ønskelig (Braun & Clarke, 2022, s. 77). Et eksempel på et tema kan være at man samler sammen all data som kan knyttes til at det er viktig å fokusere på kunnskapsdimensjonen innenfor rammeverket om økonomisk kompetanse (Huston, 2010).

I denne delen av analysen vil veien til målet være viktig og det kan være lurt å ikke ha et fokus på hvor man skal, men fokusere på hva man finner ut underveis. Det er først i denne delen analysen begynner å ta form. Fra at man har jobbet med koding og små utdrag, begynner man nå å se utdragene i sammenheng med hverandre. I utviklingen av temaene forsøker man å samle sammen de kodene som har felles meninger (Braun & Clarke, 2022, s. 79). Et viktig poeng er at man skal finne felles meninger på tvers av alle deltakerne man har. Det vil si at om en person har gjentatt det samme mange ganger, så vil ikke det danne et grunnlag for å utvikle et tema (Braun & Clarke, 2022, s. 80).

Et verktøy som er hensiktsmessig å bruke i denne prosessen er det som kalles for et tematisk kart. Et tematisk kart vil gi en oversikt og være en representasjon for aktuelle temaer og deres relasjon til hverandre (Braun & Clarke, 2022, s. 85). I min oppgave tok jeg utgangspunkt i kodene mine for å utvikle temaene for oppgaven. Mitt tematiske kart besto av følgende temaer:

- Undervisningsprogrammets utfordring med å være aktuelt.
- De positive aspektene ved undervisningsprogrammets struktur.
- Veiledernes fraværende bevissthet rundt læreplanen.
- Utviklers bevissthet rundt læreplanen.
- Veilederes og utviklers felles opplevelse av undervisningsprogrammets innhold.
- Elevenes følelse av at personlig økonomi er meningsfullt.
- Elevenes opplevelse av sin økonomiske fremtid
- Veilederes og elevers felles opplevelse av skolen som kunnskapskanal

#### 4.2.4 Fase 4: Utvikle og revidere temaer

Mens man i den forrige fasen har jobbet med å utforske mulige temaer så går man fra den forrige fasen som var en tentativ fase over til denne fasen hvor man skal jobbe for at hvert tema er knyttet til en sentral ide (Braun & Clarke, 2022, s. 97). Gjennom denne fasen skal man strebe etter å finne temaer som er distinkte, rike og mangfoldige og som ikke er fragmenterte og bestående av flere lag. Man kan se på det hele som en rekursiv prosess hvor man tråler datamaterialet frem og tilbake i alle mulige retninger og vinkler. Å ha en slik tilnærming til prosessen er viktig for å sørge for at historien man forteller er overbevisende. Samtidig er det viktig å passe på at historien man forteller er tett opp til



datamaterialet, som tross alt er utgangspunktet for analysen (Braun & Clarke, 2022, s. 97).

I utviklingen av mine temaer har jeg etterstrebet at temaene i denne studien skal ha trekkene som i beskrivelsen over. Etter å ha lest gjennom datamaterialet mange ganger, samt vært gjennom flere kodingsprosesser endte jeg opp med følgende temaer:

- Aktørenes positive opplevelse av undervisningsprogrammets struktur og form.
- Aktørenes opplevelse av utfordringer knyttet til å holde undervisningsprogrammet relevant.
- Utviklerens opplevelse av læreplan som en sentral del av undervisningsprogrammet.
- Veiledernes opplevelse av læreplanen som noe fjernt.
- Utvikler og veilederes like tilnærming til applikasjonsdimensjonen og kunnskapsdimensjonen.
- Veilederes tilnærming til undervisningsmetoder.

Temaene over mener jeg er distinkte med tanke på at det er tydelig rammer for hva de ulike temaene innebefatter. De var også rike og mangfoldige med tanke på at det var utdrag fra mange av de forskjellige aktørene innenfor hvert av temaene. Ut ifra min oppfattelse av temaene synes jeg også det er tydelig hva hver av kategoriene innbefatter, noe som er med på å gjøre at temaene ikke vil være fragmenterte og bestående av flere lag.

#### 4.2.5 Fase 5: Forbedring, definering og navngiving av temaer

I denne fasen vil temaene videreutvikles slik at de blir mer presise samtidig som man må begynne å skissere analysen. (Braun & Clarke, 2022, s. 108). I fastsettingen av temaene er det å skrive en definisjon viktig, ved å gjøre det vil man stille seg selv følgende spørsmål (Braun & Clarke, 2022, s. 111):

- Hva handler temaet om?
- Hva er avgrensingene for temaet?
- Hva gjør hvert tema unikt?
- Hvordan bidrar hvert av temaene til den helhetlige analysen?

Om disse spørsmålene ikke kan svares på vil det være et tegn på at man ikke er klar for denne fasen ennå. Om man sitter med en slik opplevelse vil det være nødvendig å jobbe mer med utarbeidelsen av temaene. Man vil også i denne fasen finne navn på de ulike temaene. Det er viktig at navnet er beskrivende for temaet man har laget samtidig som det er viktig for inntrykket leseren får av oppgaven (Braun & Clarke, 2022, s. 112).

I denne delen har jeg videreutviklet temaene fra fase fem. Under er et eksempel på hvordan jeg har svart på spørsmål til hvert av temaene i denne fasen.

*Utvikler og veilederes opplevelse av utfordringer knyttet til å holde undervisningsprogrammet oppdatert:*

- Temaet handler i hovedsak om at tallene som blir brukt i oppgavene som elevene jobber med ikke er oppdaterte, noe som kan være med å føre til misoppfatninger blant elevene.
- Temaet er avgrenset til å kun gjelde de meningene som kan knyttes til de utdaterte tallene og hvilken påvirkning det har på undervisningen
- Temaet er unikt fra de andre siden det dreier seg om de utdaterte dataene, dette er noe som kan betegnes som konkret.

- Ved å inkludere hvert av temaene som en del av analysen vil man få belyst utfordringer knyttet til den digitale plattformen undervisningsprogrammet er på.

I denne fasen har jeg også videreutviklet noen av temaene, slik at jeg sitter igjen med disse endelige temaene sammen med en beskrivelse av hva som menes med de ulike temaene:

- Undervisningsprogrammets form
  - Aktørenes positive opplevelse av undervisningsprogrammets form.
- Læreplan - utviklere
  - Utviklers opplevelse av læreplan som en sentral del av undervisningsprogrammet.
- Læreplan - veiledere
  - Veilederes opplevelse av læreplan som noe de i liten grad forholder seg til.
- Undervisningsprogrammets innhold
  - Aktørenes felles opplevelse av undervisningsprogrammets innhold, både applikasjon og kunnskap.
- Undervisningsmetoder
  - Veilederes tilnærming til undervisningsmetoder.
- Syn på personlig økonomi
  - Elevenes opplevelse av personlig økonomi som noe meningsfullt.
- Oppfattelse av egen kompetanse
  - Elevenes positive syn på sin økonomiske fremtid.
- Skolen som kunnskapskanal
  - Elevers felles opplevelse av tidligere undervisning innenfor personlig økonomi i skolen.

#### 4.2.6 Fase 6: Skrivefase

Noe som er viktig å være klar over er at man begynner å skrive så tidlig som i fase 3 (Braun & Clarke, 2022, s. 36). I tematisk analyse er det en slik tilnærming til skriving at det skjer mens man analyserer. Likevel er det i denne fasen man bearbeider analysen med et mål om å forme analysen til å være detaljrik og med god flyt. I denne fasen ønsker man også å overbevise leseren om at validiteten og reliabiliteten i oppgaven er god (Braun & Clarke, 2022, s. 118).

I min oppgave tok jeg da utgangspunkt i de allerede utarbeidede temaene som jeg kom frem til i fase 5. Denne fasen handlet så om å forme analysen på en slik måte at temaene ble belyst slik at den reflekterte aktørenes opplevelse av undervisningsprogrammet.

### 4.3 Undervisningsprogrammets aktører

Datamaterialet består av seks aktører som alle har en av tre roller i undervisningsprogrammet Økonomi & karrierevalg. Jeg vil i denne delen komme med en kort beskrivelse av hver av aktørene.

#### 4.3.1 Utvikler

Maren satt i gruppen som utviklet undervisningsprogrammet til å være det vi kjenner det som i dag. Som utdanning har Maren bakgrunn som lærer. I tillegg har hun en master i organisasjonspsykologi og ledelse. I dag har ikke Maren samme stilling lenger, men i intervjuet delte hun hvilke tanker utviklergruppen hadde gjennom prosessen hvor

Økonomi & karrierevalg ble fornyet, samt hvilke erfaringer de gjorde seg i etterkant av denne prosessen.

### 4.3.2 Veiledere

Kristine jobber som veileder for UE. Hun har jobben ved siden av studiet, studiet er et bachelorstudie innenfor økonomifeltet.

Elise er den andre veilederen som har blitt intervjuet i studiet. Hun jobber i likhet med Kristine som veileder ved siden av studiet sitt. Hun har tidligere gjennomført et årsstudium i sosiologi. Nå tar hun en bachelorgrad innenfor økonomi og administrasjon.

### 4.3.3 Elever

Jeg har ingen bakgrunnsinformasjon om elevene, men i studien har jeg intervjuet tre elever i tiende klasse ved en skole i en by i Norge. Alle elevene har blitt intervjuet i etterkant av at de har deltatt på undervisningsprogrammet Økonomi & Karrierevalg. Disse har jeg valgt å gi navnene Elev 1, Elev 2 og Elev 3. Dette har blitt gjort med tanke på at elevenes identitet skal anonymiseres. Ved å gi slike generiske navn vil det ikke være mulig å identifisere de ulike elevenes kjønn.

## 4.4 Undervisningsprogrammets gang

For å kunne ha en forståelse av hva aktørene beskriver i sine opplevelser av undervisningsprogrammet vil det være hensiktsmessig å kjenne til innholdet og strukturen. Undervisningsprogrammet er utviklet av UE og gjennomgikk i 2019 en stor forandring som førte til løsningen som brukes i dag. Rent praktisk er det eksterne veiledere som leder elevene gjennom undervisningsprogrammet. Det er bestående av fem deler hvor hver av delene har en relativ lik struktur. Hver del har et tema som det tas utgangspunkt i. I arbeidet med hvert tema er det en del hvor veileder kommer med informasjon om det aktuelle temaet med støtte av en forhåndslaget lysbildepresentasjon. Presentasjonen er laget av en utviklergruppe ved UE hvor hver av veilederne har mulighet til å tilpasse presentasjonen slik de selv ønsker. I hver del er det også en video hvor fiktive karakterer på alder med elevene tar opp det aktuelle temaet. Hver del avsluttes med en oppgave som er knyttet til et budsjett. Helt til slutt er det en oppsummering som avsluttes med oppsummeringsspørsmål på læringsplattformen Kahoot!.

Ifølge UEs veilederhefte (Ungt Entreprenørskap Norge, 2023) er Økonomi & karrierevalg «et program som gir elevene rom til å reflektere over mulige karriereveier, betydningen av å ta bevisste valg og hvordan valgene påvirker deres personlige økonomi.» Undervisningsprogrammet er som tidligere nevnt bestående av fem deler, hvor UE har en grundig beskrivelse av fire av disse i sitt veilederhefte (Ungt Entreprenørskap Norge, 2023). Informasjonen knyttet til del fem er mangelfull. Årsaken til den mangelfulle beskrivelsen er at del fem er en ny del som ble lagt til i forkant av skoleåret 23/24.

Den første delen har fått navnet «Hva skal jeg velge?». Her tas utfordringer knyttet til karrierevalg opp. Denne delen har tatt utgangspunkt i kompetansemålene hentet fra utdanningsvalg.

Del to heter «Det er du som bestemmer». Her skal elevene bevisstgjøres rundt hvilke konsekvenser ulike valg har for fremtiden. Kompetansemålene i matematikk, samfunnsfag og utdanningsvalg danner ifølge veilederhefte grunnlaget for disse

oppgavene. Kompetansemålet i matematikk som det tas utgangspunkt i er hentet fra kompetansemålene etter 10. trinn og er som følgende: «Planlegge, utføre og presentere utforskende arbeid knyttet til personlig økonomi» (Kunnskapsdepartementet, 2019).

Den tredje delen har fått tittelen «En krone spart er en krone tjent». Denne delen handler ifølge veilederhefte om at elevene skal forstå hvor viktig det er å ha en ryddig personlig økonomi. Kompetansemålene som det tas utgangspunkt i her er hentet fra matematikk og samfunnsfag hvor det førstnevnte kompetansemålet lyder: «Hente ut og tolke relevant informasjon fra tekster om kjøp og salg og ulike typer lån og bruke det til å formulere og løse problemer».

Del fire heter «Tar du sjansen?» Dette er en del som omhandler temaene forsikring og kredittkort. Her tas det ifølge veilederheftet utgangspunkt i kompetansemål hentet fra matematikk og samfunnsfag. Det matematiske kompetansemålet som tas utgangspunkt i er det samme som brukes i del to.

Del fem kalles for «Hvilke forbrukerrettigheter har du?». Det ligger ikke inne en egen veiledning til temaet i veilederheftet jeg har tilgang til noe som gjør at jeg ikke kan si med sikkerhet hvilke kompetansemål UE har tatt utgangspunkt i ved utviklingen av denne delen.

Alle oppgavene er som nevnt knyttet til budsjettet elevene setter opp. I første oppgave skal elevene svare på hva som interesserer dem, samt velge et yrke. Videre skal elevene i andre oppgave sette opp et budsjett basert på gjennomsnittslønnen for yrket de har valgt. I denne oppgaven blir også budsjettet til elevene testet for om det tåler en utforutsett utgift, samt om de har satt av nok penger til å betale eventuelle lånekostnader. Tredje oppgave handler om sparing, og hvilke fordeler man som individ får om man er flink til å spare. Oppgaven er her knyttet til kjøp på kreditt og det som blir omtalt som lommetyver. Den fjerde oppgaven handler om forsikring og kostnader knyttet til det. Siste oppgave omhandler forbrukerrettigheter hvor elevene møter på ulike situasjoner knyttet til temaet. Alle oppgavene gjennomføres på PC/nettbrett.

## 4.5 Aktørenes opplevelse av undervisningsprogrammets innhold

Her vil det tas utgangspunkt i datamaterialet for å undersøke hva aktørene opplever som sentralt når det gjelder undervisningsprogrammets innhold. Til å begynne med ser vi utviklers opplevelse av hva som var viktig å vektlegge i utviklingen av utdanningsprogrammet.

*Maren: «Mhm, altså vi var jo, altså det som samfunnet som generelt sett er veldig opptatt av, det er jo at unge ikke skal havne i økonomisk uføre. For det er ganske mange som har stor økonomisk kredittgjeld, for eksempel, i relativt ung alder. Så det var også, hva skal jeg si, snakke rundt dette temaet, jobbe litt med holdninger rundt dette her.»*

*Maren: «det er for å jobbe med holdninger til å bidra i et samfunn. Blant annet det å betale skatt. At det er et god ting, for det kommer alle til gode. Og så er det dette med å jobbe med et eget personlig budsjett. Altså det blir jo veldig viktig når det med livsmestring er tema. Fordi dette her er jo, målgruppen er jo unge i en overgangsfase i livet. Og alle overgangsfaser, enten om du er student og skal begynne å jobbe, eller skal velge på videregående og så videre. Det er jo krevende faser da. Å ikke trå feil i den fasen.»*

Marens syn på hva som var viktig å legge vekt på danner grunnlaget for analysen. For å belyse de andre aktørenes opplevelse av undervisningsprogrammets innhold vil jeg ta utgangspunkt i begrepene kunnskapsdimensjon og applikasjonsdimensjon. Dette er begreper som er hentet fra det teoretiske rammeverket økonomisk kompetanse (Huston, 2010; 2012). Begrepene relasjonell og instrumentell forståelse vil også bli brukt for å komplementere analysen (Skemp, 2006).

#### 4.5.1 Kunnskapsdimensjonen

Kunnskapsdimensjonen innenfor rammeverket om økonomisk kompetanse handler om kunnskapen et individ har om ulike økonomiske konsepter (Huston, 2010, s. 307). Maren legger blant annet vekt på kunnskapsdimensjonen ved å trekke frem at det er viktig å snakke om temaet. Sitatene under omhandler veiledernes opplevelse av hvilken type kunnskap som vektlegges.

*Kristine: «Vi har jo ikke noe sånn rent regnete, annet enn at de har de oppgavene, å sette opp budsjett og sånt, så vi har jo mer det liksom sånn her funker det, også, litt mer sånn at de skjønner i korte trekk hvordan det faktisk funker da.»*

*Kristine: «så jeg bare sier, sparer du, vil du ha så høy rente som mulig, låner du, vil du ha så lav rente som mulig.»*

*Elise: «Nei, det tenker jeg at mattelæreren kan ta.»*

Det er liten tvil om at Maren legger vekt på at utvikling av ferdigheter innenfor kunnskapsdimensjonen er viktig, noe som medfører at det er en dimensjon som har blitt vektlagt av utviklergruppen. I undervisningen som tar for seg kunnskapsdimensjonen innenfor økonomisk kompetanse, er det tydelig at det ikke er et fokus på det matematiske som ligger bak de ulike konseptene. Ved å unngå å ha et slikt fokus vil det være en fare for at tilnærmingen til veilederne blir instrumentell, noe som i utgangspunktet ikke er en ønskelig tilnærming til undervisning (Skemp, 2006, s. 92). Det er en tilnærming til kunnskap som naturligvis er fristende med tanke på at man som veileder vil oppleve at elevene tilegner seg en slik forståelse raskere, sammenlignet med utvikling av relasjonell forståelse. Som veileder kan man få en oppfattelse av at det å få riktig svar er motiverende for elevene, noe som også kan føre til en etablering av slik praksis. Samtidig gir ikke veilederne et inntrykk av at fordelene og ulempene ved tilnærmingen til elevenes forståelse er noe de er bevisste på. Å hevde at man skal lære elevene hvordan det «faktisk funker», samtidig som man skal forklare noe i korte trekk, kan tolkes som to motsetninger. På den ene siden uttrykkes et ønske om å lære bort kunnskap raskt, samtidig som det uttrykkes et ønske om å utvikle en dyp forståelse hos elevene. Kristines beskrivelse av målet med undervisningsprogrammet er på mange måter en beskrivelse av et ønske om å utvikle relasjonell forståelse. Samtidig er metoden som trekkes frem en tilnærming til undervisning som kan minne mye om en metode som blir brukt for å utvikle instrumentell forståelse. Dermed står disse to beskrivelsene av undervisningen i konflikt med hverandre, noe som betyr at det vil være lite sannsynlig at begge ønsker vil være mulig å innfri. Måten Kristine velger å forklare renter på viser at hun har en tilnærming hvor det fokuseres på årsak – virkning. Undervisningsmetoden som blir skissert i eksempelet er en metode som samsvarer med beskrivelsen hvor elevene skal «skjønne det i korte trekk».

I sitatet over svarer Elise på spørsmål om elevene må gjøre noen utregninger selv. Her fraskriver hun seg alt ansvar knyttet til utregning gjennomført av elever, samtidig som hun legger ansvaret for å lære bort denne kunnskapen på lærerne. Det er viktig å være

klar over at selve utregningen ikke er en del av kunnskapsdimensjonen. Det vil være naturlig å kategorisere den innenfor aritmetiske beregninger, som igjen kategoriseres som annen form for humankapital enn økonomisk kompetanse (Huston, 2012, s. 112). Selv om gjennomføringen av utregningene ikke er direkte knyttet til kunnskapsdimensjonen, er det en type kunnskap som kan danne et grunnlag for å utvikle en relasjonell forståelse av ulike økonomiske konsept som renter, inflasjon og investering i fond. Noe som medfører at det indirekte er med på å påvirke kunnskapsdimensjonen til elevene.

Det vil fortsatt være mulig at elevene utvikler en relasjonell forståelse. En forutsetning for at det kan være mulig er forkunnskapene elevene sitter med. Om elevene har hatt om det teoretiske grunnlaget de ulike økonomiske konseptene baserer seg på, vil man kunne anta at det er en større sannsynlighet for å utvikle en relasjonell forståelse for temaene som tas opp. Elevenes øvrige undervisning innenfor økonomi vil da spille en stor rolle.

*Elev 1: «Vi har ikke hatt noe om personlig økonomi. Vi har jo hatt grafer og funksjoner som kanskje kan kobles opp, men ikke direkte om personlig økonomi»*

*Elev 2: «Ikke så veldig mye på skolen hvert fall, sånn frem til i går da, da hadde vi jo det foredraget.»*

*Elev 3: «Jeg vet ikke, jeg har jo ikke lært så mye på skolen om liksom sånn, ja, det som dere snakket om i går da, sånn renter og sånn»*

Det er oppsiktsvekkende hvor samstemte alle elevene er når det kommer til tidligere undervisning. Alle er enige om at personlig økonomi er et tema de ikke har hatt om tidligere, til tross for at det finnes kompetansemål etter 5. trinn og 7. trinn som omhandler temaet. En konsekvens av at elevene ikke har hatt om personlig økonomi tidligere, er at det vil være urimelig å anta at elevene har de nødvendige verktøyene for å kunne utvikle en relasjonell forståelsen gjennom å «skjønne i korte trekk hvordan det faktisk fungerer».

Selv om tilnærmingen til undervisningsmetoden ikke er egnet for å utvikle relasjonell forståelse, tyder Elev 1 sin opplevelse på at undervisningsprogrammet likevel kan bidra til å fremme en slik forståelse.

*Elev 1: «Ja, det var jo at vi fikk gjøre litt selv da, utforske litt selv. I tillegg til å høre hva som var lurt å gjøre.»*

Når eleven sier at hen fikk gjøre litt selv henvises det til oppgaven hvor det skal lages budsjett. At eleven sitter med en opplevelse av å ha fått «utforsket litt selv» er et tegn på at hen ikke bare har blitt fortalt hva hen skal gjøre, men fått lov til å undersøke egenskapene ved budsjett på egne premisser. Med en tilnærming til oppgavene hvor det i større grad legges til rette for at elevene får utforsket de ulike økonomiske konseptene, vil det i større grad være sannsynlig at en relasjonell forståelse innenfor kunnskapsdimensjonen blir utviklet.

*Elevene svarer på hva som var utfordrende ved undervisningsprogrammet:*

*Elev 1: «Jeg vet ikke helt, forsikring og renter kanskje, det er jo ikke ting som jeg får særlig mye bruk for nå. Så ja, det som høres mest skummelt ut da, synes jeg»*

*Elev 3: «ja, det som dere snakket om i går da, sånn renter og sånn»*

*Elevene svarer på hva de opplevde som bra ved undervisningsprogrammet:*

*Elev 1: «Artig med litt oppgaver og sånt og.»*

*Elev 2: «Men jeg synes det var veldig gøy og jeg følte jeg fikk til det der med budsjett»*

Det er verdt å merke seg at budsjett er et av konseptene hvor det ikke er et like stort behov for den matematiske kunnskapen i bunn. I tillegg gjøres alle utregninger automatisk, noe som stiller lave krav til annen humankapital som aritmetiske ferdigheter. Sammenligner man kravene som stilles for å utvikle en relasjonell forståelse av budsjett, med kravene som stilles for å få en tilsvarende forståelse av renter, er det tydelig at det kreves ulike ferdigheter for å utvikle en relasjonell forståelse. Renter er nemlig et konsept hvor det stilles høyere krav til å forstå det matematiske som ligger til grunn. Dette vil igjen stille høyere krav til andre matematiske ferdigheter. I lys av de ulike kravene som blir stilt til de ulike økonomiske konseptene, ser man at elevene sitter igjen med en opplevelse av at budsjett var gøy og spennende. På den andre siden oppleves renter som et utfordrende tema.

#### 4.5.2 Applikasjonsdimensjonen

I korte trekk dreier applikasjonsdimensjonen seg om en persons evne og selvtillit til å bruke sin kunnskap som et grunnlag når økonomiske avgjørelser skal tas (Huston, 2010, s. 307). Det er et tydelig ønske om at elevene skal lære slike kunnskaper med tanke på uttalelsene fra Maren om at man gjennom undervisningsprogrammet ønsker å hjelpe unge med å unngå å havne i økonomisk ufare. Med tanke på at det er mer sannsynlig at personer med høy økonomisk kompetanse betaler hele kredittlånet, samt evner å betale en uforutsett utgift (Lusardi, 2019, s. 5), vil det være naturlig å anse det som ønskelig at elevene utvikler kunnskap innenfor applikasjonsdimensjonen.

*Maren: «i dette programmet skal elevene lage budsjetter og sånne ting, også kommer det noen overraskelse-momenter som du kanskje ikke har tenkt over. At du får noen uforutsette utgifter og sånn, som hiver litt rundt på ting.»*

*Maren: «Det er gjennom samtalen og få de gode samtalenes at læring skjer, og at du har gjort noe først som gjør at du kanskje har litt emosjoner i kroppen, og kanskje litt overraskelser, eller kanskje man ikke klarer å skape engasjement hos alle. Men det er jo målet da å skape litt engasjement rundt dette. At det er aktiviserende. Det skal jo ikke være informasjon om. Det er jo bare små drypp, og så skal de faktisk gjøre noe. Det er jo liksom intensjonen da.»*

Alle oppgavene er bygd opp rundt budsjett. Budsjett er et økonomisk konsept samtidig som det er et verktøy elevene kan ta med seg i den fremtidige hverdagen som venter dem. Om en elev evner å bruke et budsjett i hverdagen vil det være et godt eksempel på at hen skårer høyt innenfor applikasjonsdimensjonen (Huston, 2010, s. 307). Det er nemlig slik at de aller fleste er klar over at det er klokt å ha et budsjett å forholde seg til. Likevel er det mange som ikke har evnen og selvtilliten til å bruke det i hverdagen. Å ikke forholde seg til budsjett er et trekk som er typisk for nordmenn sammenlignet med folk fra andre nasjoner (OECD, 2017, s. 28). Undervisning i bruk av budsjett kan muligens være med på å bidra til at andelen nordmenn som bruker budsjett øker.

Et annet aspekt som kommer frem er at man ønsker at elevene skal gjøre oppgavene med emosjoner i kroppen. Et slikt ønske kan kobles til applikasjonsdimensjonen. Om oppgavene evner å sette i gang følelsene til elevene vil det i større grad være sammenlignbart med hvordan hverdagslivet er. Det er nemlig sjeldent at man tar økonomiske valg uten at man har følelser knyttet til valgene som møter en i det virkelige liv. Om oppgavene ligger så tett opp til reelle situasjoner at det nesten kan føles som om det skjer på ekte vil det skapes muligheter. Med tanke på at nordmenn opplever egne erfaringer som den viktigste kunnskapskanalen til personlig økonomi (Bakkeli, 2020, s. 34), vil en slik situasjon gjøre det mulig å skape erfaringer blant elevene. Om erfaringene elevene gjør seg skjer i trygge omgivelser i klasserommet vil det være med mye lavere konsekvenser enn i det virkelige liv. En slik løsning fører til at elevene vil kunne lære av egne feil, uten at det vil bli like kostbart som ellers.

Å ha lærerike samtaler er et annet moment som blir trukket frem av Maren som en viktig del av undervisningsprogrammet. Hun opplever at det er viktig for at læring skal skje. Å ha en samtale knyttet til de ulike emnene kan også være med å påvirke elevenes kunnskaper innenfor applikasjonsdimensjonen. Om en person deler erfaringer fra sitt eget liv kan erfaringsutvekslingen spille inn på eleven sin opplevelse av hvordan hen bør tilnærme seg til personlig økonomi.

Når det kommer til de andre aktørenes opplevelse av innholdet i undervisningsprogrammet som kan knyttes til applikasjonsdimensjonen, opplever både Kristine og Elev 2 det som appellerende for elevene. En av faktorene som trekkes frem som interessant for elevene, er oppgaven og hvordan den henter en lønn fra virkeligheten. At alle elevene velger lønnen til yrket de selv ønsker, er med på å gjøre at oppgavene blir tilpasset hver enkelt elev. Om en oppgave er tilpasset hver enkelt vil det igjen være med på å gjøre at elevene får en følelse av at oppgavene blir realistiske.

*Kristine: «Men sånn selve oppbyggingen av hvordan det fungerer og at du liksom får gjort det selv og sett med en reell lønn. Det her har du fordel det. Det synes jeg er veldig bra, og det tror jeg elevene synes er veldig gøy å kunne faktisk jobbe litt med det sånn da.»*

*Elev 2: «Jeg synes det var gøy når vi laget sånne der budsjett ting. Det synes jeg var gøy, det stod jo også sånn hvor mye det var vanlig å bruke på hver av tingene. Så fikk man liksom sammenlignet, vi fikk jo sånn forskjellige lønn i forhold til hvilket yrke vi valgte. Så var det gøy å se hvor mye det var vanlig å bruke for dem med høyere versus dem med litt lavere lønn da. For å kunne liksom sammenligne mellom hverandre»*

*Maren: «Så det er egentlig bare å knytte det ganske tett opp mot hvordan livet faktisk vil bli da.»*

En annen del av oppgaven som legges vekt på som spennende, var delen av oppgaven hvor elevene ble kjent med den gjennomsnittlige lønna og forbruket til nordmenn. Man kan også knytte denne kunnskapen til applikasjonsdimensjonen. Ved å bli kjent med gjennomsnittslønn og forbruk vil man få innsikt i hvordan det er vanlig å fordele pengene man tjener. Slik kunnskap kan også være med på å påvirke måten elevene velger å tilnærme seg ulike økonomiske situasjoner i fremtiden.



### 4.5.3 Veiledere og utviklers forhold til kompetansemålene

I denne delen av analysen vil jeg i hovedsak fokusere på veilederes og utviklers forhold til kompetansemålene i matematikk etter 10. trinn. Gjennom analysen ønsker jeg å belyse i hvilken grad veiledere og utvikler forholder seg til gjeldende læreplanverk. Til å begynne med kan det være interessant å se på hvordan gruppen som utviklet undervisningsprogrammet forholdt seg til læreplanverket.

*Maren: «Ja, så da ligger vi jo veldig tett opp til det som kommer, for det er jo sånn at de ligger ute på høring. Og det som var spesielt, kanskje når vi lagde dette her, så var det ikke så forankret i læreplanverket som det er nå. Altså personlig økonomi er mye mer forankret i læreplanverket nå enn det var den gang. Men det som vi har lagt oss veldig tett opp til, som endte med å bli det som kom, det var jo det tverrfaglige temaet Folkehelse og Livsmestring. Også er det kompetansemål knyttet til karrierekompetanse og personlig økonomi. Og da er det liksom relatert til faget Utdanningsvalg, matte- og samfunnsfag, sånn at alt vi lager, vi knytter det veldig, veldig tett til gjeldende læreplanverk. Og er det noe som er rett rundt hjørnet. Vi sitter jo som høringsinstans også på læreplaner, så de er vi veldig, veldig tett på. Vi sitter med det oppe hele tiden, egentlig.»*

Det er veldig tydelig at kompetansemålene i de aktuelle fagene er styrende for utviklingen av undervisningsprogrammet. Veilederne er i motsetning til utviklerne ikke like tett på kompetansemålene og dets rolle i undervisningsprogrammet. På spørsmål om hvilket forhold de har til kompetansemålene i matematikk svarer veilederne følgende:

*Kristine: «Jeg har ikke noe sånn, vi har ikke fått det servert og tenk på det her når dere snakker»*

*Elise: «Nei, altså, jeg har jo mest forhold til det opplegget vi bare har fått fra UE.»*

Ved utviklingen av undervisningsprogrammet har ikke utviklerne fått til at kompetansemålene gjennomsyrrer alt. Det er tydelig at veilederne ikke har et like bevisst forhold til kompetansemålene som utviklergruppen hadde. Det er viktig å være klar over at de aller fleste nordmenn ikke har et bevisst forhold til kompetansemålene. En faktor som kan være verdt å merke seg er at ingen av veilederne har pedagogisk utdanning. Om man ikke har fått presentert kompetansemålene fra arbeidsgiver, samtidig som man ikke har en bakgrunn som tilsier at man har kjennskap til kompetansemålene, vil det også være urimelig å regne med at veilederne har et bevisst forhold til dem. Veiledernes manglende bevissthet vil i utgangspunktet ha lite å si for rammene til undervisningsprogrammet med tanke på at det er UE som har utviklet det. Et aspekt som er viktig å huske på er at veilederne har muligheten til å gjøre om på lysbildepresentasjonen som brukes. Om veilederne som endrer på presentasjonen ikke kjenner til kompetansemålene, vil det være en fare for at undervisningsprogrammet ikke baserer seg på disse i like stor grad som de i utgangspunktet gjorde.

*Kristine: «Det er noen slike slides, vi har en med livsløpsinntekt, og den sier jeg alltid sånn, dette sier jeg fordi jeg må på en måte»*

Sitatet over er et eksempel hvor veilederen tar seg friheten til å presentere en del av undervisningsprogrammet på en annen måte enn hva som var intensjonen til utviklergruppen. At veiledere som ikke kjenner til kompetansemålene skal gjøre slike valg, kan føre til at man distanserer seg fra kompetansemålene sammenlignet med hva som var den opprinnelige intensjonen med programmet.

## 4.6 Holdninger til matematikk

Elevenes holdninger til matematikk vil bli analysert på bakgrunn av intervjuene som er samlet inn. For å analysere elevenes holdninger til matematikk vil det tas utgangspunkt i rammeverket TMA. Det er elevenes holdninger til matematikk som vil være relevant å analysere.

### 4.6.1 Aktørenes opplevelse av undervisningsprogrammets form og dets påvirkning på elevers holdninger til personlig økonomi

Aktørenes opplevelse av strukturen og form på undervisningsprogrammet vil ha en stor påvirkning på hvordan personlig økonomi blir opplevd av elevene. Maren satt i utviklergruppen som hadde i oppdrag å lage en fornyet versjon av undervisningsprogrammet.

*Maren: «de (veilederne) synes det var litt gammeldags da, med å sitte og gjøre alt dette for hånd. Så de ønsket seg at du brukte kalkulatorer, at det fikk konsekvenser når du gjorde noe, at du fikk oppdateringene på skjermen med en gang, og så videre. Så det var mer interaktivitet på nett, som man ønsket seg.»*

Som man kan lese i utdraget over var tilbakemeldingen fra veilederne et utgangspunkt utviklergruppen forholdt seg til. Rent strukturelt landet gruppen på en løsning hvor den interaktive delen av undervisningsprogrammet ble som en arbeidsbok for elevene. Å ha en slik løsning kan på mange måter være med på å påvirke elevenes syn på personlig økonomi, samt dimensjonen som handler om elevenes følelser. Oppgavene gjorde undervisningsprogrammet mindre kjedelig for Elev 2, noe som tyder på at de gjorde undervisningen mer spennende. At undervisningen blir mer spennende betyr igjen at følelsene knyttet til personlig økonomi har blitt påvirket positivt. Elise og Kristine sitter også med en opplevelse av at formen på oppgavene tilfører noe positivt til dynamikken i timen, noe som kan spille inn på elevenes syn på personlig økonomi. Elise legger vekt på at oppgavene gir et lite avbrekk i timen. Det utdypes ikke hva dette avbrekket gjør med undervisningsprogrammet, men det vil være mulig å få et syn på fordelene med avbrekket om man ser Elise sin uttalelse i lys av Kristine sin opplevelse. Hun trekker frem at en av fordelene ved en slik dynamikk fører til at relasjonen mellom veiledere og elever blir påvirket positivt. Ved at relasjonen blir påvirket positivt vil det også være mulig at elevenes syn på personlig økonomi endres til det positive. Veilederne er nemlig i kraft av sin rolle en eksponent for personlig økonomi og en slags personifisering av temaet. Om elevene får en bedre relasjon med veilederne vil det da være rimelig å anta at synet deres på personlig økonomi vil bevege seg i samme retning som opplevelsen av veilederne.

*Elev 2: «Ja, man blir litt lei, men jeg hadde blitt veldig mye mer lei hvis de der oppgavene ikke hadde vært med»*

*Elise: «Også liker jeg altså veldig godt at vi har oppgaver, ja. Mellom hver økt, for de får et lite avbrekk før vi går over til noe nytt.»*

*Kristine: «Det er vel det å snakke litt med dem mens de gjør oppgavene, så man blir litt kjent på en måte, for du merker jo at mellom første økt og andre økt, der de får gjort noen oppgaver og vi går og snakker med dem, så mjuker de litt opp. Og de begynner å spørre mye mer med en gang»*

Selve presentasjonen som brukes og oppgavene elevene jobber med er som nevnt tidligere laget på forhånd av gruppen som utviklet prosjektet. Man ser at veilederne i ulik grad har benyttet seg av muligheten til å endre på presentasjonen.

*Maren: «Også er det jo også i stor grad avhengig av den veilederen som står i klasserommet, for den veilederen har jo en presentasjon som han eller hun kan justere litt på selv.»*

*Kristine: «Jeg har ikke endret den presentasjonen nei, men det er ei som har endret den, og den er veldig bra, så jeg har bare ikke fått meg til å... fått at hun har sendt den til meg, men jeg sier jo, vi har jo utviklet den på veien på en måte, så jeg sier jo mye mer nå enn første gangen jeg hadde det, også lærer man litt underveis hvilke spørsmål går igjen fra elevene»*

*Elise: «Ja, jeg har lagt til litt sånn, når de skal gjøre valgøvelser i starten, og velge mellom ting, så har jeg skrevet på det, sånn at det er lettere for de å henge med, i stedet for at jeg bare skal si det. Og så har jeg lagt til litt om renter og sånn, for det var det ikke noe slide om før.»*

Veilederne har tatt ulikt eierskap til lysbildepresentasjonen. Kristine har på den ene siden ikke gjort noen endringer, mens Elise på den andre siden har gjort noen tilpasninger. Hvordan for eksempel lån og renter presenteres kan være med på å påvirke elevenes oppfattelse av hvor utfordrende de økonomiske konseptene er. Elise har endret presentasjonen slik at det vil være lettere å henge med underveis. Om man som elev opplever at det er lettere å henge med, vil det også være nærliggende å tro at den opplevde kompetansen vil være høyere. Kristine uttrykker også at hun ønsker å bruke en presentasjon en annen veileder har endret. Et slikt behov tyder på en opplevelse av et behov for å ha en annen presentasjon enn hva som ble brukt i undervisningsprogrammet som ble gjennomført i forkant av intervjuene. Ser man veiledernes opplevelse av at det er nødvendig å tilpasse presentasjonen selv, i lys av Marens opplevde utfordringer om å være relevant til enhver tid, er det tydelig at utfordringen er reell.

*Maren: «Også er det jo en veldig rask teknologisk utvikling som går hele tiden, ikke sant? Så det å være aktuelt til enhver tid, det er kanskje en utfordring.»*

*Elise: «Det er jo litt den at tallene kanskje ikke er helt oppdatert. At mange lurer på, åh, men det var jo så lite lønn. Det går jo ikke an å leve på nå, for det har jo endret seg, det går jo nesten ikke. Så det henger de seg jo veldig oppi»*

Et konkret punkt hvor det trekkes frem et forbedringspotensial er tallene som danner utgangspunktet for budsjettoppgaven. Elevene opplever at lønnen er for liten, noe som faktisk stemmer. For elevene som ikke oppfatter at lønnen er for liten, kan tallene som ikke er oppdaterte være med å gjøre at elevene får et inntrykk av at et normalt budsjett er strammere enn hva som er realiteter. En slik opplevelse kan føre til at følelsene knyttet til personlig økonomi kan bli mer negativt påvirket enn hva de ville blitt om tallene i budsjettene var oppdaterte.

#### 4.6.2 Syn på personlig økonomi

Videre vil elevenes syn på personlig økonomi bli belyst. Elevene fikk i oppgave å rangere temaene multiplikasjon og divisjon, funksjoner og grafer, personlig økonomi, geometri og algebra. Elevene fikk selv lov til å bestemme hva de mente var viktig med et fag i matematikk. Hvordan elevene rangerer de ulike temaene vil si mye om hvor viktig

elevene mener personlig økonomi er sammenlignet med andre temaer i matematikkfaget.

Elev 1 rangerte temaene i følgende rekkefølge: Personlig økonomi, geometri, funksjoner og grafer, multiplikasjon og divisjon og algebra.

*Elev 1: «Jeg har tenkt på hva er det jeg får mest bruk for, det er jo personlig økonomi, det er jo noe som alle kommer til å trenge i livet. Og så geometri neste da, det valgte jeg der fordi geometri får man jo bruk for hvis man skal bygge hus, det er mange muligheter for det. Og så funksjon og grafer, det kan jo være greit å kunne, det kommer jo an på hva du skal jobbe med og sånn. Multiplikasjon og divisjon, det er jo greit å kunne men det er ikke så mange situasjoner der man får virkelig bruk for det heller. Og så algebra sist, for det er, spør du meg så er det noe som er rent teoretisk da.»*

Elev 2 rangerte temaene slik: Personlig økonomi, multiplikasjon og divisjon, funksjoner og grafer, algebra og geometri.

*Elev 2: «Nei, personlig økonomi er jo veldig relevant da. Det er jo liksom, hvis man ikke kan noe om det, så er det jo vanskelig å klare seg liksom. Også føler jeg multiplikasjon og divisjon. Eller det er kanskje ikke så viktig egentlig, man har jo liksom kalkulator. Det er jo liksom, jeg vet ikke. Jeg føler man får mer forståelse for matte generelt hvis man kan det. Det er litt dumt å ikke kunne det»*

*Intervjuer: «Så du tenker at det skaper et grunnlag egentlig for de andre kategoriene?»*

*Elev: «Ja, og så funksjoner og grafer er jo sånn. Jeg føler man får mer forståelse for samfunnet og sånn hvis man kan det på en måte. Og, jeg vet ikke, algebra og geometri, jeg vet ikke helt»*

*Intervjuer: «Du tenker at ingen av de egentlig er så viktig?»*

*Elev 2: «Nei, ikke så»*

Elev 3 valgte å plassere temaene på følgende måte: Personlig økonomi, funksjoner og grafer, multiplikasjon og divisjon, geometri og algebra.

*Elev 3: «Jeg tror det er veldig viktig å ha kontroll over personlig økonomi, fordi det betyr jo veldig mye, egentlig. Og så den (geometri og algebra) tok jeg bare nederst, fordi jeg ikke er noe god på det og ja, og så»*

*Intervjuer: «Du ser ikke helt poenget med algebra?»*

*Elev 3: «Nei, og så funksjoner og grafer føler jeg er viktig. Fordi liksom, da kan man kanskje se litt sånn, hva heter det da? Man kan se hvordan ting utvikler seg»*

*Intervjuer: «Ja, litt sånn statistikk og sånne ting»*

*Elev 3: «Ja, og det her (multiplikasjon og divisjon) er kanskje litt mer viktig sånn i hverdagen enn geometri.»*

Alle elevene mente at personlig økonomi var det viktigste av temaene de fikk mulighet til å rangere. Det er dermed liten tvil om at elevene opplever personlig økonomi som viktig. Alle elevene har også en relativt lik forståelse av hvilke egenskaper som er viktig for et tema i matematikk. Personlig økonomi blir trukket frem som viktig for fremtiden og for å

klare seg i livet. Det er også tydelig at argumentene for de temaene som anses som minst viktige ofte dreier seg om deres mangel på betydning i hverdagen. Elev 1 sin argumentasjon er et eksempel på et slikt tilfelle hvor algebra ble plassert nederst. Det ble argumentert for at temaet var rent teoretisk, noe som kan bety at eleven ikke ser for seg noen praktiske situasjoner hvor algebra vil være nyttig. Elev 3 argumenterer for at algebra og geometri er lite viktige basert på sin egen opplevelse av kompetanse, noe som viser hvor tett de ulike bestanddelene i rammeverket henger sammen. Elevenes syn på hva personlig økonomi er, vil også være relevant for å belyse elevenes syn på temaet. Her ser man at elev 1 velger å knytte det veldig sterkt til fremtiden, hvor eleven ser på personlig økonomi som noe som ligger der fremme. Sammenlignet med andre nasjonaliteter er en slik tilnærming typisk for nordmenn (OECD, 2017, s. 41). En annen måte å se på personlig økonomi blir presentert av Elev 2, som ser på personlig økonomi i et mye kortere perspektiv hvor det fokuseres på pengene eleven har nå. Mens de to første elevene velger å beskrive det i lys av sitt eget liv, kobler ikke Elev 3 det i like stor grad opp mot sitt eget liv. Her beskrives personlig økonomi på en mer generell måte, hvor det i liten grad kobles opp mot elevens liv.

*Elev 1: «Jeg tenker jo at det er en del av fremtiden, i fremtiden kommer jeg til å få bruk for personlig økonomi.»*

*Elev 2: «Nei, de pengene du har da og hvordan du bruker dem.»*

*Elev 3: «Jeg tenker på liksom kontoer med penger. Sparekonto, brukskonto, at du har kontroll over de og sånn.»*

Selv om elevene velger å beskrive personlig økonomi med ulike perspektiv, er det oppsiktsvekkende hvor samstemte elevene er når det kommer til deres syn på personlig økonomi og deres opplevelse av nytteverdien man kan knytte til temaet.

*Elev 1: «Og ja, at det er en ting som vi faktisk får bruk for. Det var ikke noe som jeg sitter og tenker, nei det her kommer jeg aldri til å trenge.»*

*Elev 2: «Ja, det er liksom overførbart til hverdagen. Og ikke bare sånn, man må kunne hvis man skal studere ditt og datt liksom.»*

*Elev 3: «Ja, og så føler jeg at man får mer bruk for det da.»*

Som nevnt tidligere vurderte alle personlig økonomi til å være viktig, med tanke på nytteverdien de knyttet til emnet. Opplevelsen av å lære om temaet blir også knyttet til en opplevelse av å lære om noe man får bruk for i livet. At man har personlig økonomi som en del av matematikkfaget er med på å gjøre at matematikk i større grad vil få disse beskrivelsene knyttet til faget på generelt grunnlag.

#### 4.6.3 Følelsesmessig opplevelse av matematikk og personlig økonomi

For å undersøke hvilke følelser elevene har til matematikk, vil det i denne delen fokuseres på elevenes følelser knyttet til personlig økonomi. Maren sine tanker knyttet til at undervisningsprogrammet skal være appellerende til elevenes følelser, vil danne et utgangspunkt for analysedelen av den følelsesmessige opplevelsen til elevene.

*Maren: «Men så er det hvordan håndterer de som jobber i skolen denne måten, eller å ta tak i dette temaet da. Og det synes jeg også er interessant. Hvis det bare er å sitte med noe Excelark, det er jo ikke så engasjerende. Så det er jo viktig at man gjør det engasjerende og gjør det litt sånn at det treffer folk der de er. Det er jo litt det vi*

*prøver på, og så prøver vi... Vi prøver også å ha forelesere (veiledere), kanskje ikke det over hele linjen, men som er fra... Som har tilknytning til arbeidslivet da.»*

*Maren: «det kan også av og til være en boost at du møter flere enn bare læreren din. Som snakker om dette ut fra et ganske solid faglig perspektiv da.»*

*Kristine: «Ja, det tror jeg, at da blir det kanskje litt mer interessant, og at jeg kan si litt sånn, at når jeg sier litt sånn, at når jeg var like gamle som dere. At det liksom ikke er 50 år siden, og at jeg står litt midt i det selv og, at jeg vet jo ikke hva jeg skal bli enda jeg heller».*

*Elev 1: «Nei, hun snakket tydelig, var helt klart målbevisst, virka veldig forberedt da»*

Som man kan lese av sitatene til Maren, mener hun at en viktig faktor for undervisningen er at den skal være engasjerende for elevene. Det legges vekt på at temaet må tas tak i på riktig måte, hvor det å ha veiledere med tilknytning til arbeidslivet trekkes frem som en viktig faktor. Det er verdt å merke seg at ingen av veilederne i denne studien har erfaring fra arbeidslivet, noe som betyr at undervisningsprogrammet som gjennomføres er annerledes enn hva som var den opprinnelige ideen. Selv om det ikke er noen fra arbeidslivet som møter elevene vil det være noen utenfra som kan være med på å gi «boosten» man ønsker at elevene skal kjenne på i møte med veilederne. Kristine legger vekt på at hun opplever det positivt å ikke være for langt unna elevene i alder, slik at hun kan relatere seg til situasjonene elevene møter på i det daglige. Om man ser på Elev 1 sin opplevelse av veilederen, legges det ikke vekt på noen av faktorene som ble trukket frem av veileder og utvikler. Faktorene eleven opplever som viktige er nemlig generelle egenskaper som er uavhengig av veilederens alder og bakgrunn.

På spørsmål om hvilke følelser elevene har til personlig økonomi kommer det frem at Elev 1 og Elev 2 ikke har særlige følelser i den ene eller andre retningen, mens Elev 3 har noen negative følelser knyttet til begrepet.

*Elev 1: «Nei, det er ganske nøytralt, jeg er ikke noe redd for det. Jeg vet at det kommer til å komme, ja, sånn er det.»*

*Elev 2: «Foreløpig så har jeg jo liksom ikke så mye å holde styr på på en måte. Men jeg synes ikke det er noe problem enda. Men jeg føler, det kan jo være at jeg synes det er skummelt eller fælt i fremtiden da. Men det er jo litt vanskelig å vite.»*

*Elev 3: «Jeg gruer meg kanskje litt til liksom, for det har jeg hørt at når man er student så er det ganske sånn, at man har ganske sånn tight budsjett, det gruer meg litt til at jeg kanskje ikke har nok penger. For det kjenner jeg ikke så mye på nå, når jeg bor hjemme»*

Om man ser på måten elevene begrunner følelsene, ser man at elevene har ulike tilnærminger. Elev 1 velger å beskrive temaet på en generell måte hvor det ikke legges vekt på noen aspekter ved personlig økonomi som er skumle. I stedet for en tilnærming hvor ulike aspekter ved temaet beskrives, velger eleven en generell beskrivelse hvor hele temaet plasseres i en bås. Elev 2 har på mange måter det samme budskapet, men har en annen tilnærming til spørsmålet. Eleven opplever at det går fint for øyeblikket, men er klar over at det vil komme flere aspekter ved temaet som hen ikke kjenner til ennå. Eleven opplever altså at det ikke vil være mulig å si hvordan temaet vil oppleves i fremtiden. Elev 3 har en siste tilnærming til å svare på spørsmålet. Her henvises det til ulike tilfeller eleven har hørt om fra andre. Eleven gjør ikke en egen vurdering av sin egen kompetanse, men velger heller å basere seg på andres opplevelser. Alle elevene har

et langt perspektiv når temaet beskrives, noe som også reflekteres i forskning om nordmenn sitt forhold til personlig økonomi. Sammenlignet med andre G20 land og Nederland er det slik at nordmenn handler innenfor økonomi med en lengre tidshorisont enn folk fra de andre nasjonene som var med i studien (OECD, 2017, s. 41).

#### 4.6.4 Elevenes oppfattelse av egen kompetanse innenfor matematikk og personlig økonomi

I denne delen er målet å vise hvordan elevene som deltar i undervisningsprogrammet oppfatter sin egen kompetanse innen personlig økonomi, samt hva veilederne mener at påvirker denne opplevelsen.

*Kristine: «For meg så er det ganske viktig å få fram at, jeg er ikke kjempeflink og er bankansatt, og sitter på min høye hest, jeg gjør feil jeg og at jeg ikke skal være sånn prakteksemplar, det synes jeg er veldig viktig for meg, da føler man kanskje sånn, ok, men det går fint å spørre om dumme ting, eller ingenting er dumme ting da.»*

Her ser man igjen at Kristine ønsker at avstanden mellom henne og elevene skal være så liten som mulig. Tiltaket hun gjør her er et tiltak som kan være med på å heve den opplevde kompetansen blant elevene som deltar i undervisningsprogrammet. Om tiltaket fungerer slik Kristine skisserer, vil det være sannsynlig at elevenes opplevde kompetanse vil øke. Grunnen til at man kan si det, er at hvis elevene faktisk stiller slike spørsmål, gir det mulighet for å oppklare eventuelle misoppfatninger elevene sitter med. For å få en forståelse av elevenes oppfattelse av egen kompetanse ble alle elevene spurt om hvordan de følte seg forberedt på fremtiden med tanke på personlig økonomi. Oppgaven ba dem om å plassere seg på en skala fra 1-10, hvor 1 var dårligst og 10 var best.

*Elev 1: «5-6, kanskje, ja, 5»*

*Intervjuer: «Hva tenker du at liksom gjør at ikke du er høyere?»*

*Elev 1: «Det er jo fordi vi har jo nesten ikke lært noe om det. Det er mye nytt, mange systemer som vi ikke har satt oss inn i og jeg skjønner jo overfladisk om hvordan det er, men jeg vet ikke hvordan jeg gjør alt»*

*Elev 2: «Være selvstendig liksom, så kanskje sånn 8 egentlig. Ganske høyt hvert fall»*

*Intervjuer: «Ja, det er jo interessant. Så du er på en måte veldig positiv på det og skulle styre egen personlig økonomi?»*

*Elev 2: «Ja, jeg gleder meg»*

*Elev 3: «7, kanskje? 6, 7»*

*Intervjuer: «Hvorfor vil du plassere deg der?»*

*Elev 3: «Fordi jeg føler at jeg har litt kontroll og vet litt hvordan det kommer til å bli, men ikke helt»*

Forskning har vist at nordmenn har et høyt bunnivå når det gjelder økonomisk kompetanse (OECD, 2017). Man ser at elevenes syn på sin økonomiske fremtid har likhetstrekk med en gjennomsnittlig nordmann. Alle plasserer seg fra midten av skalaen

og oppover. Den opplevde kompetansen er relativt høy, samtidig som ingen av elevene gir seg selv toppkarakter. Av Elev 1 sitt svar kan det se ut til at det er en opplevelse av for liten grad av forståelse innenfor kunnskapsdimensjonen. Mye tyder på en utvikling av instrumentell forståelse for de økonomiske konseptene. Eleven selv ser ut til å være bevisst over at forståelsen hen har opparbeidet seg ikke er tilstrekkelig. I tillegg gis det uttrykk for at hen ikke vet hvordan alt skal gjøres. Denne følelsen kan kobles opp mot kunnskapsdimensjonen innenfor økonomisk kompetanse hvor det kan se ut til at en utvikling av denne dimensjonen kunne vært med på å utviklet elevens opplevelse av egen kompetanse.

Elev 2 har en høyere opplevd kompetanse hvor det uttrykkes selvsikkerhet knyttet til temaet. Videre ser man at den opplevde kompetansen spiller inn på holdningene til temaet. Eleven gleder seg til å styre sin egen økonomi, noe som er et tegn på at holdningene til personlig økonomi også er positive.

*Elev 3: «Eh, jeg synes det er et av de bedre matte-temaene fordi. Jeg synes ikke det er noe gøy med sånn algebra og lignende. Så jeg synes det er litt sånn, jeg skjønner det mer kanskje, litt mer forståelig.»*

Elev 3 plasserer seg så høyt at man kan si at det er et tema som hvor det oppleves mestring. Til tross for at den opplevde kompetansen er relativt høy har Elev 3 i likhet med Elev 1 tidligere i oppgaven trukket frem renter som et utfordrende tema. Mye tyder på at Elev 3 er i startgropen for utvikling av en instrumentell forståelse for renter. At eleven sier «vet litt hvordan det kommer til å bli», tyder på at hen ikke forstår grunnprinsippene, samtidig som det til en viss grad har blitt utviklet en opplevelse av å ha mestret temaet. Man ser også at Elev 3 sin opplevde kompetanse er en direkte årsak til at temaet oppleves som «ett av de bedre», noe som er et eksempel på hvordan holdningene til personlig økonomi i stor grad blir påvirket av den opplevde kompetansen.



## 5 Diskusjon

I diskusjonen vil opplevelsen til elever, veiledere og utvikler av undervisningsprogrammet økonomi & karrierevalg bli diskutert. Grunnlaget for diskusjonen vil være de teoretiske rammeverkene økonomisk kompetanse (Huston, 2010; 2012), fire pilarer for undervisning i personlig økonomi (Świecka, 2019), samt elevenes holdninger til personlig økonomi (Di Martino & Zan, 2001, 2010, 2011). Begrepene relasjonell og instrumentell forståelse (Skemp, 2006) er også aktuelle i diskusjonsdelen.

### 5.1 Undervisningsprogrammets innhold

Innholdet i undervisningsprogrammet er viktig for aktørens opplevelse av Økonomi & karrierevalg, noe som vil gjøre det interessant å belyse disse aspektene i lys av aktørens opplevelser og relevant teori.

#### 5.1.1 Økonomisk kompetanse i undervisningsprogrammet

Som man kan se i figur 4 er økonomisk kompetanse en sentral faktor for hvilke økonomiske valg en person tar (Huston, 2012, s. 112). Å forhindre at unge havner i økonomisk uføre var en faktor som ble vektlagt i utviklingen av undervisningsprogrammet. For å bidra til at færre unge kommer i en slik situasjon burde det å øke den økonomiske kompetansen stå i fokus gjennom hele undervisningsprogrammet. Årsaken til at man kan si det så klart, handler om at forskning viser at det er mer sannsynlig at et individ med høy økonomisk kompetanse evner å spare penger, betale kredittlån og ha evnen til å takle en uforutsett utgift (Lusardi, 2019, s. 5). En annen faktor som også kommer frem fra samme forskning viser at jo eldre man er, jo mer sannsynlig er det at den økonomiske kompetansen er høy.

Alle disse faktorene taler for at det vil være klokt å rette fokus mot å heve den økonomiske kompetansen blant elevene som deltar i undervisningsprogrammet. Om man evner å få elevenes kompetanse til å nærme seg rubrikken øverst til høyre i figur 3 (Huston, 2012, s. 117), vil elevene nærme seg å være økonomisk kompetente, noe som også vil gjøre det mindre sannsynlig at de havner i et økonomisk uføre. Gjennom analysen av innholdet i undervisningsprogrammet kommer det frem at det i stor grad legger opp til at man kan tilegne seg kunnskap innenfor applikasjonsdimensjonen og kunnskapsdimensjonen (Huston, 2010, s. 307). Veilederne går gjennom mange ulike økonomiske konsept som elevene vil møte på senere i livet. Her har elevene mulighet til å stille spørsmål knyttet til de ulike temaene, noe som gjør at elevene i utgangspunktet burde ha fått svar på spørsmålene de lurer på. Det vil dermed være mulig å si at kunnskapsdimensjonen innenfor økonomisk kompetanse (Huston, 2010, s. 307) er en dimensjon som blir vektlagt gjennom undervisningsprogrammet.

Det er også et fokus på å utvikle ferdigheter innenfor applikasjonsdimensjonen i rammeverket (Huston, 2010, s. 307). Oppgavene til elevene er laget på en slik måte at de minner om virkelige situasjoner man møter på i det daglige liv. Gjennom utviklingen av oppgavene har det blitt lagt vekt på at oppgavene skal bringe frem følelser, samt ha en aktiviserende effekt på elevene. En slik tilnærming til oppgavene skaper en mulighet for elevene til å leve et «økonomisk liv» uten særlig risiko. Slike erfaringer er nyttige når man vet at den viktigste kunnskapskanalen til kunnskap om personlig økonomi er egne erfaringer (Bakkeli, 2020, s. 34). En viktig side ved denne formen for undervisning er at man aldri vil kunne oppdrive de samme følelsene som man faktisk vil kjenne på i det

virkelige liv. Likevel er det en tilnærming som gjør det mulig å kjenne noe på følelsene som vil møte dem senere i livet.

### 5.1.2 Tilnærming til forståelse av økonomisk kompetanse

Et problematisk aspekt ved undervisningsprogrammet er at det i noen faser av programmet legges opp til utvikling av en instrumentell forståelse. Undervisningsprogrammet i seg selv legger likevel opp til at budsjett er et konsept hvor det ligger til rette for å utvikle en relasjonell forståelse. Det er interessant å se at budsjett er et tema som går igjen når elevene sier hva de opplevde som positive faktorer.

En tilnærming til undervisning hvor man legger vekt på instrumentell forståelse har noen positive aspekter. Elevene vil ofte få en opplevelse av å skjønne det som blir forklart raskere. Mest sannsynlig vil elevene som får en slik forståelse også få en opplevelse av å mestre temaet raskt. Årsaken til den raske følelsen av mestring bunner i at eleven får riktige svar kjapt (Skemp, 2006, s. 92). Til tross for at det er fordeler med en slik tilnærming er det ikke heldig at elevene utvikler en slik forståelse sammenlignet med å utvikle relasjonell forståelse. Hadde en relasjonell forståelse blitt utviklet ville det vært mer sannsynlig at elevene faktisk ville ha husket det de lærte, samt at det vil være lettere å tilpasse kunnskapen til nye oppgaver. I og med at alles liv vil være forskjellige, vil hver elev møte ulike situasjoner. Kravene til hvordan elevene vil måtte bruke kunnskapen de tilegner seg vil derfor variere i stor grad. Noe det er viktig å være oppmerksom på, er at det ikke vil være så lett som at man bare kan bestemme seg for at elevene utvikler en relasjonell forståelse. Utvikling av slik forståelse vil være en tidkrevende prosess og noe som vil være krevende å få til i løpet av et undervisningsprogram på kun tre timer.

En løsning på denne problematikken kunne vært at klassene som deltar i undervisningsprogrammet får et undervisningsopplegg de kunne gjennomført i forkant og etterkant av selve undervisningsprogrammet. På denne tiden ville elevene fått mer undervisning innenfor personlig økonomi. Elevene selv rapporterer at det er lite av slik undervisning til tross for at det er en tydelig del av de gjeldene kompetansemålene (Kunnskapsdepartementet, 2019). På samme tid ville det også muliggjort utvikling av den relasjonelle forståelsen som i utgangspunktet er ønskelig at norske elever skal oppnå. En bakdel med en slik løsning hadde naturligvis vært at det ville stilt større krav til UE, med tanke på at noen måtte laget det ekstra undervisningsopplegget. Utviklingen av dette ville krevd større ressurser enn hva som er tilfelle med dagens løsning. For å unngå merarbeidet kunne en alternativ løsning vært å stille krav til at skolene skulle hatt egen undervisning innenfor temaet i forkant av gjennomføringen av undervisningsprogrammet. En slik løsning ville vært mindre ressurskrevende for UE. Samtidig ville det ført til merarbeid for lærerne som har ansvar for klassen i det daglige. På den negative siden kunne en slik løsning ført til at terskelen for å delta på Økonomi & karrierevalg ville økt. Økt terskel er ikke noe problem i seg selv. Om terskelen ble hevet så mye at lærere ikke ønsket å ha med klassen sin på undervisningsprogrammet, ville det derimot ført til et problem.

### 5.1.3 Veilederes tilpasninger av undervisningsprogrammet

Det legges opp til at veilederne skal gjøre lysbildepresentasjonen til sin egen, noe som har flere positive sider. Ved at veilederne endrer presentasjonen etter opplevde behov vil det være sannsynlig at undervisningsopplegget holdes mer relevant. Aktualisering av temaet trekkes av Maren frem som en av de største utfordringene ved

undervisningsprogrammet. Gjennom denne løsningen kan veilederne være med på å bidra til å holde det mer aktuelt. Veilederne vil ha kort tid fra de gjør endringer til de kan gjøre seg opp en vurdering om endringene var vellykket eller ikke. Denne muligheten kan føre til at det skjer en organisk utvikling av undervisningsprogrammet gjennom prøving og feiling. Ved å ha en slik ordning vil det også være sannsynlig at veilederne føler på et sterkere eierskap og følelse av autonomi knyttet til undervisningsprogrammet.

Samtidig som det er mange positive sider med løsningen som er gjeldende i dag, er det viktig å være bevisst på utfordringene knyttet til den aktuelle ordningen. Veilederne i denne studien har ingen pedagogisk bakgrunn, samt lite kjennskap til kompetansemålene undervisningsprogrammet bygger på. Det vil da være lite sannsynlig at endringene som blir gjort er grunnet på anerkjente pedagogiske og didaktiske metoder. Samtidig er det lite sannsynlig at en veileder som ikke har særlig kjennskap til relevante læreplaner vil ta hensyn til disse i utbedringene av undervisningsprogrammet. Størrelsen på endringene som kan bli gjort er av ulik grad. På den ene siden gjør Elise en liten endring hvor hun har lagt til et ekstra lysbilde for å forklare renter bedre. På den andre siden uttaler Kristine at hun pleier å si: «Dette sier jeg fordi jeg må» til elevene i undervisningen av temaet livsløpsinntekt. Ved å gjøre en slik vurdering devalueres verdien av temaet på bakgrunn av veilederens opplevelse av hva som er viktig og ikke.

#### 5.1.4 Hvilke pilarer legges det vekt på gjennom undervisningen?

Man kan se at det i ulik grad legges vekt på de fire pilarene i rammeverket utviklet av Świecka (2019, s. 8). Pilaren «lære å kunne» kan kobles til delen hvor elevene får informasjon av veilederne, mens pilaren «lære å gjøre» kan kobles til oppgavene som hører til undervisningsprogrammet. Dette er også de to dimensjonene som det legges mest vekt på. Pilaren som handler om å «lære å leve sammen» er også en pilar det er fokus på gjennom undervisningsprogrammet. Det fokuseres på at elevene skal utvikle en forståelse for hvorfor det er nødvendig å betale skatt. Skattebetaling er noe som i stor grad kan knyttes til sosialdemokratiet i Norge, som er en viktig del av vår historie og identitet. Det legges også vekt på pilar 4 gjennom kurset. Å ha kontroll på sin personlig økonomi vil være viktig for å kunne oppnå sine mål og kunne selvrealisere seg. Det er derimot ikke et eksplisitt fokus på at elevene skal sette seg mål, men gjennom fokuset på at elevene skal ha kontroll på egen økonomi vil man fokusere på at elevene skal ha et fundament som legger til rette for å oppnå fastsatte mål og selvrealisering.

### 5.2 Elevers holdninger til personlig økonomi

Elevenes opplevde holdning til personlig økonomi, samt hvilke tiltak veiledere og utvikler har gjort for å fremme elevers holdninger vil bli belyst gjennom denne delen av diskusjonen. Rammeverket TMA (Di Martino & Zan, 2011, s. 476) vil danne et grunnlag for diskusjonen. I denne oppgaven har rammeverket blitt tolket slik at det vil være mulig å bruke rammeverket på deler av matematikkfeltet. Med tanke på at personlig økonomi er en del av kompetansemålene i matematikk, mener jeg at det vil være mulig å bruke TMA med et spesifikt fokus på personlig økonomi.

#### 5.2.1 Syn på personlig økonomi

Den første av faktorene som skal diskuteres er elevenes syn på personlig økonomi (Di Martino & Zan, 2011, s. 476). Alle elevene fikk en oppgave hvor de skulle rangere ulike temaer innenfor matematikk, etter hva de selv opplevde som viktig. En fellesnevner her var at alle rangerte personlig økonomi som det viktigste. At personlig økonomi ble

plassert slik tyder på at elevene har et positivt syn på matematikk. Alle elevene hadde også et relativt likt syn på hvilke egenskaper et tema måtte ha for å kunne regnes som viktig. Alle elevene mente at et tema måtte ha en nytteverdi for å kunne regnes som viktig. Synet på hvilke egenskaper innenfor matematikk som er viktige, harmonerer med at Maren blant annet trekker frem at man gjennom kurset ønsker at elevene skal unngå å havne i økonomisk uføre. Det som er interessant er at ingen har andre egenskaper enn praktisk nytte knyttet til hva som oppleves som et viktig fag.

Elevene er ikke bare samstemte rundt at personlig økonomi er viktig. Det er også en enighet knyttet til deres opplevelse av undervisning innenfor personlig økonomi. Alle elevene sitter med en opplevelse av at det er et tema de ikke har lært om tidligere, til tross for at det er en del av kompetansemålene i matematikk (Kunnskapsdepartementet, 2019). Faktisk kan det knyttes til kompetansemål etter femte, syvende og tiende trinn. Det er viktig å nevne at LK20 ikke var kommet da elevene gikk i femte trinn. Da de gikk i syvende trinn hadde de nye kompetansemålene blitt innført, noe som gjør at elevene burde ha lært om temaet ved tidligere anledninger.

Elevene kan også ha blitt påvirket av intervjusituasjonen. Elevene ble informert på forhånd om at de skulle svare det de selv mente og at det ikke var en fasit på spørsmålene som ventet. Likevel vil man aldri kunne forsikre seg om at elevene faktisk har svart hva de selv mener, til tross for at nødvendig informasjon har blitt gitt.

### 5.2.2 Følelser knyttet til personlig økonomi

På et direkte spørsmål om hvilke følelser de ulike elevene har knyttet til personlig økonomi (Di Martino & Zan, 2011, s. 476), er det to syn som er gjeldende. Elev 3 trekker frem at hen har hørt at man kan ha «tight budsjett» som student, noe eleven sier at hen gruer seg til. Eleven tar ikke utgangspunkt i egne ferdigheter og erfaringer når det argumenteres for hvilke følelser hen kjenner på. Eleven har hørt fra andre at man har et stramt budsjett som student, noe som spiller inn på følelsene til eleven. Gjennom undervisningsprogrammet kan de utdaterte referansetallene ha vært med på å gjøre at eleven har fått et inntrykk av at budsjettet må være strammere enn hva som faktisk er tilfelle. På denne måten kan temaet bli opplevd som mer skremmende som et resultat av undervisningsprogrammet. Slike feil kan også være med på å gi et inntrykk av at økonomi & karrierevalg er i ferd med å bli utdatert. Å forbedre denne delen burde være en enkel prosess, som tilsynelatende er lite ressurskrevende sammenlignet med alle de andre ressursene som har blitt brukt og brukes på undervisningsprogrammet.

Elev 1 og Elev 2 har relativt nøytrale følelser knyttet til personlig økonomi. Begge har en tilnærming hvor de beskriver hvordan det vil bli når temaet en gang i fremtiden vil møte dem. En slik følelse kan være et tegn på at elevene sitter med en følelse av å ikke ha handlet innenfor feltet tidligere. Elev 1 trakk frem at hen likte å jobbe med oppgavene, mens Elev 2 trakk frem at budsjett var noe som var gøy å jobbe med. At begge elevene som ikke var helt sikre på hvordan det ville bli å håndtere sin egen personlige økonomi likte oppgavene, er et tegn på at oppgavene traff en viktig gruppe elever.

For å engasjere elevene legger Maren vekt på at det er viktig å ha veiledere med tilknytting til arbeidslivet og livserfaring. Grunnen til at en slik faktor blir sett på som viktig er at elevene får truffet noen som kommer utenfra, som i tillegg snakker fra et solid faglig perspektiv. Om man ser på veilederne som har blitt intervjuet i denne studien har ingen av dem erfaring fra arbeidslivet. En konsekvens vil da være at man ikke har denne dimensjonen som en del av undervisningsprogrammet. Det er likevel ikke slik at

det å ha en veileder uten særlig erfaring fra yrkeslivet er ensidig negativt. Om man ser på Kristine sin opplevelse av det å være veileder, så trekkes nettopp det at hun ikke har så mye erfaring frem som noe positivt. Hun mener nemlig at unge veiledere i større grad enn en eldre person med arbeidserfaring vil være på samme nivå som elevene. En interessant vinkling på veilederne ser man når Elev 1 skal utdype hvorfor hen synes veilederen var flink. Egenskapene som da ble trukket frem var verken knyttet til veilederens erfaring eller nærhet i alder. Egenskapene som ble trukket frem var at veilederen snakket tydelig, var målbevisst og forberedt. Dette er oppsiktsvekkende med tanke på at alle disse egenskapene verken har noe å gjøre med elevenes erfaring eller bakgrunn. Siden undervisningsprogrammet er gjennomarbeidet på forhånd kan det argumenteres for at UE er en fasilitator for en slik utstråling som Elev 1 opplevde. Veilederens mulighet til å endre på undervisningsprogrammet er også en faktor som kan føre til en følelse av eierskap, som igjen kan føre til at veilederne vil utstråle en trygghetsfølelse.

### 5.2.3 Oppfattelse av egen kompetanse

Alle elevene plasserer seg relativt høyt når de skal svare på hvor forberedte de føler seg på sin økonomiske fremtid. På den ene siden kan man se på en slik opplevelse av egen kompetanse som et tegn på at undervisningsprogrammet har gjort elevene trygge på håndtering av egne penger. På den andre siden kan man tolke det dithen at elevene har fått et for avslappet forhold til personlig økonomi. Elev 3 illustrerer dette ved å si at hen sitter på en følelse av å ha litt kontroll. Samtidig plasserer eleven seg så høyt som en syver, noe som tyder på at eleven føler seg godt forberedt for fremtiden. En slik rangering av egne ferdigheter kan være et tegn på at elevene ikke har blitt realitetsorientert i stor nok grad. Det vil også være vanskelig å tolke for mye ut ifra en enkelt elev.

Elev 1 uttrykker at hen ikke føler seg veldig godt forberedt, og har et ønske om å lære mer om temaet på skolen. En slik uttalelse kan tolkes som at eleven ikke føler hen har fått tilstrekkelig kunnskap gjennom undervisningsprogrammet. At en elev skal få all kunnskap innenfor personlig økonomi i løpet av tre timer er urimelig å anta. Årsaken til den manglende kompetansen kan som sagt ikke tilskrives et kurs som foregår over så kort tid, men må rettes mot hverdagen til elevene. Hverdagen er på skolen, noe som er med på å understreke at det er utfordringer knyttet til undervisning innenfor temaet på skolen. En slik forståelse er i tråd med elevenes opplevelse av at det har vært lite undervisning i personlig økonomi gjennom deres skolegang. Elev 2 er eleven som plasserer seg selv høyest av de tre elevene. Det er også den eneste som ikke uttrykker en opplevelse av manglende kompetanse innenfor noen av feltene. Elevens syn på fremtiden bærer også preg av dette, ved at hen opplevde at kunnskapen kobles tett til det å glede seg til sin økonomiske fremtid.

Det vil være interessant å undersøke i hvor stor grad elevene sitter igjen med en følelse av å ha tilegnet seg kompetanse gjennom Økonomi & karrierevalg. Elev 2 og Elev 3 trekker frem budsjett som noe de har lært. Som nevnt tidligere kan dette muligens kobles mot at elevene har fått en relasjonell forståelse for konseptet. I tillegg oppleves budsjett som gøy, noe det er mulig at henger sammen med opplevelsen av å mestre en oppgave og føle på læring. De sier også at budsjett var gøy å arbeide med. Opplevelsen av budsjett som et gøy tema å jobbe med kan også knyttes til at budsjett var et gjennomgående tema i oppgavene. En konsekvens av å lage oppgavene slik kan være at budsjett var det som gjorde mest inntrykk og var lettest å huske. Samtidig som de andre

elevene opplever å ha lært, sitter Elev 1 igjen med en følelse av å ikke ha tilstrekkelig kunnskap. Eleven utstråler at hen skulle ønske det var et tema de lærte mer om på skolen. En mulighet for å få elevene til å jobbe mer med temaet kunne vært å gi elevene oppgaver til å jobbe med på egenhånd i etterkant av undervisningsprogrammet. På denne måten kunne man sørget for at de elevene som ønsket å fordype seg mer i temaet kunne fått mulighet til det.

#### 5.2.4 Elevenes holdninger til personlig økonomi

Til slutt skal vi se på hvilke holdninger elevene faktisk har til personlig økonomi i lys av de tre dimensjonene (Di Martino & Zan, 2011, s. 476). En holdning vil kunne bli betraktet som negativ om minst en av de tre dimensjonene er negative (Di Martino & Zan, 2010, s. 44). På generell basis vil man kunne si at elevene i utgangspunktet har positive følelser knyttet til de aller fleste dimensjonene, men med noen unntak. Man ser at Elev 1 sitter med en følelse av å ha behov for mer kunnskap knyttet til personlig økonomi. På samme tid føler eleven seg forberedt på sin økonomiske fremtid, noe som tyder på at eleven ikke har negative følelser knyttet til sin økonomiske kompetanse. Innenfor de andre dimensjonene er det ikke noen negative følelser. Elev 2 uttrykker ingen negative følelser knyttet til de ulike dimensjonene, noe som betyr at også denne elevens holdninger til personlig økonomi kan betraktes som positive. Til slutt vil det også kunne argumenteres for at Elev 3 har positive holdninger til personlig økonomi. Eleven uttrykker noe bekymring knyttet til sin økonomiske fremtid. På samme tid føler eleven seg veldig forberedt på å klare seg økonomisk i fremtiden, noe som er et tegn på at eleven har et positivt syn på sin opplevde kompetanse. De andre dimensjonene vil kunne kategoriseres som positive, noe som betyr at også Elev 3 har positive holdninger knyttet til personlig økonomi.

## 6 Avslutning

Formålet med studien har vært å belyse opplevelsene til de ulike aktørene i undervisningsprogrammet Økonomi & karrierevalg i lys av teori om holdninger til matematikk og økonomisk kompetanse. Studien har basert seg på en gruppe bestående av tre elever, to veiledere og en utvikler av undervisningsprogrammet. Å basere studien på disse aktørenes opplevelse har gjort det mulig å belyse flere sider av Økonomi & karrierevalg.

I oppgaven har det kommet frem at alle elevene som har blitt intervjuet har positive holdninger til personlig økonomi sett i lys av rammeverket TMA (Di Martino & Zan, 2011, s. 476). Elevene opplever at personlig økonomi er et viktig tema. Det viktigste kriteriet for at et tema er viktig, knyttes av elevene i stor grad til en opplevelse av praktisk nytte. Utvikler av undervisningsprogrammet har et lignende syn på personlig økonomi, hvor det å unngå at elevene i fremtiden havner i et økonomisk uføre er et mål for undervisningsprogrammet.

Man ser at både applikasjonsdimensjonen og kunnskapsdimensjonen (Huston, 2010, s. 307) er viktige faktorer som begge tas hensyn til gjennom hele undervisningsprogrammet. I første del innenfor hvert tema legges det størst vekt på kunnskapsdimensjonen, mens man ser at applikasjonsdimensjonen vektlegges i andre del innenfor hvert tema. Begge dimensjonene er viktige dersom utvikler skal nå sitt mål om å bidra til at unge unngår å havne i et økonomisk uføre. Om man ser undervisningen i lys av de fire pilarene for undervisning av personlig økonomi (Świecka, 2019, s. 8) blir alle pilarene tatt hensyn til.

I møte med kompetansemålene har utvikler og veiledere en ulik tilnærming. For utviklergruppen har kompetansemålene vært styrende for utviklingen av undervisningsprogrammet. Veilederne har ikke et like bevisst forhold til kompetansemålene. Den manglende bevisstheten er en utfordring med tanke på at det legges opp til at veilederne kan endre på lysbildepresentasjonen som brukes i gjennomføringen av undervisningsprogrammet. Å sørge for at veilederne har et bevisst forhold til kompetansemålene er noe det med fordel kan rettes mer fokus på i fremtiden.

Tallene som brukes i oppgaven knyttet til å lage et budsjett oppleves av veilederne som utdaterte. Her vil det også være mulig å forbedre undervisningsprogrammet. Dette er en form for forbedring som ikke burde være veldig omfattende, men som kan være med på å heve elevenes opplevelse av undervisningsprogrammet.

Funnene vil kunne generaliseres naturalistisk (Tjora, 2017, s. 240). En slik generalisering kan være nyttig for andre forskere som vurderer denne studien til å være sammenfallende med deres studie. Utenom en slik generalisering vil det ikke være mulig å generalisere i særlig grad. Det kan likevel være et relevant bidrag til forskningsfeltet innenfor undervisning av personlig økonomi. For videre forskning innenfor feltet ville nok et lignende studie gjennomført på en kvantitativ måte vært interessant. Ved å gjennomføre et kvantitativt studie ville man kunne generaliserte funnene, samt sett funnene i lys av denne studien. En annen tilnærming som også kunne vært interessant å undersøke, er å se på forskjellen på undervisningen i ulike land. Med tanke på forskning som er presentert i denne oppgaven ser man at det er stor variasjon i ulike nasjoners økonomiske kompetanse. Det vil derfor være rimelig å anta at det også er stor variasjon i undervisningen som blir gjennomført.

## 7 Referanser

- Aiken, L. R. (1970). Attitudes toward Mathematics. *Review of Educational Research*, 40(4), 551-596. <https://doi.org/10.2307/1169746>
- Allport, G. W. (1935). Attitudes. I C. A. Murchinson (Red.), *A handbook of social psychology* (s. 798-844). Worcester, Mass: Clark University Press.
- Andersen, B., Skrede, J. & Andersen, B. (2023). *Intervju som metode* (1. utg.). Cappelen Damm akademisk.
- Bakkeli, N. Z. (2020). *Kunnskap om personlig økonomi* (SIFO-Rapport 10 – 2020). OsloMet. <https://oda.oslomet.no/oda-xmlui/bitstream/handle/10642/9056/SIFO-Rapport%2010-2020%20Kunnskap%20om%20personlig%20%C3%B8konomi.pdf?sequence=2>
- Biedrawa, I. (2023, 20. november). Hvorfor skolen må lære livets viktigste fag! *Fædrelandsvennen*. <https://www.fvn.no/mening/debattinnlegg/i/RGMR1d/hvorfor-skolen-maa-laere-livets-viktigste-fag>
- Bogen, A. C. (2023, 26. september). Unges økonomi: – Vi lærer diktanalyse, men vi lærer ikke hvordan man betaler ned et lån. *Forskning.no*. <https://ung.forskning.no/boligmarkedet-finans-ekonomi/unges-okonomi-vi-laerer-diktanalyse-men-vi-laerer-ikke-hvordan-man-betaler-ned-et-lan/2207910>
- Braun, V. & Clarke, V. (2022). *Thematic analysis : a practical guide*. SAGE.
- Brüggen, E. C., Hogreve, J., Holmlund, M., Kabadayi, S. & Löfgren, M. (2017). Financial well-being: A conceptualization and research agenda. *Journal of business research*, 79, 228-237. <https://doi.org/10.1016/j.jbusres.2017.03.013>
- Creswell, J. W. & Creswell, J. D. (2014). *Research design : qualitative, quantitative, and mixed methods approaches* (5. utg.). SAGE.
- De nasjonale forskningsetiske komiteene. (2019, 10. februar). *Generelle forskningsetiske retningslinjer*. De nasjonale forskningsetiske komiteene. <https://www.forskningsetikk.no/retningslinjer/generelle/>
- Di Martino, P. & Zan, R. (2001). Attitude toward mathematics: some theoretical issues. I M. v. d. Heuvel-Panhuizen (Red.), *Proceedings of the 25th conference of the IGPME* (2. utg., s. 351-358).
- Di Martino, P. & Zan, R. (2010). 'Me and maths': towards a definition of attitude grounded on students' narratives. *Journal of mathematics teacher education*, 13(1), 27-48. <https://doi.org/10.1007/s10857-009-9134-z>
- Di Martino, P. & Zan, R. (2011). The Construct of Attitude in Mathematics Education. I B. Pepin & B. Roesken-Winter (Red.), *From beliefs to dynamic affect systems in mathematics education: Exploring a mosaic of relationships and interactions* (s. 51-72) (Advances in Mathematics Education). Cham: Springer International Publishing.
- Dutton, W. H. (1951). Attitudes of prospective teachers toward arithmetic. *The Elementary School Journal*, 52(2), 84-90. <https://www.jstor.org/stable/998089>
- Eagly, A. H. & Chaiken, S. (2007). The Advantages of an Inclusive Definition of Attitude. *Social cognition*, 25(5), 582-602. <https://doi.org/10.1521/soco.2007.25.5.582>
- Fangen, K. (2022, 6. september). *Kvalitativ metode*. De nasjonale forskningsetiske komiteene. <https://www.forskningsetikk.no/ressurser/fbib/metoder/kvalitativ-metode/>
- Fazio, R. H. (1995). Attitudes as object-evaluation associations: Determinants, consequences, and correlates of attitude accessibility. *Attitude strength: Antecedents and consequences*, 4(1), 247-282. [https://www.researchgate.net/profile/Russell-Fazio/publication/232544154 Attitudes as object-evaluation associations Determinants consequences and correlates of attitude accessibil](https://www.researchgate.net/profile/Russell-Fazio/publication/232544154_Attitudes_as_object-evaluation_associations_Determinants_consequences_and_correlates_of_attitude_accessibil)



- [ity/links/02e7e52f38247646e8000000/Attitudes-as-object-evaluation-associations-Determinants-consequences-and-correlates-of-attitude-accessibility.pdf](https://doi.org/10.1111/ijcs.12605)
- Forskningsetikkloven. (2017). *Lov om organisering av forskningsetisk arbeid (LOV-2017-04-28-23)*  
Lovdata. <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/2017-04-28-23/>
- Goyal, K. & Kumar, S. (2021). Financial literacy: A systematic review and bibliometric analysis. *International Journal of Consumer Studies*, 45(1), 80-105. <https://doi.org/10.1111/ijcs.12605>
- Hannula, M. S. (2016). Introduction. I G. Kaiser (Red.), *Attitudes, beliefs, motivation and identity in mathematics education: An overview of the field and future directions* (s. 1-2). Springer Nature.
- Huston, S. J. (2010). Measuring financial literacy. *Journal of consumer affairs*, 44(2), 296-316. <https://doi.org/10.1111/j.1745-6606.2010.01170.x>
- Huston, S. J. (2012). Assessing Financial Literacy. I D. B. Durband & S. L. Britt (Red.), *Student Financial Literacy: Campus-Based Program Development* (s. 109-124). Boston, MA: Springer US. [https://doi.org/10.1007/978-1-4614-3505-1\\_9](https://doi.org/10.1007/978-1-4614-3505-1_9)
- Järvinen, M. & Mik-Meyer, N. (2017). *Kvalitativ analyse : syv traditioner*. Hans Reitzel forlag.
- Kleven, T. A., Hjordemaal, F. & Kleven, T. A. (2023). *Innføring i pedagogisk forskningsmetode : en hjelp til kritisk tolking og vurdering* (4. utg.). Fagbokforlaget.
- Kunnskapsdepartementet. (2019). *Læreplan i matematikk 1.–10. trinn (MAT01-05)*. Fastsett som forskrift. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020. <https://data.udir.no/kl06/v201906/laereplaner-1k20/MAT01-05.pdf?lang=no>
- Kaam, A. L. (1959). Phenomenal analysis: Exemplified by a study of the experience of "really feeling understood". *Journal of Individual Psychology*, 15(1), 66.
- Lusardi, A. (2019). Financial literacy and the need for financial education: Evidence and implications. *Schweizerische Zeitschrift für Volkswirtschaft und Statistik*, 155(1), 1-8. <https://doi.org/10.1186/s41937-019-0027-5>
- McLeod, D. B. & Adams, V. M. (1989). *Affect and mathematical problem solving: A new perspective*. New York, NY: Springer. <https://doi.org/10.1007/978-1-4612-3614-6>
- NOU 2015: 8. (2015). *Fremtidens skole — Fornyelse av fag og kompetanser*. Kunnskapsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/nou-2015-8/id2417001/?ch=1>
- OECD. (2017). *G20/OECD INFE report on adult financial literacy in G20 countries*.
- OECD. (u.å). *Who we are*. Hentet 14. mars fra <https://www.oecd.org/about/>
- Petty, R. E., Briñol, P. & DeMarree, K. G. (2006). The Meta-Cognitive Model (MCM) of Attitudes: Implications for Attitude Measurement, Change, and Strength. *Social cognition*, 25(5), 657-686. <https://doi.org/10.1521/soco.2007.25.5.657>
- Postholm, M. B. (2005). *Kvalitativ metode : en innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kasusstudier*. Universitetsforlaget.
- Ruffell, M., Mason, J. & Allen, B. (1998). Studying Attitude to Mathematics. *Educational studies in mathematics*, 35, 1-18. <https://doi.org/10.1023/A:1003019020131>
- Schwarz, N. (2007). Attitude Construction: Evaluation in Context. *Social cognition*, 25(5), 638-656. <https://doi.org/10.1521/soco.2007.25.5.638>
- Skemp, R. R. (2006). Relational Understanding and Instrumental Understanding. *Mathematics teaching in the middle school*, 12(2), 88-95. <https://doi.org/10.5951/MTMS.12.2.0088>
- Språkrådet. (2012, 01.09.2023). *På godt norsk - avløserord*. Språkrådet. <https://www.sprakradet.no/sprakhjelp/Skriverad/Avloeyesarord/>
- Språkrådet. (2016, 10.03.2024). *Literacy*. Språkrådet. <https://www.sprakradet.no/svardatabase/sporsmal-og-svar/literacy/>
- Statistisk sentralbyrå. (2023, 11.04.2024). *Fattigdomsproblemer, levekårsundersøkelsen*. <https://www.ssb.no/sosiale-forhold-og-kriminalitet/levekars/statistikk/fattigdomsproblemer-levekarsundersokelsen>
- Store norske leksikon. (2005, 23.01.2024). *humankapital*. Store norske leksikon. <https://snl.no/humankapital>

- Storvold, C. C. (2019, 13.03.24). *Lagringsguide*. Norges tekniske-naturvitenskaplige universitet. [https://i.ntnu.no/wiki/-/wiki/Norsk/Lagringsguide? com liferay wiki web portlet WikiPortlet version=1.6](https://i.ntnu.no/wiki/-/wiki/Norsk/Lagringsguide?com.liferay.wiki.web.portlet.WikiPortlet.version=1.6)
- Świecka, B. (2019). A theoretical framework for financial literacy and financial education. I B. Świecka, A. Grzesiuk, O. Wyszowska-Kaniewska, D. Korczak & (Red.), *Financial literacy and financial education* (s. 1-12). De Gruyter. <https://doi.org/10.1515/9783110636956>
- Tjora, A. H. (2017). *Kvalitative forskningsmetoder i praksis* (3. utg.). Gyldendal akademisk.
- Ungt Entreprenørskap Norge. (2023). *Økonomi og Karrierevalg* [Veilederhefte]. Ungt Entreprenørskap Norge.
- UNSD. (2017). Principles and Recommendations for Population and Housing Censuses. *United Nations Publication*, 217-222. [https://unstats.un.org/unsd/demographic-social/Standards-and-Methods/files/Principles\\_and\\_Recommendations/Population-and-Housing-Censuses/Series\\_M67rev3-E.pdf](https://unstats.un.org/unsd/demographic-social/Standards-and-Methods/files/Principles_and_Recommendations/Population-and-Housing-Censuses/Series_M67rev3-E.pdf)
- Zarcadoolas, C., Pleasant, A. & Greer, D. S. (2006). *Advancing health literacy: A framework for understanding and action* (Bd. 17). John Wiley & Sons. [https://books.google.no/books?hl=no&lr=&id=Y7gZLDEWe7YC&oi=fnd&pg=PR14&dq=+Advancing+Health+Literacy:++A+Framework+for+Understanding+and+Action+zarcadoolas&ots=8oq\\_UneQpA&sig=DQ7Kbg0sMFp2LD7EUDcMwJw5FPo&redir\\_esc=y#v=onepage&q=Advancing%20Health%20Literacy%3A%20%20A%20Framework%20for%20Understanding%20and%20Action%20zarcadoolas&f=false](https://books.google.no/books?hl=no&lr=&id=Y7gZLDEWe7YC&oi=fnd&pg=PR14&dq=+Advancing+Health+Literacy:++A+Framework+for+Understanding+and+Action+zarcadoolas&ots=8oq_UneQpA&sig=DQ7Kbg0sMFp2LD7EUDcMwJw5FPo&redir_esc=y#v=onepage&q=Advancing%20Health%20Literacy%3A%20%20A%20Framework%20for%20Understanding%20and%20Action%20zarcadoolas&f=false)

## 8 Vedlegg

### 8.1 Vedlegg 1 – Intervjuguide elever

#### **Intervjuguide – elever**

1. Hva heter du?
  - Informere om at dette kun er til bruk om deltakeren ønsker å trekke seg.
2. Ranger disse temaene fra mest viktig til minst viktig
  - Geometri
  - Multiplikasjon og divisjon
  - Algebra
  - Funksjoner og grafer
  - Personlig økonomi
3. Forklar hvorfor du valgte den rekkefølgen du valgte
4. Hva tenker du på når du hører «personlig økonomi»?
5. Hva føler du når du hører «personlig økonomi»?
6. Kan du huske om du har hatt om personlig økonomi tidligere?
  - Hvis ja, hva husker du fra denne undervisningen?
  - Synes du at dere har hatt passelig mye, for mye eller for lite undervisning om personlig økonomi?
7. Snakker dere om personlig økonomi hjemme?
  - Hva snakker dere om?
8. Hva synes du var det mest interessante ved undervisningsopplegget dere hadde i dag?
  - Hvorfor?
9. Hva synes du var mest utfordrende?
10. Hvor føler du at du har lært mest om personlig økonomi?

- Hvordan har det vært å lære om personlig økonomi på denne måten?

11. På en skala fra 1-10 (hvor 1 betyr at du ikke vet hvordan du skal klare det økonomiske når du blir voksen og 10 er at du tror du ikke kommer til å ha noen problemer med økonomien) , hvor vil du plassere deg selv på denne skalaen?

- utdyp

12. Gripe tak i om det var noe spesielt jeg observerte under undervisningen.

## 8.2 Vedlegg 2 – Intervjuguide veiledere

### Intervjuguide – Veiledere

1. Hva heter du?
  - Informere om at dette kun er til bruk om deltakeren ønsker å trekke seg.
2. Kan du starte med å fortelle litt om din akademiske bakgrunn?
  - Har du noen utdanning knyttet til personlig økonomi/økonomi
    - o Har du noen betraktninger rundt hva din akademiske bakgrunn har å si for et slikt opplegg du hadde ansvar for i dag?
  - Har du noen pedagogisk utdanning
    - o Har du noen betraktninger rundt hva din akademiske bakgrunn har å si for et slikt opplegg du hadde ansvar for i dag?
3. Hva er det som er din indre motivasjon? Hvorfor ønsker du å drive med undervisning av personlig økonomi og karrierevalg?
4. Hva er det du opplever at er det viktigste med å holde et slikt kurs?
  - Føler du at dette er noe du klarer å oppnå?
  - Hvordan opplever du at elevene opplever at det er en «utenfra» som holder slikt kurs?
5. Hvordan føler du at dere klarer å dekke inn kompetansemålet «*Planlegge, utføre og presentere et utforskende arbeid knyttet til personlig økonomi*»
6. Hvordan dekker du inn kompetansemålet: «*Hente ut og tolke relevant informasjon fra tekster om kjøp og salg og ulike typer lån og bruke det til å formulere og løse problemer.*»
7. Føler du på et behov for å tilpasse undervisningen etter hvilken gruppe du er på besøk hos?
  - Hvis ja: Hvilke tilpasninger gjør du?
  - Hvis nei: Hvorfor velger du å gjøre det på denne måten?

8. Hva opplever du som den største utfordringene for elevene som deltar på kurset?
9. Hvilke temaer innenfor personlig økonomi har du inntrykk av at elevene mestrer, og hvilke er utfordrende?
10. Har du et forhold til begrepet financial literacy?
  - Hvis ja, hvordan forsøker du som kursholder å utvikle dette på en best mulig måte?
11. Har du samme inntrykk av undervisningen om personlig økonomi i skolen før og etter du begynte å undervise om det selv?
12. Hvis en elev gir et galt svar, hvordan velger du å respondere på denne eleven?
13. Har du noe spesifikt du gjør for å fremme resonnering blant elevene?
14. Hva ville du lagt vekt på ved forklaring av renter til en 10.klassing?
15. Hvis en elev sier noe feil i en resonnering, hva gjør du i en slik situasjon?
16. Hvilket fag føler du at du underviser i, når du har programmet økonomi & karrierevalg?
17. Er det noe ved undervisningsopplegget som du er ekstra fornøyd med?
18. Spørre om momenter eller hendelser jeg har notert fra observasjon av timen

## 8.3 Vedlegg 3 – Intervjuguide utvikler

### Intervjuguide - utvikler

1. Hva heter du?
  - Informere om at dette kun er til bruk om deltakeren ønsker å trekke seg.
2. Kan du starte med å fortelle litt om din akademiske bakgrunn?
  - Har du noen utdanning knyttet til personlig økonomi/økonomi
    - o Har du noen betraktninger rundt hva din akademiske bakgrunn har å si for et slikt opplegg du hadde ansvar for i dag?
  - Har du noen pedagogisk utdanning
    - o Har du noen betraktninger rundt hva din akademiske bakgrunn har å si for et slikt opplegg du hadde ansvar for i dag?
3. Hvordan ble du involvert i prosjektet ungdom og karrierevalg?
4. Hva var ditt mål da du startet med å utvikle prosjektet?
  - Er dette noe du føler at du har klart å oppnå?
5. Hva er du mest fornøyd med når du ser på hvordan økonomi og karrierevalg har blitt?
6. Er det noe du føler at mangler/burde vært med i opplegget?
7. Hvilket av aspekt ved personlig økonomi mener du at er det viktigste når det kommer til undervisning i dette?

*Legger frem fire lapper med beskrivelse av økonomisk kunnskap (financial knowledge), økonomiske ferdigheter (financial skills), holdninger til økonomi (financial attitudes) og økonomisk atferd (financial behavior). Intervjuobjektene skal så rangere disse lappene i rekkefølge (beskrivelse er oversatt fra (Świecka, 2019, s. 4)*

8. Av økonomisk kunnskap, økonomiske ferdigheter, holdninger til økonomi og økonomisk atferd. Hvordan mener du at dere har vektlagt disse aspektene i undervisningsopplegget deres?
  - Hvis du tenker på rekkefølgen du har satt opp, mener du at dette også er rangert etter hva som er viktigst?
9. For at elevene skal få en god forståelse for økonomisk kunnskap, hva mener du at er den viktigste delen av undervisningsopplegget?
10. For at elevene skal få en god forståelse for økonomiske ferdigheter hva mener du at er den viktigste delen av undervisningsopplegget?

11. For at elevene skal få en god forståelse for holdninger til økonomi, hva mener du at er den viktigste delen av undervisningsopplegget?
12. For at elevene skal få en god forståelse for økonomisk atferd, hva mener du at er den viktigste delen av undervisningsopplegget?
13. Hva tenker du om resonnering, er dette noe som er viktig for læring av personlig økonomi.
14. Har dere hatt et bevisst forhold til hvordan opplegget deres skal få elevene til å resonnerere?
  - Kunne dere endret på opplegget for å
15. Hva tenker du at dere som utviklere kan gjøre for at opplegget i større grad legger til rette for resonnering blant elevene?



## 8.4 Vedlegg 4 – Godkjennelse av meldeskjema



### Meldeskjema

**Referansenummer**

582441

#### Hvilke personopplysninger skal du behandle?

---

- Navn
- Stemme på lydopptak

#### Prosjektinformasjon

---

**Tittel**

Masteroppgave våren 2024

**Sammendrag**

Jeg ønsker å gjennomføre et fenomenologisk studie hvor jeg ønsker å undersøke elever, lærere/kursholdere og utviklere sin opplevelse av ungt entreprenørskap sitt undervisningsopplegg økonomi og karrierevalg. I studiet ser jeg for meg å intervju 3-4 elever og 3-4 lærere/kursholdere.

**Hva er formålet med behandlingen av personopplysninger?**

Årsaken til at jeg har behov for å behandle personopplysningene er at det vil være nødvendig å ha et taleopptak av elevene slik at jeg i ettertid vil ha mulighet til å transkribere det som blir sagt i intervjuet. Å gjøre det på en slik måte vil også gjøre det lettere for meg som intervjuer å fokusere fullt og helt på intervjuobjektet i intervjuet. Det vil også være et behov for å ha navnet til deltakerne, dette er nødvendig om noen av deltakerne ønsker å trekke seg fra studiet

**Ekstern finansiering**

Ikke utfyllt

**Type prosjekt**

Master

**Kontaktinformasjon, student**

Sigurd Svaland Aas, svalandaas@gmail.com, tlf: 46649434

#### Behandlingsansvar

---

**Behandlingsansvarlig institusjon**

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

**Prosjektansvarlig**

Øystein Gjøvik, oistein.gjovik@ntnu.no, tlf: 73559416

**Er behandlingsansvaret delt med flere institusjoner?**

Nei

#### Utvalg 1

---

**Beskriv utvalget**

Lærere/kursholdere

**Beskriv hvordan du finner frem til eller kontakter utvalget**

Gjennom ungt entreprenørskap Trondheim vil jeg komme i kontakt med kursholdere av "kurset økonomi og karrierevalg".

**Aldersgruppe**

18 - 70

**Hvilke personopplysninger vil bli behandlet om utvalg {{i}}? 1**

- Navn
- Stemme på lydopptak

#### Hvordan innhentes opplysningene om utvalg 1?

##### Personlig intervju

## Vedlegg

[Intervjuguide - lærer.docx](#)

### Lovlig grunnlag for å behandle alminnelige personopplysninger

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

## Informasjon til utvalg 1

### Mottar utvalget informasjon om behandlingen av personopplysningene?

Ja

### Hvordan mottar utvalget informasjon om behandlingen?

Skriftlig (papir eller elektronisk)

### Informasjonsskriv

[Samtykkeerklæring - lærere og utviklere.docx](#)

## Utvalg 2

---

### Beskriv utvalget

Elever som er deltakere ved kurset.

### Beskriv hvordan du finner frem til eller kontakter utvalget

Gjennom ungt entreprenørskap som har kontakt med ulike skoler hvor det gjennomføres kurs i "økonomi og karrierevalg"

### Aldersgruppe

14 - 16

### Hvilke personopplysninger vil bli behandlet om utvalg {{i}}? 2

- Navn
- Stemme på lydopptak

## Hvordan innhentes opplysningene om utvalg 2?

### Personlig intervju

#### Vedlegg

[Intervjuguide - elever.docx](#)

### Lovlig grunnlag for å behandle alminnelige personopplysninger

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

### Hvem samtykker for barn under 16 år?

Foreldre/foresatte

### Hvem samtykker for ungdom 16 og 17 år?

Foreldre/foresatte

## Informasjon til utvalg 2

### Mottar utvalget informasjon om behandlingen av personopplysningene?

Ja

### Hvordan mottar utvalget informasjon om behandlingen?

Skriftlig (papir eller elektronisk)

### Informasjonsskriv

[Samtykkeerklæring - elever.docx](#)

## Utvalg 3

---

### Beskriv utvalget

Utviklere av prosjektet økonomi og karrierevalg

### Beskriv hvordan du finner frem til eller kontakter utvalget

Gjennom kontakt med ungt entreprenørskap

### Aldersgruppe

18 - 70

#### Hvilke personopplysninger vil bli behandlet om utvalg {{i}}? 3

- Navn
- Stemme på lydopptak

### Hvordan innhentes opplysningene om utvalg 3?

#### Personlig intervju

##### Vedlegg

[Intervjuguide - utviklere.docx](#)

#### Lovlig grunnlag for å behandle alminnelige personopplysninger

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

### Informasjon til utvalg 3

#### Mottar utvalget informasjon om behandlingen av personopplysningene?

Ja

#### Hvordan mottar utvalget informasjon om behandlingen?

Skriftlig (papir eller elektronisk)

#### Informasjonsskriv

[Samtykkeerklæring - lærere og utviklere.docx](#)

### Tredjepersoner

---

#### Innhenter prosjektet informasjon om tredjepersoner?

Nei

### Dokumentasjon

---

#### Hvordan dokumenteres samtykkene?

- Elektronisk (e-post, e-skjema, digital signatur)
- Manuelt (papir)

#### Hvordan kan samtykket trekkes tilbake?

Samtykke kan trekkes tilbake ved å ta kontakt med meg. Kontaktinformasjon til meg vil bli vedlagt ved skjemaet som foreldrene skriver under samtykket.

#### Hvordan kan de registrerte få innsyn, rettet eller slettet personopplysninger om seg selv?

Ved å ta kontakt med meg vil de kunne trekke seg fra studien, få rettet opplysninger og slettet personopplysninger. Dette kan gjøres uten å måtte oppgi noen årsak til innsynet, rettingen eller slettingen av personopplysningene.

#### Totalt antall registrerte i prosjektet

1-99

### Tillatelser

---

#### Vil noen av de følgende godkjenninger eller tillatelser innhentes?

Ikke utfyllt

### Sikkerhetstiltak

---

#### Vil personopplysningene lagres atskilt fra øvrige data?

Ja

#### Hvilke tekniske og fysiske tiltak sikrer personopplysningene?

- Fortløpende anonymisering
- Kryptert lagring
- Kryptert overføring
- Adgangsbegrensning

#### Hvor blir personopplysningene behandlet?

- Maskinvare

- Mobile enheter

**Hvem har tilgang til personopplysningene?**

- Student (studentprosjekt)
- Prosjektansvarlig

**Overføres personopplysninger til et tredjeland?**

Nei

## Avslutning

---

**Prosjektperiode**

26.02.2024 - 30.05.2024

**Hva skjer med dataene ved prosjektslutt?**

Data slettes (sletter rådataene)

**Vil enkeltpersoner kunne gjenkjennes i publisasjon?**

Nei

## Tilleggsopplysninger

---

## 8.5 Vedlegg 5 – Samtykkeerklæring for elever

# Vil du delta i forskningsprosjektet «Elever og læreres opplevelse av økonomi og karrierevalg»

### **Formålet med prosjektet**

Dette er et spørsmål til deg om barnet ditt vil delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å undersøke hva som er lærere, elever og utvikleres opplevelse av kurset økonomi og karrierevalg. Gjennom studiet vil det bli gjort intervju av kursholdere, elever og utviklere som deltar, har eller har utviklet kurset. Studiet er en masteroppgave som blir skrevet våren-24. Datamaterialet vil kun bli brukt til dette prosjektet.

### **Hvorfor får du spørsmål om å delta?**

Det behøves 3-4 elever som deltar i prosjektet. Du får denne forespørselen fordi ditt barn skal gjennomføre kurset «økonomi og karrierevalg». Av hensyn til personopplysningsloven artikkel 8 må den som har foreldreansvar samtykke om den aktuelle deltakeren er under 16 år gammel.

### **Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?**

NTNU ved fakultet for samfunns- og utdanningsvitenskap (SU) / Institutt for lærerutdanning er ansvarlig for personopplysningene som behandles i prosjektet.

### **Det er frivillig å delta**

Det er frivillig å delta i prosjektet. Det behøves ingen begrunnelse for å trekke seg. Det vil ikke ha noen negative konsekvenser for deg hvis du ikke vil delta eller senere velger å trekke deg.

### **Hva innebærer det for deg å delta?**

Data vil samles inn gjennom et semistrukturert intervju. Dette vil si at intervjuet tar utgangspunkt i en intervjuguide. En slik metode gir også mulighet til å gripe tak i interessante momenter som kommer frem gjennom intervjuet. Intervjuet er anslått å vare i 20-40 minutt avhengig av hvor mye deltakeren ønsker å si. Personopplysningene som vil samles inn er stemme på lydopptak og navn. Navn vil bli samlet inn med det formål at det skal være mulig å trekke seg ved en senere anledning. Opptaket vil bli gjennomført ved bruk av «nettskjema-diktafon» som regnes som en sikker måte å samle og oppbevare data på. Dataen vil være sikret gjennom kryptering. Ved forespørsel kan man få se intervjuguiden som vil bli brukt ved gjennomføring av intervjuet.

### **Kort om personvern**

Vi vil bare bruke opplysningene om deg til formålene vi har fortalt om i dette skrivet. Vi behandler personopplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket. Du kan lese mer om personvern under.

Med vennlig hilsen

Prosjektansvarlig  
Øystein Gjøvik

Student  
Sigurd Svaland

### **Utdypende om personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger**

Personopplysningene vil bli lagret på nettskjema som er utviklet av universitetet i Oslo for sikker lagring av data. Det er kun Sigurd Svaland Aas (student) og Øystein Gjøvik (veileder) som vil ha tilgang på dataene som blir samlet inn. Navn vil bli lagret adskilt fra øvrige data. Navn vil så bli erstattet ved en kode som gjør at det kun vil være mulig å identifisere deltakerne om man har tilgang på begge dokumentene. Dette vil være nødvendig å ha tilgang til med tanke på at det skal være mulig å trekke seg fra studien. Nødvendig anonymisering vil gjøres i oppgaven slik at det ikke vil være mulig å gjenkjenne deltakerne i publikasjon av studien.

### **Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?**

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

På oppdrag fra NTNU har personverntjenestene ved Sikt – Kunnskapssektorens tjenesteleverandør, vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

### **Dine rettigheter**

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

- å be om innsyn i hvilke opplysninger vi behandler om deg, og 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.

Vi vil gi deg en begrunnelse hvis vi mener at du ikke kan identifiseres, eller at rettighetene ikke kan utøves.

### **Hva skjer med personopplysningene dine når forskningsprosjektet avsluttes?**

Prosjektet vil etter planen avsluttes 15.05.2024

Opplysningene vil da slettes.

### **Spørsmål**

Hvis du har spørsmål eller vil utøve dine rettigheter, ta kontakt med:

**Sigurd Svaland Aas**

e-post: [sigursaa@stud.ntnu.no](mailto:sigursaa@stud.ntnu.no) / [svalandaas@gmail.com](mailto:svalandaas@gmail.com)

Tlf: 46649434

**Øystein Gjøvik**

e-post: [oistein.gjovik@ntnu.no](mailto:oistein.gjovik@ntnu.no)

Tlf: 73559416

Vårt personvernombud:

Thomas Ørnulf Helgesen

e-post [thomas.helgesen@ntnu.no](mailto:thomas.helgesen@ntnu.no)

Tlf: 93079038

Hvis du har spørsmål knyttet til Sikts vurdering av prosjektet, kan du ta kontakt på e-post: [personverntjenester@sikt.no](mailto:personverntjenester@sikt.no), eller på telefon: 73 98 40 40.

**Samtykkeerklæring**

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet , og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

- å delta i intervju

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

-----

## 8.6 Vedlegg 6 – Samtykkeerklæring for veiledere og utvikler

# Vil du delta i forskningsprosjektet «Elever og læreres opplevelse av økonomi og karrierevalg»

### **Formålet med prosjektet**

Dette er et spørsmål til deg om du ønsker å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å undersøke hva som er lærere, elevers og utviklers opplevelse av kurset økonomi og karrierevalg. Gjennom studiet vil det bli gjort intervju av kursholdere, elever og utviklere som deltar, har eller har utviklet kurset. Studiet er en masteroppgave som blir skrevet våren-24. Datamaterialet vil kun bli brukt til dette prosjektet.

### **Hvorfor får du spørsmål om å delta?**

I utgangspunktet er det ønskelig med 3-4 kursholdere og 1 utvikler som deltar i prosjektet. Du får denne forespørselen fordi du enten er kursholder eller utvikler av kurset «økonomi og karrierevalg».

### **Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?**

NTNU ved fakultet for samfunns- og utdanningsvitenskap (SU) / Institutt for lærerutdanning er ansvarlig for personopplysningene som behandles i prosjektet.

### **Det er frivillig å delta**

Det er frivillig å delta i prosjektet. Det behøves ingen begrunnelse for å trekke seg. Det vil ikke ha noen negative konsekvenser for deg hvis du ikke vil delta eller senere velger å trekke deg.

### **Hva innebærer det for deg å delta?**

Data vil samles inn gjennom et semistrukturert intervju. Dette vil si at intervjuet tar utgangspunkt i en intervjuguide. En slik metode gir også mulighet til å gripe tak i interessante momenter som kommer frem gjennom intervjuet. Intervjuet er anslått å vare i 20-40 minutt avhengig av hvor mye deltakeren ønsker å si. Personopplysningene som vil samles inn er stemme på lydopptak og navn. Navn vil bli samlet inn med det formål at det skal være mulig å trekke seg ved en senere anledning. Opptaket vil bli gjennomført ved bruk av «nettskjema-diktafon» som regnes som en sikker måte å samle og oppbevare data på. Dataen vil være sikret gjennom kryptering. Ved forespørsel kan man få se intervjuguiden som vil bli brukt ved gjennomføring av intervjuet.

### **Kort om personvern**

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



samsvar med personvernregelverket. Du kan lese mer om personvern under.

Med vennlig hilsen

Prosjektansvarlig  
Øystein Gjøvik

Student  
Sigurd Svaland

### **Utdypende om personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger**

Personopplysningene vil bli lagret på nettskjema som er utviklet av universitetet i Oslo for sikker lagring av data. Det er kun Sigurd Svaland Aas (student) og Øystein Gjøvik (veileder) som vil ha tilgang på dataene som blir samlet inn. Navn vil bli lagret adskilt fra øvrige data. Navn vil så bli erstattet ved en kode som gjør at det kun vil være mulig å identifisere deltakerne om man har tilgang på begge dokumentene. Dette vil være nødvendig å ha tilgang til med tanke på at det skal være mulig å trekke seg fra studien. Nødvendig anonymisering vil gjøres i oppgaven slik at det ikke vil være mulig å gjenkjenne deltakerne i publikasjon av studien.

### **Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?**

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

På oppdrag fra NTNU har personverntjenestene ved Sikt – Kunnskapssektorens tjenesteleverandør, vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

### **Dine rettigheter**

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

- å be om innsyn i hvilke opplysninger vi behandler om deg, og 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.

Vi vil gi deg en begrunnelse hvis vi mener at du ikke kan identifiseres, eller at rettighetene ikke kan utøves.

### **Hva skjer med personopplysningene dine når forskningsprosjektet avsluttes?**

Prosjektet vil etter planen avsluttes 15.05.2024

Opplysningene vil da slettes.

### **Spørsmål**

Hvis du har spørsmål eller vil utøve dine rettigheter, ta kontakt med:

**Sigurd Svaland Aas**

e-post: [sigursaa@stud.ntnu.no](mailto:sigursaa@stud.ntnu.no) / [svalandaas@gmail.com](mailto:svalandaas@gmail.com)

Tlf: 46649434

**Øystein Gjøvik**

e-post: [oistein.gjovik@ntnu.no](mailto:oistein.gjovik@ntnu.no)

Tlf: 73559416

Vårt personvernombud:

Thomas Ørnulf Helgesen

e-post [thomas.helgesen@ntnu.no](mailto:thomas.helgesen@ntnu.no)

Tlf: 93079038

Hvis du har spørsmål knyttet til Sikts vurdering av prosjektet, kan du ta kontakt på e-post: [personverntjenester@sikt.no](mailto:personverntjenester@sikt.no), eller på telefon: 73 98 40 40.

**Samtykkeerklæring**

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet , og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

- å delta i intervju

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

-----



