



SOCIAL

ØKONOMI PÅ SKOLESKEMAET

En undersøgelse af unges
muligheder og udfordringer
med økonomi

AF CHARLOTTE SELINA HELLEDIE & ASTRID GISBØL MELANDER · VEJLEDER METTE PLESS
SPECIALE · LÆRING OG FORANDRINGSPROCESSER · AALBORG UNIVERSITET KØBENHAVN

ABSTRACT

This thesis explores the opportunities and challenges that young people in middle school in Denmark experience in relation to money. Several researchers and investigations point out that today's youth lack economic understanding and financial literacy. Finance Denmark has organized 'Money Week' since 2014, a feature week for students that is offered to all middle schools in Denmark. The main objective is to improve financial literacy by teaching students personal finances in the form of budgets, interest rates, loans, taxes and more.

Based on research showing that there is a need for new and innovative solutions on different levels of society in order to come to grips on personal finance, our main focus is to contribute to Finance Denmark's 'Money Week' by proposing educational material that is based on experiences that students face in their everyday lives. Several studies have shown that young people are not only challenged by a lack of understanding of financial matters and concepts, but also that money is experienced as a taboo subject, where they feel judged and valued based on their financial options and choices. Our focus is to help young people handle the social aspects and overcome the implications of those judgements that can arise in relation to money.

We have explored the student's experiences, opportunities and challenges through a critical action research approach. The purpose of action research is to understand and solve social conflicts that arise from societal issues. It is collaborative research carried out in an interactive process between researcher and participant. This method provides insight into young people's actions and the difficulties they experience in relation to money based on their current situations.

We have investigated students' opportunities and challenges through workshops in a middle school setting and concentrated on their actions and experiences with money. Through collective exercises we show that most financial dilemmas arise when the students spend money together with others. In order to affect change we must understand the complexity of their situation. This is why we have focused our analysis on the rationale behind

their actions. On the one hand, the analysis shows that money creates opportunities for the students because money can be a means to maintain their relationships and status in a social setting and is also a means to obtain quick validation of one's identity. On the other hand, money can be challenging for the students because it leads to exclusion from social situations, negative feelings and because the students experience that they need to spend money in order to maintain their identity.

The thesis shows that students build their identities based on evolving socially conditioned consumer choices and that money is crucial in order to maintain their place in society. In order to be accepted in a community the students must consume in accordance with the norm in that particular setting. It is vital that the students consume together with friends, but most of the money related issues occur in this social setting. Nevertheless, the students experience it as their own individual responsibility to reflect the consumer norm in a particular setting.

The analysis shows that the students evaluate their friendships based on the money they spend on each other. They use gifts as a way to make friends and make family happy but also as a direct expression of the relationship they have. Continuously through our study we have shown that the students rarely talk to each other about money related challenges they are experiencing. This demonstrates that they rarely resort to dialogue when they act in the financial field. For this reason we have suggested actions in the form of classroom exercises, as a contribution for 'Money Week', that can help provide a space for the students to engage in dialogue with each other. The actions are based on this study's empirical data from workshops, theoretical perspectives on social change and practical experience from a middle school setting. Our aim is to motivate students to interact and come up with new and better ways to handle social dilemmas and challenges around money as well as to reach mutual understanding and consensus about what to do through collective critical reflection.

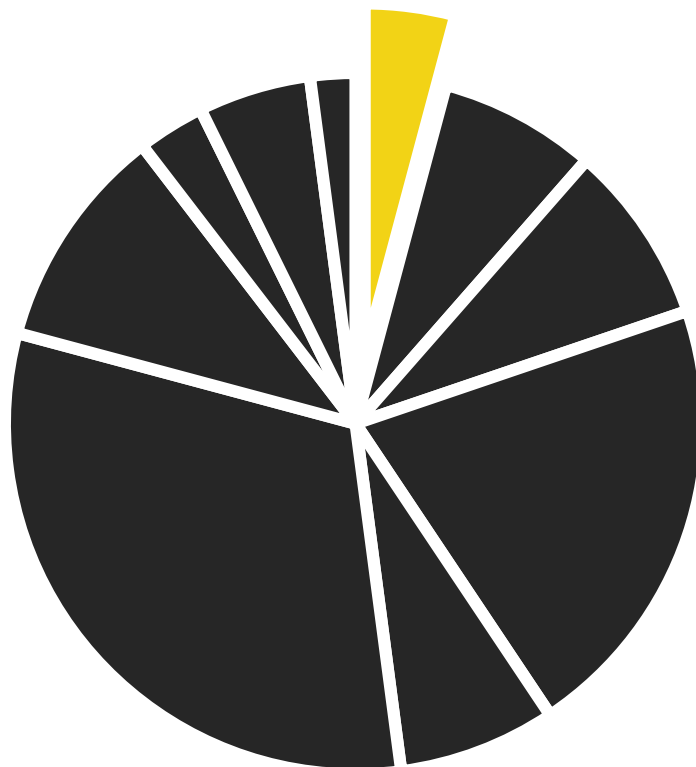


- EN PIZZA ER IKKE BARE EN PIZZA -

INDHOLD

1 INDLEDNING	4
1.1 PROBLEMFELT	5
1.2 CASEBESKRIVELSE	7
2 ANDEN FORSKNING	9
2.1 PERSPEKTIVER PÅ FINANSIEL FORSTÅELSE	10
2.1.1 Flere og forskellige indsatser	11
2.1.2 Rationelle unge og irrationelle beslutninger	13
2.2 VORES BIDRAG	14
3 VIDENSKABELIG TILGANG	16
3.1 KRITISK TEORI	16
3.2 FORSKNING MED KRITISK TEORI	17
3.3 AKTIONSFORSKNING	18
3.4 DIALOGTRADITION OG KRITISK-UTOPISK AKTIONSFORSKNING	19
3.5 VORES PLACERING	20
4 METODE	23
4.1 PRÆSENTATION AF EMPIRI	25
4.1.1 Visualiseringsøvelse	26
4.1.2 Dilemmaspil	30
4.1.3 Interview en ven	32
4.1.4 Spørgeskema	34
4.1.5 Rundt om øvelserne	35
4.2 OVERVEJELSER OM VIDENSPRODUKTION	37
4.2.1 Etik og viden	37
4.2.2 Deltagere, rekruttering og kontekst	39
4.2.3 Deltagelse	40
4.2.4 Informeret samtykke og anonymitet	41
5 KARAKTERISTIK AF DE UNGE	43
5.1 UNGDOMSLIVET I DAG	43
5.2 DE UNGES ØKONOMI	44
5.3 DET SOCIALE FORBRUG	46
5.4 ERFARING FRA WORKSHOPS	47
6 ANALYSE	49

6.1 ANALYSETEORI.....	52
6.1.1 Den teoretiske ramme.....	52
6.1.2 Unge og forbrug.....	57
6.2 MULIGHEDER OG UDFORDRINGER	61
6.2.1 Forbrug og identitet.....	61
6.2.2 Fællesskab og eksklusion.....	67
6.2.3 Penge og relationer	74
6.2.4 Opsamling på de unge	80
7 AKTIONER	84
7.1 FRA INDIVIDUEL TIL KOLLEKTIV REFLEKSION.....	84
7.1.1 Nye erkendelser.....	84
7.1.2 Det kommunikative rum.....	85
7.1.3 Forandring på flere niveauer	86
7.1.4 Forandring i praksis	86
7.2 ANALYTISKE POINTER	88
7.3 PRÆSENTATION AF AKTIONER	90
7.4 KVALIFICERING AF AKTIONER	94
7.4.1 Inspirationskatalog	94
7.4.2 Walk'n'talk.....	95
7.4.3 Pengesnak.....	96
7.5 PLACERING AF VIDEN.....	97
8 KONKLUSION	101
9 DISKUSSION	104
9.1 RELATIONEN MELLEM FORSKER OG DELTAGER.....	104
9.2 MULIGHEDER OG BEGRÆNSNINGER VED AKTIONSFORSKNING.....	105
10 LITTERATUR	108
11 BILAGSOVERSIGT	115
12 ARTIKEL.....	116



1 INDLEDNING

Flere undersøgelser peger på, at unge mangler økonomisk forståelse. Direktør i Danske Bank, Thomas F. Borgen, ser, at unge ikke har et forhold til penge og at dette er en bekymrende udvikling (TV2, 2016). Berlingske og Politiken vedkender sig tendensen og skriver, at "Det går den forkerte vej med unges privatøkonomi" (Berlingske, 2011) og at "Forståelsen for pengesager er helt i bund hos unge" (Politiken, 2015). Finans Danmark udgav i marts 2017 en rapport med titlen *Unge, gæld og opsparing* (2017). Rapporten viser, at det gennemsnitlige gældsbeløb blandt unge vokser hurtigt i de tidlige aldre og at Finans Danmark oplever acceleration i misvedligeholdte gældsftaler blandt unge (Finans Danmark, 2017, s. 14). De beskriver situationen som problematisk, fordi det netop er i ungdomsårene, at unge grundlægger deres økonomiske adfærd og begynder at træffe væsentlige beslutninger (Finans Danmark, 2017, s. 14).

Der findes en række initiativer målrettet udskolingselever i folkeskolen, der forsøger at imødekomme de unges problematiske handlemønstre i relation til økonomi. I forbindelse med Skole-reformen fra 2013 taler Forbrugerrådet Tænk og Finans Danmark for at gøre undervisning i privatøkonomi obligatorisk for de ældste folkeskoleelever (Politiken, 2013). Store og små danske banker står klar med deres bud på, hvordan flere unge bliver klædt godt på til at varetage deres økonomi. Ifølge afdelingsleder i Nykredit, Pernille Hermansen, bærer finansielle virksomheder et ansvar for at give børn og unge god økonomisk forståelse (Magasinet Skolen, 2014). Danske Bank tilbyder konceptet *Kloge Penge*, hvor udskolingselever modtager gæsteforelæsning fra en rådgiver med fokus på, hvad en sund privatøkonomi er (Danske Bank, 2017). Den Jyske Sparekasse tilbyder konceptet *Ungdom & Penge*, som er et undervisningsmateriale, der sætter fokus på, hvad det vil sige, at få ansvaret for sin egen økonomi (Den Jyske Sparekasse, 2017). Spar Nord tilbyder *Klog på penge*, hvor elever lærer centrale begreber indenfor privatøkonomi (Spar Nord, 2012) og Finans Danmark har siden marts 2014 afholdt Pengeuge. Det er en emneuge, som har til formål at højne børn og unges finansielle forståelse gennem undervisning i privatøkonomi og besøg fra lokale bankrådgivere (Pengeuge, 2018a). I undervisningstilbuddene er der fokus på at forstå finansielle begreber, lægge budget og regne ud, hvordan man kan leve med de økonomiske ressourcer, der er til rådighed. Flere tilbud tager afsæt i, hvad man skal vide, når man optager lån eller flytter hjemmefra. Vi har tidligere lavet en undersøgelse af, hvilke udfordringer unge på videregående uddannelser står overfor i henhold til økonomi, som viser, at de unge ikke kun er udfordret af lav forståelse for økonomiske begreber (Gregersen, Helledie & Melander, 2016). De økonomiske udfordringer, som denne gruppe af unge

oplever, udspringer også af manglende lyst til at dele private økonomiske forhold med familie og venner (Gregersen, Helledie & Melander, 2016). Deltagerne i undersøgelsen beskriver økonomi som et tabubelagt emne, hvor unge føler sig vurderet på baggrund af deres økonomiske muligheder og de valg de foretager (Gregersen, Helledie & Melander, 2016). I 2015 udgiver Forbrugerrådet Tænk rapporten *Ungdomsliv på kredit*, som tegner et billede af de danske unge mellem 18 og 30 år, som har gældsproblemer (Forbrugerrådet Tænk, 2015). Rapporten viser, at denne gruppe opfatter deres økonomiske problemer som private, selvforskyldte, skamfulde og tabuiserede, samtidig med, at deres sociale forbrug er styrende for de unges økonomi (Forbrugerrådet Tænk, 2015, s. 75-76). I rapportens står der: "Det økonomiske aspekt af det sociale forbrug er på den ene side ikke noget, man taler om, og gældsproblemer er på den anden side stadig yderst stigmatiserende i en vestlig kulturkreds." (Graeber, 2012 i Forbrugerrådet Tænk, 2015, s. 76). Privatøkonomiens på den ene side private karakter og på den anden side sociale karakter, vil vi gerne hjælpe unge med at takle. I dette speciale udforsker vi derfor, hvilke sociale aspekter privatøkonomi har for elever i folkeskolens udskolingsklasser.

1.1 PROBLEMFELT

Henover de sidste cirka tre år har Finans Danmark og Forbrugerrådet Tænk udgivet undersøgelser, som belyser, hvordan den økonomiske situation ser ud blandt 18 til 30-årige. Det er rapporterne *Ungdomsliv på kredit* (2015), *Unge gæld og opsparing* (2017), *Unge gæld og opsparing* (2018) og *Økonomisk mistrivsel blandt unge voksne* (2018). Rapporterne tegner tilsammen et billede af, at myndige unge er overrepræsenteret i RKI sammenlignet med den gennemsnitlige danske befolkning (Finans Danmark, 2018, s. 15; Forbrugerrådet Tænk, 2015, s. 25), at unge med gæld misvedligeholder deres forpligtelser til kreditorer (Finans Danmark, 2017, s. 14) og at 55 % af de myndige unge bliver overrasket over udgifter forbundet med at flytte hjemmefra (Finans Danmark, 2018, s. 30). Disse rapporter viser os ikke noget om de unge, som Pengeuge er målrettet, men fortæller om den økonomiske virkelighed, der i fremtiden kan blive en realitet. Det er interessant at hente viden om udskolingselever og deres forhold til penge, fordi den forskning, vi umiddelbart møder i vores arbejde ind i feltet, ikke forholder sig specifikt til denne gruppe. Vi forpligter os i dette speciale til at tage afsæt i netop den situation Pengeuges målgruppe befinder sig i. Det betyder, at vi ikke er tilfredse

med at se på den situation, de måske havner i, når de er myndige, men hellere vil forstå den økonomiske virkelighed, der præger deres hverdag i udskolingen.

Vi udvikler et bidrag til det eksisterende undervisningsmateriale i Finans Danmarks Pengeuge, der bliver tilbudt udskolingselever på 7.-9. årgang på alle folkeskoler i Danmark. Emneugen henvender sig således til unge mellem 13 og 16 år, hvor majoriteten stadig bor hjemme og er helt eller delvist afhængige af deres forældres forsørgelse (Finans Danmark, 2018, s. 25). Det er en aldersgruppe, hvor mange har mulighed for at skabe sig en forbrugeridentitet og positionere sig i forhold til omverden, uden endnu at mærke de økonomiske konsekvenser, der følger af at håndtere økonomi uhensigtsmæssigt.

Finans Danmarks Pengeuge er ét forsøg blandt flere forebyggende initiativer, der gerne vil klæde unge på til at klare de økonomiske forpligtigelser, der melder sig efter de er fyldt 18 år. Pengeuge er skabt som en tidlig indsats til at imødekomme unges finansielle udfordringer. Vi er interesserede i, hvilken form og fokus et bidrag til Pengeuges materiale kan have, når det bliver udviklet med udgangspunkt i udskolingselevens nuværende situation. Vi kalder vores bidrag for aktioner og formålet med dem er at klæde udskolingselever på til at håndtere sociale aspekter, der kan være i forbindelse med økonomi. Derfor spørger vi:

Hvilke udfordringer og muligheder oplever unge i udskolingen i henhold til økonomi? Og hvordan kan et bidrag til Pengeuges undervisningsmateriale se ud, der imødekommer disse udfordringer?

Vi besvarer problemformuleringen ud fra følgende arbejdsspørgsmål:

- Hvordan foreslår eksisterende forskning at imødekomme hverdagsudfordringer med økonomi med fokus på unge? Hvordan kan vi bidrage til dette?
- Hvordan kan man ud fra en aktionsforskningstilgang forstå og forbedre unges forhold til økonomi?
- Hvordan kan et bidrag til undervisningsmateriale se ud, når man inddrager udskolingselever i udviklingen af det? Hvilke muligheder og begrænsninger har dette?

1.2 CASEBESKRIVELSE

Vi er interesserede i at knytte vores undersøgelse til en eksisterende kontekst, fordi vi gerne vil placere vores viden et sted, hvor der bliver draget nytte af den. Vi placerer vores viden i Finans Danmarks Pengeuge. Pengeuge 2018 er den femte Pengeuge, der er afholdt i Danmark og i marts måned deltog mere end 33.000 elever landet over (Pengeuge, 2018b).

Finans Danmark står bag initiativet i samarbejde med Danmarks Matematiklærerforening. Pengeuge består af en række analoge og digitale undervisningsmaterialer, fx elevhæfter, lærervejledninger, excel-ark, quizzer, spil, samt materiale til gæsteundervisning, som alt sammen er samlet på www.pengeuge.dk (Pengeuge, 2018a). Det fremgår, at man som elev i udskolingen får en bedre forståelse af ens privatøkonomi ved at deltage i Pengeuge, fordi opgaverne handler om dilemmaer, som unge har i henhold til økonomi. Formålet er blandt andet at gøre eleverne bedre til at spare op og styre deres egen økonomi (Pengeuge, 2018c). Pengeuge har også udarbejdet 'simple leveregler' (Pengeuge, 2018d). Reglerne fortæller blandt andet, at man skal undgå impuls køb, at man skal spare op, at man skal undgå at låne penge for at kunne forbruge og at det er en god idé at prioritere sine penge (Pengeuge, 2018d). Inden Pengeuge 2018 arbejdede Finans Danmark, i samarbejde med Forbrugerrådet Tænk, på at sætte fokus på unges økonomi når de flytter hjemmefra. Dette resulterede i et særtema til rapporten *Unge, gæld og opsparing* med overskrifterne 'Når unge flytter hjemmefra' og 'Flytteøkonomien' (Finans Danmark, 2018).

Overordnet om Pengeuge kan vi se, at der er "fokus på dine egne penge, og hvad du bruger dem til" (Bilag 1a: Viden om penge, s. 3). Elevhæfterne *Viden om penge* og *Styr på dine penge* (Bilag 1a: Viden om penge & Bilag 1b: Styr på dine penge) lægger særlig fokus på at forstå forholdet mellem indtægter og udgifter. Her undervises eleverne i tal og logiske sammenhænge, som fx budgetter, renter, opsparing, skat, forskudsopgørelse og lån, alt sammen for at højne deres finansielle forståelse. Denne viden skal hjælpe til, at de unge undgår at havne i en situation, hvor de ikke har nok penge. I materialet står blandt andet, at "det er vigtigt, at I får styr på penge og privatøkonomi, allerede når I får jeres egne penge at råde over (...) Når man først har lært om penge, så glemmer man det aldrig igen, og man vil have glæde af det hele livet" (Bilag 1b: Styr på dine penge, s. 3). Undervisningsmaterialet lægger op til, at de unge gennem viden opnår øget finansiell forståelse og får bedre styr på deres egen privatøkonomi.

Vi vælger at kontakte Finans Danmarks, fordi vi gerne vil i dialog om hvorvidt, de er interesserede i, at vi bidrager til Pengeuge. Vi har lavet en indbyrdes aftale som består i, at vi præsenterer vores viden for Finans Danmark, når specialet er afsluttet. Vi er ikke forpligtet til at holde Finans Danmark opdateret løbende og de er ikke styrende for form og indhold i undersøgelsen. Vi bruger derfor heller ikke logoet for Finans Danmark eller Pengeuge, fordi vores materiale ikke må fremstå som en officiel del af Pengeuge.



2 ANDEN FORSKNING

I specialet undersøger vi, hvilke udfordringer og muligheder udskolingselever oplever i henhold til økonomi. Derefter omsætter vi den viden til et bud på, hvordan man kan undervise udskolingselever i de sociale aspekter ved økonomi med afsæt i deres nuværende situation. Vores speciale har især to vidensbidrag. For det første er det med til at udvide forståelsesrammen for, hvilken form undervisningsmateriale om økonomi kan have i udskoling. For det andet er vores speciale et eksempel på, hvordan man kan lave konkrete forandringsinitiativer med udgangspunkt i udskolingselevs egne oplevelser af økonomi. For at tegne et billede af det vidensfelt vi placerer os i, fokuserer vi på to centrale spørgsmål. For det første kortlægger vi, hvordan andre foreslår at imødekomme hverdagsøkonomiske udfordringer. For det andet udforsker vi, hvordan andre undersøgelser går metodisk ind i dette økonomiske felt for at tydeliggøre, hvordan vores viden placerer sig i feltet. Vi henter perspektiverne på eksisterende forskning fra undersøgelser, som har en bred definition af ungdom eller undersøgelser, som er mere generelle, men kommenterer på unge. Vi gør løbende opmærksomme på, hvordan de enkelte vidensbidrag taler ind i vores problemfelt.

2.1 PERSPEKTIVER PÅ FINANSIEL FORSTÅELSE

Med dette speciale skriver vi os ind i et allerede bredt felt af læringstilbud målrettet finansiell forståelse (jf. 1 Indledning). Derfor er det interessant at se nærmere på, hvordan anden forskning foreslår at styrke finansiell forståelse. Forskningen viser os først og fremmest hvilke parametre, der allerede handles på, men også hvilke parametre, vi fremadrettet kan handle på. Vi tegner et billede af et forskningsfelt, der ligger op til at imødekomme manglende finansiell forståelse på nye måder.

Vi tager afsæt i tre eksempler på forskere, som anbefaler, hvordan man kan arbejde med finansiell forståelse. De perspektiver vi præsenterer i dette afsnit, er forskellige eksempler på, hvordan forskere undersøger finansiell forståelse og kommer med forslag til, hvordan man kan hjælpe de, der har en begrænset forståelse for at håndtere deres egen økonomi. Vi benytter tre forskellige artikler. *Financial literacy: What works? How could it be more effective* (2011) er titlen på en artikel af William G. Gale og Ruth Levine om økonomisk inkompetence blandt husholdninger i USA. Steffen Andersen fra Copenhagen Business School og Hans Jørgen Nielsen fra Tænk tanken Faktisk undersøger i artiklen *Ansvar for borgeres inkompetence* (2017) danske familiers investeringsadfærd. Det sidste perspektiv kommer fra Uddannelsescenter Nordjylland, som med artiklen *Adfærd, unge og den*

finansielle sektor (2017) af lektor Jannie Munch, lektor Jill Bach Larsen og adjunkt Peter Vollstedt, undersøger unges viden, holdning og handling i relation til deres private økonomi. Gale og Levine (2011) og Andersen og Nielsen (2017) beskæftiger sig med det generelle nationale niveau for finansiell forståelse i henholdsvis USA og Danmark. Vi benytter disse undersøgelser, fordi de begge henviser til, at unge er en særligt udsat gruppe i forhold til finansiell inkompetence. De kommer med konkrete forslag til, hvordan man med fordel kan imødekomme manglende finansiell forståelse på et generelt plan.

2.1.1 Flere og forskellige indsatser

Andersen og Nielsen (2017) har lavet et studie, som giver et billede af niveauet for finansiell forståelse i Danmark. Forskerne peger på, at det kræver flere og forskellige indsatser at hæve niveauet. Analysen bygger på et datasæt med økonomiske, finansielle og personlige oplysninger fra Danmarks Statistik, CPR-registeret, SKAT og ISIN (International Securities Identification Numbering) (Andersen & Nielsen, 2017, s. 8-9). Ud fra dette viser forfatterne danske familiers investeringsadfærd og siger, at størstedelen ikke handler efter deres egeninteresse. Det betyder, at de fleste har for få forskellige aktiver og får dårlig forretning, af de få aktiver de har. Dette gælder særligt for lavindkomstgrupper fx unge (Andersen & Nielsen, 2017, s. 22). I artiklen spørger de, hvem der har ansvaret for den økonomiske inkompetence i befolkningen (Andersen & Nielsen, 2017, s. 1).

Med inspiration fra udenlandske eksempler opstiller forfatterne forskellige mulige svar på dette og fremhæver uddannelse og forskning. De siger, at viden om individers finansielle beslutninger kan give bud på, hvordan man kan udvikle økonomiske kompetencer. De fremhæver Pengeuge som et eksempel på undervisning i dansk kontekst og foreslår, at der kommer mere fokus på hverdagsøkonomi på de gymnasiale uddannelser. (Andersen & Nielsen, 2017, s. 22-23) Derefter giver de eksempler på, hvordan man justerer enkelte økonomiske regler og på den måde hjælper de, som ikke bliver undervist eller som ikke drager nytte af undervisningen. Forskerne foreslår fx at se på ansvarsfordelingen i forbindelse med låntagning. I dag er det individet, som hæfter personligt for lån, som misvedligeholdes. Men inspiration fra USA foreslår de, at ansvaret ikke kun skal ligge på (den potentielt inkompetente) kunde, men skal deles med den (per definition kompetente) professionelle rådgiver (Andersen & Nielsen, 2017, s. 24). Forfatterne vurderer ikke, hvilke af deres forslag, der kunne have den største effekt, så vi ser dem som et samlet bud på, hvordan man kan tage ansvar for

den finansielle inkompetence i Danmark. Det tyder på, at det forskningsfelt vi placerer os i ser uddannelse, som en af flere midler til at øge den finansielle forståelse.

Gale og Levine (2011) forholder sig i deres artikel til, hvordan erfaring fra tidligere og nuværende indsatser, målrettet finansiell forståelse, kan bidrage til nye innovative initiativer. Forskerne ser på finansiell forståelse, ved at forholde sig til om respondenterne kan svare på spørgsmål om økonomi. Gale og Levine (2011) forholder sig til fire klassiske tilgange til finansiell forståelse: den arbejdsgiverbaserede, den skolebaserede, gældsgådgivning og den fællesskabsbaserede og siger, at ingen af disse fire tilgange har genereret positiv eller substantiell indvirkning på den (Gale & Levine, 2011, s. 7-12). Vi ser ikke nærmere på, hvad de enkelte tilgange indeholder, men hæfter os ved, at forskerne fortæller, at de har ingen eller lille effekt. I stedet fokuserer vi på, hvad der kan styrke den finansielle forståelse i fremtiden. I artiklen peger forskerne på, at både den private og den offentlige sektor spiller en rolle i forhold til at højne finansiell forståelse (Gale & Levine, 2011, s. 19).

I den private sektor ser de en stigning i antallet af online tilbud, som på forskellig vis sætter fokus på det og inddeler dem i kategorierne; 'financial data aggregators', 'financial decision tools', og 'personal finance online communities' (Gale & Levine, 2011, s. 14). 'Financial data aggregators' giver brugerne værktøjer til bedre at forstå deres egen finansielle position og navigere i forskellige økonomiske produkter. 'Financial decision tools' er hjemmesider, som hjælper brugerne til at tage specifikke økonomiske beslutninger om fx lån eller pension. Og 'personal finance online communities' er online brugerdrevne fællesskaber, hvor man kan dele erfaringer og vejlede hinanden. (Gale & Levine, 2011, s. 14) Gale og Levine (2011) ser dette som eksempler på den private sektors rolle som en innovativ part, der kan fornye tilgangen til finansiell forståelse. De tager samtidig forbehold for, at den private finansielle sektor kan fremstå utroværdig. Forskerne beskriver den offentlige sektors rolle som tosidet. For det første skal den levere viden om økonomi, som brugerne oplever som troværdig (Gale & Levine, 2011, s. 15). For det andet kan den offentlige sektor med fordel se på, hvordan finansiell forståelse kan inkorporeres i de offentlige systemer fx obligatorisk pensionsopsparing (Gale & Levine, 2011, s. 18). Forskernes forslag til at forbedre den finansielle forståelse tager således afsæt i, at den private finansielle sektor vil gå innovativt ind i problemstillingen. Når Finans Danmark har taget initiativet til Pengeuge, kan det ses som en måde at imødekomme et samfundsmæssigt ansvar for de udfordringer, unge oplever med økonomi (jf. indledning). Som Andersen og Nielsen (2017)

beskriver Gale og Levine (2011), at den finansielle forståelse bedst understøttes med flere forskellige indsatser. I begge artikler fokuserer forskerne på, at man på den ene side kan give individer muligheder, redskaber og undervisning til selv at håndtere deres private økonomi hensigtsmæssigt. På den anden side fokuserer de på, at man skal regulere uhensigtsmæssig adfærd på et statsligt niveau. Det tyder på, at vi forsker indenfor et felt, som ikke har én entydig indgangsvinkel til at løse økonomiske udfordringer og at der er brug for forskellige løsninger for at imødekomme dem.

2.1.2 Rationelle unge og irrationelle beslutninger

Munch, Larsen og Vollstedt (2017) undersøger, hvorfor mennesker tager dårlige økonomiske beslutninger med udgangspunkt i unge mellem 15 og 30 år. Ud fra fokusgrupper undersøger forskerne unges viden, holdninger og adfærd i forbindelse med deres privatøkonomi. Under fokusgrupperne får forskerne de unge til at forholde sig til forskellige økonomiske dilemmaer (Munch, Larsen & Vollstedt, 2017, s. 13-14). Undersøgelsen viser, at unge ikke mangler viden om privatøkonomiske forhold, at de har fornuftige privatøkonomiske holdninger og at de udviser rationel økonomisk adfærd. De begrundet fx deres konklusioner med, at unge godt ved, hvad der er 'rigtigt' og 'forkert' i forhold til at prioritere penge. (Munch, Larsen & Vollstedt, 2017, s. 14) De unge selv fremhæver rationelle prioriteringer som et af kernepunkterne i at have en god privatøkonomi. De unge mener, at god økonomi handler om at være i stand til at udsætte egne behov. Undersøgelsen opstiller et paradoks mellem, at unge tilsyneladende har tilstrækkelig beslutningskompetence i privatøkonomiske forhold, men samtidig fremstår som dårlige betalere i statistikker og optager flere forbrugslån end andre grupper. Forskerne henviser til, at man skal se på andre parametre for at forstå, hvad unges motiver er for at tage uhensigtsmæssige økonomiske beslutninger. De foreslår fx psykologiske, følelsesmæssige sociale eller private motiver. Dog har forskerne i denne undersøgelse ingen forklaringsramme for, hvad der ligger til grund for unges manglende kompetence til at udsætte behov. (Munch, Larsen & Vollstedt, 2017, s. 14-15) Munch, Larsen og Vollstedt (2017) peger på, at man kan kigge nærmere på de mekanismer, der er afgørende for de beslutningsmønstre, der findes hos den enkelte. Vi ser, at vores speciale bidrager til et videnshul, når vi gerne vil undersøge, hvordan unge i udskolingen forholder sig til deres økonomi. Vi vil gerne undersøge, hvad disse unge mennesker prioriterer og finder vigtigt at bruge penge på og forstå hvilke motiver, der er i spil, når udskolings elever bruger penge.

2.2 VORES BIDRAG

I dette speciale er vi interesserede i at forstå, hvorfor eleverne handler som de gør økonomisk. Vi ønsker at bruge den viden aktivt til at skabe et produkt til eleverne, der kan hjælpe dem med at håndtere det, de selv finder vanskeligt ved økonomi. Der er mulighed for at lægge forskellig fokus, når man undersøger, hvorfor økonomi ikke er let for alle at håndtere. Privatøkonomiens komplekse natur bliver tydelig, når Gale og Levine (2011) fremhæver en central pointe om forebyggelsen af finansiell inkompetence: "... the goal of a financial literacy campaign may be complex. Is the goal to reduce myopia? Raise numeracy skills? Improve self-control? To save more?" (Gale & Levine, 2011, s. 17). Citatet indikerer, at der kan være mange og forskellige måder at forebygge økonomiske udfordringer, som endnu ikke er opstået. Vi arbejder ikke i et felt, hvor der er et entydigt mål, der kan imødekomme manglende finansiell forståelse. På samme måde er der heller ikke én entydig metode. Hvis vi tager afsæt i de undersøgelser, vi referer til i dette kapitel, kan vi se, at der er forskel på, hvilke metoder forskerne går ind i feltet med. Andersen og Nielsen (2017) undersøger hvilke aktier danskerne har og hvilket afkast de får af dem. Når de bruger aktier til at bestemme, at der er et problem i feltet, indikerer det for os, at forbedringer i danskernes aktiesammensætning, vil være et tegn på, at den finansielle inkompetence i befolkningen er i bedring. Gale og Levine (2011) definerer problemet med finansiell forståelse, ud fra hvorvidt deres respondenter kan eller ikke kan besvare, hvad forskerne kalder, 'ekstremt basale økonomiske spørgsmål' (Gale & Levine, 2011, s. 5). Det tyder på, at forskerne ser det som et positivt tegn, hvis andelen af rigtige svar på de økonomiske spørgsmål stiger.

Vores undersøgelse beskæftiger sig ikke med finansiell forståelse i samme forstand som de undersøgelser, vi har fremhævet her. I vores bidrag fokuserer vi på, hvilke udfordringer penge skaber for elever i udskolingen. Vi går nysgerrigt ind i feltet og tager afsæt i problemstillinger, som eleverne deler med os. Når vi i vores speciale vil bidrage til at Pengeuge kan styrke udskolingselevs finansielle forståelse, har vi en ambition om, at eleverne med vores bidrag oplever, at de får redskaber til at håndtere de økonomiske udfordringer de oplever.



3 VIDENSKABELIG TILGANG

Vi undersøger de unges muligheder og udfordringer med økonomi med udgangspunkt i aktionsforskning. Vi arbejder med en kombination af dialogtraditionen og den kritiske aktionsforskning, da vi har et ønske om at forstå og forbedre de unges situation ved at eksperimentere i et felt og da vi ønsker at skabe rum for dialog om økonomi. Heri ses også vores normative tilgang til specialet. Dette afsnit indeholder en introduktion til kritisk teori, hvor vi særligt læner os op ad Jürgen Habermas' udlægning og forståelse af forskningstraditionen for at kunne forstå, hvordan sociale strukturer kan virke begrænsende for de unges handlinger i relation til økonomi. Vi præsenterer aktionsforskning som videnskabelig retning og metode, fordi det hjælper os til at afdække de unges situation ud fra deres egne perspektiver.

3.1 KRITISK TEORI

Vi er i specialet inspireret af den kritiske teoretiske forskningstradition, som opstod i 1930'erne og udsprang af Frankfurterskolen. Frankfurterskolen og kritisk teori er kendetegnet ved at forholde sig kritisk til en traditionel forståelse af videnskab. Den modstiller sig positivismen og naturvidenskabens objektiverende blik på det sociale, hvor universelle sandheder er styrende og virker begrænsende for individet. Formålet med kritisk teori er at afdække undertrykkende, ekskluderende og uretfærdige samfundsforhold og frigøre dets individer. (Alvesson & Skjöldberg, 2008, s. 289-290).

Sociolog og filosof Jürgen Habermas er kendt for hans bidrag til Frankfurterskolens kritiske teori. I bogen *Erkendelse og Interesse* fra 1968 argumenterer han for, at kritisk teori har en emancipatorisk erkendelsesinteresse (Elling, 2013, s. 138). Det vil sige, at teorien forholder sig kritisk til samfundsforhold, som de umiddelbart fremtræder i virkeligheden og har et frigørende sigte. Det kritiske og frigørende element består i, at teorien søger at forbedre forhold i samfundet, som fremstår uretfærdige og undertrykkende for dets individer (Sørensen, 2012, s. 256). Habermas kritiserer tidligere kritiske teoretikers opfattelser af menneskelige handlinger¹. Han kritiserer dem for ikke at være: "tilstrækkeligt komplekse til at omfatte alle de aspekter ved sociale handlinger, som samfundsmæssig rationalisering kan knytte til ved" (Habermas, 1981 i Nørager, 1998, s. 56). Vi forstår Habermas' kritiske position som en mulighed for at forstå menneskelige handlinger i bred forstand.

¹ Karl Marx, Max Weber, Theodor Adorno og Max Horkheimer er alle kendte for deres teoretiske bidrag til Frankfurterskolen og den tidlige kritiske teori (Sørensen, 2012). Vi er dog i specialet inspireret af Habermas' udlægning.

Han mener også, at teoretikerne ikke tager højde for processer, hvor interaktion rækker ud over en subjekt-objekt relation. Habermas' udlægning af kritisk teori bygger på kritik af denne subjekt-objekt model (Elling, 2013, s. 148-149). Den går ud på, at erkendelse af omverdenen opfattes som et spejl og tager ikke højde for, at individer er indspundet i sociale strukturer af intersubjektivitet og sprog (Nørager, 1998, s. 10-11). Habermas argumenterer i stedet for, at det er nødvendigt med et paradigmeskifte, til det han kalder den kommunikative handlingsteori, hvor erkendelse opnås intersubjektivt og gennem sociale handlinger. Dette vil blive nærmere uddybet i specialets analyseteori i afsnit 6.1.1 *Habermas - Den teoretiske ramme*.

3.2 FORSKNING MED KRITISK TEORI

Det er centralt for kritisk teori, at teorier må formuleres i samspil og i dialog med de berørte personer i den virkelighed, der undersøges. Samtidig må den forholde sig til den analyserede virkelighed, i form af teori, der beskriver disse personers virkelighed (Elling, 2013, s. 137). Teorien fremhæver det dialektiske forhold mellem teori og empiri og forstår viden som uafsluttet (Elling, 2013, s. 139). Forskning med udgangspunkt i kritisk teori fokuserer på samfundsmæssige praksisser, hvor disse ses og forstås gennem individuelle handlinger. Det er intersubjektivitet, som er afgørende for handling. Vi er i specialet optaget af, hvordan økonomi kan forstås gennem udskolingselevernes handlinger med økonomi. Vi er inspireret af, hvordan erkendelse skabes intersubjektivt og ønsker at forstå økonomi ud fra unges oplevede virkelighed. Kritisk teori analyserer handlinger som forankrede i strukturer, hvilket vil sige, at de er påvirket af de muligheder, som det omgivende samfund tilbyder.

Kritisk teori lægger ikke op til én bestemt metode, men hellere, at forskningsmetoden må udspringe af forskningsgenstanden i en interaktiv proces (Elling, 2013, s. 163-165). Det er teorier og begreber, der er med til at afgøre genstanden for forskning og det er begreberne, der giver virkelighedens fænomener kontekst. Teorier og begreber kan dog være styrende og strukturerende for forskning. Teori har til formål at udvikle og kultivere udvikling i praksis, men ikke forudsige praksis (Elling, 2013, s. 165). Formålet med kritisk teoretisk forskning er at bidrage til frigørelse af samfundets begrænsende mekanismer, som de tager sig ud i specifikke kontekster. I specialet undersøger vi udskolingselevers muligheder og udfordringer i forhold til at handle økonomisk. Vi forstår de unges erkendelse og handlinger vedrørende økonomi som socialt og intersubjektivt betinget og for at kunne

gøre sig fri af de oplevede begrænsninger, må det ske i en intersubjektiv proces. For at forstå unges perspektiver lader vi os inspirere af aktionsforskning, som har til formål at forske tæt med deltagerne i et felt for at forandre og forbedre sociale forhold.

3.3 AKTIONSFORSKNING

Aktionsforskning er en forskningstilgang, der retter sig mod bevægelse og forandring af et givent undersøgelsesfelt (Nielsen, 2012, s. 19). Retningen udspringer af kritisk teori og det er socialpsykologen Kurt Lewin, der først formulerer tilgangen. Asger Sørensen, Lektor ved Dansk Pædagogisk Universitet, skriver i bogen *Videnskabsteori i statskundskab, sociologi og forvaltning* (2012), at aktionsforskning ikke kun forholder sig til verdenen, som den tager sig ud nu, men at forskning må bidrage til en realisering af, hvordan fremtiden bør se ud (Sørensen, 2012, s. 245). I denne formulering ser vi, at traditionen har en eksplicit normativ og forandringskabende agenda.

Kurt Lewin formulerede aktionsforskning som en tradition i USA umiddelbart efter 2. verdenskrig. Traditionen har til formål at løse sociale konflikter, som springer ud af sociale problemer og ulighed i samfundet. Lewin var optaget af, hvordan man kan modvirke undertrykkende og begrænsende bevægelser. Lewin mente, at forskning må fokusere på handling og ske i tæt relation med praktikere og borgere i et felt. Formålet med aktionsforskning er for Lewin at skabe en social forskningstradition, der producerer en kvalitativt anderledes viden end traditionel forskning. Han mente ikke, at traditionel forskning var i stand til at producere den viden, der skulle til for at kunne løse de konflikter og kriser, som viste sig i hans samtid. For Lewin er det ved at intervenere i et felt gennem eksperimenter, at praktikerne selv skal bidrage til løsninger på sociale problemer. (Nielsen, 2012, s. 19-20)

Lewins aktionsforskning har et tydeligt demokratisk sigte. Demokratisk viden og social forandring kan kun skabes, hvis det tager udgangspunkt i praksis og har fokus på deltagelse og inddragelse af de implicerede aktører (Nielsen, 2005, s. 524). Det demokratiske aspekt betyder for Lewin, at videnskabelsen må finde sted i en fælles proces og erkendelse mellem forskere og praktikere i et felt. Han mener, at forskeren skal involvere sig aktivt i forandringsprocesser og forsker sammen med praktikerne, hvor de gør sig fælles erfaringer. Det er særligt for aktionsforskning, at metoden lægger vægt på dette samspil, hvilket adskiller den fra andre akademiske retninger (Nielsen, 2012, s. 20).

Aktionsforskning kan tage sig ud på flere forskellige måder, men fælles er, at der sker en opblødning i grænsen mellem teori og praksis (Duus et al., 2012, s. 129). Vi er i specialet inspireret af det demokratiserende aspekt og ønsker at skabe ny erkendelse og øget refleksion for de unge ved at inddrage dem i workshops. Vi ønsker at forstå de unges nuværende situation i henhold til økonomi, for at kunne udvikle og målrette et bidrag til Pengeuge, som kan kaste lys på de muligheder og udfordringer, som de selv oplever at møde og skabe forandring.

3.4 DIALOGTRADITION OG KRITISK-UTOPISK AKTIONSFORSKNING

I det følgende afsnit vil vi præsentere dialogtraditionen og kritisk-utopisk aktionsforskning ud fra Kurt Aagaard Nielsen og Birger Steen Nielsens udlægninger, som er to populære retninger inden for aktionsforskning. Vi viser også, hvordan vi arbejder med en kombination af disse.

I Skandinavien er blandt andet dialogtraditionen særligt udbredt. Dialogtraditionen blev formuleret med inspiration fra læringsteori, sprogteori og pragmatisk filosofi og har til formål at fremstille processer og metoder, der styrer dialog i institutioner, arbejdsliv og lokalsamfund (Nielsen, 2013, s. 339). Dialogtraditionen er ikke på samme måde eksperimenterende, som Lewin lægger op til, men kan forstås som en pragmatisk praksisorienteret forskning. Aktionsforskning inden for dialogtraditionen er praksis- og udviklingsorienteret og har til formål at skabe dialogformer i praksis, som kan føres ud i livet. Da der ikke er fokus på sociale eksperimenter, er den ofte kritiseret for ikke at formå at bryde med eksisterende sociale strukturer og magtkonstellationer (Nielsen, 2013, s. 339-340). I specialet forsøger vi med eksperimenterende workshops med fokus på dialog og interaktion at imødekomme dette så vidt muligt.

Kritisk-utopisk aktionsforskning har et sigte om at kunne forandre nutiden for at forbedre fremtiden. Den har fokus på utopiske tanker for demokratisk socialt liv og på sociale eksperimenter for at skabe forandring. Det er ifølge denne udlægning de utopiske tanker, som kan være medskabende til frigørelse for individer. Denne aktionsforskning adskiller sig blandt andet fra dialogtraditionen ved at fastholde et utopisk element og ved at eksperimentere til social forandring. (Nielsen, 2013, s. 339-341)

Vi er i specialet inspireret af begge aktionsforskningsretninger og arbejder med en kombination. Vi læner vi os op ad dialogtraditionen, da vi sigter efter at skabe og styrke dialogen omhand-

lende de udfordringer og muligheder, som unge i udskolingsalderen oplever med økonomi. Vi har ikke fokus på det utopiske element, som i kritisk-utopisk aktionsforskning, men forsøger ved brug af eksperimenterende workshops at give de unge en stemme til at definere og afdække deres egen situation. Vi forsøger ved eksperimenter at forandre for at kunne forstå. Vores formål er at udvikle bud på aktioner, som kan styrke dialogen blandt de unge omkring udfordringer forbundet med at bruge penge.

3.5 VORES PLACERING

Som skitseret ovenfor findes der forskellige udlægninger af aktionsforskning. De forskellige retninger har flere ting til fælles, men adskiller sig også på nogle punkter. Benedicte Madsen er lektor ved Aarhus Universitet, faglig konsulent og aktionsforsker. Hun er inspireret af Kurt Lewins aktionsforskning og hans ligestilling af forskning og aktion og teori og praksis (Madsen, 2012). Vi lader os inspirere af hendes udlægning af aktionsforskning i udarbejdelsen af vores undersøgelse.

Som skrevet forbindes aktionsforskning ofte med en særlig relation mellem forsker og praktiker (jf. 3.3 Aktionsforskning). Ifølge Madsen er det centralt for Lewin, at forskeren intervenserer og handler i undersøgelsesfeltet og bliver dermed et element i forskningen. Samtidig deltager den udforskede part ofte i planlægningen og gennemførelsen af forskningsprocessen (Madsen, 2012, s. 5-6). Hun adskiller sig dog fra denne udlægning på nogle punkter. Hun afviser fx, at planlægningen af forskningsprocessen nødvendigvis skal ske i samspil med deltagerne i et felt, selvom det kan være en god idé, hvis det er muligt (Madsen, 2012, s. 5-6). På samme måde mener Habermas, at forskeren kun skal engagere sig i rammerne om handlinger og ikke i selve handlingerne. Han mener, at det kan være vanskeligt at opretholde den primære forskningsinteresse for skabelse af god dialog, hvis man engagerer sig for meget som forsker (Nielsen, 2013, s. 333). Vi har i specialet ikke inddraget udskolingseleverne i planlægningen af vores workshops.

Madsen adskiller sig også ved at mene, at aktionsforskning ikke nødvendigvis skal være direkte emanciperende, men at det er vigtigt, at forskning kommer deltagerne til gode i et felt (Madsen, 2012, s. 6). Hun understreger, at det er forskeren, der deltager og intervenserer i en udforsket parts praksis, hvorfor det er forskeren, der får privilegeret adgang til aktørernes hverdag og handlinger. I specialet er det unges undervisningspraksis vi har adgang til i et forsøg på at forstå deres

handlinger og daglige omgang med økonomi. Hun mener ikke, at de deltagere, som er inddraget i forskningsprocessen, nødvendigvis skal berøres af forskningen i den pågældende praksis. Der kan i stedet ske en udvikling i lignende kontekster eller i fremtidige kontekster. Madsen mener, at forskeren har et ansvar for at bidrage til praktikernes indsigt i et felt, hvilket vil sige, at man som forsker må bidrage med lokal vidensproduktion og læring. Hun mener også, at det er nødvendigt, at forskeren producerer almen viden, som er af mere generel karakter og som kan fungere brobyggende mellem teori og praksis. Dette gør vi i specialet ved at relaterer de unges oplevelser til en bredere samfunds-kontekst og ungdomsteoretisk ramme (Madsen, 2012, s. 6-8)(jf. 6.1 Analyseteori). Vi er opmærksomme på, at vores workshops og det efterfølgende analytiske arbejde, skal bidrage med både lokal og almen vidensproduktion. Det gør vi ved at lave workshops og udvikle bud på aktioner, som kan anvendes i fremtidige undervisningskontekster.



4 METODE

Vores baggrund for at forstå, hvordan udskolingselever oplever deres økonomi, bygger på workshops. Vi har afholdt i alt seks workshops på tre forskellige skoler på Sjælland. På den første skole afholdt vi tre workshops med tre forskellige 8. klasser, på den anden skole afholdt vi én workshop med to 8. klasser samtidig og på den tredje skole afholdt vi to workshops, én med en 9. klasse og én med en 8. klasse (jf. Figur 1). Alle workshops er afholdt mellem primo februar og primo marts 2018 og består af en række øvelser og mindre aktiviteter af individuel og kollektiv karakter. Vi har begge faciliteret alle workshops og lavet en fordeling af opgaver forud for hver workshop. Vi sikrede, at der hele tiden var én, som faciliterede øvelser og én, som samlede det empiriske materiale fra øvelserne (Bilag 3a: Workshopplan).

Som metodisk inspiration anvender vi bogen *Aktionsforskning - en grundbog* (2012) af Gitte Duus, Mia Husted, Karin Kildedal, Erik Laursen og Ditte Tofteng. Det overordnede formål med at have workshops som empirisk grundlag for specialet er dobbeltsidet (Duus et al., 2012, s. 97). På den ene side vil vi gerne generere ny viden om udskolingselevs relation til økonomi og på den anden side, vil vi gerne forandre netop dette felt med udgangspunkt i udskolingselevs ønsker (Duus et al., 2012, s. 97). Vores viden er indsamlet på baggrund af en eksperimenterende tilgang med fokus på handling, deltagelse og dialog. Eksperimenter inden for aktionsforskning bygger på normative antagelser om, at praksis kan foregå på en 'bedre' måde (Duus et al., 2012, s. 107). Vores eksperimenterende workshops kan således ses som en måde at få viden om, hvordan eleverne håndterer økonomiske dilemmaer. Elevernes deltagelse er et centralt omdrejningspunkt gennem alle workshops, fordi det sikrer, at vores empiriske materiale tager udgangspunkt i elevernes situation. Vi fokuserer på at forstå elevernes handlinger, fordi vi ser dem som udtryk for samfundsmæssige praksisser og dialog er et middel til at skabe nye indbyrdes forståelser i et felt. (jf. 3.3 Aktionsforskning & 3.4 Dialogtradition og kritisk-utopisk aktionsforskning)

De workshops vi har lavet, er løbende blevet justeret, da forskning inden for en aktionsforskningstilgang må ske i et samspil mellem forsker og deltager (jf. 3.3 Aktionsforskning). Vi har efter hver workshopdag revideret de enkelte øvelses form og formål for at sikre, at indholdet hele tiden afspejler vores seneste viden og erfaringer, som de unge tilbyder os. Vi har valgt denne tilgang, fordi vi ser aktionsforskning som en proces, der ikke kan fastlægges på forhånd (Larsen & Day, 2014, s. 2). Når vi løbende justerer indholdet i vores workshop for at få målgruppen til at reflektere over emnet, kan det ses som en afledning af hermeneutikken. Vi forstår vores arbejde med work-

shops, som en spiral-lignende proces, hvor vi gentagende planlægger workshops, afvikler dem og vurderer resultaterne fra dem (Larsen & Day, 2014, s. 1). Det betyder, at vi får en grundig forståelse af praksis, fordi vi gentagende tager stilling til og justerer vores workshops i forhold til viden fra feltet. Når vi udvikler vores workshops ud fra eksperimenter, arbejder vi ud fra, at der ikke er særlige metodiske greb, man forpligter sig til at bruge. Vi sørger dog for at alle greb, vi bruger, passer til de metodiske principper for kritisk teori og aktionsforskning (jf. 3 Videnskabelig tilgang). Indholdet i vores workshops er altså et resultat af, hvordan vi ud fra en aktionsforsknings forståelse mener, at vi bedst kan skabe dialog, deltagelse og handling om økonomi i udskolingsklasser. Vi er bevidste om, at vores workshops kunne have haft mange andre former, end dem vi har valgt. Derfor forsøger vi så vidt muligt at være gennemsigtige omkring, hvordan de enkelte øvelser belyser vores problemstilling og er eksplicitte omkring de løbende ændringer, vi foretager os.

4.1 PRÆSENTATION AF EMPIRI

I det følgende præsenterer vi de enkelte dele i vores workshops og forholder os til, hvilke metodiske greb vi har brugt, hvilket formål de tjener, samt hvilken viden vi har produceret. Inden vi går detaljeret ind i de enkelte øvelser, illustrerer vi i figur 1, hvornår vi har afholdt de enkelte workshops, samt hvilke øvelser vi har brugt. Brug gerne figuren som referencepunkt for de løbende justeringer vi beskriver i de følgende afsnit.

Fredag d. 09.02.2018	Tirsdag d. 27.02.2018	Fredag d. 02.03.2018
V1 90 MINUTTER	S4 120 MINUTTER	F5 90 MINUTTER
Visualiseringsøvelse 1.0 (45)	Visualiseringsøvelse 2.0 (45)	Visualiseringsøvelse 3.0 (20)
Dilemmaspil (15)	Dilemmaspil (15)	Dilemmaspil (15)
Spørgeskema (5)	Interview en ven (25)	Interview en ven (25)
	Spørgeskema (5)	Spørgeskema (5)
V2 90 MINUTTER		F6 90 MINUTTER
Visualiseringsøvelse 1.0 (45)		Visualiseringsøvelse 3.0 (20)
Dilemmaspil (15)		Dilemmaspil (15)
Spørgeskema (5)		Interview en ven (25)
		Spørgeskema (5)
V3 90 MINUTTER		
Visualiseringsøvelse 1.0 (45)		
Dilemmaspil (15)		
Spørgeskema (5)		

Figur 1: Oversigt over workshops. Findes også i bilag 7.

Som det fremgår af Figur 1, justerer vi løbende de øvelser, vi har inkorporeret i workshoppen. Figuren viser, hvor lang tid hver workshop har varet, samt hvor mange minutter, vi har planlagt at bruge på hver øvelse. Vores workshops er tilpasset efter, hvor lange modulerne er på de skoler, vi besøger. Vi justerer også de enkelte øvelser af forskellige andre hensyn, hvilket er beskrevet under hver enkelt øvelse.

4.1.1 Visualiseringsøvelse

Til vores første dag med workshops lavede vi en visualiseringsøvelse. Denne øvelse har undergået flere justeringer undervejs, hvorfor vi opdeler forklaringen af øvelsen i tre overskrifter: *Visualiseringsøvelse 1.0*, *Visualiseringsøvelse 2.0* og *Visualiseringsøvelse 3.0*. I afsnit 4.1.1.1 *Visualiseringsøvelse 1.0* beskriver vi øvelsen, som den så ud i V1, V2 og V3 og i afsnit 4.1.1.2 *Visualiseringsøvelse 2.0* og 4.1.1.3 *Visualiseringsøvelse 3.0* beskriver vi de justeringer, som vi har lavet til S4, F5 og F6. Fælles for de forskellige versioner er, at øvelsen skal løses individuelt og er placeret som den første øvelse under vores workshops. Det har vi gjort for at sikre, at vi får et individuelt input fra eleverne, inden de begynder at tale sammen om emnet og måske påvirker hinandens umiddelbare tanker om deres økonomi. Dog sidder eleverne sammen i grupper af 4-6 personer under øvelsen, så de har mulighed for at kommunikere indbyrdes. Det empiriske materiale vi får med fra visualiseringsøvelserne, er tegninger. Dem har vi samlet i bilag 4a, 4b og 4c, hvor hvert enkelt papir har fået en kode, så vi kan referere til specifikke tegninger under hvert bilag.



Fra venstre: Billeder fra visualiseringsøvelse F5, S4 og V2.

Visualiseringsøvelserne tager udgangspunkt i tegning og sketching. At tegne, eller sketche er en metode til at visualisere ens tanker. Sketching anvendes særligt inden for designtænkning, hvor det anvendes som metode til at afdække, hvilket problem man arbejder med for at kunne løse det (Goldsmith, 1991, s. 125). I selve sketchingprocessen kan det visuelle aspekt give anledning til nye idéer samtidig med, at man er i gang med at tegne (Goldsmith, 1991, s. 130). Vi introducerede ele-

verne til sketching som anslag til visualiseringsøvelsen, da vi netop har til formål at afdække, hvilke muligheder og udfordringer udskolingseleverne oplever i henhold til økonomi. Vi lagde vægt på, at sketching er en anderledes måde at reflektere og bad dem være åbne og se bort fra deres evner til at tegne (Bilag 3b: Talepapir). Ambitionen var, at eleverne fik en forståelse af, hvorfor vi bad dem tegne i stedet for at skrive, sådan at de følte sig inkluderet i øvelsen og kunne se meningen med at tegne.

4.1.1.1 Visualiseringsøvelse 1.0

Formålet med øvelsen var at få elevernes syn på positive og negative facetter ved økonomi (Bilag 3a: Workshopplan for V1, V2 og V3). I øvelsen bad vi eleverne forestille sig, at de er flyttet hjemmefra. Først skulle de tegne en tegning af, hvad de frygter, er virkeligheden for dem, når de flytter hjemmefra og bagefter tegne en tegning om, hvad de håber virkeligheden er for dem, når de flytter hjemmefra (Bilag 3a: Workshopplan for V1, V2 og V3). Eleverne havde 15 minutter til at tegne hver tegning. Vi bad eleverne forholde sig til det tidspunkt, hvor de flytter hjemmefra med inspiration fra det særtema som Finans Danmark bragte i forbindelse med Pengeuge 2018, der handler om at flytte hjemmefra (jf. 1.2 Casebeskrivelse). Under øvelsen bad vi både eleverne forholde sig til et godt og et mindre godt udfald af deres fremtid. Det har vi gjort med inspiration fra den metodiske tilgang, som Kirsten Bonde Sørensen og Mette Munkholm Davidsen (2017) bruger til at inkorporere entreprenøriel tankegang i folkeskolen. I artiklen *A Holistic Design Perspective on Entrepreneurship Education* beskriver forfatterne, at de får skolebørn til at se på henholdsvis de gode og dårlige ting ved læring, deres rolle som elever og deres skole (Sørensen & Davidsen, 2017, s. 1823). Ifølge forfatterne gør metoden eleverne i stand til at reflektere over deres egen læring og giver flere perspektiver på det at gå i skole (Sørensen & Davidsen, 2017, s. 1825). Når vi beder eleverne forholde sig til både gode og dårlige udfald af fremtiden, er det for at sikre, at vi ikke fremprovokerer problemer og kritik, men at eleverne får mulighed for at reflektere over forskellige facetter ved økonomi, der fylder for dem.

Ved dagens første workshops udleverede vi farvet papir, sakse, tusser og abesnot (Bilag 3a: Workshopplan for V1, V2 og V3), for at give eleverne mulighed for at bruge forskellige midler til at visualisere deres tanker. Nogen klippede figurer ud af papiret (Bilag 4a: Visualiseringsøvelse 1.0, V1:12P, V1:3P og V1:7P) men de fleste gjorde ikke brug af det, så vi valgte ikke at udlevere det ved

Penge på min konto: 00 kr

Mange Penge

Regninger 30% Mad Tegne Møbler Væner

Jeg bor i en papkasse

The diagram illustrates the Gold Standard mechanism. At the top, a yellow circle represents 'Gold'. An arrow labeled 'Gold' points from the circle to a building representing the Bank of England. Another arrow labeled 'Gold' points from the building to a car labeled 'Porsche', representing the Reichsbank. From the car, an arrow labeled 'Gold' points to a woman in a red dress representing 'Mig' (the public). From 'Mig', an arrow labeled 'Gold' points to a cloud labeled 'Min Panda'. Inside the cloud, there is a drawing of a panda and the text 'Jeg ejer verdens Min Panda' and 'Min Panda er fattig, og jeg vil have mere'. An arrow labeled 'Penge' (Money) points from the cloud to a shopping basket. From the shopping basket, an arrow labeled 'Penge' points to a person labeled 'Harry Styles'. From 'Harry Styles', an arrow labeled 'Penge' points to a person labeled 'Penge'. Finally, an arrow labeled 'Gold' points from 'Penge' back to the 'Gold' circle, completing the cycle.

Version 2.0 af visualiseringsøvelsen blev afviklet ved workshop S4. Formålet med denne øvelse var at give os viden om, hvad der er vigtigt for eleverne at bruge penge på (Bilag 3a: Workshopplan for S4). Det nye formål sikrede først og fremmest, at eleverne denne gang kunne tegne ud fra deres nuværende situation og ikke behøvede forholde sig til fremtiden. Vi er opmærksomme på, at vi ved at stille dette spørgsmål, lagde vi op til, at eleverne fokuserede på forbrug og at der kan være andre

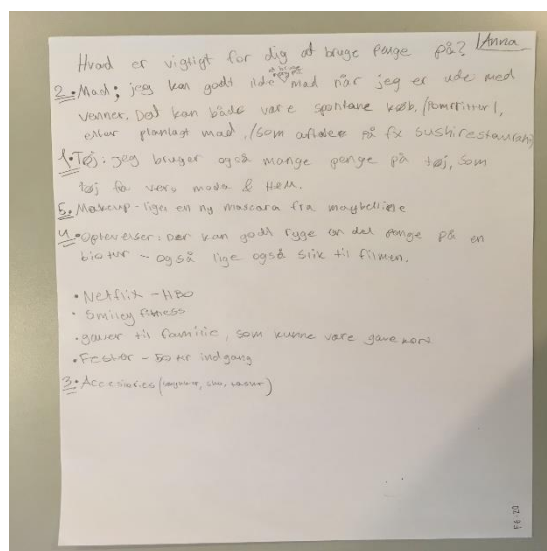
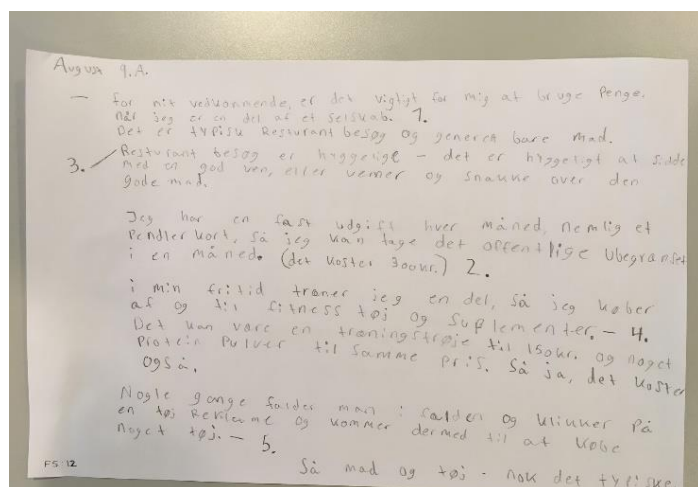
forhold ved økonomi, som vi ikke har fået indsigt i. Vi valgte alligevel at spørge nærmere ind til elevernes forbrug, fordi tegningerne fra V1, V2 og V3 var domineret af forskellige materielle ting, som eleverne enten ønskede at bruge penge på eller frygtede, de ikke kunne bruge penge på (Bilag 4e: Kategorier fra visualiseringsøvelser). Vi spurgte eleverne: "Hvad er vigtigt for dig at kunne bruge penge på?" (Bilag 3d: Powerpoint). Til dette spørgsmål tegnede eleverne én tegning i stedet for to og fik i alt 20 minutter til øvelsen. I erkendelsen af, at version 1.0 af visualiseringsøvelsen ikke gav os indsigt i, hvorfor eleverne tegnede, hvad de tegnede, lavede vi en tilføjelse til version 2.0. Denne tilføjelse handlede om at få eleverne til at uddybe og prioritere, hvad der er vigtigt for dem at bruge penge på. Formålet var at se, hvad eleverne fremhæver som særlig vigtigt at bruge penge på og forstå hvorfor (Bilag 3a: Workshopplan for S4). Vi bad eleverne om at markere de fem ting, som var vigtigst for dem at bruge penge på. Eleverne fik 15 minutter til at svare på tre spørgsmål om deres første prioritet. Spørgsmålene var: "Hvorfor er X vigtigt for dig at have i dit liv/din hverdag?", "Hvad er det ved X, som gør dit liv godt?" og "I hvilke situationer er det vigtigt for dig at kunne bruge penge på X?" (Bilag 3d: PowerPoint). Vi instruerede eleverne til at erstatte X'et i spørgsmålene med deres første prioritet. Eleverne svarede på ét spørgsmål ad gangen og skrev deres svar på først gule, så pink og til sidst blå post it's. Denne tilføjelse gav visualiseringsøvelsen en ny dimension, hvor vi fik et indblik i, hvorfor de unge handler, som de gør.



Fra venstre: Post-its fra S4 og tegning fra Bilag 4b: Visualiseringsøvelse 2.0, S4:28.

4.1.1.3 Visualiseringsøvelse 3.0

Version 3.0 af visualiseringsøvelsen blev afviklet ved workshop F5 og F6. Denne version har samme formål som version 2.0, men den er forkortet for at give plads til at udvide andre øvelser. I stedet for at eleverne blev introduceret til sketching og blev bedt om at tegne, kunne de frit vælge mellem at tegne og skrive (Bilag 3a: Workshopplan for F5 og F6). Vi reducerede version 3.0 af visualiseringsøvelsen til i alt 20 minutter, hvor eleverne havde 10 minutter til at skrive, hvad de vil bruge penge på og 10 minutter til at reflektere over hvorfor (Bilag 3a: Workshopplan for F5 og F6).



Fra venstre: Bilag 4c: Visualiseringsøvelse 3.0, F5:12 og F6:20.

4.1.2 Dilemmaspil

Nummer to øvelse ved vores workshops var *Dilemmaspillet*. Formålet var at få eleverne til at italesætte forskellige perspektiver på, hvad der kan være på spil, når venner bruger penge sammen. I *Dilemmaspillet* skulle eleverne to og to forholde sig til forskellige nuancer i et dilemma, der kan opstå på grund af penge. Helt praktisk tog øvelsen udgangspunkt i et fiktivt scenarie, vi havde fundet på. Det lød således:

“Line fylder 16 år og har inviteret hele klassen til fødselsdagsfest på fredag. Temaet er ‘Sweet 16’ og alle er inviteret til kl. 20. Fem elever fra klassen har besluttet at give hende en gave sammen. Men der er nogle ting, de ikke har fået talt om inden.” (Bilag 3d: PowerPoint)

Efterfølgende præsenterer vi forskellige dilemmaer for de venner, som er gået sammen om gaven. Det første dilemma handler om, at 'Samuel' har købt gaven, men betalt mere for den, end eleverne plejer til klassefødselsdage. Det andet dilemma handler om, at 'Asta' bliver overrasket over, at gaven bliver dyrere end normalt. Det tredje dilemma handler om, at 'Niels' gerne vil give en større gave. Det fjerde dilemma handler om, at 'Hannah' har købt en ekstra gave, som hun selv vil give fødselaren og det femte dilemma handler om, at 'Mira' melder afbud til fødselsdagen og ikke vil være med i gaven alligevel. (Bilag 3d: PowerPoint) Vi præsenterede dilemmaerne ét ad gangen og stillede samtidig spørgsmålet: "Hvad forestiller I jer, at dette kunne føre til af dilemmaer for Samuel og hans klassekammerater?" (Bilag 3d: PowerPoint) I de efterfølgende spørgsmål erstatter vi 'Samuel' med navnene på de andre, der har et dilemma. Efter hvert nyt dilemma beder vi eleverne tale sammen to og to ud fra dette spørgsmål. Under øvelsen står alle elever på to rækker og taler med vedkommende overfor. Efter hvert dilemma rykker den ene række, således at man ikke taler med den samme to gange - som en slags speeddating (se billede nedenfor). Efterfølgende lavede vi en fælles opsamling og spurgte ind til elevernes indbyrdes diskussioner.

Da vi formulerede scenariet og de tilhørende dilemmaer, forsøgte vi at finde et scenarie, der var relaterbart for de udskolingselever, som skulle deltage i vores workshops. Vi lader eleverne tale ud fra et scenarie, fordi vi gerne vil have dem til at sætte sig ind i de forskellige personers sted og se dilemmaerne fra forskellige perspektiver. Vi gør det, fordi vi forventer, at det er nemmere for eleverne at gå i dialog og dele perspektiver på dilemmaer, der ikke handler om dem selv. Vi lavede kun få justeringer i øvelsen undervejs. For det første ændrede vi værdien af den gave, de fem venner giver sammen til fødselsdagen. Ved V1, V2 og V3 havde vi skrevet, at eleverne hver skulle betale 200 kr. Eleverne gav dog udtryk for, at dette var et for højt tal og ikke realistisk for dem, hvorfor vi lavede det om til 100 kr. per person (Bilag 3d: PowerPoint). For det andet blev vi løbende mere grundige til at spørge ind til de forskellige perspektiver, eleverne havde på dilemmaerne. Det gjorde vi, ved gentagne at spørge nysgerrigt ind til det de sagde og give dem tid til at tænke over de spørgsmål, vi stillede (Bilag 3c: Feltnoter).

Dilemmaspillet gav os viden om, hvordan udskolingselever forholder sig til et økonomisk dilemma. Eleverne fremstod reflekterede omkring scenariet og kunne godt sætte sig ind i, hvorfor de enkelte dilemmaer opstod. Det ser vi ved, at de gjorde opmærksom på, at dilemmaerne ikke kun handler om penge, men også om fx venskab og følelser (Bilag 3c: Feltnoter)(jf. 5 Karakteristik af de

unge). Det er vores løbende observationer af og interaktion med de unge under dilemmaspillet, som udgør empirien fra denne øvelse. Vi noterede så vidt muligt elevernes perspektiver og vores indtryk undervejs i øvelsen (Bilag 3c: Feltnoter), men det viste sig at være en udfordring. Vi interagerede med eleverne for at høre og notere forskellige input. Det var en vanskelig balancegang og vores noter fra dilemmaspillet fremstår derfor usammenhængende og viser kun nogle af elevernes perspektiver. For Bryman er det centralt, at feltnoter skrives med det samme, eller så hurtigt som muligt efter, man har gjort sig sine observationer (Bryman, 2012, s. 447). Det har været vanskeligt på vores workshops, da vi begge indtog roller som facilitatorer og dermed ikke havde mulighed for at skrive ned konstant. Der kan derfor være observationer, som ikke er indfanget. Vi sørgede dog for at skrive noter efter vores workshops i et forsøg på at indfange så mange nuancer som muligt. Der kan også være forhold, som vi har observeret ved at være til stede i felten og derigennem opnået insider-viden om (Justesen & Mik-Meyer, 2010, s. 104), som ikke er nedskrevet grundet vores facilitatorrolle. Vi forsøgte under workshop V1, V2 og V3 at lydoptage elevernes samtaler, men det var ikke muligt at høre andet end støj på optagelserne. I erkendelsen af, at empirien fra *Dilemmaspillet* var mangelfuld og svær at bearbejde, overvejede vi, hvordan vi kunne generere empiri fra en fælles og dialogbaseret øvelse, som vi kunne få mere empirisk materiale ud af. Deraf udsprang øvelsen *Interview en ven*. Vi valgte at fastholde øvelsen i de øvrige workshops, fordi vi oplevede, at den var en god primus motor for elevernes indbyrdes refleksion.



Billede af *Dilemmaspillet*.

4.1.3 Interview en ven

Øvelsen *Interview en ven* opstod efter workshop V1, V2 og V3. Ved S4 havde vi 30 minutter ekstra sammenlignet med de tidligere workshops (jf. Figur 1). Det gav os mulighed for at udforske, hvilke fortællinger de unge selv har om svære situationer, der kan opstå omkring penge. Det er i tråd med aktionsforskning, at vi søger at afdække og forbedre de forhold, som kan virke svære og begrænsende

for eleverne. Formålet med øvelsen var derfor at få eleverne til at italesætte svære økonomiske situationer, som de selv har oplevet og reflektere over, hvorfor de var svære (Bilag 3a: Workshopplan for S4). Øvelsen går ud på, at eleverne skal interviewe hinanden. Vi introducerede øvelsen i plenum og bad derefter eleverne om at tænke på en svær økonomisk situation, de havde oplevet (Bilag 5a: Spørgeguide). Eleverne fandt derefter selv sammen med en klassekammerat, som de gerne ville tale med. Udstyret med en spørgeguide og en smartphone, satte de sig et sted på skolen for at optage deres interviews. Spørgeguiden indeholder en række spørgsmål, som skulle få eleverne til at fortælle så nuanceret som muligt om den situation, de tænkte på. Eleverne skulle blandt andet svare på, hvad der er svært, hvorfor det er svært, hvem det er svært for og hvordan de kan undgå lignende situationer (Bilag 5a: Spørgeguide). Eleverne havde selv ansvar for at interviewe hinanden. Både i introduktionen til øvelsen og på selve spørgeguiden, viste vi retningslinjer for, hvordan de skulle udføre deres interviews. Vi sagde fx, at de skulle sørge for at stille ét spørgsmål ad gangen, tale tydeligt og give sig god tid til at svare på spørgsmålene (Bilag 5a: Spørgeguide). Vi udstak disse retningslinjer for at skabe plads til refleksion og sikre, at vi fik grundige svar, som vi efterfølgende kunne høre på optagelserne. Spørgeguiden indeholder i alt otte spørgsmål. Der er tale om en struktureret spørgeguide, for at eleverne har mulighed for at interviewe hinanden to og to uden vores tilstedeværelse. Ifølge professor Alan Bryman, kan dette gøre elevernes svar standardiserede (Bryman, 2012, s. 470). Vi har alligevel valgt denne form, da den gør det muligt for dem at interviewe hinanden, hvilket vi antager, vil gøre dem mere trygge i at besvare spørgsmålene.

I elevernes optagelser kan vi høre, at flere grupper synes, at de kan give det samme svar på flere spørgsmål. Andre grupper uddyber deres svar yderligere. Vi ændrede ikke i spørgeguiden, fordi det ikke var entydigt hvilke spørgsmål, der fik eleverne til at reflektere og hvilke de undlod at svare på. Øvelsen bygger på tillid til, at eleverne tager ansvar for øvelsen og følger de fælles instruktioner. Langt de fleste elever løste opgaven, men vi kan se, at vi fik færre interviews tilsendt, som der var elever ved vores workshops. De få manglende interviews kan skyldes, at nogle oplevede tekniske udfordringer, når de skulle sende os deres lydfil. Vi bad eleverne finde et sted på skolen, hvor der var så stille, at de kunne optage deres interviews. Det betød, at vi ikke var til stede ved optagelserne. En udfordring viser sig her, da det strukturerede interview samt vores manglende tilstedeværelse betyder, at vi ikke har mulighed for at imødekomme eventuelle uklarheder eller stille opfølgende spørgsmål undervejs. Det vil sige, at vi ikke kan forfølge de retninger interviewene tager og de

perspektiver, som eleverne bringer frem (Bryman, 2012, s. 471). Det kan betyde, at der er nuancer, der er gået tabt i interviewene, da vi kun får viden om de forhold, som spørgeguiden lægger op til og elevernes fortolkninger af den (Bryman, 2012, s. 470-471).

Empirien fra denne øvelse er transskriberinger af elevernes interviews med hinanden (Bilag 5b: Interview en ven). Hvert interview har fået en kode, således at vi kan referere til de enkelte interviews. Når vi citerer eleverne i specialet, er nogle af citaterne redigeret for at sikre læsevenligheden (Bryman, 2012, s. 485). Vi har så vidt muligt sikret, at meningen i elevernes udsagn træder frem uden at kompromittere indholdet. Elevernes udtalelser står dog alle skrevet, som vi har hørt dem i bilag 5b: Interview en ven.

4.1.4 Spørgeskema

I slutningen af hver workshop bad vi eleverne svare på få afsluttende spørgsmål og evaluere workshoppen. Spørgeskemaets primære formål var at give os et indtryk af, hvordan eleverne forholder sig til at tale om økonomi og hvilken form for undervisning de kan lide. Spørgeskemaet udgør ikke vores primære empiri for undersøgelsen af elevernes muligheder og udfordringer med økonomi, men giver os et indblik i, hvor nemt eller svært, de synes det er at tale om økonomi med andre og hvordan de opfatter vores workshops. Med de første tre spørgsmål ville vi gerne høre elevernes vurdering af, hvor nemt eller svært det er for dem at tale om økonomi med deres omgangskreds. I de sidste tre spørgsmål spurgte vi ind til elevernes oplevelse af workshoppen samt deres præferencer i forhold til undervisning. Med inspiration fra Bryman (2012) har vi struktureret det korte spørgeskema som et "supervised self-completion questionnaire" (Bryman, 2012, s. 232-233). Det betyder, at eleverne svarede på spørgeskemaet, imens vi var til stede (Bryman, 2012, s. 232).

Vi har samlet de seks spørgsmål i et spørgeskema på www.typeform.com. Spørgeskemaet er anonymt og vi har trukket data ud efter hver workshopdag sådan, at V1, V2 og V3 er samlet, S4 er samlet og F5 og F6 er samlet (Bilag 6b: Spørgeskemasvar). Spørgeskemaets to første spørgsmål er lukkede og vi spurgte eleverne om, hvor nemt eller svært det er for dem at tale med familie og med venner om penge på en skala fra 0-10. Vi er opmærksomme på, at de lukkede spørgsmål kun tilbyder eleverne mulighed for at svare inden for skalaen. Vi har ladet det være op til dem selv at vurdere, hvad tallene på skalaen betyder for dem og vi har ikke mulighed for at få viden om flere nuancer ved deres svar (Bryman, 2012, s. 250). I de sidste fire spørgsmål spurgte vi eleverne: "Hvordan var det at

tale om økonomi i dag?”, “Hvad er det vigtigste, du har fået ud af workshoppen i dag?”, “Hvad er fed undervisning for dig?” og “Er der andet du synes, vi skal vide?” (Bilag 6a: Spørgeskema). Disse spørgsmål er åbne og gav eleverne mulighed for at give uddybende svar, da de havde friere rammer til at svare, som de havde lyst (Bryman, 2012, s. 247). Vi bruger svarene fra spørgeskemaet kvalitativt, hvorfor ser vi vores spørgeskema som et lille struktureret interview (Bryman, 2012, s. 233). Vi har ikke kodet de åbne svar, men har udelukkende anvendt dem som indblik i at forstå elevernes situation og deres oplevelse af workshoppen, så vi havde mulighed for at ændre ved dem, hvis det var nødvendigt. Spørgeskemaet gav os en mulighed for at samle nogle ekstra perspektiver på vores undersøgelse, som ikke var tidskrævende (Bryman, 2012, s. 233). De tilbød et hurtigt og tilgængeligt overblik over, hvordan eleverne typisk oplever at tale om økonomi og hvordan de ønsker at blive undervist (Bryman, 2012, s. 249). Vi er bevidst om, at andre øvelser, med afsæt i dialog, handling og deltagelse, muligvis kunne have belyst vores sidste spørgsmål i bedre overensstemmelse med vores metodiske ambitioner.

4.1.5 Rundt om øvelserne

Vores workshops bestod også af forskellige mindre aktiviteter, der skulle klæde eleverne bedst muligt på til øvelserne. I figur 2 har vi illustreret workshopplanen for S4 (Bilag 3a: Workshopplan for S4) og markeret alle workshopøvelserne med orange og de rundtomliggende aktiviteter med gul. Brug gerne figuren som referencepunkt, når vi nedenfor kort gennemgår de mellemliggende aktiviteter.

Som figuren illustrerer, vil vi gerne italesætte, hvordan vi har udfyldt tiden omkring øvelserne under vores workshops. Workshop S4 varer i alt 120 minutter og i cirka 90 minutter laver vi *Visualiseringsøvelse*, *Dilemmaspil* og *Interview en ven* og *Spørgeskema* (jf. Figur 2). De resterende minutter har vi brugt på mindre aktiviteter. De aktiviteter bruger vi til at skabe bevægelse og til at gøre eleverne klar til at forholde sig til økonomi. Aktiviteterne fremgår ikke af figur 1, fordi vi ikke samler empiri fra disse aktiviteter. Vi vælger alligevel at beskrive dem her for at give et mere helstøbt indtryk af vores workshops.

S4	120 MINUTTER
	Pegeøvelse
	Introduktion til workshop
	Visualiseringsøvelse 2.0 (45)
	Spørgeøvelse
	Dilemmaspil (15)
	Interview en ven (25)
	Spørgeskema
	Afrunding

Figur 2: Oversigt over øvelser.

4.1.5.1 Introduktion og afrunding

Inden vi begyndte at lave øvelser med eleverne, introducerede vi planerne med vores workshop. Vi fortalte dem, hvilken problemstilling vi arbejder ud fra og forklarede dem, hvordan vi dokumenterede deres svar og efterfølgende behandlede dem. Vi lagde vægt på, at deltagernes perspektiver var det vigtige for os og opfordrede dem til at være åbne for de øvelser, vi præsenterede for dem. Vi fortalte, at elevernes bidrag ville sikre, at vores nye forslag til Finans Danmarks Pengeuge, bliver relevant for de udskolingselever, der skal bruge det i fremtiden. (Bilag 3b: Talepapir) Vi lagde vægt på, at introduktionen var grundig for at sikre, at eleverne var bevidste om, hvorfor vi engagerede dem i workshoppen og for, at de kunne se relevansen af vores problemstilling. På samme måde fremhævede vi igen i afslutningen elevernes deltagelse i workshoppen som helt central for vores forskning (Bilag 3b: Talepapir). Når vi laver en grundig introduktion til vores workshops, er det et forsøg på, at få eleverne til at deltage aktivt i de øvelser vi har med og indstille dem på, at de spiller en afgørende rolle for at workshoppen lykkedes. Det har været gennemgående for alt, hvad vi har faciliteret med eleverne, at de så vidt muligt forstod formålet med at lave øvelserne.

4.1.5.2 Dynamiske skift

Det var vigtigt for os, at vores workshops var spændende og motiverende at deltage i. Derfor valgte vi at lave dynamiske skift mellem aktiviteter og øvelser. Med det mener vi, at vi sørgede for at aktivere eleverne ved skiftevis at sidde stille og bevæge sig, at lave kollektive og individuelle øvelser og ved både at tale og lytte. Vi havde to korte aktiviteter med, som vi brugte på forskellige tidspunkter i vores workshops. Dem kalder vi henholdsvis pegeøvelse og spørgeøvelse i figur 2. Pointen med pegeøvelsen er, at få eleverne til at tænke på, at den samme ting, kan anskues fra forskellige perspektiver og at ingen perspektiver er forkerte (Bilag 3a: Workshopplan for S4). Pointen med spørgeøvelsen er, at få eleverne til at forholde sig til enkelte spørgsmål om penge. Det er fx hvorvidt de får lommepenge, har et arbejde eller køber mad i skolen (Bilag 3b: Talepapir). Vi går ikke mere specifikt ind i den konkrete udførelse af aktiviteterne. Overordnet for begge øvelser gjaldt det, at de varede under fem minutter og krævede, at eleverne bevægede sig. Desuden var der under alle workshops en pause på fem til ti minutter midtvejs.

4.2 OVERVEJELSER OM VIDENSPRODUKTION

I de følgende afsnit vil vi præsentere de etiske overvejelser, vi løbende har gjort os i processen, samt overvejelser om den viden, vi producerer med specialet. Vi giver et indblik i, hvad det betyder, at vi undersøger et sensitivt emne, i vores rekrutteringsproces af deltagere samt overvejelser om den kontekst, som vi afholder vores workshops i. Til sidst vil vi gennemgå overvejelser om vores rolle som forskere i feltet og hvordan vi har sikret anonymitet og informeret samtykke blandt deltagerne i undersøgelsen.

4.2.1 Etik og viden

Under alle workshops har vi været opmærksomme på at inddrage eleverne på en måde, der er meningsfuld for dem og at tage hensyn til at økonomi, som udgangspunkt, er et privat anliggende, alt i mens vi samler viden, der belyser vores problemstilling. Økonomi og forbrug opfattes traditionelt som et sensitivt emne, fordi det er et privat og personligt anliggende (Lee & Renzetti, 1990, s. 512). Når vi undersøger et privat forhold om menneskers personlige liv og erfaringer i et socialt rum, kræver det nogle særlige etiske overvejelser (Brinkmann & Tanggaard, 2010, s. 429). På den ene side foranlediger det en række udfordringer, men det kan også skabe mulighed for nogle etiske potentialer (Brinkmann & Tanggaard, 2010, s. 429). Forskerne Raymond M. Lee og Claire N. Renzetti skriver om at forske i sensitive emner og private forhold: "research on sensitive topics may produce not only gains in knowledge, but also effects that are beneficial to research participants" (Lee & Renzetti, 1990, s. 523). De mener, at denne type forskning er vigtig, da den kan bidrage med viden til et felt og et samfundsområde, som sjældent tildeles opmærksomhed på andre måder (Lee & Renzetti, 1990, s. 512-514). Når vi undersøger de unges økonomi, med særlig fokus på de sociale aspekter ved forbrug, nuancerer vi den nuværende forskning og viden på området. Samtidig er vores ambition, at de unge vi laver workshops med, bliver inspireret og måske drager nytte af deres oplevelser af at gå i dialog om økonomi. Lee og Renzetti peger også på, at det er vigtigt at undersøge sensitive emner, da disse ofte handler om presserende samfundsudfordringer. Det er derfor nødvendigt ikke at ignorere disse emner og de mener, at man har en forpligtelse til at udforske disse områder på trods af de besværligheder og udfordringer, som det kan føre med sig (Lee & Renzetti, 1990, s. 525). Vi har igennem specialeforløbet været opmærksomme på sensitiviteten ved emnet, men har samtidig et ønske

om at skabe forandring for målgruppen. Dette giver anledning til en række etiske overvejelser, som vi må forholde os til.

Vi har fra begyndelsen haft en antagelse om, at de unge kunne have svært ved at åbne op og dele deres økonomiske erfaringer og udfordringer med os og med klassen. Det har vi forsøgt at imødekomme ved at skabe trygge rammer omkring eleverne, hvor de kan dele informationer med os og andre på egne præmisser. For det første fortalte vi, at unge studerende, som er lidt ældre end dem, oplever forskellige udfordringer forbundet med at tale om økonomi og bruge penge sammen med andre (Bilag 3b: Talepapir). Det gjorde vi for at vise eleverne, at andre unge også oplever problemstillinger forbundet med økonomi og at de derfor ikke er alene med deres oplevelser, når de åbner op og fortæller, hvad der er på spil for dem. For det andet forsøgte vi at undgå situationer, hvor enkelte elever kunne føle sig udstillet. Fx undlod vi i visualiseringsøvelsen at lade eleverne præsentere deres tegninger for klassen. På samme måde sikrer det fiktive scenarie i dilemmaspillet, at eleverne ikke taler med afsæt i dem selv. Vi forsøger således at skabe tryghed ved ikke at kræve af eleverne, at de skal dele egne erfaringer med hele klassen. Vi kan ikke vide, om der er perspektiver, som eleverne ikke har delt med os, på trods af vores forsøg på at danne rammer omkring dem, som indbød til at dele perspektiver. Vi oplevede, at eleverne var engagerede i *Dilemmaspillet* og diskuterede mange perspektiver i løbet af øvelsen. Alle workshops varede to timer eller derunder, så vores undersøgelse indeholder de refleksioner, som eleverne gjorde sig på den tid.

Vi har løbende været opmærksomme på at inddrage eleverne for at undgå, at de føler sig som forskningsobjekter, hvis opgave er at levere noget til os uden at få noget tilbage (Brinkmann og Tanggaard, 2010, s. 442). Det har vi fx gjort ved grundigt at introducere til problemstillingen i begyndelsen af hver workshop. Vi lagde vægt på, at vi havde brug for viden fra dem, da de er eksperter på deres liv. Vi fortalte, at det større formål med vores workshops er, at udskolingselever fremadrettet skal kunne anvende det materiale, som vi udvikler på baggrund af elevernes udsagn. Dette gjorde vi for at understrege vigtigheden af deres fortællinger og for at få dem til at føle, at de var en del af noget større (jf. 3 Videnskabelig tilgang). I vores spørgeskema gav eleverne udtryk for, at de oplevede, at de bidrog til et større formål ved at deltage i vores workshop. I spørgeskemaet spurgte vi ind til, hvad eleverne havde fået ud af at deltage og hvad, der er fed undervisning for dem (Bilag 6a: Spørgeskema). Til det svarede eleverne fx: "at vi hjælper andre" (Bilag 6b: Spørgeskemasvar, F5 og F6), "jeg har hjulpet nogle andre mennesker" (Bilag 6b: Spørgeskemasvar, V1, V2 og V3) og "man lære om

noget man kan bruge i sit liv eller omhandler ens eget liv" (Bilag 6b: Spørgeskemasvar, S4). Vi forstår citaterne som udtryk for, at nogle elever har oplevet deres deltagelse som meningsfuld i den større sammenhæng, selvom vi har bestemt form og indhold på workshops.

4.2.2 Deltagere, rekruttering og kontekst

Vores undersøgelse afhænger af, at vi rekrutterer unge fra udskolingen, som gerne vil tale med os om deres oplevelser med økonomi. Vi har målrettet rekrutteringen af unge til de kontekster, hvor de i forvejen er til stede i deres hverdag. Det resulterede i, at vi har kontaktet skoler med det formål, at vores workshop kunne afholdes i skoletiden. Vi kontaktede først og fremmest skoler, som vi har kendskab til gennem vores netværk og supplerede også med andre tilfældige skoler. Ifølge Lee og Renzetti kan en måde at rekruttere deltagere, til en undersøgelse af et sensitivt emne, være gennem netværk (Lee og Renzetti, 1990, s. 516). Vi sendte mails med en beskrivelse af workshops og deres formål til underviserne (Bilag 2a: Mail til undervisere) og kontaktede i alt 12 skoler på Sjælland. Det resulterede i aftaler med tre skoler, som alle var via netværk. Vi har afholdt workshops med fem 8. klasser og én 9. klasse. Vi har ikke haft indflydelse på, om vi besøgte 7., 8. eller 9. klasser, fordi vi var optagede af at være fleksible i forhold til undervisernes skema og øvrige aktiviteter i klasserne. Vi er opmærksomme på, at vores undersøgelse ikke rummer perspektiver fra det yngste klassetrin, som kunne have set anderledes ud end fra de ældre klassetrin. I dette speciale tager vi ikke hensyn til de socio-økonomiske forhold på skolerne. Det er elevernes oplevelser og fortællinger om økonomi, som er omdrejningspunktet for vores undersøgelse.

Da vores workshops skulle foregå i skoletiden, var det nødvendigt at tilpasse dem til en undervisningskontekst. Det betød, at vi havde ca. 90 minutter til en workshop, med undtagelse af workshop S4, hvor vi havde 120 minutter (jf. Figur 1). Grundet tidsrammen for specialet har vi takket ja til undervisere, der har tilbudt os at komme på besøg og løbende tilpasset os de omstændigheder, som hver skole tilbød. Vi oplevede, at der var forskelle på rummenes indretning, på lærernes forhold til eleverne og på stemningen i klasserne. Fx blev workshop V1, V2 og V3 afholdt dagen inden elevernes vinterferie, hvilket medvirkede til uro blandt eleverne. Dette er muligvis blevet forstærket af, at der var en vikar til stede under V3. Et andet eksempel på, at vi har måtte tilpasse os løbende er, at vi inden S4 ikke vidste, hvordan lokalesituationen ville være, før vi ankom. Vi havde indledningsvist fået at vide, at vi skulle være i to lokaler med to klasser på samme tid, hvorefter det viste sig, at der var

plads til alle eleverne i ét lokale. Det, at vi har afholdt vores workshops i forbindelse med elevernes skoletid betyder, at de har haft begrænsede muligheder for at trække sig, hvis de ikke havde lyst til at medvirke. Vi oplevede dog, at eleverne overvejende var engagerede, at de deltog aktivt i øvelserne og at de synes, det var sjovt at være med (Bilag 6b: Spørgeskemasvar).

4.2.3 Deltagelse

Inden for aktionsforskning findes forskellige udlægninger af, i hvilken grad man som forsker aktivt skal deltage og involvere sig i sit undersøgelsesfelt. Vi er inspireret af Habermas' og Madsens forståelse af, at man som forsker ikke er deltager i praksis på lige fod med de øvrige deltagere (jf. 3.5 Vores placering). Det betyder, at vi som forskere fungerer som 'outsidere', der forsøger at afdække meningen bag elevernes oplevelser og handlinger (Duus et al., 2012, s. 105). Grunden til denne opdeling er, at det er de unges viden, vi er interesseret i. Vores ambition er at opstille rammer for, at vi får indblik i denne viden og kan anvende den til at skabe forandring. Vi forsøger ikke at påvirke elevernes udsagn, men er også bevidste om, at det er os, der ønsker at lave undersøgelsen. Det er os, der skaber rammerne for, at eleverne sammen forholder sig til økonomi. Som forskere inden for aktionsforskning er vi ikke interesserede i at danne neutrale analyser, men er opmærksomme på vores position i feltet, imens vi intervenserer for at forstå og forandre (Duus et al., 2012, s. 137). Vi ser her vores normative ambition om at skabe forandring og forbedring i det levede liv (Duus et al., 2012, s. 138).

Ifølge den norske filosof Hans Skjervheim er forskere ikke kun neutrale instrumenter og det vi vælger at spørge ind til i specialet, er ikke vilkårligt (Duus et al., 2012, s. 138). Den engelske sociolog Andrew Sayer mener, at samme overvejelser gør sig gældende for deltagerne i et forskningsfelt (Duus et al. 2012, s. 139). Han argumenterer for, at deltagere ikke vilkårligt vælger, hvad de ønsker at engagere sig i, men typisk engagerer sig, fordi de har et formål med det. Vores krav til deltagerne var, at de gik i 7., 8. eller 9. klasse og at de, eller deres underviser, havde lyst til at medvirke. Vi oplevede til alle seks workshops, at underviserne kendte til Pengeuge i forvejen og at flere havde deltaget med tidligere klasser. Det var dog hverken eleverne eller underviserne, der havde kontaktet os for at fortælle, at de havde udfordringer med økonomi. Vi laver altså ikke denne undersøgelse på opfordring fra aktørerne i feltet (jf. 3.5 Vores placering). Det er i stedet os som forskere, der intervenserer i et felt med afsæt i udfordringer, som unge, der er lidt ældre end eleverne, oplever med økonomi. Dette gør vi i et forsøg på at imødekomme en problematik, som potentielt kan være

udfordrende for eleverne i fremtiden. Vi kan ikke vide med sikkerhed, om eleverne engagerede sig i vores workshops, fordi de så et formål med det, eller fordi det var en del af deres obligatoriske skoledag.

4.2.4 Informeret samtykke og anonymitet

Det har gennemgående været vigtigt for os at sikre anonymitet for deltagerne på vores workshops. Dette har vi gjort ved, at ingen navne på de involverede deltagere, lærere eller skoler fremgår af specialet. Herudover har vi så vidt muligt forsøgt at sikre, at alle deltagerne var bevidste om, hvad de gik ind til ved at deltage på workshops og på den måde sikre informeret samtykke (Brinkmann & Tanggaard, 2010, s. 443). Dette er særligt vanskeligt i aktionsforskning, da man ofte ikke har det fulde overblik over forskningsforløbet indledningsvist, fordi forskningen ofte sker i en løbende forhandling mellem deltagere og forskere (Duus et al., 2012, s. 134). De elever vi afholder workshops med endnu ikke myndige. Vi har forsøgt at imødekomme dette ved at være gennemsigtige i processen og sende en beskrivelse af vores workshops til underviserne forinden, hvor baggrunden for at afholde dem, samt formålet med dem, var beskrevet (Bilag 2b: Beskrivelse af workshop). Vi sikrede, at underviserne delte beskrivelsen med elevernes forældre på skolernes forældreintranet, så de havde mulighed for at takke nej, hvis de ikke ønskede, at deres børn deltog. Undervisere og forældre var altså forberedt på, at vi ville tage billeder, skrive noter og lydoptage undervejs og at dette materiale kunne anvendes i specialet (Bilag 2b: Beskrivelse af workshop). Vi har ikke mulighed for at vide, hvor mange forældre, der har talt om workshoppen med deres børn, eller hvor meget lærerne har fortalt eleverne om formålet med vores workshops, inden vi ankom. Dermed kan vi ikke vide i hvilken grad eleverne har vidst, hvad de gik ind til ved at deltage. Af den årsag var det vigtigt i begyndelsen af hver workshop med en grundig indføring i, hvorfor vi lavede workshop og hvad formålet var med den (Bilag 3b: Talepapir). Dette var særligt relevant for vores undersøgelse, da vi ændrede i formen på vores workshops fra gang til gang.



5 KARAKTERISTIK AF DE UNGE

I dette afsnit udfolder vi det, der karakteriserer de unge, vi arbejder med. Ud fra eksisterende forskning og vores egne erfaringer fra vores workshops, beskriver vi de unge. Ungdomslivet i dag er komplekst og alsidigt, så vi fokuserer først på at tegne et overordnet billede af det ungdomsliv, som unge mennesker lever i i dag. Derefter beskriver vi, hvilken økonomi man typisk har, når man er udskolings-elev, vi viser hvordan elevernes økonomiske dilemmaer ofte er socialt betinget og til sidst fremhæver vi nogle væsentlige erfaringer, som vi har gjort os med udskolingseleverne, da vi faciliterede vores workshops. Med de temaer vi beskriver i dette kapitel, tegner vi et billede af de unge, vi arbejder med og bruger denne viden som anslag til specialets analyse.

5.1 UNGDOMSLIVET I DAG

Vi tegner et billede af ungdommen som livsfase ud fra bøgerne *Unge livsvilkår - Muligheder, risici og professionelle udfordringer* af Gundi Schrötter Johannsen og Mimi Petersen (2014) og *Ungdomsliv - mellem individualisering og standardisering* af Knud Illeris, Noemi Katznelson, Jens Christian Nielsen, Birgitte Simonsen og Niels Ulrik Sørensen (2009).

Ungdom er en overgangsfase, som er præget af risici og destabilisering mellem to mere stabile kategorier: barn og voksen (Johannsen og Petersen, 2014, s. 7). Tidligere har man defineret ungdommen i henhold til alder, hvor ungdommen starter ved 11-13 års alderen og varer indtil man er voksen og har etableret en personlig identitet. Dette er ofte i løbet af tyverne eller starten af trediverne (Johannsen og Petersen, 2014, s. 32)(Illeris et. al., 2009, s. 19-20). Der er i dag forskellige opfattelser af, hvor længe ungdommen varer og hvad, der afgrænser den, men den ses i bred forstand som en fase for individuelle valg, der i stigende grad overtager år i både barndommen og voksenlivet. Det er en livsperiode præget af udvikling, hvor individet i samspil med samfundets sorteringsmekanismer finder sin position erhvervsmæssigt, kulturelt og socialt. (Illeris et al., 2009, s. 20-24)(Johannsen og Petersen, 2014, s. 32) Denne udviklingsfase medfører mange store valg om alle livets facetter. Fx at finde sin livsform, seksualitet, omgangskreds, bosted, politiske ståsted, religiøse orientering og navigere i en vifte af større eller mindre forbrugsvalg (Illeris et al., 2009, s. 32-33). Alle disse valg oplever mange unge dobbeltsidet. På den ene side oplever de frie valg og ubegrænsede muligheder til at gøre hvad de har lyst til og på den anden side er der pres fra mange niveauer af deres omgivelser til at kunne redegøre og begrunde deres valg, som først og fremmest skal være

succesfulde (Illeris et al., 2009, s. 33). I bogen *Unge motivation i udskolingen - Et bidrag til teori og praksis om unges lyst til læring i og udenfor skolen* af Mette Pless, Noemi Katznelson, Peder Hjort-Madsen og Anne Mette W. Nielsen (2015) skriver forskerne, at venskabsrelationerne er et centralt omdrejningspunkt for fritidslivet i udskolingen. Dette betyder, at de unge bruger mindre tid på organiserede fritidsaktiviteter og bruger mere tid på selvorganiserede aktiviteter (Pless et al., 2015, s. 147). De unge i udskolingen bevæger sig altså i disse år ud på mere flydende grund, hvor de i højere grad selv skal definere dem selv og stå til ansvar for deres succeser og fiaskoer. At ungdomslivet medfører høje præstationskrav, bliver behandlet i artiklen *Picture Perfect - Præstationsorienteringer blandt unge i forskellige ungdomslivskontekster* af Niels Ulrik Sørensen, Mette Pless, Noemi Katznelson og Mette Lykke Nielsen (2017). Forskerne argumenterer for, at præstation på tværs af arenaer er en afgørende faktor for, hvordan unge i gymnasiet handler. For nogle unge er præstation en diskursiv ressource, imens præstation for andre handler om at undgå at være udenfor fællesskabet (Sørensen et al., 2017, s. 42). Det tyder på, at ungdomslivet indeholder en række forskellige faktorer, som de unge reagerer forskelligt på.

5.2 DE UNGES ØKONOMI

Uanset hvordan vi definerer ungdommens begyndelse og slutning, så er det et strukturelt vilkår, at man som 18-årig får de voksnes rettigheder og pligter i samfundet. Det betyder også, at man får ansvar for sin egen økonomi (Illeris et al., 2009, s. 24). Man kan derfor sætte spørgsmålstegn ved, om udskolings elever overhovedet kan siges at have en økonomi. I dette afsnit italesætter vi, hvad vi mener, når vi omtaler de unges økonomi samt uddyber, hvilke penge de bruger og hvad de bruger dem på.

I bogen *Young people and consumerism* (2013) skriver forfatterne Mark Cieslik og Donald Simpson, at unge i dag har brug for flere økonomiske ressourcer, end tidligere generationers unge, for at leve et 'normalt liv' (Cieslik & Simpson, 2013, s. 166). Det normale henviser til at have råd til at bruge penge på forskellige former for teknologi og oplevelser. I dansk kontekst kan vi se, at forældre bruger flere penge på deres børn jo ældre, de bliver. Det ser vi i Rockwool Fondens rapport, *Forældres brug af tid og penge på deres børn* (2009), som viser, at der sker en stigning i forældres udgifter til deres børn, når den yngste er 12 år eller derover. I undersøgelsen er der angivet, hvad forældre fx

bruger årligt på tøj og fodtøj til deres børn. Forældre til børn mellem 0 og 11 år bruger cirka 9.500 kr. på tøj og fodtøj og det tal stiger, når børnene er mellem 12 og 17 til 13.450 kr. (Rockwool Fonden, 2009, s. 74). Det svarer til en stigning på godt 40 % i forældrenes udgifter til deres børns tøj og fodtøj i udskolingsalderen. Ser vi på alle direkte udgifter, som forældre har til deres børn, stiger forældrenes udgifter med 44,5% fra deres børn er mellem 6 og 11 år til de er mellem 12 og 17 år (Rockwool Fonden, 2009, s. 74). Det tyder på, at de unge, vi arbejder med i udskolingen, får adgang til flere penge, når de går i folkeskolens sidste klassetrin. Til disse tal hører også, at flere unge har et fritidsarbejde til at supplere deres økonomi. LO's rapport, *Unge og fritidsjob* (2011), viser, at 43 % af unge på 16 år har et fuldtidsjob og 34 % har haft et job indenfor det sidste år (LO, 2011, s. 37). Som 17-årige har over halvdelen af de unge med job et rådighedsbeløb på mere end 1500 kr. om måneden (LO, 2011, s. 40). Samme undersøgelse viser, at flest drenge bruger deres penge på computerspil, computerudstyr og chips, imens pigerne bruger deres penge på tøj, sko, makeup og biografture (LO, 2011, s. 42). Begge køn lægger også penge på deres opsparing (LO, 2011, s. 42). Da vi spurgte vores unge, hvor mange der havde fritidsjob, var det en betydelig mindre andel, end LO viser i deres undersøgelse.

Det er svært at sige præcis, hvor mange penge denne aldersgruppe selv administrerer over. Under vores workshops spørger vi eleverne, hvor mange der får lommepenge (Bilag 3b: Talepapir). Majoriteten af eleverne ved vores workshops modtager penge fra deres forældre mere eller mindre fast. Her erfarer vi også, at eleverne ikke bruger termen lommepenge, men kalder de penge, som de får af deres forældre, for fx tøjpenge (Bilag 3c: Feltnoter). Selvom vi ikke kan vise, hvor mange penge udskolings eleverne håndterer, så har vi med en forbrugsivrig gruppe af unge at gøre, som skal håndtere at forbruge mere end tidligere generationer af unge. Som udskolingselev bor man oftest hjemme. I rapporten *Unge, gæld og opsparing* (2018) viser Finans Danmark, at danske unge i gennemsnit er 21 år, når de flytter hjemmefra (Finans Danmark, 2018, s. 27). Andelen af unge, der er flyttet hjemmefra som 17-årige er cirka 5% og når unge er 15 til 16 år, er tallet endnu lavere (Finans Danmark, 2018, s. 25). Det kan indikere, at mange af de unge, vi beskæftiger os med, forbruger velvidende at deres forældre agerer økonomisk sikkerhedsnet, hvis forbruget tager overhånd.

5.3 DET SOCIALE FORBRUG

Vi har forpligtet os til at tage afsæt i udskolingselevens egen opfattelse af økonomi, for at aktionerne er mest muligt relevante for dem. Forbrug er et omdrejningspunkt for de unges økonomi (Cieslik & Simpson, 2013, s. 166). Det viser sig også i vores empiri. Ved vores workshops spurgte vi eleverne, hvad der er vigtigt for dem at bruge penge på (Bilag 3a: Workshopplaner for S4, F5 og F6). Ud fra elevernes udsagn samlede vi de dominerende kategorier og fandt ud af, at det er vigtigt for eleverne at bruge penge på: tøj og sko, mad og drikke, fritid og oplevelser, makeup og smykker, spil og medier samt rejser (Bilag 4e: Kategorier fra visualiseringsøvelser). Vi bad dem om at sige, hvad det er det vigtigste for dem at bruge penge på og uddybe hvorfor (Bilag 3d: PowerPoint). Denne øvelse viser os fx, at kategorien mad og drikke er knyttet til samvær med familie og venner. Eleverne begrundet blandt andet deres lyst til at bruge penge på mad med, at det er hyggeligt og kalder det en anledning til at være sammen med venner og familie (Bilag 4d: Prioriteringer). På den måde erfarer vi, at en pizza ikke bare er en pizza. På samme måde er shopping, biografbesøg, koncerter og restaurantbesøg også vigtige, fordi det er sammen med mennesker de holder af (Bilag 4d: Prioriteringer).

At der er en social dimension knyttet til elevernes håndtering af penge ses også, når vi beder dem om at beskrive et dilemma, der handler om penge (Bilag 5a: Spørgeguide). Her italesætter flere af eleverne sociale dilemmaer, altså dilemmaer, som opstår sammen med mere eller mindre tætte relationer (Bilag 5b: Interview en ven). Ved vores workshops giver eleverne udtryk for, at økonomiske dilemmaer kan medføre følelsesmæssige reaktioner. Som afrunding på *Dilemmaspillet* spørger vi eleverne, om økonomi kun handler om penge (Bilag 3b: Talepapir). Eleverne svarer blandt andet, at økonomiske dilemmaer kan betyde, at andre bliver sure, kede af det, akavede og skabe en mærkelig stemning (Bilag 3c: Feltnoter). *Dilemmaspillet* viser også elevernes evne til at se dilemmaet fra flere forskellige sider. Vi oplever, at eleverne er reflekterede, når de fx viser evnen til at sætte sig i andres sted og italesætte konsekvenser af økonomiske dilemmaer.

Disse erfaringer har været toneangivende for vores fokus gennem specialets analyse. For det første blev det tydeligt, at eleverne taler om forbrug, når vi beder dem om at tale om økonomi. For os betyder det, at forbrug er en form for økonomi, eleverne kan relatere til. Når vi taler om udskolingselevens økonomi i specialet, taler vi overvejende om elevernes handlinger i relation til forbrug. For det andet blev det tydeligt, at elevernes omgangskreds har stor indflydelse på, hvordan

de forbruger. For det tredje er eleverne bevidste om, hvordan penge kan påvirke følelser hos dem selv og hos andre. Disse erfaringer fungerer som anslag til analysen. Det betyder, at vi i analysen af elevernes udfordringer og muligheder er opmærksomme på at forstå, hvordan forbrug, relationer og følelser, i denne kontekst, er forbundet med økonomi.

5.4 ERFARING FRA WORKSHOPS

Workshopen giver os først og fremmest viden til at undersøge udskolingselevernes muligheder og udfordringer knyttet til økonomi. Men vi får også et indblik i, hvordan de helst vil undervises. Derfor fremhæver vi her nogle mønstre, som vi er opmærksomme på, når vi udvikler aktioner til Pengeuge. Omdrejningspunktet for alle workshops var at eleverne indbyrdes skulle tale om økonomi. De fleste elever oplever ikke, at det er svært at tale om det med hverken venner eller familie (jf. 4.1.4 Spørgeskema)(Bilag 6b: Spørgeskemasvar). Vi kan se, at to af de elever, som angiver, at det er svært at tale med familie og venner om økonomi, begrundet det med enten at være ny i klassen eller med at være anbragt i plejefamilie (Bilag 6b: Spørgeskemasvar). Det viser, at vi umiddelbart har med en gruppe at gøre, som ikke har særlige forbehold for at tale med andre om økonomi, med undtagelse af dem, som måske ikke oplever tryk i deres venne- eller familierelationer. I samme spørgeskema beder vi eleverne om at sætte ord på, hvad der er fed undervisning for dem (Bilag 6a: Spørgeskema). Her nævner de, at undervisning gerne må indeholde aktivitet, bevægelse, sikre at alle har noget at lave og være varierende, så man ikke altid laver det samme (Bilag 6b: Spørgeskemasvar). En elev skriver, at fed undervisning er: "At man ikke bare sidder ved en computer hele dagen" (Bilag 6b: Spørgeskemasvar for F5 og F6). Andre elever skriver: "At personer der underviser er imødekommende og tænker på elevernes behov" og "At man skal lave noget kreativt og lærerigt. Og noget det er sjovt fx spil" (Bilag 6b: Spørgeskemasvar for S4). Flere elever fremhæver vores workshop, som et eksempel på, hvad de synes er fed undervisning. Fx skriver en elev: "Det som vi fx lavede i dag med at gå rundt og diskutere." (Bilag 6b: Spørgeskemasvar for V1, V2, V3), en anden elev skriver "Noget ala det vi har lavet med jer ;)" (Bilag 6b: spørgeskemasvar for F5 og F6). Vi tager det som et udtryk for, at nogle elever bliver motiveret af den form, som vores workshop har.

Til sidst vil vi gerne fremhæve erfaringer fra *Visualiseringsøvelse 1.0*. Her oplevede vi, at det overordnet var svært for eleverne at gøre sig realistiske forestillinger om, hvilket liv, der møder dem,

når de flytter hjemmefra (jf. 4.1.1.1 Visualiseringsøvelse 1.0). Det gav os et indtryk af, at når eleverne taler om fremtidige perspektiver, vil deres forestillinger enten afspejle en mere realistisk norm for at flytte hjemmefra eller fremstå som utopiske drømmescenarier. I forhold til de aktioner vi skal lave, betyder det, at det kan være svært for de unge at forestille sig deres personlige ønsker og valg i fremtiden. Derfor også hvilke økonomiske omstændigheder det medfører. Det skaber mere resonans for de unge at forholde sig til deres liv her og nu.



6 ANALYSE

Vi vil gerne viderebringe så mange nuancer og aspekter ved de unges oplevelser og handlinger vedrørende det sociale forbrug som muligt. For at være tro overfor vores videnskabsteoretiske tilgang og elevernes fortællinger, startede vi det analytiske forskningsarbejde ud med at fokusere på empirien. For at bearbejde empirien tog vi billeder og skrev kategorier ned fra alle tegninger og post-its fra visualiseringsøvelserne. Herudover skrev vi noter til elevernes fortællinger i dilemmaspejlet og transskriberede alle interviewene. Figur 3 viser en oversigt over det analytiske arbejde. Vi begyndte med en åben kodning af interviewmaterialet, hvor vi noterede alle de situationer, som de unge fortalte var svære i henhold til økonomi. Dette gjorde vi, da vi ønsker at forbedre det, som virker begrænsende for dem i deres hverdag.

Efter flere gennemlæsninger af empirien har vi lagt mærke til gennemgående temaer og kodet interviewene ud fra disse. Vi har tilføjet ekstra koder løbende, når der var udsagn, vi ikke oplevede, passede i de eksisterende kategorier (Bryman, 2012, s. 576-577). Det viste sig at være gennemgående for vores interviews, at økonomi kan være udfordrende i situationer, hvor de unge ikke er alene om at bruge penge. Dette medførte, at vi efter gennemlæsninger af vores interviews valgte at foretage en tværgående læsning af al vores empiriske materiale, hvor vi fokuserede på at søge efter sociale aspekter ved økonomi. Denne læsning gav os nye forståelser for elevernes forbrug og handlinger og gjorde, at vi fokuserede det efterfølgende analytiske arbejde på de sociale aspekter ved økonomi. Det er et vigtigt element i aktionsforskning at have blik for det almene i det partikulære (Nielsen & Nielsen, 2009, s. 155), hvorfor vi efter gennemlæsningen af empirien og den indledende kodning har sammenholdt de unges oplevelser med en bredere samfundskontekst og teori om ungdomsliv. Her er vi særligt inspireret af Jürgen Habermas (2011) og Zygmunt Bauman (2002, 2006 og 2015). Det teoretiske blik på empirien førte til konstruktionen af tre analytiske kategorier. Kategorierne tager altså højde for både empirien og for teoretiske forståelser af unge, handlinger og forbrug. De analytiske kategorier er: *Forbrug og identitet*, *Fællesskab og eksklusion* og *Penge og relationer*.



Figur 3: Analysestrategi. Findes også i bilag 8.

Specialets analyse er inddelt i to dele. Den første analysedel udgør specialets hovedanalyse og har til formål at skitsere de udfordringer og muligheder, som udskolings elever oplever i henhold til økonomi og forbrug. Dette gør vi med udgangspunkt i empirien fra workshops samt Habermas' teori om kommunikativ handlen og Baumans perspektiver på unge og forbrugersamfund. I anden analyse (jf. 7 Aktioner) præsenterer vi bud på aktioner, som kan anvendes i en undervisningspraksis, der henvender sig til udskolings elever. Aktionerne tager udgangspunkt i konklusioner fra den første

analyse og fungerer som eksempel på hvordan man kan imødekomme elevers udfordringer med økonomi. I denne del er vi særligt inspireret af Stephen Kemmis (2008) og hans perspektiver på, hvordan man skaber social forandring i et felt. Analysedelen vil også indeholde en diskussion af den viden vi har produceret og hvilke muligheder og begrænsninger denne viden får, når det placeres i en undervisningskontekst.

6.1 ANALYSETEORI

I denne analyse fokuserer vi på at udfolde de udfordringer og muligheder udskolingselever oplever med penge. Vi begynder med at gennemgå og operationalisere de teoretiske perspektiver, som vi efterfølgende bruger til at belyse de analytiske kategorier: *Forbrug og identitet*, *Fællesskab og eksklusion* og *Penge og relationer*. Vi ønsker med specialet at udfordre, at unges økonomiske forståelse kun forstærkes ved at undervise i privatøkonomi ud fra budgetter, renter, økonomiske ressourcer og personligt ansvar (jf. 1.2 Casebeskrivelse). Vi ser i afsnit 5 *Karakteristik af de unge*, at økonomi primært handler om forbrug og at forbrug ofte er socialt betinget. Vi har valgt et teoretisk perspektiv, som tilbyder et komplekst og nuanceret blik på de unges handlinger, de muligheder og begrænsninger, som forbrug sætter for deres hverdagsliv og hvordan de forstår sig selv og deres relationer. Vi er hovedsageligt inspireret af Jürgen Habermas og Zygmunt Bauman og deres blik på handlinger, unge og forbrug i en moderne verden. Ud fra centrale begreber fra hvert forfatterskab viser vi, hvad netop disse perspektiver kan udfolde i empirien. Vi lægger ud med at præsentere centrale begreber hos Habermas. Disse fungerer som teoretisk ramme for analysen og hjælper os med at sætte ord på hvad eleverne bruger penge på og hvorfor eleverne forbruger, som de gør. Derefter præsenterer vi en række begreber fra Baumans forfatterskab, som beskriver forskellige perspektiver på at være ung i krydsfeltet mellem at forbruge og skabe identitet.

6.1.1 Den teoretiske ramme

I vores læsning af Habermas er vi særligt inspireret af hans værk *Teorien om den kommunikative handlen* (2011). Vi operationaliserer begreberne i værket med inspiration fra lektor ved Aarhus Universitet, Troels Nørager, bog *System og Livsverden - Jürgen Habermas' konstruktion af det moderne* (1998). Nørager beskriver, hvordan han mener, at man med Habermas' begreber kan disku-

tere tidens problemer fornuftigt, kvalificeret og kritisk (Nørager, 1998, s. 8). Vi lader os også inspirere af lektor ved Syddansk Universitet, Lilli Zeuners, udlægning af Habermas' begreber system og livsverden i bogen *Sociologisk teori om social integration* (1998). Med begreberne: system, livsverden, rationalitet samt strategisk- og kommunikativ handlen undersøger vi, hvordan de unge handler i forhold til økonomi og hvilke muligheder og begrænsninger dette har for deres liv i udskolingen.

I afsnit 3.1 *Kritisk teori* skriver vi, at det er centralt for kritisk teori at have blik for intersubjektivitet og individuelle handlinger for at forstå og kunne forandre samfundsmæssige praksisser. Vi bruger Habermas til at operationalisere dette blik. Han vil i bogen *Teorien om den kommunikative handlen* (2011) gerne overskride subjekt-objekt dualismen og peger, i modsætning til tidligere teorier, på, at de to komplimenterer hinanden og skaber rum for at forstå erkendelse og handlinger som en intersubjektiv og social proces (jf. 3.1 Kritisk teori). Habermas udvikler begreberne system og livsverden, som tilsammen udgør samfundet (Habermas, 2011). Han skriver, at samfundet er bygget op omkring to former for handlen: den målrationelle handlen, som er resultatorienteret og den kommunikative handlen, som er forståelsesorienteret (Habermas, 2011, s. 208-209). Habermas opdeler yderligere den målrationelle handlen i instrumentel og strategisk handlen. De to handlingsformer adskiller sig ved, at instrumentel handlen er teknisk og betragtes ikke-socialt, hvor strategisk handlen beror på rationelle valg om det sociale (Habermas, 2011, s. 209). I specialet skelner vi ikke imellem de former for målrationelle handlinger (Zeuner, 1998)(Kemmis, 2008) og betegner fremadrettet alle målrationelle handlinger som strategiske handlinger.

6.1.1.1 System og livsverden

Ifølge Habermas kan vores moderne samfund forstås som et samspil mellem to verdener: systemer og livsverden. Habermas undersøger relationen mellem system og livsverden for at forklare de menneskelige og kulturelle problematikker, som han ser i det moderne samfund (Zeuner, 1998, s. 61). Livsverden består af tre elementer: kultur, samfund og personlighed. Disse kan ikke adskilles, men udgør tilsammen livsverden. Kulturen henviser til en kulturelt lagret viden, som individer er rustet med. Den danner grundlag for indbyrdes forståelse og kan bidrage med mening til tilværelsen. Samfundet henviser til de sociale normer, som koordinerer handlinger og har betydning for hvilke handlinger, der forstås som legitime i et samfund. Personligheden henviser til den socialisering, som individer gennemgår. Det vil sige, at man gennem opdragelse og læring får kompetencer og færdig-

heder til at begå sig, føle solidaritet og skabe en identitet. (Nørager, 1998, s. 146) Livsverden handler altså om relationer til andre, sig selv og til kulturen. Det er de tre elementer, som skal sikre, at hver ny generation får adgang til eksisterende viden, eksisterende normer for handling og at de danner identiteter med det formål, at de kan begå sig i samfundet (Zeuner, 1998, s. 64-65).

Vi forstår, ud fra Habermas og Nørager, systemer som en samlet betegnelse for de samfunds-enheder, der er selvregulerende, og dermed ikke kan forstås på samme måde som menneskelige handlinger, der er styret af intentioner (Nørager, 1998, s. 152). Samfundets systemer udgøres af det økonomiske og administrative apparat, det kan fx være stat, marked og bureaukrati. For Habermas er disse med til at gøre samfundet mere og mere komplekst. Zeuner skriver, at udviklingen af systemer kun sker som resultat af, at sociale systemer defineres og institutionaliseres i livsverdenen (Zeuner, 1998, s. 67). System og livsverden kan dermed ikke skarpt adskilles, da det er livsverden, der har skabt systemer. Alligevel opfattes systemet i nogle henseender som løsrevet af de normer, som er styrende i den kommunikativt strukturerede livsverden (Zeuner, 1998, s. 68). Zeuner beskriver fx penge og økonomi som en central aktør i systemet, som er fri af livsverdens rationaler. Netop rationaler er ifølge Habermas centrale for at forstå handlinger. Vi forstår rationaler som ens argumenter for at gøre som man gør og det som kvalificerer ens handlinger. Habermas mener, at der er sket en stigende rationalisering af livsverden, hvor rammerne for sociale interaktioner underlægges rationelt begrundede forståelser (Zeuner, 1998, s. 66). Det er netop gennem udviklingen af styringssystemerne penge og magt, at handlinger i moderne samfund i højere grad koordineres gennem styringsmedier, der ikke er sproglige (Nørager, 1998, s. 190). Habermas kalder denne tendens for kolonisering af livsverden, når strategiske rationaler og styringsmedier får en dominerende rolle i livsverdenen. Habermas mener, at denne tendens kun kan imødekommes med hans begreb om kommunikativ handlen. Når Habermas beskriver, at rationaler fra systemet koloniserer livsverden, forstår vi hans begreb om kommunikativ handlen, som et forsøg på at finde en balance mellem system og livsverden. For at udvikle aktioner, der er målrettet udskolings elever og deres forhold til økonomi, vil vi undersøge om og hvordan strategiske rationaler dominerer i elevernes livsverden. Det kræver, at vi forstår rationalerne bag deres handlinger med økonomi.

6.1.1.2 Strategisk og kommunikativ handlen

For at forstå uddannelseslevernes forhold til økonomi, forholder vi os til, om deres rationaler er overvejende strategiske eller kommunikative, eller om de kan være begge dele. Med Habermas' handlingsbegreber ser vi efter handlingsformer i analysen af vores empiriske materiale. Habermas skelner mellem handlinger ved at se, om individerne indtager enten en resultat- eller forståelsesorienteret indstilling (Habermas, 2011, s. 208-209). Nørager skriver om Habermas, at han mener, at alle handlinger kan være rettet mod et formål, men selve formålet og den måde, man rationaliserer sine handlinger på afhænger af, hvilken af de to verdener, man handler inden for (Nørager, 1998, s. 30-31). Når eleverne fortæller, hvad de gerne vil bruge penge på og hvorfor, fortæller det noget om, hvilken verden de handler inden for. Vi arbejder med to forskellige handlingstyper, som har to forskellige formål. Den strategiske resultatorienterede handling tilknyttes systemer og den kommunikativ forståelsesorienterede handlen tilknyttes livsverden. Til hver af de to handlingsformer hører også en rationalitetsform: den strategiske rationalitet og den kommunikative rationalitet. Det er disse handlings- og rationalitetsformer, som gør at samfundet er opdelt i system og livsverden. Det betyder, at den strategiske handlen skabes af og samtidig er medvirkende til at skabe systemet og at den kommunikative handlen skaber og skabes af livsverden. (Blok & Kaspersen, 2011, s. 76-77)

Den strategiske handlen går ud på, at individet kalkulerer på forhånd fastlagte mål ud fra, hvordan de kan nås mest hensigtsmæssigt. I moderne komplekse samfund er strategisk handlen ofte guidet af funktionelle årsager og egoistiske beregninger, som er defineret i et sprog af mål, midler og effektivitet. Ifølge Habermas handles der ofte strategisk inden for det politiske og økonomiske system og styringsmedierne er penge og magt. (Habermas, 2011, s. 195) På den anden side er der andre områder, som fx i forbindelse med menneskelige relationer og fritidsliv, som er domineret af den kommunikative handlings- og rationalitetsform. Den kommunikative handlen går ud på, "at de involverede via en kritisk afvejning af argumenter søger at nå frem til en indbyrdes enighed" (Nørager, 1998, s. 31). Habermas skriver om den kommunikative handlen:

"(...) når de delagtige aktørers handlingsplaner ikke koordineres via egocentriske succeskalkyler, men via den indbyrdes forståelses akt. I den kommunikative handlen er de delagtige ikke primært orienteret mod egen succes; de forfølger deres individuelle mål under den betegnelse, at de kan afstemme

deres handlingsplaner i forhold til hinanden på grundlag af fælles situationsdefinitioner.” (Habermas, 2011, s. 209).

Ud fra citatet forstår vi, at den kommunikative handlen styres af indbyrdes forståelser, der opstår mellem individer, frem for at være styret af individuelle og egoistiske beregninger, som det er tilfældet med strategisk handlen. At opnå indbyrdes forståelse er en proces, hvor individer via sprog og dialog kommunikerer og forpligter sig til hinanden og søger enighed og konsensus (Habermas, 2011, s. 210)². For at man kan handle, er det nødvendigt med et fælles sprog samt et fælles norm- og værdisæt. Det er dermed fællesskabets forståelse og orienteringer, der gør sig gældende og har betydning for hvordan man handler (Zeuner, 1998, s. 65-67). Ifølge Habermas er det den intersubjektive tilgang, som kan skabe rum for kommunikative handlinger, der åbner op for at forstå livsverden (Habermas, 1981, s. 196). Heri ligger der en normativ tanke om, at individer bliver klogere af at være i dialog og diskutere med hinanden (Nørager, 1998, s. 147). Han ser livsverden og kommunikative handlinger som en måde at sikre sig handling og deltagelse i et samfund (Habermas, 1981, s. 204).

Et moderne samfund kan ikke udelukkende forstås ud fra livsverdenen, hvilket vil sige indefra og fra et deltagerperspektiv. Livsverden kan, ifølge Nøragers læsning af Habermas, ikke eksistere uden et materielt grundlag, da det er dette, der gør den symbolske reproduktion af livsverden mulig. (Nørager, 1998, s. 149) Den materielle reproduktion har betydning for livsverden og for den kulturelt lagrede viden, for de sociale normer i et samfund, for de individuelle færdigheder og for identitet. Handlinger kan ikke kun forstås og koordineres ud fra indbyrdes forståelser, men må også forstås gennem funktionelle sammenhænge og systemer. I et kapitalistisk samfund udfylder især markedet denne funktion. (Nørager, 1998, s. 149-150) Markedet er et eksempel på, hvordan penge er styrende for individers handlinger, hvor forbrugere forfølger deres egne interesser og hvor udbud og efterspørgsel har betydning for varepriser og fungerer informerende til aktørerne på markedet (Blok & Kaspersen, 2011, s. 78). Det er særligt materielle værdier, der er centrale og styrende for strategisk handling. Der opstår ifølge Habermas kompleksitet i interaktion, når styringsmedier som penge og magt afløser sprogligt baseret konsensusdannelse. For vores analyse betyder det, at vi skal være

² Det er vigtigt at nævne, at dialog og tale også kan rumme indirekte forståelse, ved at man handler eller signalerer dialog uden direkte at tale (Habermas, 2011, s. 212-213).

opmærksomme på, hvilken kompleksitet eleverne håndterer deres økonomi indenfor afhængig af, hvordan de handler ud fra både strategiske og kommunikative rationaler.

Vi analyserer unge i et komplekst felt påvirket af forbrug, sociale relationer og følelser (jf. 5 Karakteristik af de unge). Vi er interesseret i de sociale aspekter ved økonomi og bruger den del af Habermas' teori, som forholder sig til handlinger og rationaler. Dette gør vi for at forstå, hvordan de unge forstår sig selv og deres relationer. Vi ser, hvordan de balancerer mellem svære valg og flere handlemuligheder, når de bruger penge afhængig af, hvilken handlingstype, der får lov til at styre. Vi forsøger med Habermas' teori at forstå den kompleksitet, som de unge navigerer indenfor, når systemers rationalitet får mulighed for at dominere i livsverden og hvilken betydning dette får for de unge og deres muligheder for at handle i henhold til økonomi.

6.1.2 Unge og forbrug

Vi forstår de unges livssituationer, der knytter sig til økonomi og forbrug, som tendenser frem for enkeltstående situationer. Derfor bruger vi Bauman til at sætte elevernes handlinger i en samfundsmæssig kontekst. Bauman var engelsk-polsk sociolog og er særligt kendt for hans teoretiske bidrag inden for den kritiske sociologi (Jacobsen i Bauman, 2015, s. 7). Vi læner os i specialet særligt op af Baumans værker *Fagre flydende verden* (2015) og *Arbejde, forbrugerisme og de nye fattige* (2002), som bidrager til vores forståelse af nutidens forbrugersamfund og de konsekvenser, som det har for dets individer. Herudover er vi inspireret af Johannsen og Petersen (2014), som på et praktisk niveau beskriver, hvilken kompleksitet unge navigerer inden for i et moderne samfund. I de følgende afsnit forklarer vi de centrale begreber Bauman bruger, når han taler om identitet, forbrug og markedsliggørelse, samtidig med at vi teoretisk skitserer hvilket samfund, der omgiver eleverne ud fra Baumans perspektiver.

6.1.2.1 Identitet i den flydende modernitet

Ifølge Bauman skal samfundet i dag forstås som en flydende modernitet præget af bevægelse, ustabilitet og konstant foranderlighed (Bauman, 2006 i Johannsen & Petersen, 2014, s. 25-26). For unge har det den konsekvens, at det stiller nye krav til deres kompetencer, for at de kan begå sig i denne ustabilitet. I kraft af en øget individualisering er det unges eget ansvar at løse de udfordringer og dilemmaer, der genereres i den flydende modernitet (Bauman, 2009 i Johannsen & Petersen s. 25-

26). Ifølge Johannsen og Petersen beskriver Bauman den flydende modernitet som et flydende liv. Det betyder fx, at unge flyder igennem overgange i livet hurtigere og mere flagrende end tidligere, hvilket stiller krav til, at de unge selv giver det flydende struktur. Det kræver, ifølge Johannsen og Petersen, at unge formår at navigere i denne flydende tilværelse, som er præget af mange valgmuligheder. Valgmulighederne indeholder en stor grad af midlertidighed og det stiller krav til unge om, at træffe de 'rigtige valg' (Johannsen & Petersen, 2014, s. 27). Dette er også med til at sørge for, at særligt unge er optaget af dem selv her og nu. Det er op til unge selv at træffe valg for deres liv og vælge egne normer og værdier (Johannsen & Petersen, 2014, s. 231). Dette er ikke en intersubjektiv og kollektiv proces med fokus på fælles mål og normer (jf. 6.1.1.2 Strategisk og kommunikativ handlen).

Individualiseringen medvirker til, at 'voksendommen' udskydes og at unge har behov for at indgå i fællesskaber, fordi de tilbyder sikkerhed (Johannsen & Petersen, 2014, s. 35 og s. 73). Med de mange valgmuligheder og den stigende usikkerhed, der præger samtiden, har unge brug for en reference, som ofte bliver deres venner. Når mange unge vælger venner, der ligner dem selv, skabes og reproduceres ekskluderende og standardiserede fællesskaber, hvor alle er meget ens (Johannsen & Petersen, 2014, s. 35). Individualiseringen betyder imidlertid, at unge må skabe deres egen identitet i overensstemmelse med den standard, som er i det fællesskab, de vil indgå i (Johannsen & Petersen, 2014, s. 231).

6.1.2.2 Forbrug og behov

Ifølge Bauman kan begrebet forbrugersamfund beskrive den flydende modernitet (Bauman, 2015). Om forbrugersamfundet skriver Bauman: "det er behovenes ikke-opfyldelse og en dyb og ufravigelig overbevisning om, at ethvert forsøg på at tilfredsstille dem lader meget tilbage at ønske og kan forbedres, der er krumtapperne i den forbrugerorienterede økonomi" (Bauman, 2015, s. 84). I citatet siger Bauman, at forbrugersamfundet opretholdes ved en vedvarende ikke-opfyldelse af forbrugernes behov. Det sker ved, at forbrugsprodukter hurtigt devalueres og udskiftes med nye, eller ved, at ét behov altid erstattes med et nyt (Bauman, 2015, s. 84). Ifølge Bauman er det ikke tilstrækkeligt at forstå dagens forbrugere alene ud fra den logik, der ligger til grund for deres forbrug. Denne logik er af individuel karakter og han mener, at man også bør fokusere på aspekter af social karakter. I vores empiri ser vi også det sociale som et centralt element i at forstå vores problemstilling, fordi hoved-

parten af de unge italesætter økonomi og forbrug i forbindelse med noget socialt. Bauman karakteriserer selve forbruget som individuelt, men påpeger, at det finder sted i et 'samfund af forbrugere', hvor medlemmerne i samfundet vurderer sig selv og hinanden på baggrund af deres forbrug. (Bauman, 2015, s. 86-87) Et samfund af forbrugere er forbundet med det Bauman kalder 'det forbrugeristiske syndrom' (Bauman, 2015, s. 87). Det forbrugeristiske syndrom påvirker individets handlinger og forbrug i et samfund, ved at indeholde holdninger, strategier og antagelser om verden (Bauman, 2015, s. 88). Bauman peger på, at det forbrugeristiske syndrom gør, at individet ikke er tilbøjeligt til at udskyde behovstilfredsstillelse og at varighed nedgraderes til fordel for hurtige valg, sådan at det ikke er værdifuldt at beholde ting for længe (Bauman, 2015, s. 88-89).

6.1.2.3 Forbruger og ikke-forbruger

Bauman skriver, at tilhørsforhold og fællesskab i et forbrugersamfund opnås ved, at man identificerer sig selv med det nye, ved fx at købe varer og mærker, man kan fremvise (Bauman, 2015, s. 131-132). Goder bliver hurtigt overflødige og mister deres værdi grundet et behov for konstant selvfornyelse (Bauman, 2015, s. 150). Det er fx nødvendigt at bruge penge på tøj og sko (jf. 5.3 Det sociale forbrug), da det kan være et tegn til omverdenen og den unge selv om, at man har valgt rigtigt. Det at være med på moden giver mulighed for følelsen af stabilitet. Når man fremviser de rigtige varer, kan man være en del af fællesskabet (Bauman, 2015, s. 132-133). Bauman skriver: "I den flydende modernitet er langsomhed en social død" (Bauman, 2015, s. 134), hvorfor man som individ er nødt til at være konstant med for ikke at risikere eksklusion. Der er forskellige valgmuligheder for, hvordan man skal fremstå i henhold til forbrug. Alt hvad man køber, fortæller noget om én, som individ, og det er en individuel indsats at opretholde sin identitet som forbruger.

Særligt for unge og børn gælder det, at de bliver oplært til at vurdere og opfatte andre mennesker, som fx familie og venner, ud fra forbrug (Bauman, 2015, s. 128). Forbrugere drives af vareliggørelse af sig selv og er nødt til at gøre brug af marketingsmetoder til konstant at fremstå på en bestemt måde (Bauman, 2015, s. 166-167). De mange muligheder for at forbruge er med til at skabe og udtrykke individets identitet. For Bauman findes der også en forkert måde at være på i forbrugersamfundet. Her gælder det, at hvis man ikke svinger kreditkortet og bidrager til markedsøkonomien kan det medføre eksklusion. Disse individer betegner han som ikke-forbrugere og mener, at de i et forbrugersamfund forstås som 'håbløse fattigdomseksistenser', som fællesskabet

ikke er tjent med (Bauman, 2015, s. 107-110). Det er centralt for Bauman, at mangel på penge er en af de største kilder til at føle sig ekskluderet (Bauman, 2015, s. 146). I et forbrugersamfund, hvor alle mennesker vurderes på baggrund af deres forbrug, er det værdiløst ikke at kunne købe og dermed være fattig (Bauman, 2015, s. 184). Bauman skriver samtidig, at de ekskluderede tror, at det eneste, der kan redde dem, er flere penge (Bauman, 2015, s. 187-188). Han beskriver også, at ikke-forbrugere kan føle sig alene og ensomme, hvorfor fattigdom ikke kun kan reduceres til at handle om materielle mangler. Det er ifølge Bauman en social og psykologisk tilstand, hvor man ekskluderes, hvis man ikke kan leve op til de standarder, der findes i et givent fællesskab (Bauman, 2002, s. 62).

6.1.2.4 Markedsliggørelse af livsprocesser

Bauman peger på, at markedet i et forbrugersamfund præger menneskelige relationer. Han skriver, at "(...) det (red. markedet) omformulerer og omformer livsbanernes destinationer og ruter." (Bauman, 2015, s. 94) og mener, at forbrugersamfundet gør livsprocesser til "(...) en kæde af problemer (...) som kun kan løses ved hjælp af 'redskaber', der ikke forefindes andre steder end på butikshylderne." (Bauman, 2015, s. 94). Ud fra citaterne forstår vi, at forbrugersamfundet har betydning for, hvordan eleverne vi handler og løser individuelle og sociale udfordringer i deres liv, fordi markedet tilbyder teknologiske og materielle løsninger og genveje til at løse fx relationelle udfordringer. Forbrugersamfundets markedsliggørelse af livsprocesser gør også, at der stilles andre krav til opretholdelsen af relationer (Bauman, 2015, s. 93). Bauman beskriver dette som en vareliggørelse af relationer, hvor relationer nu må passes konstant for at opretholdes (Bauman, 2015, s. 93).

Vi bruger Bauman til at placere vores analytiske viden i en bredere samfundskontekst med fokus på unge. Baumans formulering af den flydende modernitet og forbrugersamfundet stiller nogle rammer op for, hvordan eleverne har mulighed for at forbruge deres penge og viser hvordan forbrug kan påvirke deres identitet, deres placering i samfundet og deres nære relationer. Vi er ikke kun interesserede i at kortlægge enkelte elevers handlinger og forstå rationalet bag, men vil også prøve at forstå hvorfor. Når vi bruger Habermas til at vise handlinger og rationaler, bruger vi Baumans perspektiver til at forstå, hvorfor det netop kan være disse handlinger og rationaler, der dominerer mellem udskolings elever.

6.2 MULIGHEDER OG UDFORDRINGER

Ud fra de tre analytiske temaer *Forbrug og identitet*, *Fællesskab og eksklusion* og *Penge og relationer* udforsker vi, hvordan eleverne handler både kommunikativt og strategisk, når omdrejningspunktet er penge. Vi prøver at forstå de rationaler, som ligger bag elevernes dilemmaer, og nuancerer, hvordan udskolingselever balancerer valg og fravalg, samt hvor deres fokus ligger, når vi opfordrer dem til at tale om økonomi. Der er mange forskellige ting på spil i unge menneskers liv og når vi vil forandre noget for udskolingselever og deres fremtid, må vi forstå den kompleksitet, som hersker i feltet.

6.2.1 Forbrug og identitet

Vi begynder med at se på, hvordan identitet og forbrug spiller en rolle, når eleverne fra vores workshops forholder sig til penge. Indenfor undertemaerne *Nødvendigt forbrug*, *Forbrug som identitetsmarkør* og *De rigtige valg* nuancerer vi de handlemønstre, som udskolingselever viser i relation til at bruge penge ud fra et identitetsperspektiv. Vi viser, hvordan eleverne bruger forskellige rationaler, når de forbruger og samtidig skal opretholde den identitet, som de og omverden forventer.

6.2.1.1 Nødvendigt forbrug

På tværs af de elever vi møder til vores workshops, ser vi, at de genstande, de ønsker at bruge penge på, repræsenterer en værdi, der rækker ud over købsværdien af de enkelte ting. I dette afsnit viser vi, hvordan elevernes forbrug både er påvirket af, hvad de ønsker at identificere sig med og hvad deres omgangskreds anerkender.

Det viser sig under vores workshops, at der er en række forskellige ting, som eleverne finder det vigtigt at bruge penge på (jf. 5.3 Det sociale forbrug). På workshop S4, F5 og F6 spurgte vi eleverne: Hvad er vigtigt for dig at bruge penge på? (jf. 4.1.1.2 Visualiseringsøvelse 2.0). Efter vi har kategoriseret deres udsagn, kan vi se, at 'tøj og sko' er en af de dominerende kategorier, som eleverne fremhæver (jf. 5.3 Det sociale forbrug). De elever som reflekterer over, hvorfor netop tøj og sko er vigtigt for dem at bruge penge på, fokuserer på beklædningsgenstandenes udtryk fremfor beklædningsgenstandenes funktion. En elev som svarer på, hvorfor det er vigtigt for ham at have Adidas produkter på i hverdagen, skriver: "Jeg elsker deres produkter" (Bilag 4d: Prioriteringer fra F6). En anden skriver, at det er vigtigt at bruge penge på tøj fordi: "Så jeg ikke har det samme på hver dag, og kan variere

mere. Så jeg er med på moden.” (Bilag 4d: Prioriteringer fra F6). En elev på workshop S4 skriver: “Det tøj man går i, viser noget om en selv og hvem man er” (Bilag 4d: Prioriteringer fra S4) og en elev, for hvem tøj af mærket Zara er vigtigt, skriver: “Det er noget tøj som jeg går meget i, altså min stil” (Bilag 4d: Prioriteringer fra S4). Ud fra dette ser vi, at eleverne oplever det som vigtigt at bruge penge på tøj og sko, fordi det giver dem mulighed for at identificere sig med specifikke og, i deres øjne, attraktive beklædningsgenstande. Elevernes forbrug handler om at ‘vise hvem man er’. Det er et udtryk for deres ‘stil’ og signalerer, at de er ‘med på moden’. I elevernes fortællinger knyttes forbrug tæt sammen med identitet, fordi de ser det som et middel til at opretholde eller skabe, hvem de er i deres egne og andres øjne.

Empirien viser, at eleverne vurderer, hvad de vil forbruge ud fra, hvad der er attraktivt for dem at identificere sig med. Bauman forstår unges identitet som en sum af flere forskellige identiteter og når unge skaber deres identitet, afprøver de forskellige muligheder for at finde frem til en form, som er bæredygtig for dem (Johannsen & Petersen, 2014, s. 90). Det tyder på, at eleverne eksperimenterer med deres udtryk gennem forbrug og at de specifikke genstande, de vil bruge penge på nu, kan ændre sig. Bauman beskriver, at identitet først skabes, i det andre anerkender den (Bauman, 2015, s. 131) og tøj og sko kan derfor være en direkte kommunikationsform, som hurtigt kan ses og vurderes af omverden (Bauman, 2015, s. 91). Denne kategori kan altså være central for eleverne, fordi de har mulighed for at få hurtig respons på de identitetsjusteringer, de kan lave med deres forbrug.

Når eleverne oplever, at de skal bruge specifikke genstande for at opretholde deres identitet, kan der ligge et strategisk rationale bag, fordi specifikke genstande ses som middel til at tilføje et ekstra nuance til deres identitet. Ifølge Habermas er individets personlige identitet en del af deres livsverden og økonomi er et resultat af systemet (jf. 6.1.1.1 System og livsverden). Samtidig er penge en forudsætning for, at eleverne kan forbruge. Hvis vi ser elevernes identitetsdannelse, som en del af deres livsverden og deres forbrug på ‘tøj og sko’ som en måde at opretholde deres identitet, så er forbrug et eksempel på, at rationaler fra systemet er med til at opretholde en vigtig del af livsverden, nemlig den personlige identitet. Det viser, at de penge som eleverne har eller ikke har, påvirker deres identitetsdannelse og identitetsopretholdelse.

6.2.1.2 Forbrug som identitetsmarkør

I dette afsnit udforsker vi yderligere, hvad det konkret betyder, at vores empiri peger på, at unges adgang og muligheder for at forbruge hænger sammen med deres identitetsdannelse. I afsnittet viser vi, hvordan eleverne forbruger og skaber deres identitet i et konstant foranderligt miljø, hvor deres forbrug, og mangel på samme, kan have konsekvenser for både dem selv og deres relationer.

I empirien ser vi, at eleverne oplever, at det har konsekvenser for dem, når de ikke kan forbruge, men det er forskelligt, hvilke konsekvenser de italesætter. I det følgende citat fortæller en elev, at det er et problem for hende, når hun bruger størstedelen af sit rådighedsbeløb i begyndelsen af måneden og derfor ikke har penge til slutningen af måneden:

“Det er bare irriterende, at jeg ikke kan købe de ting jeg vil, fordi jeg ikke har penge nok (...) det er mest mig selv det går ud over (...) når man kommer i teenageårene og man begynder at gå op i tøj så føler man bare, at man ikke har nok penge (...) så bliver man sådan en bum eller er sådan én, der lever helt ude på kanten og bliver hjemløs (...)”. (Bilag 5b: Interview en ven, F6:F2)

Eleven indikerer, at hendes mangel på penge sidst på måneden har den konsekvens, at hun skal identificere sig med at ‘leve på kanten’ og være ‘hjemløs’. Vi forstår ikke udsagnet bogstaveligt, men det er alligevel interessant, at eleven forbinder dette dilemma med to alvorlige livssituationer. Vi ser udsagnet som en indikation af, at elevens identitetsgrundlag forsvinder, når muligheden for at forbruge forsvinder. Eleven i dette uddrag giver udtryk for, at hendes ikke-forbrug i slutningen af måneden betyder, at hun i nogen grad skal revidere sin identitet, selvom der kun er tale om nogle uger uden forbrug. Et grundlæggende vilkår, som den flydende modernitet medfører er, ifølge Bauman (2015), konstant foranderlighed (jf. 6.1.2.1 Identitet i en flydende modernitet). Han skriver: “Det tøj, man ‘absolut’ skal gå med eller ses i på gaden, er yt hurtigere end man kan nå at gennemgå indholdet af sin garderobe.” (Bauman, 2015, s. 90). Det betyder, at det er vigtigt at kunne købe og fremvise de varer, som understøtter deres identitet. Disse varer skal hele tiden skal fornyes, fordi de ikke holder deres signalværdi for evigt (jf. 6.1.2.2 Forbrug og behov). Vi ser det som et udtryk for, at eleverne er påvirket af det som Bauman (2015) kalder det forbrugeristiske syndrom, da de har behov for, at deres identitet er vareliggjort med de nyeste beklædningsgenstande, så den ikke bliver forældet og de kan sikre stabilitet i deres hverdagsliv (jf. 6.1.2.4 Markedsliggørelse af livsprocesser). Den flydende

modernitets foranderlighed er en måde at forklare, hvorfor elever oplever det som negativt, at de ikke kan forbruge med det samme, når deres behov opstår. I et konstant foranderligt miljø præget af det forbrugeristiske syndrom (jf. 6.1.2.2 Forbrug og behov), kan det virke uoverskueligt at skulle vente med at forbruge, hvis eleverne føler, at deres identitet bliver svækket imens.

Der er tendenser i empirien som tyder på, at nogle elever også oplever, at deres forbrug har konsekvenser for andre. Her viser vi et eksempel, hvor en elev finder en flot kjole på en shoppingtur med veninderne, som viser sig at koste mere end forventet:

“(…) Hvor man har været ude og shoppe og man så finder en rigtig pæn kjole og man så ikke lige tjekker hvad prisen er (…) og man så tager den på og så siger alle, ‘ja den er helt vildt flot ja køb den’. Så kigger man på prismærket og den er meget dyrere end man regnede med og man har slet ikke råd (…) Så bliver man irriteret for man vil gerne have den, men vil ikke betale så mange penge (…) det med at man på en eller anden måde skulle skuffe (…) andre ved ikke at købe den (…) synes jeg var lidt svært (…).” (Bilag 5b: Interview en ven, F6:B1)

Som eleven i forrige citat, er denne elev irriteret over, at hun ikke kan forbruge, så snart hun føler behovet for det. Men hun fokuserer på en anden konsekvens og fremhæver, at det kan skuffe hendes veninder, hvis hun ikke køber den kjole, som de alle synes er flot. Vi ser det som en tvetydig udmelding. På den ene side oplever eleven dette som et dilemma, fordi hendes veninder har investeret tid og energi i at finde kjolen og hvis hun køber kjolen, imødekommer hun deres fælles beslutning. Dilemmaet kan altså springe ud af et kommunikativt rationale, hvor kjolen er udtryk for en fælles forhandling mellem veninderne. Vi ser, at hun har lyst til at gøre hendes veninder glade, og bekræfte fællesskabets beslutning, ved at købe kjolen og derfor er det et dilemma ikke at have pengene til den. På den anden side kan det også forstås som udtryk for et dilemma for hende, fordi hun selv, og de andre, tilfører hendes person værdi i kraft af de beklædningsgenstande hun køber og fremviser. Her ser vi, at dilemmaet kan forstås som en egoistisk beregning, hvor penge kan medføre, at hun ønsker at kunne vise sig selv med kjolen på. Kjolen kan være med til at opbygge og opretholde hendes identitet som én, der bærer de rigtige beklædningsgenstande. Vi forstår dog citatet som et udtryk for, at uanset hvilket rationale, der ligger bag hendes dilemma vedrørende køb af kjolen, spiller hendes relationer en væsentlig rolle i hendes overvejelser og at der er forskellige følelser på spil.

6.2.1.3 De rigtige valg

De ting og oplevelser, som eleverne under vores workshops, fremhæver som vigtige at bruge penge på, omtaler vi som behov. Det gør vi først og fremmest for at anerkende dem som følte behov og ikke afskrive dem som fx uhensigtsmæssige vaner, ønsker eller impuls køb. Da eleverne interviewer hinanden under vores workshops, er der flere, som beskriver, at deres dilemmaer opstår, når de skal vælge mellem forskellige handlemuligheder. En elev på workshop S4 fortæller om et dilemma, han oplevede, da han var i biografen med en gruppe venner. Han har mest lyst til at købe en lille popcorn og en lille sodavand, men alle de andre køber en stor popcorn og en stor sodavand:

“Det er jo det der med, at de andre (...) køber noget lidt større og vælger at bruge flere penge end jeg gør. Jeg er jo en af de typer, der godt kan lide at spare lidt på mine penge, men alligevel godt kan lide at være sammen og måske gøre det samme som mine venner (...) Så det er jo den der med om man skal gøre det eller ikke skal gøre det.” (Bilag 5b: Interview en ven, S4:E1)

Her ser vi, at eleven har lyst til at spare på biografturen ved at købe en lille popcorn og en lille sodavand. Dilemmaet tales frem som om, at det er svært at være den eneste, der bruger færre penge end de andre i fællesskabet. Vi ser her, at eleven ikke opfatter sin egen handling som legitim og som det rigtige valg i henhold til forbrug i denne sammenhæng, da det legitime ville være at gøre det samme som andre. Dette kan forstås som udtryk for, at den måde de unge forbruger, siger noget om de unges identitet og dermed, om de træffer de rigtige valg (jf. 6.1.2.1 Identitet i den flydende modernitet).

Bauman (2015) taler om behovenes ikke-opfyldelse, hvor forbrugersamfundet bevirker, at ét behov altid vil føre til et nyt. Her følger et eksempel på at behovsudsættelse er svært. En elev har valgt at spare op til et specifikt tørklæde og det kræver, at hun bruger meget få penge i den periode:

“Jeg vil gerne spare sammen til et tørklæde, som koster 2660 hvilket er virkelig meget, ik døm mig (...) så derfor så har jeg ligesom sagt til mig selv, at jeg ikke må bruge nogle penge og hvis jeg bruger nogle penge, så er det kun sådan noget 20 kr. om ugen (...) det er virkelig virkelig virkelig svært at holde og jeg har allerede brudt det, men jeg bruger mange mindre penge. (...) Det er stadig (...) svært for man ved ikke, okay skal jeg så lige købe denne her ting og så være glad for den eller skal jeg spare

sammen og så bare sådan vente på noget som vil gøre mig endnu gladere, men det tager lang tid".
(Bilag 5b: Interview en ven, F6:F1)

I citatet taler eleven om at vælge mellem to forskellige handlemuligheder og to forskellige behov. Den ene mulighed er groft sagt at forbruge, hvad man har lyst til her og nu, fx ved at bruge penge i hverdagen uden at spare noget op. Den anden mulighed er at spare på pengene ved at købe mindre til hverdag for at have råd til en dyr genstand senere. Det er udtryk for, at pengerelaterede dilemmaer opstår, når de unge oplever, at de selv skal tage valg som kræver, at de enten bruger eller ikke bruger penge. Vi ser, at det er svært for eleven at spare sammen til tørklædet, da det betyder, at hun må forbruge mindre i hverdagen, som ellers kan opfylde her og nu behov og gøre hende glad. Dette forstår vi, ud fra Bauman (2015), som udtryk for, at det ikke er naturligt for hende at vente med at købe og dermed opfylde et behov. Hun rationaliserer sig dog frem til, at hun vil blive mere glad for tørklædet, når hun en dag får råd til det. Spørgsmålet er, om dette behov også vil blive erstattet af et nyt forbrugsbehov kort tid efter. Vi ser, at eleven oplever selv at stå med ansvaret for at tage det rigtige valg. Johannsen & Petersen (2014) skriver med reference til Bauman, at moderniteten er præget af valgmuligheder, som kræver, at unge kan skelne mellem de rigtige og de forkerte valg. Hvad der er det rigtige valg, afhænger af, hvilket referencepunkt den enkelte unge identificerer sig med, hvilket ofte er deres venner. (jf. 6.1.2.1 Identitet i den flydende modernitet)

I afsnittene ser vi, hvordan eleverne på vores workshops, bygger deres identiteter op med de forbrugsgenstande, som de føler behov for at bruge penge på. Eleverne skal selv navigere og tage de rigtige beslutninger, som underbygger deres identitet ud fra foranderlige og socialt betingede krav. Eleverne står i et overordnet dilemma, som drejer sig om, at de har brug for adgang til penge og specifikke forbrugsmønstre for at opretholde deres identitet. De forbrugsrelaterede handlinger er også påvirket af, at samfundet omkring de unge er tilrettelagt efter at skabe flere behov. Det som eleverne italesætter som vigtigt at bruge penge på, viser os, at individuelle handlinger udføres ud fra et ønske om at blive anerkendt af omverdenen. For at returnere til Habermas' terminologi så er elevernes rationale ofte, at penge er den værdi fra systemet, som kan sikre, at de konstant kan opbygge den rigtige identitet og på den måde opretholde stabilitet. På den anden side kan vi se, at

det er gennemgående, at elevernes relationer spiller en central rolle i forbindelse med deres forbrugsvalg, hvilket viser os, at de ofte er styret af følelser, når de bruger penge.

6.2.2 Fællesskab og eksklusion

I dette afsnit ser vi nærmere på, hvordan forbrug og ikke-forbrug er vigtige faktorer for, hvordan unge kan placere sig socialt. I afsnittet viser vi, hvordan eleverne ved vores workshops er fokuserede på det forbrug, som sikrer dem en plads i det fællesskab, de ønsker. Afsnittet er inddelt i følgende under-temaer: *En del af fællesskabet*, *Kategorier* og *Individuelt ansvar*.

6.2.2.1 En del af fællesskabet

Bauman (2015) skriver, at pengemangel, i forbrugersamfundet, er en af de største kilder til fiasko for individet, da dette kan føre til eksklusion (6.1.2.3 Forbruger og ikke-forbruger). I dette afsnit ser vi nærmere på, hvordan elevernes forhold til penge påvirker deres mulighed for at indgå i det fællesskab, som de ønsker.

Vi skriver i afsnit 5.3 *Det sociale forbrug*, at en pizza ikke bare er en pizza. En pizza er ikke vigtig fordi den mætter eller giver særlig næring, men fordi, den, og anden købe-mad, er tæt forbundet med sociale aktiviteter for eleverne. Mad, og særligt købe-mad, udgør en stor del af det, som eleverne finder det vigtigt at bruge penge på (Bilag 4e: Kategorier fra visualiseringsøvelser) og der er flere af eleverne, der taler om at købe mad sammen med deres venner, når de skal beskrive et dilemma, der omhandler penge (Bilag 5b: Interview en ven, S4:H1 og S4:D1). Hvis eleverne ikke har penge til at købe mad, når de er sammen med venner, kan det have konsekvenser for tilhørsforholdet til det fællesskab, de er en del af. En elev fortæller fx om en situation, hvor han skal ud og spise med nogle venner:

“De fleste af mine venner siger, at de skal have en durum og en pizza. Alt sådan noget, der koster over 50 kr. Og jeg, som gerne vil spare på mine penge, tænker, skal jeg købe en kebab, eller skal jeg lade være og være en del af fællesskabet. Også er det jo der, hvor det handler om jamen skal jeg så (...) bruge min tid på mine venner og ligesom det, der betyder noget, eller skal jeg spare på mine penge.” (Bilag 5b: Interview en ven, S4:D1)

Her giver eleven udtryk for, at han kan vælge imellem at spare på sine penge eller være en del af fællesskabet. Vi tolker ved citatet, at det ikke er muligt for ham at være en del af fællesskabet, hvis han ikke bruger penge. Det forstår vi som udtryk for, at eleven er styret af penge, når han skal træffe et valg, som handler om at bruge tid med hans relationer, hvilket traditionelt set er forbeholdt livsverdenen. Han er i tvivl om, hvorvidt han skal spare, som han egentlig gerne vil, da dette vil betyde, at han ikke kan være med. Det er interessant, hvordan eleven ikke italesætter det som en mulighed, at han kan være sammen med vennerne uden at købe for mere end 50 kr. Han rationaliserer sig frem til dette fordi, det er det, de andre gør. Eleven italesætter det heller ikke som en mulighed at tale med vennerne om situationen og finde frem til en løsning indbyrdes (jf. 6.1.1.2 Strategisk og kommunikativ handlen). Samtidig fortæller eleven: "I den her situation er det jo ens eget valg (...) Det er jo ligesom ens egen personlige holdning eller ens egen person" (Bilag 5b: Interview en ven, S4:D1). Her fortæller eleven, at det er hans egen skyld og at det er op til ham selv, om han vil være med.

I empirien ser vi flere eksempler på lignende dilemmaer. En elev fortæller om en situation, der opstod, da hendes venner ville på shoppingtur:

"Da jeg ik havde så mange penge på mit kort og så spurgte nogle af mine venner mig om jeg havde lyst til at komme ud og shoppe (...) jeg gad jo godt, men jeg (...) havde ikke råd til det (...) så ved man ikke rigtig hvad man skal gøre. (...) Det der med at sige, at man ikke havde penge nok til at tage med". (Bilag 5b: Interview en ven, F6:B2)

Her giver eleven udtryk for, at hun ikke kan deltage i shoppingturen med vennerne, fordi hun ingen penge har på sit hævekort. Igen ser vi, at det at bruge penge spiller en rolle mellem venner. En anden elev italesætter, hvordan penge sætter grænser for, hvad han kan lave med sine venner: "De (red. vennerne) kan jo også have det svært, det er bare en dum situation med penge. De skal sætte grænser, så man ikke kan have det sjovt med vennerne og kan ikke være lige." (Bilag 5b: Interview en ven, S4:J). En anden elev fortæller også om en situation, hvor han var inviteret ud og spise med venner, men ikke havde penge nok: "(...) hvis man nu virkelig gerne vil med og man er den eneste der skal sidde tilbage" (Bilag 5b: Interview en ven, S4:F1). I alle tre situationer betyder mangel på penge, at eleverne ikke kan deltage på lige fod med deres venner i de aktiviteter, som de gerne vil. Vi ser det som udtryk for, at eleverne først og fremmest skal opretholde deres identitet i et hastigt foranderligt

forbrugersamfund for at undgå social eksklusion. Bauman (2015) siger, at individer, der ikke forbruger, ekskluderes og at forbrugersamfundet ser 'ikke-forbrugere' som fattige (jf. 6.1.2.3 Forbruger og ikke-forbruger). Han pointerer også, at ikke-forbrugerne kan føle sig alene i deres situationer. Det vil sige, at hvis man ikke har råd til at købe ting, som er vigtige at købe, er der sociale følger ved dette, hvor man kan føle sig ekskluderet fra fællesskabet. Når eleverne bruger relativt mange penge, sammenlignet med tidligere generationer (jf. 5.2 De unges økonomi), kan det være udtryk for, at de omgiver sig med en nødvendig overflod af materialiteter, som sikrer dem stabilitet og struktur i et forbrugersamfund (jf. 6.1.2.1 Identitet i den flydende modernitet).

Der viser sig dog en kompleksitet. På den ene side rationaliserer og handler eleverne ud fra strategiske overvejelser om forbrug, hvor penge styrer deres handlinger og får en afgørende betydning for de muligheder, de har for at opretholde deres identitet. Dette ser vi fx, når eleven overvejer hvilken form for mad han skal købe for at være med i fællesskabet. Det vil sige, at penge, som traditionelt set er knyttet til systemer, som styringsmedie, bliver afgørende for den måde eleverne indgår i relationer. På den anden side ser vi også, at eleverne bruger penge for at være med i fællesskaber, hvilket vi forstår som udtryk for, at de også er styret af deres følelser og lyst til at være med. Det er altså vigtigt for eleverne at kunne bruge tid med venner og være en del af deres fællesskaber og samtidig er det udfordrende, når penge har betydning for deres muligheder i de fællesskaber. Det er sjældent at eleverne italesætter det som en mulighed at gå i dialog med deres venner om, hvad der er svært for dem. Dette er interessant, fordi de i *Dilemmaøvelsen* på vores workshops diskuterer, at de godt kan forstå, at det er svært ikke at have penge nok og at det ville hjælpe, hvis man talte om det indbyrdes (Bilag 3c: Feltnoter).

6.2.2.2 Kategorier

Under vores workshops er der forskellige kategorier, som eleverne taler frem i forbindelse med penge. I afsnit 6.2.1.1 *Forbrug som identitetsmarkør* benytter vi et eksempel fra empirien, hvor en elev bruger vendingerne 'hjemløs' og 'leve på kanten', når hun beskriver, hvad der sker, når hun ikke har penge nok i slutningen af måneden. Når eleven forbinder ikke-forbrug med en alvorlig livssituation som hjemløshed, forstår vi dette som en indikation af, hvor ekstrem hun oplever den situation.

Der viser sig flere forskellige eksempler på kategorier i vores empiri. Under *Dilemmaspillet* noterede vi elevernes reaktioner, på det scenarie, vi stillede op for dem. I scenariet fortæller vi, at prisen for gaven er for høj for én i vennegruppen (jf. 4.1.2 Dilemmaspil). Mange elevers reaktion på dette dilemma er for det første, at personen med problemet, må sige til vennerne, at det er for dyrt og for det andet, at de godt kan forstå, at vedkommende ikke har lyst til at sige det, fordi man kan virke fattig (Bilag 3c: Feltnoter). Igennem alle workshops giver eleverne udtryk for, at det er dårligt at have få penge eller ikke at have råd. En elev under workshop S4 italesætter kategorierne 'fattig' og 'rich kid', når hun taler om, at det er forskelligt, hvor mange penge man har:

"Det bliver bare lidt ubehageligt nogen gange. Både for den som har mange penge, som måske kan føle sig lidt som et rich kid eller sådan noget. Og så altså for den, der ikke har så mange penge, som kan føle sig lidt fattig". (Bilag 5b: Interview en ven, S4:J)

Eleverne i ovenstående eksempler bruger ordet fattig med udsagnsordene 'at virke' og 'at føle sig' foran. Ingen siger, at de eller andre er fattige. Det tyder på, at eleverne ikke taler om frygt for egentlig fattigdom, men at de ønsker at undgå, at de selv eller andre får det indtryk, at de er fattige. Bauman (2015) giver en mulig årsagsforklaring til, hvorfor eleverne ikke vil associeres med denne kategori, når han pointerer, at det er nyttesløst at være fattig i et forbrugersamfund (jf. 6.1.2.3 Forbruger og ikke-forbruger). Vi ser i eksemplerne, at eleverne meget gerne vil undgå fattigdom. Når det at kunne forbruge, ifølge Bauman (2015), fortæller noget om én som individ og er med til at skabe ens identitet og hvis eleverne associerer fattigdom med nyttesløshed, kan det forklare deres behov for at holde afstand fra den tilstand.

I det ovenstående citat nævner eleven også kategorien 'rich kid', som er et engelsk udtryk, der kan referere til et barn med adgang til mange penge. Det er en kategori eleven bruger til at beskrive de venner, der har relativt mange penge i forhold til andre jævnaldrende. Nogle elever viser også, at de føler sig placeret i en uhensigtsmæssig kategori, der er defineret ved at have flere penge end gennemsnittet. I dette uddrag taler to veninder om en brunch, de har arrangeret med gymnastikholdet og der er uenighed om, hvor meget brunchen skal koste:

”Det er bare, der er altid sådan nogen, der ik vil give det, altså give for kvalitet. (...) Der er bare altid nogen, der ender med bare sådan at beskyjde de mennesker (...) fx så blev Lulu beskyldt for, at det var bare fordi hun kom fra Holte ik og at hendes forældre havde mange penge (...)”. (Bilag 5b: Interview en ven, F5:D2)

Citatet viser, at der er forskellige holdninger til, hvor mange penge, de vil bruge på brunch. Vi ser, at de på Lulus gymnastikhold vurderer hinanden på baggrund af, hvor mange penge de tror andre har og prioriterer deres penge forskelligt. Vi forstår det som om, at penge, uanset mængde, kan placere eleverne i kategorier, hvor de ikke ønsker at være og at de kan føle eksklusion. Lulu bliver her placeret uden for fællesskabet, ved at hun kategoriseres som én, der har flere penge end de andre. Ifølge Johannsen og Petersen (2014) siger Bauman, at unge hver især har ansvar for at konstruere deres egen identitet, men at alle alligevel passer ind i nogenlunde standardiserede kategorier, hvorfor fællesskaber kan blive meget ens (jf. 6.1.2.1 Identitet i den flydende modernitet). I forhold til vores empiriske materiale kan det betyde, at eleverne søger overvejende ens kategorier, hvorfor der også vil være en lang række kategorier, som det ikke er attraktivt at blive associeret med. Eleverne skal i takt med, at de danner deres identitet, finde de rigtige kategorier, og undgå de forkerte, for at undgå eksklusion.

Vi finder det interessant, at det ikke kun er i forbindelse med ikke-forbrug, at eleverne kan føle eksklusion fra et fællesskab, som Bauman (2015) blandt andet peger på. Vi tolker ved citaterne, at det kan være svært at bruge penge med andre, hvis man bruger penge forskelligt eller har forskellige holdninger til penge. Dette viser, at materiel og økonomisk værdi får betydning for at opretholde identitet i et fællesskab og for elevernes handlinger. Det er ikke kun i forbindelse med ikke-forbrug, hvis det er det, som udtrykker normen i det givne fællesskab. Dette peger på, at det vigtigste er at handle inden for fællesskabets rammer for at undgå eksklusion og at dette kan variere, alt efter den situation, man er i. Dette kan forstås som udtryk for, at for eleverne, er det fællesskabet og relationer, der prioriteres højere end det at være forbruger.

6.2.2.3 Individuelt ansvar

Bauman (2015) taler om, at det er den enkelte forbruger som ekskluderes, hvis vedkommende fejler i sit forbrug. Det er en gennemgående tendens fra vores workshops, at eleverne mærker den sociale eksklusion, når de ikke er i stand til at forbruge, men at de også oplever, at ansvaret er deres eget. I øvelsen *Interview en ven* viste det sig, at alle eleverne, uanset deres dilemma, talte det frem som om, at deres dilemma skulle løses individuelt. Vi finder det interessant, da flere af dilemmaerne var af social karakter (jf. 5.3 Det sociale forbrug).

I øvelsen *Interview en ven* er det sidste spørgsmål til deres dilemmaer: "Hvordan tror du, at man kan undgå at komme i denne situation igen?" (Bilag 5a: Spørgeguide). Til det spørgsmål svarer eleverne fx: "Man skal sku bare lade vær at gå i biografen" (Bilag 5b: Interview en ven, S4:A2), "Det kan man ved at holde tæt, hvor du samler alle dine penge (...) og så tænker, hvor mange penge du kan du bruge til at købe mad og tøj og sådan" (Bilag 5b: Interview en ven, S4:B1), "(...) hvis man fik et fritidsjob eller sådan noget hvor man så kan tjene penge." (Bilag 5b: interview en ven, S4:F1), "(...) jeg tror, man skal have mere styr på de bonner og de ting man køber og så lægge det sammen, hver gang man har købt noget, så til sidst har du så resultatet, hvor mange penge du har tilbage" (Bilag 5b: interview en ven, S4:G2), "(...) det jo bare frivilligt så, man kan (...) tage med hvis det er, men hvis det ik er, så må i blive hjemme" (Bilag 5b: Interview en ven, F5:D2) og "(...) tage en masse penge med på lommen for altid at holde styr på det." (Bilag 5b: Interview en ven, S4:H2). Vi viser disse svar på spørgsmålet ud af deres kontekst, for at vise hvordan eleverne, uanset karakteren af deres dilemma, fokuserer på, hvordan de selv kan agere anderledes i forhold til dilemmaet. Vi ser også, at løsningen bliver, at man selv har mere styr på sine penge eller har flere penge. Det viser os, at de unge oplever, at de er afhængige af penge, for at kunne være med i fællesskabet og at det er deres eget ansvar at sørge for, at det lykkes. Vi ser disse svar som en tendens, der er mere dominerende, end de elever, der foreslår at undgå dilemmaerne ved at gå i dialog med de andre i fællesskabet og tale om udfordringerne, for at nå frem til enighed om en anden løsning (jf. 6.2.2.1 En del af fællesskabet).

Eleverne fortæller også, at de ofte ikke taler med andre om det, hvis de har oplevet situationer, som er svære på grund af penge. Flere udtrykker, at det kan være pinligt eller flovt at sige det højt. Fx fortæller en elev om en oplevelse, hvor han ikke har råd til at købe pizza med hans venner: "Jeg havde simpelthen ikke råd til pizza og det var meget meget trist (...) jeg skulle fortælle de andre, at jeg ikke havde råd til en pizza (...) de andre gav mig sådan et blik" (Bilag 5b: Interview en ven,

S4:H1). En anden elev fortæller om en lignende oplevelse, hvor hun var blevet spurgt af nogle venner, om hun ville med ud og shoppe: "Hvis nu (...) man ikke har nok penge til at tage med, men ved ikke sådan hvad man skal sige (...) det kan være svært at fortælle dem helt hvorfor det er, man ikke kan tage med (...) at man ikke har særlig mange penge" (Bilag 5b: Interview en ven, S4:G1). I begge situationer fortæller eleverne, at det er svært at fortælle de andre i fællesskabet, at de ikke har råd til dét, som de i disse situationer samles om, nemlig at bruge penge. De fortæller også om situationen, at den kan undgås ved, at man enten: "bare lade vær med at sige det" (Bilag 5b: Interview en ven, S4:G1) eller ved at "tage penge nok med" (Bilag 5b: Interview en ven, S4:H1).

Vi ser ved citaterne, at eleverne oplever det som en udfordring ved økonomi, når de ikke har penge nok. Det er pinligt ikke at have råd, hvilket vi forstår som udtryk for, at de accepterer, at det er deres eget ansvar at handle i overensstemmelse med de gældende normer for forbrug i fællesskabet, da de ellers ikke kan være med. Med afsæt i disse elevers oplevelser med økonomiske dilemmaer, ser vi, at det ikke er noget, de oplever som muligt at ændre ved, andet end ved at have flere penge mellem hænderne eller have styr på deres penge (jf. 6.1.2.3 Forbruger og ikke-forbruger).

Teori om ungdomsliv peger på, at børn og unge særligt er vokset op med at bedømme og forstå andre mennesker på baggrund af deres forbrug (jf. 6.1.2.4 Markedsliggørelse af livsprocesser). I den forbindelse forstår vi de unges dilemmaer som om, at de primært accepterer, at det er deres eget ansvar, hvis de ikke har råd. Det er en indgroet del af det at være sammen med venner, at man skal bruge penge og at man skal bruge penge på det rigtige. En elev fortæller fx, at det er svært at fortælle vennerne, at man ikke har råd til en bytur, hvis det er fordi: "man har brugt pengene på alt muligt andet pjat og pjank" (Bilag 5b: Interview en ven, S4:G2). Her ser vi, at eleven er forbruger, hvilket er legitimt i et forbrugersamfund, men at han ikke har formået at forbruge rigtigt. Det forstås ikke som et rigtigt valg, hvis man bruger penge på 'pjat og pjank'.

Vi ser, at eleverne navigerer i et hverdagsliv præget af ustabilitet, hvor de balancerer mellem at forbruge, forbruge rigtigt og ikke at forbruge. Det er vigtigt for de unge, at de har mulighed for at bruge penge med deres venner. Det kan være udfordrende, da der er mange nuancer på spil, når de skal vælge, hvordan de skal forbruge. De fleste dilemmaer, som eleverne oplever, opstår i forbindelse med sociale aktiviteter. Det er interessant, at løsningerne på de sociale dilemmaer opleves som individuelle, hvor det er elevernes eget ansvar at have styr på deres penge og have penge nok. Det er

vigtigt for dem at være en del af fællesskabet og for at være med, må man forbruge som de andre. Vi ser, at eleverne er styret af penge, når de skal forbruge, hvilket vi forstår som strategisk handlen. Det kan både føre til eksklusion at have færre penge end andre i fællesskabet og at have flere. Nogle gange er følelsen af at være en del af fællesskabet vigtigere end at bruge penge, hvilket vi forstår som udtryk for kommunikativ handlen.

6.2.3 Penge og relationer

Det sidste tema, som dannede sig på baggrund af vores workshops, handler om, at penge har betydning for de unges relationer og hvordan de forstår sig selv i forhold til deres relationer. I dette afsnit tegner vi et billede af, hvordan relationer er vigtige for, hvordan de unge vælger at bruge deres penge. Afsnittet er inddelt i følgende temaer: *De svære valg*, *Dyre relationer* og *Når forbrug bliver personligt*.

6.2.3.1 De svære valg

I vores workshops peger flere af eleverne på, at det kan være svært at vælge, hvordan man skal bruge sine penge og særligt hvem, man skal bruge sine penge på. Der er mange forskellige ting, som de unge finder det vigtigt at bruge penge på i deres hverdagsliv og det kan være svært at prioritere, hvad pengene skal gå til. En elev fortæller:

“Det var på et tidspunkt, da jeg var ude og rejse med min far (...) og så ville jeg gerne købe en gave med hjem til min veninde, men på den anden side ville jeg også gerne selv have noget tøj og hvis jeg købte en gave med hjem til min veninde, så havde jeg ikke råd til det tøj, jeg gerne ville have. Så jeg købte tøjet til mig selv (...) Det var et dilemma, om jeg skulle købe tøj til mig selv, eller om jeg skulle købe en gave med hjem til min veninde.” (Bilag 5b: Interview en ven, F5:E2)

Vi ser ved citatet, at denne elev har svært ved at vælge, om hun skal prioritere hendes penge, så hun bruger dem på hendes veninde eller på hende selv. Begge ting tales frem som værende vigtige for hende. Vi har tidligere set, at tøj og sko er vigtigt for eleverne at bruge penge på (jf. 5.3 Det sociale forbrug). Eleven beskriver dilemmaet ved at sige: “(...) jeg havde et dilemma mellem min veninde og mig selv” (Bilag 5b: Interview en ven, F5:E2). Vi tolker dette som udtryk for, at dilemmaet ikke kun

handler om, hvorvidt hun køber tøj med hjem til veninden fra ferien eller ej, men at hun med den handling også vælger mellem veninden som individ og sig selv.

En anden elev fortæller, at hun havde aftalt en biograftur med nogle venner, men opdagede, at hun ikke havde råd til det. Hendes dilemma består i, at hun er i tvivl om, hvorvidt hun skal låne penge for at tage med eller aflyse aftalen. Hun beskriver, at det er svært, fordi: "de (red. vennerne) måske føler, at jeg bare har valgt dem fra eller at jeg ikke har så mange penge til at bruge på dem" (Bilag 5b: Interview en ven, S4:A2). Eleven giver udtryk for, at den måde hun vælger at bruge penge på, har betydning for, om hun vælger sine venner til eller fra og at hendes venner kan føle sig nedprioriteret. Hun siger også, at: "de (red. vennerne) er nok også meget sure på mig" (Bilag 5b: Interview en ven, S4:A2). Vi forstår begge disse dilemmaer som udtryk for, at eleverne forholder sig til, hvilket indtryk det efterlader hos deres venner, når de bruger penge. Vi ser, at det er vigtigt for dem at gøre deres venner glade, hvilket penge er et middel til at kunne gøre. Bauman (2015) mener, at børn i høj grad socialiseres til at vurdere og opfatte andre, som fx venner og familie, på baggrund af deres forbrug (jf. 6.1.2.4 Markedsliggørelse af livsprocesser). I disse dilemmaer kan det betyde, at eleverne kan svække deres relation til venner, hvis de vælger at aflyse biografturen eller kun køber tøj til sig selv fra ferien.

Ifølge Bauman (2015) er relationer og fællesskaber særligt vigtige i forbrugersamfundets flydende modernitet, fordi individualiseringen bringer ustabilitet og flygtighed til tilværelsen (jf. 6.1.2.1 Identitet i den flydende modernitet). Johannsen & Petersen (2014) præciserer Baumans forståelse af fællesskaber og mener, at de ofte er snævre og ekskluderende (jf. 6.1.2.1 Identitet i den flydende modernitet). Elevernes oplevelser med forbrug og prioritering af penge viser os, at det er komplekst for dem at navigere mellem forbrug og relationer. For at gøre alle glade, skal de bruge så mange penge, at de både kan vise sig frem i det tøj, som understøtter netop deres identitet og bruge penge på oplevelser og aktiviteter med deres venner, så relationen til deres fællesskab er intakt.

Økonomi og forbrug er socialt forankret for eleverne og de to ovenstående uddrag fra empirien er eksempler på, hvordan eleverne balancerer mellem penge og venskaber. Med inspiration fra Habermas (2011) forstår vi elevernes dilemmaer som et eksempel på, hvordan styringsmedier som penge spiller en stor rolle i elevernes livsverden. Forhold vedrørende følelser og sociale relationer, som typisk er forbeholdt livsverden, overtages nu af strategiske rationaliseringer for handlinger. Det ser vi fx, når eleven, som skal i biografen, fortæller, at relationen til hendes venner kan blive

kompromitteret, fordi hun ikke har penge til at deltage i aktiviteten. Hendes adgang til penge, eller mangel på samme, er afgørende for hendes muligheder for at skabe og opretholde relationer og det er vigtigt for hende, at hun ikke gør hendes venner sure på hende. Dilemmaerne kan være eksempler på, at elevernes handlinger rationaliseres ud fra materielle værdier (jf. 6.1.1.2 Strategisk og kommunikativ handlen).

Empirien viser os, at der er flere nuancer på spil. I begge eksempler er eleverne i tvivl om, hvordan de skal handle. Det er et billede på, hvordan system og livsverden ikke skarpt kan adskilles (jf. 6.1.1.1 System og livsverden). Dilemmaet, hvor eleven gerne vil købe en gave til hendes veninde, kan på den ene side forstås som et udtryk for, at hun i hendes livsverden er styret af følelser og har fællesskab og relationer for øje. Det viser hun ved, at hun ønsker at gøre hendes veninde glad, ved at købe en gave med hjem. Når hun alligevel vælger at bruge penge på tøj til sig selv, kan det tyde på, at hun lader sig styre af den strategiske rationalisering for handlen, hvor egoistiske behov vinder frem. Hun vælger altså i sidste ende sig selv, selvom det ikke var nemt. Dilemmaet kan ses som eksempel på hvordan, særligt unge, er optaget af dem selv her og nu og hvordan de fremstår over for andre (jf. 6.2.1 Forbrug og identitet).

6.2.3.2 Dyre relationer

Flere af eleverne italesætter ved vores workshops, at venskaber og relationer gøres op i penge. Det kom først til udtryk ved dilemmaspiilet, hvor eleverne fx diskuterede, at hvis man gerne vil give en dyr gave, giver det mening, hvis man har en tæt relation til den person, som skal have gaven (Bilag 3c: Feltnoter). Dette kom også senere til udtryk i flere af interviewene. Et eksempel er, når en elev fortæller:

“Det var jul og jeg skulle give gaver til alle mine søskende. Jeg havde ikke så mange penge, men jeg ville gerne give dem nogle gode gaver, så de skulle gerne ligge mellem 100 og 200 kr., men jeg havde ikke specielt mange penge, så jeg var nødt til at prioritere, hvem der skulle have størst gaver”. (Bilag 5b: Interview en ven, F5:A2)

Eleven giver udtryk for, at gode gaver er det samme som dyre gaver. Hun ønsker, at alle hendes søskende skal modtage en god gave. Værdien for en god gave er 100 til 200 kr., ifølge citatet, hvilket viser os, at værdien af gaverne til hendes søskende er økonomisk betinget. Hun giver ikke udtryk for,

at en gave også kan være værdifuld ud fra andre parametre, fx hvis den er personlig eller hjemmelavet. Eleven fortæller også, at det svære i situationen er, at hun ikke har mulighed for at give alle hendes søskende lige gode gaver, altså lige dyre gaver. Hun fortæller:

”Jeg elsker jo mine søskende rigtig højt og der er nogen af dem, der heller ikke har så mange penge og derfor vil jeg jo gerne give dem noget godt. (...) Jeg kunne mærke, at jeg ikke havde det godt med at give nogen meget små gaver og nogen andre nogen meget større gaver”. (Bilag 5b: interview en ven, F5:A2)

Som i de øvrige dilemmaer vi har fremhævet i forbindelse med relationer, ser vi her, at det kan være ubehageligt at føle, at man skal vælge mellem venner og familie, når man skal bruge penge. Når de gode gaver er de dyre gaver, opleves dette som en situation, hvor eleven skal vælge hvem hun elsker mest af sine søskende. Med inspiration fra Habermas ser vi, hvordan eleven, der vil give lige dyre gaver til hendes søskende, søger at løse en udfordring, som oprindeligt hører til i livsverdenen ud fra strategisk rationalitet og handlen. Det er penge og økonomisk værdi, der vægtes højt og bliver styrende for hendes handlinger. Det ser vi, da eleven vil vise hendes kærlighed til hendes søskende gennem prisen på deres gaver. Eleven takler ikke situationen ved at kommunikere med hendes søskende og forsøge at nå til en fælles løsning og indbyrdes forståelse, som ville være udtryk for kommunikativ handlen (jf. 6.1.1.2 Strategisk og kommunikativ handlen). Det kunne fx være ved, at de på forhånd aftalte et beløb indbyrdes eller ved at aftale en anden måde at give gaver på. På den anden side ser vi, at der kan ligge et kommunikativt rationale bag elevens handlinger, da hun gerne vil gøre hendes søskende glade, fordi hun elsker dem højt. Det er vigtigt for hende, at hun gør dem alle glade, hvilket er årsagen til, at dilemmaet er opstået.

Gavegivning er vigtigt for flere elever ved vores workshops. Nogle elever prioriterer ‘gaver til venner og familie’, når vi spørger, hvad der er vigtigt for dem at bruge penge på (Bilag 4c: Visualiseringsøvelse 3.0) og begrundelserne er fx, at: “Jeg kan godt lide at give gaver og det gør mig glad” (Bilag 4d: Prioriteringer, F6), “Det er vigtigt fordi, at han bliver glad og jeg elsker at se ham glad. Jeg bliver glad af at han er glad” (Bilag 4d: Prioriteringer, F6) og “Jeg vil gerne bruge penge til at gøre folk glade, fx gaver eller andet” (Bilag 4d: Prioriteringer, S4). I disse eksempler er rationalet bag det at give gaver, at det gør andre glade. Følelser og personlige relationer er i fokus, hvilket vi ser som et

udtryk for, at eleverne handler og rationaliserer kommunikativt. Det er interessant, at det er noget materielt, der bliver middel til dette.

Med inspiration fra Bauman (2015) forstår vi blandt andet situationerne med gaverne som udtryk for, hvordan markedet i et forbrugersamfund præger menneskelige relationer. Han peger på, at forbrugersamfundet og markedsliggørelse af livsprocesser gør, at relationer må plejes og passes konstant (jf. 6.1.2.4 Markedsliggørelse af livsprocesser). Det er ofte ved at købe varer, som fx gaver, at man løser dilemmaer inden for livsverdenen og i et forbrugersamfund, er det ikke lige så udbredt at takle udfordringer og konflikter i fællesskab med andre. Dette understøtter, at eleverne føler, at penge har betydning for, at de kan pleje deres relationer. Det kommer til udtryk, når gaver gives som middel til at gøre andre glade. I eksemplerne har gaverne betydning for elevernes relationer uanset hvordan de vælger at handle og hvilket rationale, der ligger bag.

6.2.3.3 Når forbrug bliver personligt

I dette afsnit viser vi, hvordan penge også har indflydelse på relationer i andre henseender. De penge eleverne bruger på deres relationer er med til at værdisætte relationen.

En elev fortæller fx om en situation, hvor hun skal give en fødselsdagsgave til hendes bedste veninde sammen med tre andre veninder. Hun fortæller: "Vi havde besluttet os for at købe denne her rigtig flotte guldring og den kostede lidt meget, for vi var tre personer og det endte med at vi gav hver ca. 150 kr. Det synes jeg var lidt meget" (Bilag 5b: Interview en ven, F5:A1). Citatet viser, at veninderne vælger at købe ringen, som de ved, at deres fælles veninde bliver glad for, selvom eleven synes, at det er et for stort beløb at betale. Hun rationaliserer dog valget ved at forklare:

"Det var en af mine bedste veninder og vi var alle fire rigtig tætte og så synes vi tre selvfølgelig, at hun skulle have noget specielt (...) denne her ring var vi hundrede på, at vi skulle give hende og den var bestilt og så synes jeg det var lidt svært at sige, at det har jeg ikke lyst til" (Bilag 5b: Interview en ven, F5:A1).

Eksemplet viser, at eleven står i et dilemma, ved på den ene side at have et ønske om at give hendes bedste veninde en god gave og på den anden side at opleve, at gaven er for dyr. Hun præsenterer det ikke som en mulighed at sige nej og fx tale med hendes veninder om situationen. Vi forstår cita-

terne som om, at eleven oplever det som naturligt og legitimt, at hendes bedste veninde skal have en dyr gave som symbol på, at de har en tæt relation. Samtidig er det svært at sige til de andre venner, at hun synes, beløbet er for højt. Dette kan forstås i tråd med tidligere analyseafsnit om eksklusion, hvor det ikke er socialt acceptabelt at virke fattig (jf. 6.2.2 Fællesskab og eksklusion). På den anden side kan det være udtryk for, at det at gøre hendes veninde glad ved at give hende en god gave er vigtigere for hende, end de penge hun skal bruge på gaven. Relationen og venskabet vægter altså højere, end risikoen for ikke at have råd. Hvis det at bruge mange penge på gaven er midlet til at nå målet, så er det det værd.

På samme måde som i ovenstående eksempel, har en anden elev stået i en situation, hvor penge var afgørende for, hvordan en relation blev opfattet. Han fortæller:

“Da jeg var mindre og holdt klassefødselsdag, så var der en, der hed Frederik, som donerede hundrede kroner til en dreng, som havde fødselsdag lige før mig, men han gav kun mig 50. Så ja jeg blev ret berørt af det.” (Bilag 5b: Interview en ven, F5:C2)

Eleven giver i citatet udtryk for, at han bliver følelsesmæssigt berørt af, at få en gave til 50 kr., da en anden dreng i klassen fik en dyrere gave end ham. Det peger igen på, at gavens økonomiske værdi er vigtig når man giver og modtager en gave. Eleven fortæller også: “Jeg troede, at Frederik bedre kunne li den dreng som havde fødselsdag før mig” (Bilag 5b: Interview en ven, F5:C2). Eleven fortæller om oplevelsen som om, at gaven til 50 kr. ikke kan være lige så værdifuld, som hvis den havde kostet 100 kr. Dette viser os, at gaver vurderes ud fra økonomisk værdi og ikke ud fra andre parametre. Ud fra værdien af de gaver, som eleverne giver til hinanden, vurderer de deres venskab.

Vi forstår de to ovenstående eksempler som udtryk for, at de unge navigerer indenfor et komplekst felt. Når det drejer sig om at bruge penge, balancerer de ofte mellem strategiske og kommunikative handlinger og rationaler. På den ene side ser vi, at systemer får en dominerende rolle i livsverden ved, at eleverne rationaliserer og handler på baggrund af penge frem for at gå i dialog med hinanden. Dette ser vi, fordi penge får en styrende rolle for deres handlinger, når de bruger penge på deres relationer. De tager ansvaret på dem selv og oplever, at hvis de ikke kan bruge penge, er det deres egen skyld. Eleven med guldringen oplever fx, at det er hendes eget problem, at hun synes, at gaven

er for dyr. Hun taler ikke med hendes veninder om det. Samtidig viser det sidste dilemma med fødselsdagen, at eleven tager det personligt, at den gave han modtager, koster mindre end andres. Eleverne giver ikke udtryk for, at det er en mulighed at tale om situationerne med de andre i fællesskabet og derigennem skabe andre gyldige rammer for at forbruge sammen. Omvendt ser vi, at det er vigtigt for eleverne at bruge penge på andre for at gøre dem glade. Dette kan forstås som et udtryk for et kommunikativt rationale for handlen, da det er følelser og relationer, der er styrende for handling.

6.2.4 Opsamling på de unge

Analysen peger på, at penge tildeles en central rolle i elevernes sociale liv og bliver afgørende for, hvordan de forstår og vurderer sig selv og hinanden. Vi ser, at eleverne både rationaliserer deres handlinger strategisk og kommunikativt, når det kommer til at bruge penge med andre. På den ene side rationaliserer de deres forbrugsvalg ud fra en systemtænkning og markedsliggørelse, hvor fokus overvejende er på valg styret af penge, hvor det er vigtigt at købe tøj, at bruge penge på oplevelser med venner og at købe dyre gaver. På den anden side er de unge gennemgående optaget af, at den måde de bruger penge på, har betydning for deres relationer og har ofte disse for øje, når de handler. De handler i høj grad ud fra de normer, som er gældende i deres fællesskaber.

I analysens første del viser vi, hvordan eleverne bygger deres identitet op af foranderlige og socialt betingede forbrugsgenstande. Det er en udfordring for eleverne, at det kræver adgang til penge og specifikke forbrugsmønstre at opretholde deres identitet. Det er vigtigt for eleverne at træffe de rigtige forbrugsvalg, for konstant at kunne vise hvem de er. I analysens anden del viser vi, at elevernes forbrug er med til at placere dem socialt. Det er alfa omega for dem at tilhøre et fællesskab. For at indgå i fællesskaber skal eleverne forbruge, sådan som det er normen i netop det fællesskab. Derfor er det vigtigt for eleverne at bruge penge sammen med deres venner, men de fleste pengerelaterede udfordringer opstår også i denne kontekst. Alligevel oplever eleverne det som et individuelt ansvar at spejle forbrugsnormen og oplever at blive ekskluderet, hvis de ikke formår at gøre det. I analysens sidste del viser vi, at eleverne vurderer deres venskaber ud fra de penge, de bruger på hinanden. Eleverne bruger gaver som et middel til at gøre venner og familie glade, men også som en direkte indikation af, hvor god en relation de har indbyrdes sammenlignet med andre.

På tværs af alle analyserne kan vi se, at eleverne oplever det som deres eget ansvar at skabe den rigtige identitet, fastholde sin plads i fællesskabet og opretholde relationer med deres omgangskreds. Det er alle målsætninger, som eleverne bruger penge på for at kunne imødekomme. De oplever, at det er deres eget ansvar på trods af, at vores workshops, og den efterfølgende analyse, viser, at elevernes økonomiske dilemmaer udspringer af sociale kontekster. En anden tværgående pointe er, at eleverne kun få gange åbner op for muligheden for at tale om de økonomiske udfordringer, som opstår imellem dem. Det tyder på, at de ikke praktiserer dialog som en løsningsmodel, når de handler i deres økonomiske felt. På tværs af analysens temaer ser vi også, at eleverne er følelsesmæssigt engageret i deres forbrug og bliver følelsesmæssigt berørt af det.

De sociale økonomiske udfordringer som analysen peger på, vil vi fremadrettet betegne som elevernes sociale forbrug eller sociale økonomi. Det sociale forbrug medfører både muligheder og udfordringer for eleverne og spiller en central rolle i deres hverdagsliv. Det skaber muligheder fordi eleverne kan opleve deres forbrug som et middel til at opnå glade og stærke relationer, placere sig i specifikke fællesskaber og få hurtig respons på deres identitetsjusteringer. Det samme fænomen er udfordrende, fordi eleverne kan føle sig ekskluderet. De kan være bange for at skuffe andre og kan opleve, at de er uden for fællesskabet og at deres identitet ikke bliver opretholdt eller anerkendt. Vi ser, at eleverne balancerer mellem strategiske og kommunikative rationaler, når de bruger penge. I analysen er der flere eksempler på, at den samme handling kan opfattes ud fra forskellige rationaler. Vi har vist, at udfordringer i henhold til økonomi og forbrug ofte udspringer af strategiske handlinger, fordi de unge vægter økonomisk og materiel værdi højt, når de forbruger. Det understreger feltets kompleksitet, at eleverne også har kommunikative rationaler bag deres forbrug. Her handler de på baggrund af at opfylde følelsesmæssige behov hos sig selv og andre og vægter deres relationer og fællesskabets normer højere end økonomiske udfordringer. Det viser os, at systemers strategiske rationaler for handlen og livsverdenens kommunikative rationaler for handlen er blandet sammen, når de unge forbruger. Vi ser ikke at de handler tilsvarende kommunikativt, i den forstand, at de indgår i dialog med hinanden for at opnå indbyrdes forståelse. Vi foreslår på den baggrund aktioner, der kan skabe rum for, at de unge oplever flere muligheder for at gå i dialog med hinanden. Med inspiration fra Kemmis og hans operationalisering af Habermas' teori om den kommunikative handling, introducerer vi eksempler på aktioner, der har fokus på dialog, kritiske spørgsmål og inddragelse

af de unge. Det er et eksperiment, hvor formålet er, at elever i udskolingsklasser kan nå frem til en indbyrdes forståelse og konsensus omkring, hvordan de håndterer deres sociale forbrug.



7 AKTIONER

Vi har fra specialets begyndelse haft en ambition om at udvikle et produkt, der tager udgangspunkt i at forstå, forandre og forbedre unges oplevede muligheder i henhold til socialt forbrug. I dette kapitel gennemgår vi det grundlag, som vi har udviklet aktioner på baggrund af. Aktionerne er vores eksempler på, hvordan man kan italesætte socialt forbrug i udskolingen i forbindelse med Pengeuge, som bygger på vores analytiske pointer, erfaringer fra workshops og teori om at skabe social forandring. Inden vi præsenterer vores konkrete aktioner, præsenterer vi først, hvad der inspirerer os teoretisk til at udvikle aktionerne. Derefter fremhæver vi projektets centrale analytiske pointer, som vi har samlet for at målrette aktionerne bedst muligt til de unges situation. Vores aktioner er også inspireret af de erfaringer vi har gjort os ved vores workshops. Vi har på forhånd beskrevet erfaringer, der er relevante for vores aktioner i afsnit 5.4 *Erfaring fra workshops*. Vi bruger erfaringerne til at kvalificere de konkrete valg, vi har taget i forhold til at skabe et produkt.

7.1 FRA INDIVIDUEL TIL KOLLEKTIV REFLEKSION

Vores teoretiske og metodiske tilgang medfører, at vi har en normativ ambition om at forbedre de unges oplevelser vedrørende socialt forbrug. Vi ønsker med udgangspunkt i dialog og indbyrdes forståelse mellem de unge at give dem bedre muligheder for at håndtere de udfordringer de oplever, når de bruger penge i sociale sammenhænge. Det kan på nuværende tidspunkt virke ekskluderende for dem og føre til negative følelser. Vores videnskabsteoretiske tilgang gør, at vi vil intervenere og eksperimentere i feltet og, på baggrund af teoretisk og empirisk funderet analyse, forandre de unges situationer. I en undervisningskontekst vil vi klæde udskolingselever bedre på til indbyrdes at takle sociale udfordringer med penge. Vi er inspireret af den australske kritiske aktionsforsker Stephen Kemmis og hans perspektiver på, hvordan social forandring skabes i praksis.

7.1.1 Nye erkendelser

Vi er inspireret af Kemmis og hans operationalisering og forståelse af Habermas' udlægning af den kommunikative handlen. Kemmis er inspireret af kritisk teori og arbejder med aktionsforskning i forhold til forandring af undervisningspraksisser (Kemmis, Wilkinson, Edwards-Groves, Hardy, Grootenboer & Bristol, 2014). Kemmis (2008) mener, at kritisk aktionsforskning må udføres i samspil med deltagerne i en praksis. Dette ligger også i tråd med Lewins grundlæggende forståelse af forsk-

ning, som noget, der kollektivt inddrager deltagere i undersøgelsen af deres egen situation (jf. 3.3 Aktionsforskning)(Kemmis, 2008, s. 122). Dette har vi gjort i specialet ved at afholde workshops med eleverne og udvikle disse fra gang til gang for at imødekomme nye behov og eventuelle udfordringer. Det er vigtigt for Kemmis, at viden udvikles i en demokratisk proces. For Kemmis bygges en demokratisk proces op nedefra i samspil med deltagerne fra et felt (Kemmis et al., 2014). Vi har med vores workshops identificeret centrale udfordringer med økonomi ud fra elevernes oplevelser og ønsker med vores aktioner at bringe den viden i spil for at forbedre disse situationer i fremtiden. Vi vil med aktionerne skabe ny erkendelse for de unge vedrørende deres sociale forbrug, hvilket, ifølge Kemmis, sker i en social proces. Han mener, at ny erkendelse kan opnås ved kollektivt at stille sig kritisk overfor for egen situation i en praksis. (Kemmis, 2008, s. 130-132) Herefter kan man i samspil med andre i et felt tænke nyt om de konsekvenser, man oplever ved situationen og de forståelser og normer, der er gældende. Vi vil med aktionerne forsøge at åbne op for dette i udskolingen.

7.1.2 Det kommunikative rum

Social forandring for Kemmis handler særligt om at bevæge sig fra individuel til kollektiv refleksion i en given praksis (Kemmis, 2008, s. 124). Vi har en ambition om, at de unge fremover vil opleve sociale pengereleaterede udfordringer kollektivt, frem for at opleve, at det er deres eget ansvar at løse dem. Kritisk aktionsforskning har for Kemmis, blandt andet, til formål at forandre den måde, som individer interagerer på i et felt (Kemmis, 2008). Dette formål deler vi og med inspiration fra ham og Habermas (2011), ønsker vi at åbne op for kommunikative rum, som kan føre til kollektiv refleksion og dermed forandring af udskolingselevernes situation. Det er kommunikativ handlen, der åbner op for kommunikative rum. Kommunikativ handlen forklarer Kemmis ud fra Habermas som: " (...) action oriented towards intersubjective agreement, mutual understanding and unforced consensus about what to do (...)" (Kemmis, 2008, s. 127). Citatet fortæller os, at handlinger er kommunikative, hvis de er rettet mod intersubjektiv enighed og indbyrdes forståelse og konsensus omhandlende, hvad, der er det rette at gøre i en given situation. Det kan i følge Kemmis opstå, når individer fx stiller sig kritiske overfor, hvorfor der gøres, som der gøres i et givent felt (Kemmis, 2008, s. 127). For at forholde sig kritisk, må der være dialog om praksis mellem deltagerne og de må arbejde sammen for at forstå og undersøge deres praksisser og forståelser. Den dialog om de muligheder og udfordringer, som elever-

ne oplever med social økonomi, forstår vi som kommunikativ handlen. Aktionerne er et eksempel på, hvordan man kan skabe et kommunikativt rum for eleverne.

7.1.3 Forandring på flere niveauer

Social forandring handler for Kemmis, om mere end blot forandring af nutiden og må også have fokus på fremtidige forbedringer af et samfund (Lykes & Mallona, 2008, s. 106-117). At åbne op for kommunikative rum handler om fokus på det inkluderende, kollektive samt på transformative formål, som går på tværs og udover individuelle interesser (Kemmis, 2008, s. 127). Det kollektive element betyder også, at det er vigtigt at inddrage kollektive forståelser af økonomi og forbrug. Vi skal således orientere os i andre end udskolingselevernes forståelser. Kemmis skriver:

”Transforming practices (..) requires not only changing the knowledge of practitioners and those who participate in a practice, but also changing the fields (and other extra individual features of practice). Changing extra-individual features can be difficult because cultures and discourses, social connections and solidarities, and material-economic arrangements exist between and beyond the individuals whose articular actions enact, but do not by themselves constitute practices.” (Kemmis, 2008, s. 126)

Citatet viser os, at forandring af praksis kræver forandring på det individuelle niveau, men også det ekstraindividuelle niveau. Vi ser, at det ekstraindividuelle niveau henviser til de individer og institutioner, som de involverede interagerer med. Det vil sige, at forandring også har kulturelle, sociale og økonomiske dimensioner, som er medkonstituerende til den praksis, som de unge agerer i og som vi udvikler aktioner til. Vores aktioner er målrettet Pengeuge og dermed involverer vi folkeskoler. Vi uddyber, hvad det betyder for os, at vi placerer vores viden i en skolekontekst i afsnit 7.5 *Placering af viden*, hvor vi kommenterer på de muligheder og begrænsninger, netop den kontekst medfører.

7.1.4 Forandring i praksis

Vi vælger at formulere bud på aktioner, ud fra den viden vi har nu. Vi ser dem ikke som færdige opskrifter på at tale om socialt forbrug. Med aktionerne kan vi forsøge at forandre samtidig med, at vi lærer mere. Som Kemmis siger, forandrer aktionsforskning virkeligheden for at kunne undersøge

den (Kemmis, 2008, s. 132). Vi udvikler vores aktioner ud fra de forskellige principper, som vi ovenfor har beskrevet, kan føre til social forandring. Vi fremhæver kort disse principper her, sådan at det er tydeligt, hvilke teoretiske ambitioner vi forsøger at rumme i vores aktioner. Hvordan de enkelte principper bliver inkorporeret i vores aktioner, viser vi i afsnit 7.4 *Kvalificering af aktioner*. Når vi udvikler vores aktioner, fokuserer vi således på, om vi kan sikre:

Kommunikativt rum: Et kommunikativt rum omkring eleverne er udgangspunktet for at forandre ifølge Kemmis (jf. 7.1.2 Det kommunikative rum). I det kommunikative rum kan grupper og individer diskutere og undersøge udfordringer (Kemmis, 2008, s. 122). Vi prøver at sikre det kommunikative rum ved at sikre deltagelse, dialog og kritisk refleksion mellem eleverne.

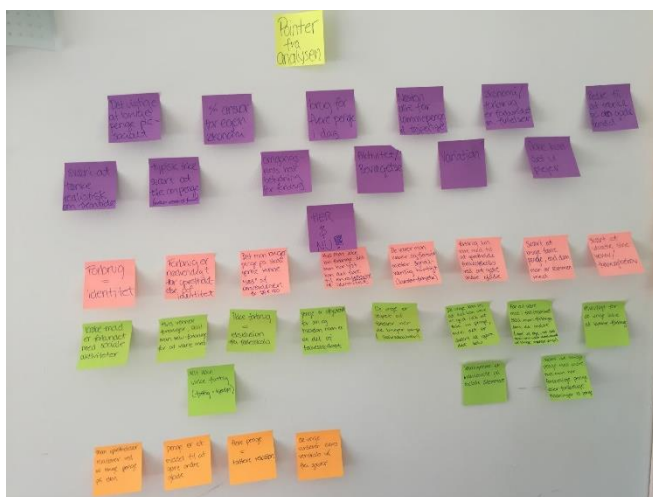
Kritisk refleksion: Vi bestræber os på at skabe rammer, hvor eleverne reflekterer kritisk over udfordringer med social økonomi, med det formål at de sammen erfarer andre perspektiver på et emne, de overvejende håndterer individuelt.

Deltagelse og inddragelse: Det er centralt for Kemmis at inddrage deltagerne i praksis (jf. 7.1.1 Nye erkendelser). Elevernes perspektiver er centrale for forskningen for at sikre en demokratisk proces. Den ambition vil vi gerne imødekomme, sådan at vores aktioner er mest muligt inspireret af uddragningselevens oplevede liv.

Dialog: Sammen med deltagelse og inddragelse er dialog et centralt middel til at skabe kommunikativ refleksion ifølge Kemmis. Vores ambition er, at eleverne udviser åbenhed og at de sammen forstår og diskuterer de udfordringer, muligheder og forståelser, der er i deres sociale økonomiske praksis. Dialogen skaber grobund for indbyrdes forståelse og nye perspektiver, der kan føre til forandring. (Jf. 7.1.2 Det kommunikative rum)

7.2 ANALYTISKE POINTER

Vores analyse indeholder forskellige aspekter og nuancer på udfordringer, som de unge oplever med deres sociale forbrug. Vi vil skabe et produkt, som tager afsæt i de elever, som skal bruge det. Dette førte til en metodisk proces, hvor vi gennemgik vores analysedele for pointer. For at indfange så mange aspekter og nuancer som muligt, samlede vi alle analysens pointer på post-its og skabte et overblik over dem. Det sikrer, at vi kan tage stilling til alle vores pointer, når vi udvikler vores aktioner. Vi har samlet pointerne i figur 4 nedenfor og så vidt muligt inkorporeret de dominerende pointer i vores aktioner.



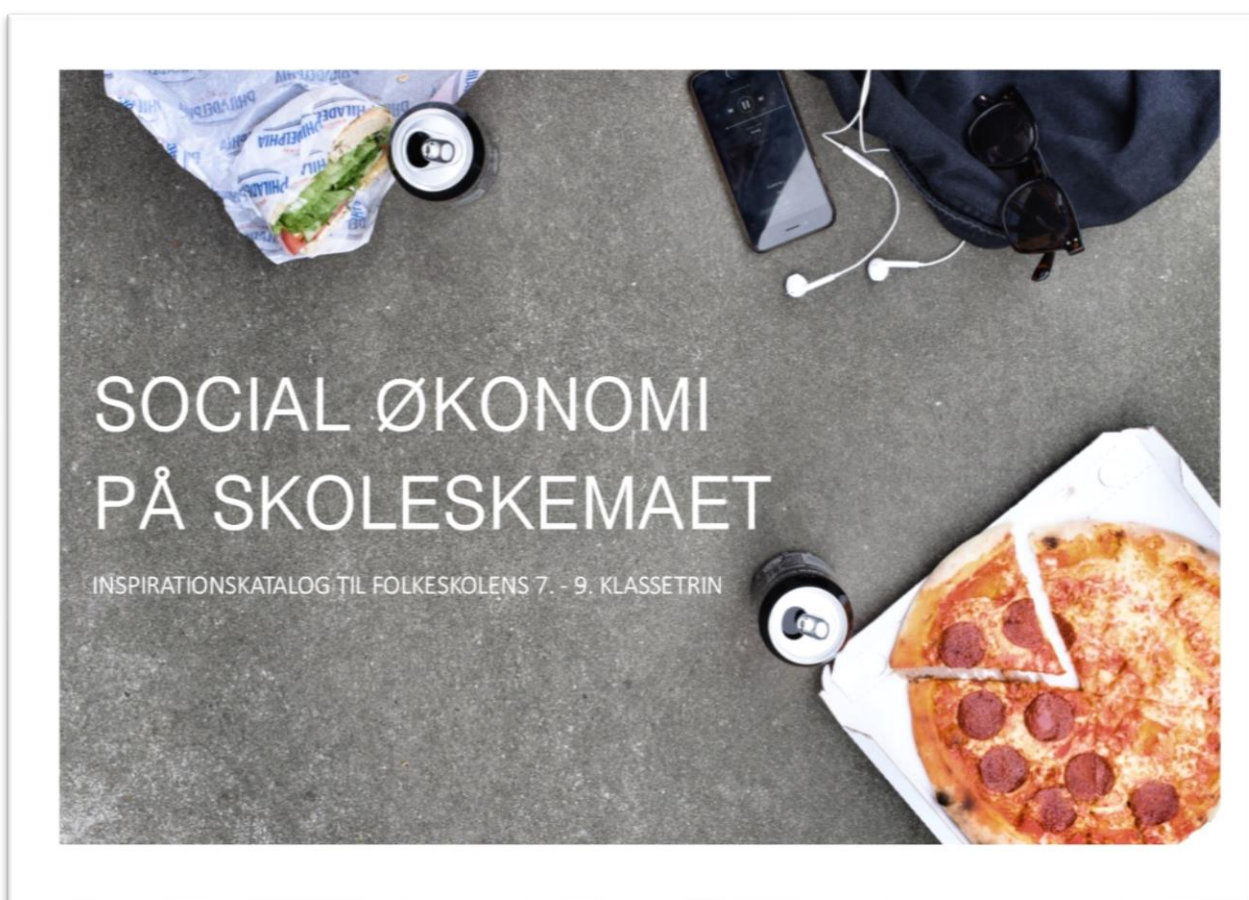
Billede af analytiske pointer.

KARAKTERISTIK AF DE UNGE	FORBRUG OG IDENTITET	FÆLLESSKAB OG EKSKLUSION	PENGE OG RELATIONER
• Det er vigtigt at bruge penge på socialt samvær og aktiviteter • Har ikke ansvaret for egen økonomi • Brug for flere penge til at begå sig • Næsten alle får lommepenge/tøjpenge • Økonomi og forbrug er forbundet med følelser • Lettere ved at tænke på den gode fremtid end den mindre gode • Svært at tænke realistisk om fremtiden • Typisk ikke svært at tale om penge med venner og familie • Omgangskreds har betydning for forbrug • Fokus på deres egen situation her og nu	• Forbrug = identitet • Forbrug er nødvendigt for opretholdelse af identitet • Det man bruger penge på skal kunne ses af omverdenen (fx tøj og sko) • Hvis man ikke kan forbruge det man vil, kan det medføre revurdering/svækkelse af identitet • De varer man køber og fremviser mister hurtigt signalværdi (konstant fornyelse) • Forbrug kan være med til at opretholde fællesskab ved at gøre andre glade • Svært at bruge færre penge, end dem man er sammen med • Svært at udsætte egne forbrugsbehov	• Købe-mad er forbundet med sociale aktiviteter • Hvis venner forbruger, skal man selv forbruge for at være med • Ikke forbrug kan medføre eksklusion fra fællesskab • Vil ikke virke fattig/hjemløs • Penge er afgørende for, om og hvordan man er en del af fællesskabet • Styret af følelser, når man bruger penge sammen • Kan se, at det kan være en god idé at tale om penge, men det er svært at gøre selv • For at være med i fællesskabet, skal man forbruge som de andre (både meget og lidt) • Løsninger på sociale udfordringer opleves som individuelle • Svært at bruge penge med andre, hvis man har forskellige holdninger til penge • Alvorligt ikke at kunne forbruge	• Man opretholder relationer ved at bruge penge på dem • Penge er et middel til at gøre andre glade • Flere penge = tættere relation • Venskaber og relationer vurderes ud fra gaver
• Det kan være svært at tale om udfordringer med penge med andre, hvis det handler om én selv • Udfordringer med penge, som udspringer af sociale kontekster, opfattes af de unge som om, at det er deres eget ansvar at løse dem • De unge er følelsesmæssigt engageret i deres forbrug og bliver følelsesmæssigt berørt af det			

Figur 4: Pointer fra analysen. Findes også i bilag 9.

7.3 PRÆSENTATION AF AKTIONER

På baggrund af pointerne fra vores analyse, praktisk erfaring fra vores workshops og Kemmis' teoretiske perspektiv på social forandring, har vi formuleret aktioner. Disse er et bud på, hvordan man potentielt kan imødekomme udfordringer med socialt forbrug i en undervisningspraksis. Vores aktioner er øvelser, som en underviser kan lave med elever i udskolingsklasser. Vi har samlet øvelserne *Walk'n'talk* og *Pengesnak* i et inspirationskatalog med overskriften *Social økonomi på skoleskemaet* (Bilag 10a: Inspirationskatalog). I dette afsnit præsenterer vi indholdet i inspirationskataloget. I afsnit 7.4 *Kvalificering af aktioner* begrundes vi de valg, som vi har taget i forbindelse med udformningen af inspirationskataloget. I dette afsnit viser vi siderne i inspirationskataloget i kronologisk rækkefølge. Se spørgeguiden til *Walk'n'talk* i bilag 10b, samt spilleplade og dilemmakort til *Pengesnak* i bilag 10c og 10d.



TAL OM DEN SOCIALE ØKONOMI

Skal du undervise dine elever i privatøkonomi og ønsker du at sætte fokus på økonomi, der er forbundet til elevernes sociale liv?

I dette inspirationskatalog finder du to forskellige øvelser, som på hver deres måde, får elever til at reflektere i fællesskab over, hvad de bruger deres penge på og hvorfor. Hver øvelse varer cirka 30 minutter og kan indgå som et supplement til anden undervisning om økonomi.

Økonomi fra elevernes perspektiv

Der findes forskellige undervisningsinitiativer, der har til formål at øge udskolingselevs finansielle forståelse, ved at undervise i renter, budgetter, låntyper og anden vigtig viden om økonomi. Disse initiativer er med til at klæde eleverne på til at påtage sig ansvaret for deres egen økonomi senere i livet. De fleste udskolingselever er hjemmeboende og har dermed et økonomisk sikkerhedsnet. Få elever i denne aldersgruppe fremhæver, at det er et problem for dem ikke at kende til renter, budgetter og låntyper. I dette inspirationskatalog giver vi udskolingselever redskaber til at håndtere de udfordringer, de oplever med økonomi i deres nuværende situation.



Fra privatøkonomi til social økonomi

Øvelserne i kataloget er udviklet på baggrund af et forskningsprojekt, hvor fokus er på hvilke muligheder og udfordringer udskolingselever oplever i henhold til økonomi. Undersøgelsen viser, at udskolingselever er optagede af at bruge penge i sociale sammenhænge. Eleverne bruger socialt forbrug som et middel til at skabe identitet og det giver dem følelsen af at tilhøre et fællesskab. Når eleverne ikke har mulighed for at bruge penge, kan det tilsvarende føles som en udvaskning af deres identitet og betyde eksklusion fra fællesskabet. Mange elever oplever, at det er deres eget ansvar at have penge nok til det sociale forbrug. Øvelserne skal hjælpe unge med at takle deres på den ene side private økonomi og på den anden side sociale økonomi. Øvelserne er formuleret på en måde, hvor eleverne forholder sig kollektivt til økonomi. Ambitionen er, at eleverne i fællesskab ser nye løsningsmuligheder på de økonomiske udfordringer, de oplever i hverdagen.



Kataloget bidrager til at skabe et rum, hvor eleverne sammen kan tale om de udfordringer, der kan opstå for dem, når de bruger penge sammen. Vi håber, at du og dine elever kan få glæde af øvelserne, når I har et forløb om økonomi.

God fornøjelse
Astrid & Charlotte

WALK'N'TALK

Mange unge oplever på et tidspunkt i deres liv, at de ikke taler om økonomi med andre, fordi det kan opleves som svært. Denne øvelse er et eksempel på, hvordan trykke rammer og åben dialog, kan give eleverne en mulighed for at tale om de svære situationer, penge kan medføre.

Det kan skabe tryghed, hvis eleverne taler med nogen, de kender og ikke skal dele deres situation med alle. Lad fx selv eleverne vælge hvem de vil være sammen med. For at eleverne får mest muligt ud af øvelsen, er det vigtigt, at de tager udgangspunkt i en situation, som de selv har oplevet. Sørg for, at eleverne har fundet en udfordring fra deres eget liv, inden de begynder walk'n'talk.

Nogle elever vil måske opleve, at flere af spørgsmålene ligner hinanden og at de kan komme til at gentage sig selv. Opfordr gerne eleverne til at svare på alle spørgsmålene, da dette kan sikre flere nuancer i deres svar.

ØVELSEN Eleverne deler sig op i grupper af 2 og 2. Hver gruppe får udleveret en spørgeguide. De går rundt og taler sammen. Det kan fx være udenfor eller på skolens gange.

TID 15 minutter til walk'n'talk og 10 minutter til opsamling i plenum (tiderne er vejledende)

MATERIALER En spørgeguide per gruppe

let's walk together

SPØRGEGUIDE

WALK'N'TALK

Tænk på et tidspunkt, hvor du har oplevet, at penge har ført til en lidt eller meget svær situation.

HVORDAN

- Gå en tur sammen
- I skal skiftes til at spørge hinanden om den situation, I tænker på
- Sørg for kun at stille et spørgsmål ad gangen
- Giv jer god tid til at svare på spørgsmålene
- Husk, at I begge skal have tid til at kunne dele jeres situation

SPØRGSMAÅL

- Beskriv den situation du tænker på. Sæt gerne flere ord på, hvad der er svært.
- Hvem er det svært for i situationen?
- Er det svært for andre end dig?
- Hvad er det, der er svært for netop disse personer?
- Hvorfor tror du, at det er svært?
- Har du tidligere tænkt på, at penge kan føre til noget svært?
- Har du talt med nogen om det før?
- Hvad ville du gøre anderledes i dag?
- Hvad kunne have hjulpet dig på det tidspunkt?
- Hvad kunne andre have gjort for at gøre det nemmere?

OPSAMLING

Ud fra de oplevelser eleverne har delt med hinanden, skal I i fællesskab inspirere hinanden til, hvordan klassen kan hjælpes ad med at undgå nogle af de svære situationer, I har talt om. Konstruér fælles ambitioner i klassen med inspiration fra disse spørgsmål:

- Hvad kunne have gjort jeres situationer nemmere?
- Hvordan kunne andre have hjulpet med at gøre situationerne nemmere?
- Hvad kan vi gøre sammen i klassen for at undgå, at penge fører til svære situationer/ kan være svært?

Saml elevernes svar og komprimér dem til enkelte formuleringer. Saml fx klassens pointer på et flipboard, som I kan hænge op i klasselokalet efterfølgende.

PENGESNAK

Mange unge oplever, at det kan være svært ikke at have penge nok, når de bruger penge sammen med andre. De føler ofte, at det er deres eget ansvar, hvis de ikke kan være med. Denne øvelse er et eksempel på, at man ved brug af gruppediskussion og indbyrdes dialog, kan gøre sociale dilemmaer vedrørende penge nemmere at håndtere for eleverne.

Øvelsen fungerer bedst, når eleverne diskuterer en situation, som er genkendelige for dem. Formålet er, at eleverne skal være åbne overfor at forstå og diskutere forskellige perspektiver på situationer. Det kan være nemmere, når de ikke skal tale om sig selv.

MATERIALER

Print to A3 ark til hver gruppe:

Ét ark med dilemmaer, som skal klippes ud

Ét ark med spillepladen

Hver gruppe skal have en terning

ØVELSEN Eleverne deles ind i grupper af 5 og fordeler sig ved gruppeborde. Hver gruppe får udleveret en stak kort, en spilleplade og en terning. Bagsiden er op ad og viser dilemmaet, som gruppen skal diskutere ud fra. Alle deltagerne trækker ét kort hver og læser på skift situationerne højt for de andre. De placerer herefter kortene på bordet med situationen op ad. Den deltager, der har trukket kortet med "Asta" starter med at slå med terningen. Terningen viser, hvilken farvekategori deltageren skal vælge et spørgsmål inden for. Der er tre spørgsmål i hver farvekategori og eleven vælger selv, hvilket spørgsmål de i gruppen skal diskutere. Alle ved bordet diskuterer mulige svar på det spørgsmål, som eleven stiller. Når alle har talt, går turen videre til næste deltager.

TID 20 minutter til gruppeøvelse og 10 minutter til klassedialog (tiderne er vejledende)



OPSAMLING

Saml op i plenum. Nedenstående spørgsmål er til inspiration.

- Handler det her kun om penge?
- Hvad kan det ellers handle om?
- Hvad er på spil for vennerne?
- Er det svært for nogen, hvem?
- Er det nemt for nogen, hvem?
- Hvad kan der ske ved, at vennerne vil noget forskelligt?
- Kan I forstå, hvorfor de gør, som de gør?
- Har I oplevet lignende situationer?
- Hvad kan vi lære af det her spil?

7.4 KVALIFICERING AF AKTIONER

I forbindelse med udformningen af vores aktioner, har vi taget en række valg og derfor også fravalg. I dette afsnit argumenterer vi for, hvorfor de to aktioner kan gøre det nemmere at tale om økonomi for de unge og hvorfor de enkelte valg er hensigtsmæssige i netop denne kontekst.

7.4.1 Inspirationskatalog

Vi har samlet aktionerne i et inspirationskatalog, som skal gøre det nemt for underviseren, at engagere udskolings elever i vores aktioner. Vi har samlet nødvendig information til klassen i et katalog, for at spejle Pengeuges eksisterende hæfter (Bilag 1a: Viden om penge uge, Bilag 1b: Styr på dine penge og Bilag 1c: Unge og digital sikkerhed). I begyndelsen af kataloget præsenterer vi problemstillingen og den viden om unge vi har samlet gennem specialeprocessen. På inspirationskatalogets første side er overskriften *Tal om social økonomi* (jf. 7.3 Præsentation af aktioner). Det skal forstås som en opfordring til, at underviseren, sammen med eleverne, sætter fokus på den sociale økonomi. Her fortæller vi om vores undersøgelse med det formål, at underviseren finder problemstillingen relevant og vælger at bruge det som supplement til undervisning i økonomi. Vi ser underviseren som facilitator af det kommunikative rum, vi søger at skabe omkring de unge. Finans Danmarks undervisningsmateriale henvender sig primært til undervisning i matematik- og samfundsfag (Pengeuge, 2018b). Vi har ikke specifikt målrettet inspirationskataloget til matematik- og samfundsfagsundervisning og lader det være op til den enkelte klasse at vurdere, hvor og hvornår vores aktioner er mest meningsfulde at lave for dem. Det er en ambition for os, at inspirationskataloget er let at forstå og simpelt at bruge, sådan at undervisere ikke behøver yderligere informationer og har minimal forberedelsestid.

Vores konkrete aktioner er beskrevet sidst i inspirationshæftet og er inspireret af øvelserne *Interview en ven* og *Dilemmaspil*, som vi har brugt under vores workshops. Vi har taget afsæt i disse øvelser, fordi de satte gang i dialog og refleksion hos eleverne. Det betyder, at vi har perspektiver på, hvilke spørgsmål, der kan fungere godt for målgruppen og den viden understøtter vi også vores aktioner med. Under *Interview en ven* oplevede vi, at eleverne sammen satte nuancer på deres penge-relaterede udfordringer og under *Dilemmasillet* fik de indbyrdes forholdt sig til forskellige perspek-

tiver på vores opstillede dilemmaer. For Kemmis er kollektiv refleksion central og vi videreudvikler disse to øvelser, fordi vi ser dem som gode afsæt for at facilitere dette.

7.4.2 Walk'n'talk

Vores første aktion hedder *Walk'n'talk*. I denne øvelse går eleverne en tur to og to sammen og stiller hinanden uddybende spørgsmål til en situation, de hver især har oplevet som svær på grund af penge. Målet med *Walk'n'talk* er, at det skal blive nemmere for eleverne at tale med hinanden om de svære ting, som opstår gennem deres forbrug. Vi har valgt at lade eleverne tale ud fra deres egne oplevelser for at sikre, at undervisningen bygger på inddragelse af eleverne og deres erfaringer og at der er fokus på elevernes nuværende kontekst (jf. 7.1.1 Nye erkendelser). *Walk'n'talk* er inspireret af øvelsen *Interview en ven*, som vi brugte under workshop S4, F5 og F6 (Bilag 3a: Workshopplan for S4, F5 og F6). Under *Interview en ven* bad vi eleverne selv finde sammen to og to og det var vores oplevelse, at eleverne fandt sammen med nogle af de klassekammerater, de kendte bedst. I det materiale vi fik tilbage fra eleverne, var manges svar nuancerede og reflekterede (jf. 4.1.3 Interview en ven). Dette vil vi gerne fastholde i *Walk'n'talk* og opfordrer derfor underviseren til at lade eleverne være sammen med én, de kender godt. Elevernes nuancer og refleksioner kan også indikere, at eleverne har været trygge ved at samtale med en ven. Vi ser eleverne refleksioner som et udtryk for, at eleverne under øvelsen har haft en oplevelse af, at de sammen kunne udforske deres udfordringer. Derfor kan denne form potentielt indeholde et forandringspotentiale og give eleverne anledning til kollektiv refleksion.

Under *Interview en ven* bad vi eleverne om at sætte sig et stille sted på skolen, for at vi kunne høre dem tydeligt i deres optagelser. Dette praktiske hensyn behøver vi ikke tage under *Walk'n'talk*. Derfor imødekommer vi elevernes ønske om, at der er aktivitet i deres undervisning, når vi beder dem om at gå en tur på skolen. Eleverne hjælper hinanden med at uddybe deres dilemmaer ud fra en række prædefinerede spørgsmål. De spørgsmål er formuleret med afsæt i spørgeguiden fra *Interview en ven* og de erfaringer, vi gjorde os i den forbindelse. Spørgeguiden til *Walk'n'talk* indeholder, ligesom spørgeguiden til *Interview en ven*, en række spørgsmål, som eleverne måske oplever som ens. Dette har vi fastholdt, fordi det ikke var klart, hvilke spørgsmål, som fik eleverne til at reflektere mere end andre. Vi holder fast i at stille flere uddybende spørgsmål til samme situation. Med afsæt i *Interview en ven* tror vi på, at dette kan få eleverne til at tænke sig om en ekstra gang. For at sætte fokus på, hvordan eleverne kan prøve at undgå de svære situationer, der kan opstå omkring forbrug,

beder vi i *Walk'n'talk* eleverne om at tage stilling til, hvad der kunne have gjort deres situation nemmere. Det gør vi med spørgsmålene: "Hvad ville du gøre anderledes i dag?", "Hvad kunne have hjulpet dig på det tidspunkt?" og "Hvad kunne andre have gjort, for at gøre det nemmere?" (jf. 7.3 Præsentation af aktioner). Som afslutning på øvelsen foreslår vi, at underviseren og eleverne i fællesskab laver en liste over, hvordan de hjælper hinanden til at undgå disse situationer. Opsamlingen skal tjene det formål, at klassen reflekterer kollektivt over deres svære pengerelaterede situationer og sammen beslutter sig for, hvordan de kan forholde sig til deres udfordringer fremadrettet (jf. 7.1.1 Nye erkendelser).

7.4.3 Pengesnak

Vores anden aktion hedder *Pengesnak*. I denne øvelse skal eleverne forholde sig til dilemma, som vi har opstillet. Målet med *Pengesnak* er, at eleverne reflekterer over forskellige perspektiver på økonomiske udfordringer ved at tale om dem. Vi har valgt dette fokus, fordi analysen peger på, at udskolings elever ser det som deres individuelle ansvar at sørge for, de har penge nok til at forbruge (jf 6.2.4 Opsamling på de unge). Dilemmaet handler om fem venner, som skal sammen til koncert og de situationer, som det kan sætte den enkelte i. Det overordnede scenarie, og personernes individuelle dilemmaer, er formuleret med inspiration fra de svære situationer udskolings eleverne selv italesætter under vores workshops. Under workshop S4 siger en elev fx, at det var en svær situation, når hun fortæller om, at det er dyrt at tage med hendes venner til koncert i Berlin (Bilag 5b: Interview en ven, S4:F2).

At opstille sådan et dilemma er vores bud på, hvordan vi sikrer, at eleverne taler om en situation, som de kan relatere til. Vi kunne også have valgt et dilemma, der handler om at give en fælles gave, tage sammen i biografen eller på shoppingtur (jf. 6.2 Muligheder og udfordringer). *Pengesnak* er inspireret af *Dilemmaspillet*, som vi bruger ved alle vores workshops. Her oplevede vi, at eleverne var gode til at sætte sig ind i, hvorfor de enkelte personer i dilemmaet, gør som de gør og hvordan de kunne føle omkring det (Bilag 3c: Feltnoter). Deres indbyrdes dialog og evne til at se forskellige perspektiver i denne øvelse, giver os grund til at tro, at man med øvelsen kan facilitere kommunikativ refleksion. Derfor har vi fastholdt, at eleverne i *Pengesnak* taler ud fra et fælles prædefineret scenarie, som afspejler dilemmaer, som vi ved, andre udskolings elever finder svære. *Pengesnak* er designet til, at der er fem elever i hver gruppe. Ambitionen er, at eleverne sammen tager

stilling til det scenarie, vi stiller op for dem og bidrager med forskellige perspektiver på de informationer, de får. Som afslutning på spillet, og gruppernes indbyrdes refleksion, foreslår vi, at underviseren laver en fælles opsamling. Til det har vi angivet en række spørgsmål, som vi selv brugte under vores workshops, til at få eleverne til at opsummere og udforske, hvad eleverne i fællesskab var kommet frem til (jf. 7.3 Præsentation af aktioner). Vi har valgt en spilleplade som form til *Pengesnak*. Vi ønskede at finde en form, hvor eleverne havde mulighed for selv at styre spillet, for at sikre, at eleverne oplever, at det er dem, som skaber den indbyrdes dialog i øvelsen. Spillepladen kan gøre *Pengesnak* deltagercentreret, fordi eleverne selv skal læse dilemmaerne højt, fortælle hinanden hvilket dilemma deres person er havnet i og fordi de selv skal slå med terningen og vælge de spørgsmål, som alle besvarer (jf. 7.3 Præsentation af aktioner). Valget faldt også på en spilleplade af andre årsager. For det første fordi eleverne efterspørger god undervisning der er anderledes, end det de plejer at lave (jf. 4.5 Erfaring fra workshops). For det andet er vores ambition, at spillepladen skaber et midtpunkt for elevernes dialog, sådan at de først og fremmest taler med hinanden og ikke mod tavlen eller underviseren. For det tredje har eleverne mulighed for hele tiden at genlæse scenariet og de forskellige dilemmaer, hvis de har brug for det.

7.5 PLACERING AF VIDEN

Aktionerne er designet til den undervisningskontekst, som Pengeuge også er målrettet. Det betyder, at vores aktioner er formet sådan, at en underviser kan bruge dem sammen med udskolings elever i et klasselokale. Finans Danmark har ikke forpligtiget sig til at bruge vores aktioner, når de i fremtiden afholder Pengeuge (jf. 1.2 Casebeskrivelse), så vores mulighed for at placere vores aktioner i denne kontekst afhænger af, at de ansvarshavende bag Pengeuge er interesseret i at teste og videreudvikle aktionerne i samspil med flere udskolingsklasser. I dette afsnit forholder vi os til, hvilke muligheder og begrænsninger det kan medføre, at vi placerer vores viden fra specialet i en undervisningskontekst.

I afsnit 7.1.3 *Forandring på flere niveauer* skriver vi, at social forandring ikke kun kræver indbyrdes forståelse, mellem de elever vi arbejder med, men også en inddragelse af de omkringliggende faktorer, der kan påvirke den undervisningspraksis, vi gerne vil bidrage til. Vi ser skolekonteksten som et ekstraindividuel niveau på vores aktioner, fordi de henvender sig til en institution i samfundet,

hvor alle udskolingselever i landet har mulighed for at deltage. Vi ser, at denne placering af vores viden skaber muligheder for, at få flere elever til at tale om socialt forbrug. Med vores aktioner placeret i folkeskolen får vi mulighed for at skabe et kommunikativt rum omkring elever, som går i skole sammen og for manges vedkommende også bruger deres fritid sammen. Vores aktioner er således til stede der, hvor eleverne tilbringer en stor del af deres tid og derfor indbyrdes kan påvirke hinandens økonomi. I analysen viser vi, at elevernes forbrugsrelaterede handlinger bygger på sociale rationaler, men at de italesætter det som deres eget problem at løse de udfordringer, der opstår i den forbindelse. Det kommunikative rum vi vil lave med vores aktioner, har potentiale til både kontinuerligt at afdække, hvordan eleverne forholder sig til økonomi og til at starte en dialog mellem eleverne, der kan bringe en ny social dimension på banen, når de forbruger sammen. Med aktionerne som en del af Pengeuge får vi mulighed for at sætte dialog om økonomi på skoleskemaet flere steder og på den måde motivere til, at elever håndterer deres sociale forbrug i fællesskab.

Skolekonteksten skaber også nogle begrænsninger for de ambitioner, vi har med aktionerne. Når vi tilpasser vores aktioner til brug i undervisning, er der en række institutionelle mekanismer og eksisterende praksisser, vi skal tage hensyn til og tilpasse os. Vi kan således ikke udelukkende tage hensyn til at skabe kritisk kollektiv refleksion, deltagelse og dialog (jf. 7.1.4 Forandring i praksis), men må også arbejde på, at vores aktioner er attraktive og mulige at bruge i en undervisnings-sammenhæng. Det kræver, at vores aktioner passer i denne kontekst og blandt andet tager hensyn til forholdet mellem underviser og elev, de muligheder et klasselokale tilbyder og at vores aktioner er relevante for læringsmål i udskolingen. Fx forsøger vi indledningsvis i inspirationskataloget at gøre underviseren interesseret i vores aktioner. Det gør vi, for at underviseren kan se relevansen i at bruge vores aktioner i undervisning og derigennem kunne bidrage til en forandringsproces blandt eleverne. De rammer som konteksten sætter omkring vores aktioner, kan dog betyde, at vi går på kompromis med nogle af vores teoretisk funderede ambitioner om at skabe social forandring. Det kan fx være udfordrende med løbende inddragelse af eleverne i skolen. Aktionerne er tilpasset skoleinstitutionen og er derfor designet efter de rammer, som den institution tilbyder. Rammerne for at understøtte det kommunikative rum, afhænger dermed af den givne institutionelle praksis.

Når vi inddrager skolen, som et ekstraindividuel niveau til vores aktioner, er det således på den ene side med til at sikre, at aktionerne får en stor berøringsflade og derigennem kan bidrage til social forandring. På den anden side er vi opmærksomme på, at de kontekster, som vi placerer akti-

onerne i, vil påvirke udfaldet af aktionerne. Vi ser vores placering af aktioner, i forbindelse med Pengeuge, som et ekstraindividuel niveau, men er også opmærksomme på, at vedvarende social forandring vil kræve en mere vidtgående inddragelse af dette niveau.



8 KONKLUSION

Privatøkonomiens på den ene side private karakter og på den anden side sociale karakter, vil vi gerne hjælpe unge med at takle. I dette speciale undersøger vi derfor, hvordan økonomi påvirker sociale aspekter for elever i folkeskolens udskolingsklasser, for at forstå deres muligheder og udfordringer i dette felt og imødekomme udfordringerne med et konkret forandringsinitiativ. Eksisterende forskning peger på, at der er brug for innovative løsninger på forskellige niveauer, hvis privatøkonomiske udfordringer blandt unge skal imødekommes. Undervisning fremhæves som ét af flere midler til at gøre dette. Eksisterende undervisningstilbud forholder sig primært til at klæde udskolingselever på til potentielle fremtidige økonomiske udfordringer med budgetter, renter, opsparing og lån. Derfor vil vi skabe et bidrag ud fra udskolingselevs egne oplevelser med økonomi i den situation, de er i nu, der kan bruges som et led i Finans Danmarks Pengeuge. Derfor spørger vi:

Hvilke udfordringer og muligheder oplever unge i udskolingen i henhold til økonomi? Og hvordan kan et bidrag til Pengeuges undervisningsmateriale se ud, der imødekommer disse udfordringer?

Vores metodiske fokus er inspireret af den kritisk teoretiske tradition. Vi har arbejdet ud fra principper i aktionsforskning og afviklet seks workshops med fokus på at inddrage og forstå udskolingselevs perspektiver på deres egen økonomi. Under vores workshops ser vi, at økonomiske dilemmaer for udskolingselever opstår, når de forbruger sammen med andre. For at kunne skabe positiv forandring må vi forstå kompleksiteten af de udfordringer, udskolingseleverne oplever at navigere indenfor. Derfor behandler vi empirien, med fokus på at forstå rationalerne bag elevernes handlinger.

Det giver os indblik i de muligheder og udfordringer, penge skaber for elever i udskolingen. Vi ser, at penge skaber muligheder, fordi eleverne kan opleve deres forbrug som et middel til at styrke og vedligeholde relationer, placere sig i specifikke fællesskaber og få hurtig respons på deres identitetsjusteringer. Økonomi er samtidig udfordrende, fordi eleverne oplever, at det kræver penge at opretholde deres identitet. De kan føle sig ekskluderet fra fællesskabet og være bange for at skuffe andre. Disse muligheder og udfordringer er formuleret på baggrund af vores forståelse for, hvordan udskolingselever forholder sig til økonomi. I vores undersøgelse viser vi, at udskolingselever bygger deres identitet op af foranderlige og socialt betingede forbrugsgenstande. Det kræver adgang til

penge og specifikke forbrugsmønstre at opretholde deres identitet. Elevernes forbrug er også med til at placere dem socialt og det er vigtigt for dem at tilhøre et fællesskab. For at være med i et fællesskab skal eleverne forbruge, sådan som det er normen i netop dét fællesskab. Derfor er det vigtigt for eleverne at bruge penge sammen med deres venner, men de fleste pengerelaterede udfordringer opstår også i denne kontekst. Alligevel oplever eleverne det som et individuelt ansvar at spejle forbrugsnormen i fællesskabet. Til sidst ser vi, at eleverne vurderer deres venskaber ud fra de penge, de bruger på hinanden. Eleverne bruger gaver som et middel til at gøre venner og familie glade, men også som en direkte indikation af, hvilken relation de har indbyrdes. Eleverne bruger penge på at styrke og vedligeholde deres identitet, fastholde deres plads i fællesskabet og opretholde relationer med deres omgangskreds. De oplever, at det er deres eget ansvar at have penge nok på trods af, at elevernes økonomiske dilemmaer udspringer af sociale kontekster.

Udskolingseleverne åbner kun få gange op for muligheden for at tale sammen om de økonomiske udfordringer, som opstår imellem dem. Det tyder på, at de ikke praktiserer dialog som en løsningsmodel, når de handler i deres økonomiske felt. Vi foreslår på den baggrund aktioner, der kan skabe rum for, at de unge kollektivt reflekterer og går i dialog med hinanden om økonomi. Vi har udviklet to øvelser, *Walk'n'talk* og *Pengesnak*, som kan bruges i forbindelse med Pengeuge. Vores øvelser er formuleret på baggrund af analytiske pointer, teoretiske perspektiver på social forandring og vores erfaring med at eksperimentere i feltet. Øvelserne er eksempler på, hvordan man kan motivere udskolingselever til, i fællesskab, at nå frem til indbyrdes forståelse og konsensus omkring, hvordan de håndterer deres sociale forbrug. Vi imødekommer således elevernes socialt betingede økonomiske udfordringer ved at opfordre til, at de i fællesskab tager ansvar for, hvordan de bruger penge sammen, så ingen står med ansvaret alene.



9 DISKUSSION

Vores aktionsforskningstilgang betyder blandt andet, at forskningsprocessen fungerer som et demokratisk samarbejde mellem deltagere og forskere. Der er forskellige retninger inden for aktionsforskning og forskellige meninger om, hvordan dette samarbejde bedst udføres i praksis. Som vi har skrevet i afsnit 3.5 *Vores placering*, er vi særligt inspireret af blandt andet Benedicte Madsens udlægning. Her er en central pointe, at forskningen skal ske i et samspil mellem deltager og forsker, men at deltagerne ikke nødvendigvis er inddraget i alle led af forskningsprocessen på lige fod med forskerne. Vi har i forbindelse med deltagelsesgrad og relationen mellem forsker og deltager gjort os flere overvejelser, som vi vil præsentere i de følgende afsnit. Vi vil først diskutere hvilken viden forsker og deltager bidrager med. Herefter vil vi diskutere, hvordan det demokratiske aspekt kommer til udtryk i specialet. Vi vil i den forbindelse diskutere de muligheder og begrænsninger, som vi har oplevet ved aktionsforskning som videnskabelig metode.

9.1 RELATIONEN MELLEM FORSKER OG DELTAGER

Opdelingen mellem forsker og deltager kan i specialet særligt diskuteres i forhold til, hvor meget de unge er inddraget i forsknings- og erkendelsesprocessen. Vi mener, at man som forskere altid vil have et formål med en undersøgelse, som deltagerne ikke er inddraget i. Det er os som forskere, der har valgt at spørge ind til specifikke forhold vedrørende økonomi og forbrug med fokus på dialog. Det er ikke eleverne selv, der lægger an til den måde, de skal forholde sig til økonomi. Det er elevernes opgave at deltage i vores workshops på denne præmis. Det vil sige, at det er os, der lægger an til erkendelsesprocessen. Vi har fx valgt at opstille et scenarie i *Dilemmaspillet*, som tager afsæt i en situation, hvor man bruger penge sammen med andre. Her viser vi vores normativitet og lægger specifikt an til, at eleverne diskuterer et forhold, hvor forbrug har betydning for unges sociale liv og dermed kan få sociale konsekvenser for dem.

Vi ser også, at aktionsforskningstilgangen tilbyder gode muligheder for samspil mellem deltager og forsker. I specialet ser vi dette ved, at vi har inddraget elevernes perspektiver tidligt i forskningsprocessen, da vi ønskede, at de selv skulle definere de muligheder og udfordringer, de oplever med økonomi. Det er ikke os, der er eksperter på deres liv, hvorfor elevernes perspektiver er nødvendige for videnskabelsen. I den forbindelse oplevede vi, at eleverne sagde fra, hvis der var noget, der ikke var meningsfuldt for dem på vores workshops. Et eksempel er, når de synes, at

gavens pris i *Dilemmaspillet* var for høj og at de ikke fandt det realistisk (jf. 4.1.2 Dilemmaspil). Det forstår vi som udtryk for, at eleverne ikke ukritisk deltager i workshops. Dette har blandt andet medført, at vi har justeret vores workshops fra gang til gang. Vi tolker eksemplet som om, at de overvejende har oplevet det meningsfuldt at deltage og at de ville sige fra, hvis de ikke gjorde. (jf. 4.2.3 Deltagelse) Vi har også været gennemsigtige fra begyndelsen af vores workshops ved at være eksplicitte om vores formål og ambitioner med specialet over for både elever og lærere i det felt, som vi har intervenseret i. Vi ser i specialet, at forsker og deltager har forskellig viden og kan bidrage med noget forskelligt til vores undersøgelse. Relationen mellem forsker og deltager ser vi dermed ikke som lige, forstået ved, at begge parter bidrager med lige meget i hvert led af processen. Vi forstår nærmere relationen som et ligeværdigt samspil, hvor begge parter bidrager med særlig og relevant viden i forskellige dele af processen, som tilsammen udgør vores speciale.

9.2 MULIGHEDER OG BEGRÆNSNINGER VED AKTIONSFORSKNING

Vores metodiske inspiration fra aktionsforskning gør, at vi vil diskutere det kritiske og demokratiske aspekt ved tilgangen. Omdrejningspunktet for denne diskussion er, at det i vores undersøgelse ikke er eleverne selv, som har givet udtryk for, at de oplever udfordringer med økonomi, inden vi gik i gang. Men er det ensbetydende med, at det ikke er demokratisk og at vi ikke har grund til at intervenere? Og hvordan kan vi forebygge i et felt, hvis de unge nødvendigvis skal formulere udfordringerne inden vi griber ind? Vi er gået til undersøgelsen ud fra en normativ antagelse om, at når andre unge kan opleve sociale udfordringer med økonomi senere i livet (jf. 1 Indledning), er en måde at imødekomme disse udfordringer at gribe ind tidligere i unges liv. Vi ser fx, at Finans Danmark gør dette, når de med Pengeuge målretter undervisningsmateriale til udskolingselever på baggrund af udfordringer, som 18 til 30-årige oplever med økonomi. Vi ser nogle udfordringer og muligheder ved at intervenere i feltet, som vi vil diskutere i nedenstående afsnit.

For det første er det grundlæggende for aktionsforskning, at relevant og forandringskabende forskning må tage udgangspunkt i de borgere/praktikere/deltagere, som er omdrejningspunkt for forskningen. Aktionsforskning tilbyder os altså mulighed for at inddrage elevernes egne stemmer, når vi vil forstå deres forhold til økonomi. Vi er inspireret af artiklen *Kritik og viden i aktionsforskning* (2014) af Ditte Tofteng, Mia Husted og Mette Bladt, i vores diskussion af, hvordan

vi kan forebygge og afhjælpe, at unge oplever udfordringer med økonomi i et aktionsforskningsperspektiv. Med inspiration fra forfatterne forstår vi vores demokratiserende formål ved, at vi ønsker at tildele udskolingselevernes kritik og håb en central rolle, som værende dem, der bærer eller skaber relevant viden om deres egen situation (Tofteng et al. 2014, s. 38). Denne viden kan fungere som supplement til ekspertbaserede løsninger, som fx Finans Danmarks Pengeuge, som på nuværende tidspunkt spiller en central rolle for undervisning i økonomi for udskolingselever (jf. 1 Indledning). Forfatterne argumenterer for, at metoden kan åbne op for kollektive erkendelsesprocesser, som en forebyggelsesstrategi, der har potentiale for at producere ny viden og derigennem afhjælpe og forebygge en udfordring (Tofteng et al., 2014, s. 38). Vi mener, at vi med specialets eksperimenterende tilgang har produceret ny viden sammen med de unge, som er kvalitativt anderledes, end viden, der tager udgangspunkt i ekspertviden eller en anden gruppe af unge. Undersøgelsen har givet anledning til nye vinkler på økonomi, hvor fokus er på dialog og indbyrdes forståelse af de sociale udfordringer, der kan være forbundet med forbrug. Med inspiration fra Tofteng et al. (2014) mener vi, at viden om de unges oplevelser med økonomi kun kan forstås ud fra målgruppen selv. Det vil sige, at for at forebygge og afhjælpe udfordringer og kritiske forhold, er det ikke tilstrækkeligt med ekspertbaseret viden og standardiserede løsninger og forløb (Tofteng et al., 2014, s. 38). Det er vigtigt med forskningsbaseret viden, men forandring og udvikling kan kun ske, hvis det knyttes sammen med erfaringer og viden fra feltets deltagere.

I forlængelse af ovenstående skriver den amerikanske aktionsforsker Mary Brydon-Miller om etik i aktionsforskning: "(...) a respect for people and for the knowledge and experience they bring to the research process, a belief in the ability of democratic processes to achieve positive change and commitment to action." (Brydon-Miller, 2003 i Duus et al., 2012, s. 130) Af citatet forstår vi, at det er vigtigt at respektere deltagernes fortællinger, da de bidrager til forskningsprocessen og er medvirkende til, at forskningen foregår demokratisk. For at skabe forandring med metoden, skal deltagerne involveres i problemdefinitionen (Tofteng et al., 2014, s. 42). I specialet forsøger vi at imødekomme dette, ved at insistere på, at udskolingseleverne selv skal være med til at definere, hvad de oplever som svært og udfordrende, når det kommer til økonomi. Dette er for, at undervisning kan tage udgangspunkt i deres situation, frem for kun at blive defineret af eksperter. Vi ser altså, at det vigtigste for forskningen er, at de unge er med til at definere det problem, som

undervisning skal hjælpe med at forbedre, mere end, at det skal være de unge selv, som rækker ud og beder om hjælp fra start.

På den anden side oplever vi også nogle udfordringer ved vores metodiske tilgang. Aktionsforskning, som vi har arbejdet med det i specialet, er tids- og ressourcekrævende. Det kræver også løbende involvering af forskellige deltagere, hvis den demokratiske ambition skal indfries. Vi har oplevet, at metoden kan være udfordrende at arbejde med i praksis, da den kræver løbende justeringer i samspil med praksis. Der vil altid være flere forskellige interesser i spil og de løbende justeringer gør, at det er vanskeligt at skabe vedvarende forandring i en fast form. Dette viser en uoverensstemmelse mellem aktionsforskning og vores ambition, da vi fra begyndelsen har haft til formål at udvikle konkrete aktioner, der kan anvendes i en undervisningspraksis og ikke nødvendigvis passer med aktionsforskningens flydende format.

Den demokratiske ambition lægger også op til, at alle skal have en stemme og ingen skal udelukkes. Det kan dog diskuteres, om dette er muligt i praksis, da vi aldrig kan vide, om deltagerne har delt alle perspektiver med os. Det vil sige, at der kan være nuancer, som ikke er inkluderet i aktionerne. Verden er konstant foranderlig og selvom vi ved at inddrage flere og forskelligartede perspektiver fra eleverne, sikrer den demokratiske dimension, er vi opmærksomme på, at den viden, vi producerer, kan se anderledes ud i en anden og fremtidig kontekst. Det er i aktionsforskning en præmis, at det er mennesker, der tilskrives evnen til at afgøre, hvilke forandringer, der er gode (Duus, et al., 2014, s. 102). På baggrund af ovenstående kræver vores aktioner, at de afprøves i praksis og videreudvikles i samspil med flere elever løbende.

Afslutningsvis vil vi mene, at aktionsforskningstilgangen i dette speciale har skabt grobund for social forandring. Når vi spørger, hvorvidt vi har grund til at intervenere i feltet, mener vi, at svaret er ja. Vi mener, at aktionsforskning kan være en metode til at forebygge sociale udfordringer for unge i henhold til økonomi og derigennem tilføre ny og relevant viden til feltet. Vi mener også, at metoden har hjulpet os til at skabe en potentiel udvidelse af de muligheder, som elever i uddelingen oplever i henhold til at tale om økonomi. Metoden har gjort det muligt at bidrage til et rum for indbyrdes forståelse om de forskellige perspektiver, der kan være, på at bruge penge sammen med andre.



10 LITTERATUR

Alvesson, M. & Sköldbberg, K. (2008). *Tolkning och reflektion - vetenskabsfilosofi och kvalitativ metod*. Forfatterne och Studentlitteratur

Andersen, S. & Nielsen, H. J. (2017). *Ansvar for borgeres økonomiske inkompetence*. Nationaløkonomisk Tidsskrift 2017:1

Bauman, Z. (2002). *Arbejde, forbrugisme og de nye fattige*. Hans Reitzels Forlag

Bauman, Z. (2006). *Flydende modernitet*. Hans Reitzels Forlag

Bauman, Z. (2015). *Fagre flydende verden*. Hans Reitzels Forlag

Berlingske (2011). *Unge har rod i privatøkonomien*. Hentet fra <http://www.business.dk/bank/unge-har-rod-i-privatoekonomien> d. 22.03.18

Bladt, M., Husted, M. & Tofteng, D. (2014). *Kritik og viden i aktionsforskning - om vanskelighederne ved at gøre og vide det rette, som kan stoppe stress i: Nyt om arbejdsliv*. Nr. 3, 2014.

Blok, A. & Kaspersen, L. B. *Teorisynteser og nybrud i moderne sociologi* i: Havmann, T. red. 2011. *Sociologi – en grundbog til et fag*. København: Hans Reitzels Forlag. s.75-85

Brinkmann, S. & Tanggaard, L. (2010). *Kvalitative metoder - en grundbog*. København: Hans Reitzels forlag

Bryman, A. (2012). *Social Research Methods*. 4. udgave. New York: Oxford University Press

Cieslik, M. & Pollock, G. (2002). *Young people in risk society: The restructuring of youth identities and transitions in late modernity*. Ashgate: Aldershot

Cieslik, M. & Simpson, D. (2013). *Key concepts in youth studies*. London: SAGE Publications

Danske Bank (2017). *Kloge Penge*. Hentet fra <https://danskebank.com/da/ansvarlighed/samfundsmaessige-udfordringer/kloge- penge> d. 16.03.18

Den Jyske Sparekasse (2017). *Ungdom & Penge i: Klog på Økonomi*. Hentet fra https://www.djs.dk/media/4653879/undervisningsbrochure_februar_2017_uden-kant.pdf d. 11.03.18

Duus, G., Husted, M., Kildedal, K., Laursen, E. & Tofteng, D. (red.) (2012). *Aktionsforskning - en grundbog*. Frederiksberg: Samfundslitteratur

Elling, B. (2013). *Kritisk Teori i: Fuglsang, L., Olsen, P. B., Rasborg, K., Videnskabsteori i Samfundsvidenskaberne* (3. udgave). Frederiksberg: Samfundslitteratur.

Finans Danmark (2017). *Unge, gæld og opsparing*. København

Finans Danmark (2018). *Unge, gæld og opsparing*. København

Forbrugerrådet Tænk (2015). *Ungdomsliv på kredit: Gældsproblemer i forbrugersamfundet*. København

Forbrugerrådet Tænk (2018). *Økonomisk mistrivsel blandt unge voksne*. København

Gale, W. & Levine, R. (2010). *Financial literacy: What works? How could it be more effective?*. SSRN Electronic Journal. Financial Security Project. Boston College

Goldsmith, G. (1991). *The dialectics of sketching i: Creativity Research Journal*. Vol. 4 pp. 123-143. Routledge

Gregersen, A., Helledie, C. S. & Melander, A. G. (2016). *Vi taler om penge: En undersøgelse af studerendes forhold til privatøkonomi*. København: Kandidaten i Læring og forandringsprocesser. Aalborg Universitet. 7. semester

Habermas, J. (2011). *Teorien om den kommunikative handlen*. Aalborg: Aalborg Universitetsforlag

Hermansen, P. (2015). *Penge på kontoen eller gæld for livstid?* Hentet fra <http://magasinetkolen.dk/artikler/2015/03/penge-paa-kontoen-eller-gæld-livstid> d. 02.04.18

Hjort-Madsen, P., Katznelson, N., Nielsen, A. M. W. & Pless, M. (2015). *Unge motivation i udskolingen: Et bidrag til teori og praksis om unges lyst til læring i og udenfor skolen*. Aalborg Universitetsforlag

Illeris, K., Katznelson, N., Nielsen, J. C., Simonsen, B. & Sørensen, N. U. (2009). *Ungdomsliv: Mellem individualisering og standardisering*. Samfundslitteratur

Jacobsen, M. H.: *Indledning i: Bauman, Z. (2015). Fagre flydende verden*. Hans Reitzels Forlag

Johannsen, G. S. & Petersen, M. (2014). *Unges livsvilkår: Muligheder, risici og professionelle udfordringer*. Lindhardt og Ringhof

Justesen, L. & Mik-Meyer, N. (2010). *Kvalitative metoder i organisations- og ledelsesstudier*. Viborg: Hans Reitzels Forlag

Kemmis, S. (2008). *Critical Theory and Participatory Action Research* i: Bradbury H. og Reason, P.: *The Sage Handbook of Action Research* (2. udgave). SAGE Publications Ltd

Kemmis, S., Wilkinson, J., Edwards-Groves, C, Hardy, I., Grootenboer, P. & Bristol, L. (2014). *Changing practices, changing education*. Springer

Larsen, J. & Day (2014). *Aktionsforskning som udviklingsstrategi?* VIA. UC Viden.

Lee, R. M. & Renzetti, C. M. (1990). *The Problems of Researching Sensitive Topics: An overview and introduction*. American Behavioral Scientist. Vol. 33 (nr. 5)

LO (2011). *Ung og fritidsliv*. Landsorganisationen i Danmark. København: Silkeborg Bogtrykkeri

Lykes, B. M. & Mallona, A. (2008). *Towards Transformational Liberation: Participatory and Action Research and Praxis* i: Bradbury H. og Reason, P.: *The Sage Handbook of Action Research* (2. udgave). London: SAGE Publications Ltd

Madsen, B. (2012). *Aktionsforskning - Illustreret med en case: Aktionsforskning om aktionslæring* i: Johansen, M. B.: *Nu er vi så her: Udvalgte eksempler på videnproduktion*. Aarhus: VIA University College

Magasinet Skolen (2014). *Penge på kontoen eller gæld for livstid?* Hentet fra <http://magasinet-skolen.dk/artikler/2015/03/penge-paa-kontoen-eller-gæld-livstid> d. 08.03.18

Munch J., Larsen J. B., & Vollstedt P. (2017). *Adfærd, unge og den finansielle sektor i: UCN Perspektiv: Finans*, (nr. 2) s. 12-15

Nielsen, B. S. & Nielsen, K. A. (2005). *Kritisk-utopisk aktionsforskning i: Jensen, T. B. & Christensen, G. Psykologiske og pædagogiske metoder: Kvalitative og kvantitative forskningsmetoder i praksis*. Roskilde Universitetsforlag

Nielsen, B. S. & Nielsen, K. A. (2010). *Aktionsforskning i: Brinkmann, S., Tanggaard, L. Kvalitative metoder: En grundbog*. Hans Reitzels Forlag

Nielsen, K. A. (2012). *Aktionsforskningens historie - på vej til et refleksivt akademisk selskab i Duus et. al. Aktionsforskning: En grundbog*. Frederiksberg: Samfundslitteratur

Nielsen, K. A. (2013). *Aktionsforskningens videnskabsteori i: Fuglsang, L., Olsen, P. B., Rasborg, K., Videnskabsteori i Samfundsvidenskaberne* (3. udgave). Samfundslitteratur

Nørager, T. (1998). *System og livsverden: Habermas' konstruktion af det moderne*. Forlaget ANIS

Pengeuge (2018a). *Pengeuge*. Hentet fra: <https://www.pengeuge.dk> d. 26.05.18

Pengeuge (2018b). *Undervisningsmaterialer*. Hentet fra: <https://www.pengeuge.dk/Laerere/Pages/Undervisningsmaterialer/Officielt%20materiale%20til%20undervisningen.aspx> d. 09.02.18

Pengeuge (2018c). *Forside*. Hentet fra: <https://www.pengeuge.dk/elever/Pages/Forside.aspx> d. 09.02.18

Pengeuge (2018d). *Gode råd om penge*. Hentet fra: <https://www.pengeuge.dk/Elever/Pages/Goderadompenge.aspx> d. 09.02.18

Politiken (2013). *Danskerne vil have privatøkonomi på skoleskemaet*. Hentet fra: <https://politiken.dk/oekonomi/privatoekonomi/art5487771/Danskerne-vil-have-privat%C3%B8konomi-p%C3%A5-skoleskemaet> d. 10.03.18

Politiken (2015). *Forståelsen af pengesager er helt i bund*. Hentet fra: <http://politiken.dk/oekonomi/privatoekonomi/article5567374.ece> d. 11.04.18

Rockwool Fonden (2009). *Forældres brug af tid og penge på deres børn*. Odense: Rockwool Fondens Forskningsenhed og Syddansk Universitetsforlag

Spar Nord Bank (2012). *Bliv klog på penge*. Hentet fra: <http://m.viewer.doomags.com/responsive/12660/> d. 20.03.18

Sørensen, A. (2012). *Kritisk Teori* i: Jacobsen, M. H., Lippert-Rasmussen, M. & Nedergaard, P. (red). *Videnskabsteori i statskundskab, sociologi og forvaltning* (2. udgave). København: Hans Reitzels Forlag

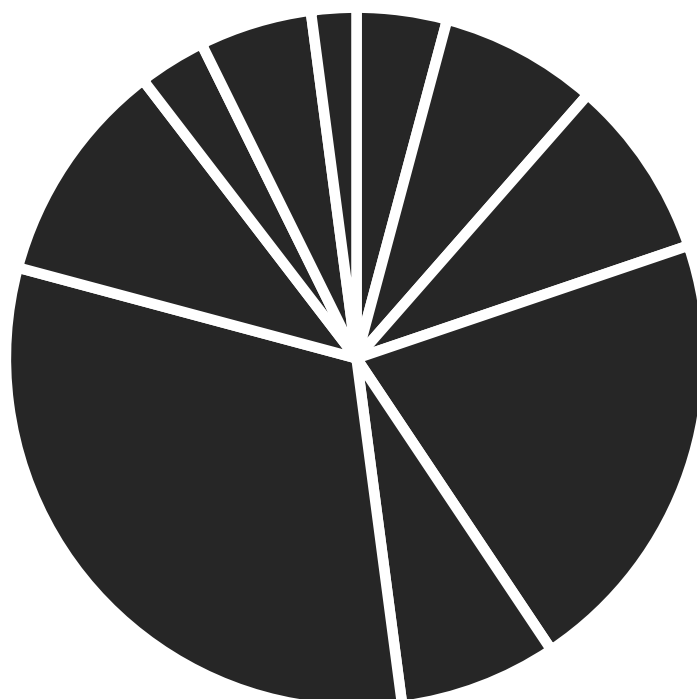
Sørensen, A. (2012). *Aktionsforskningens videnskabsteori* i: Jacobsen i: M. H., Lippert-Rasmussen, K., Nedergaard, P., *Videnskabsteori i statskundskab, sociologi og forvaltning* (2. udgave). København: Hans Reitzels Forlag

Sørensen, K. B. & Davidsen, H. M. (2017). *A Holistic Design Perspective on Entrepreneurship Education* i: *Universal Journal of Educational Research*. Vol. 5, s. 1818-1826. Horizon Research Publishing Corporation

Sørensen, N. U., Pless, M., Katznelson N. & Nielsen, M. L. (2017). *Picture Perfect: Præstationsorienteringer blandt unge i forskellige ungdomslivskontekster* i: *Tidsskrift for ungdomsforskning* 2017, Vol. 17 (nr. 2), s. 27–48

TV2 (2016). *Danske Bank-direktør: Bekymrer mig at den nye generation ikke har et forhold til penge*. Hentet fra: <http://nyheder.tv2.dk/politik/2016-10-11-danske-bank-direktoer-bekymrer-mig-at-den-nye-generation-ikke-har-et-forhold-til> d. 10.04.18

Zeuner, L. (1998). Habermas: *Den sociale integration trues af rationalitet og system* i: Bunnage, D., Christoffersen, M. N., Ottosen, M. H. & Zeuner, L.: *Sociologisk teori om social integration*. København: Socialforskningsinstituttet



11 BILAGSOVERSICHT

Materialer fra Pengeuge

Bilag 1a: Viden om penge

Bilag 1b: Styr på dine penge

Bilag 1c: Unge og digital sikkerhed

Bilag 1d: Lærervejledning

Rekruttering

Bilag 2a: Mail til undervisere

Bilag 2b: Beskrivelse af workshop

Workshops

Bilag 3a: Workshopplan

Bilag 3b: Talepapir

Bilag 3c: Feltnoter

Bilag 3d: PowerPoint

Øvelser

Bilag 4a: Visualiseringsøvelse 1.0

Bilag 4b: Visualiseringsøvelse 2.0

Bilag 4c: Visualiseringsøvelse 3.0

Bilag 4d: Prioriteringer

Bilag 4e: Kategorier fra visualiseringsøvelser

Bilag 5a: Spørgeguide

Bilag 5b: Interview en ven

Bilag 6a: Spørgeskema

Bilag 6b: Spørgeskemasvar

Figurer

Bilag 7: Oversigt over workshops (figur 1)

Bilag 8: Analysestrategi (figur 3)

Bilag 9: Pointer fra analysen (figur 4)

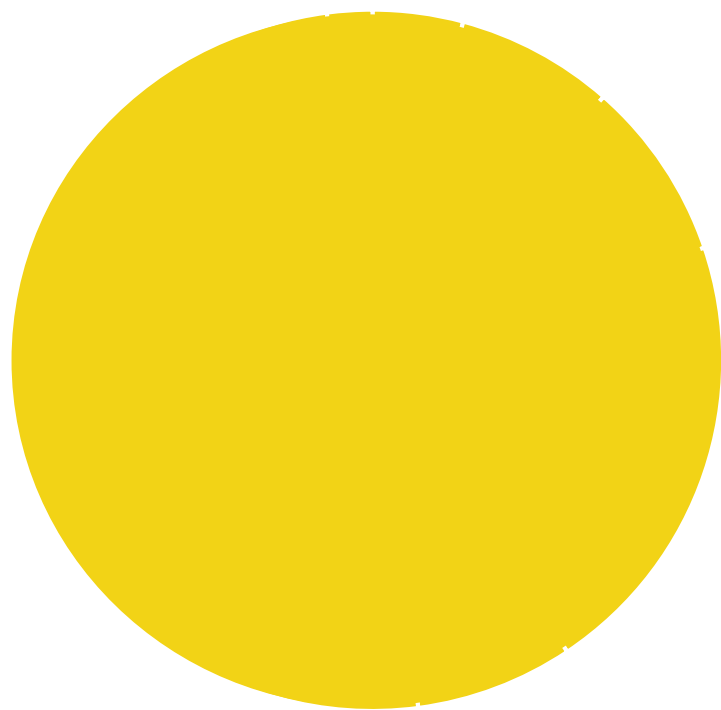
Inspirationskatalog

Bilag 10a: Inspirationskatalog

Bilag 10b: Spørgeguide til Walk'n'talk

Bilag 10c: Spilleplade til Pengesnak

Bilag 10d: Dilemmaer til Pengesnak



12 ARTIKEL

DET SOCIALE FORBRUG

- Unges muligheder og udfordringer

Af Astrid Gisbøl Melander og Charlotte Selina Helledie

2018

Denne artikel har til formål at skitsere, hvilke muligheder og udfordringer unge i udskolingsalderen oplever med økonomi. Vi har med undersøgelsen, som artiklen udspringer af, udviklet et bidrag til det eksisterende undervisningsmateriale til Finans Danmarks Pengeuge, der tilbydes udskolingselever i Danmark. Ambitionen for vores bidrag til Pengeuge er at klæde udskolingselever på til at håndtere de sociale aspekter, der kan være i forbindelse med økonomi, med afsæt i den økonomiske livssituation, de er i nu. Artiklen rummer ikke selve aktionerne, men indeholder en gennemgang af den videnskabelig tilgang, den konkrete metode og den teoretiske og empiriske analyse, som ligger til grund for udviklingen af aktionerne.

Indledning

Flere undersøgelser peger på, at unge i dag mangler økonomisk forståelse (TV2, 2016; Berlingske, 2011; Politiken, 2015). Finans Danmark har siden marts 2014 afholdt Pengeuge, en emneuge, der har til formål at højne unges finansielle forståelse gennem undervisning i privatøkonomi (Pengeuge, 2018b). Vi har tidligere lavet en undersøgelse af, hvilke udfordringer unge på videregående uddannelser står overfor i henhold til økonomi. Den viser, at unge ikke kun er udfordret af lav forståelse for økonomiske begreber, men at økonomi

opleves som et tabubelagt emne, hvor de unge føler sig vurderet på baggrund af deres økonomiske muligheder og valg (Gregersen, Helledie & Melander, 2016). I 2015 udgav Forbrugerrådet Tænk rapporten Ungdomsliv på kredit, som viser, at unge mellem 18 og 30 år, der oplever gældsproblemer, opfatter deres problemer som private, selvforskyldte og tabuiserede, samtidig med, at deres sociale forbrug er styrende for deres økonomi (Forbrugerrådet Tænk, 2015).

Vi har med den bagvedliggende undersøgelse, som denne artikel udspringer af, udviklet et bidrag til det eksisterende undervisningsmateriale i Finans Danmarks Pengeuge, der tilbydes udskolingselever i Danmark. Ambitionen for vores bidrag til Pengeuge er at klæde udskolingselever på til at håndtere de sociale aspekter, der kan være i forbindelse med økonomi, med afsæt i den økonomiske livssituation, de er i.

Videnskabelig tilgang

Vi er i undersøgelsen inspireret af den kritiske teoretiske forskningstradition, som har til formål at afdække undertrykkende og ekskluderende samfundsforhold (Alvesson & Skjöldberg, 2008). Teorien søger at forbedre forhold, som fremstår som uretfærdige for dets individer (Sørensen, 2012). Vi er særligt inspireret af Jürgen Habermas' udlægning af kritisk teori, som bygger på, at erkendelse opnås intersubjektivt og gennem sociale handlinger. Forskning med udgangspunkt i kritisk teori fokuserer på samfundsmæssige praksisser, hvor disse forstås gennem individuelle handlinger (Elling, 2013). Vi forstår unges muligheder og udfordringer som påvirket af samfundsmæssige tendenser, der har betydning for den måde, de kan handle på.

Vi forstår de unges erkendelse og handlinger med økonomi som socialt og intersubjektivt betinget. For at forstå de unges perspektiver er vi inspireret af aktionsforskning.

Aktionsforskning

Aktionsforskning har til formål at løse sociale konflikter, som springer ud af sociale samfundsproblemer. Det er centralt, at forskning skal have fokus på handlinger og ske i tæt relation med praktikere og borgere i et felt. Det er ved at intervenere gennem eksperimenter, at praktikere selv skal bidrage til løsninger på sociale problemer. (Nielsen, 2012) Tilgangen har et normativt og demokratisk sigte og det er centralt, at social forandring kun skabes, hvis det tager udgangspunkt i praksis og har fokus på inddragelse af de implicerede aktører (Nielsen, 2004). Der er flere forskellige udlægninger af aktionsforskning og vi har i undersøgelsen en ambition om at forstå og forbedre de unges situation ved at arbejde kritisk eksperimenterende og samtidig skabe rum for dialog om økonomi. Eksperimenter inden for aktionsforskning bygger på normative antagelser om, hvordan praksis kan foregå på en 'bedre' måde (Duus et al., 2012).

Metode

Vores baggrund for at forstå, hvordan udskolingselever oplever deres økonomi, bygger på seks workshops med udskolingsklasser på tre forskellige skoler. Det overordnede formål med workshops, som empirisk grundlag, er både at generere ny viden om elevernes relation til økonomi og at forandre og forbedre feltet, som udskolingseleverne selv ønsker det. Vores viden er indsamlet på baggrund af en eksperimenterende tilgang, med fokus på handling, deltagelse og dialog.

De seks workshops tager udgangspunkt i tre forskellige øvelser, som løbende er justeret fra gang til gang. Øvelserne havde til formål at bidrage med viden om de muligheder og udfordringer unge oplever med økonomi, så vi kunne målrette aktionerne bedst muligt til andre udskolingselever. Fokus var på, at de unge skulle føle sig trygge og indgå i dialog, for derigennem at give os et indblik i deres hverdagspraksis med økonomi. De tre øvelser var: 1) en visualiseringsøvelse, hvor eleverne tegnede hvad der er vigtigt for dem at bruge penge på, 2) et dilemmaspil, hvor eleverne diskuterede et fiktivt scenarie, hvor man bruger penge sammen med andre ud fra forskellige dilemmaer og 3) en interviewøvelse, hvor formålet var at tale sammen to og to om en svær

situation, man selv har oplevet med økonomi.

Vi er inspireret af Benedicte Madsens forståelse af, at man som forsker ikke deltager i praksis på lige fod med de øvrige deltagere, men ville i stedet afdække meningen bag elevernes oplevelser og handlinger (Madsen, 2012). Vi er bevidste om, at det er os, der skaber rammerne for, at eleverne sammen forholder sig til økonomi og at vi dermed er medkonstruerende til undersøgelsens resultater.

Et billede af de unge

Vores workshops er toneangivende for at forstå de unge og dermed for undersøgelsens analyse og udviklingen af aktioner. Vi ser, at eleverne taler om forbrug, når de taler om økonomi. Vi ser også, at elevernes omgangskreds har stor indflydelse på, hvordan de forbruger. Eleverne er også bevidste om, hvordan penge kan påvirke følelser hos dem selv og andre. Det kan være svært at tale om penge, hvis man har forskellige penge eller forskellige holdninger til penge. Disse erfaringer gjorde, at vi i analysen var opmærksomme på at forstå, hvordan forbrug, relationer og følelser er forbundet med økonomi for de unge.

Analytiske greb

Vi er i undersøgelsens analyse fokuseret på elevernes handlinger, rationaler og forbrug i deres hverdagsliv. Vi er inspireret af Jürgen Habermas' (2011) teori om den kommunikative handlen samt Baumans (2015) perspektiver på unge og forbrug.

Ifølge Habermas er samfundet opbygget af systemer og livsverden. Systemer består af administrative systemer og økonomi, som er styret af markedsmekanismer, penge og magt. Livsverdenen er den subjektive verden, som rummer kultur, identitet og menneskers indbyrdes relationer. Livsverden bygger på intersubjektivitet og sproglig kommunikation. (Nørager, 1998) Habermas mener også, at samfundet er bygget op omkring to former for handlen med hver deres rationalitetsforståelse: den strategiske handlen, som er resultatorienteret og den kommunikative handlen, som er forståelsesorienteret (Habermas, 2011). Det er den strategiske handlen og rationalitet, der er forbeholdt systemer og den kommunikative handlen og rationalitet, der er forbeholdt livsverden.

Habermas mener, at der er sket en stigende rationalisering af livsverden, hvor rammerne for social interaktion underlægges rationelt begrundede

forståelser (Zeuner, 1998). Han mener, at det er gennem udviklingen af styringsmedierne penge og magt, at handlinger i moderne samfund i højere grad koordineres gennem styringsmedier, der ikke er sproglige og intersubjektive. Habermas kalder tendensen for kolonisering af livsverden, når strategiske rationaler og styringsmedier får en dominerende rolle i livsverdenen. For Habermas gælder det, at det kan imødekommes med kommunikativ handlen (Habermas, 2011). Han hjælper os til at forstå den kompleksitet, de unge navigerer indenfor, når systemers rationalitet får mulighed for at dominere i livsverden og hvilken betydning det har for elevernes handlinger i henhold til økonomi.

Bauman hjælper os til at placere vores viden i en bredere samfundskontekst med fokus på unge. Han forstår samfundet som en flydende modernitet præget af bevægelse, ustabilitet og konstant foranderlighed (Bauman, 2006 i Johannsen og Petersen, 2014). Han beskriver også samfundet som et forbrugersamfund, hvor individer vurderer sig selv og hinanden på baggrund af forbrug (Bauman, 2015). For Bauman skabes og opretholdes fællesskaber i et forbrugersamfund ved, at man

identificerer sig selv med det nye, fx ved at købe varer som kan fremvises. Baumans formulering af den flydende modernitet og forbrugersamfundet opstiller rammer for de muligheder eleverne har for at forbruge og viser, hvordan forbrug kan påvirke unges identitet, sociale placering i samfundet og deres nære relationer (Bauman, 2015)(Johanssen & Petersen, 2014). Vi anvender udvalgte begreber fra disse teorier som analytiske greb på empirien, når vi ønsker at forstå de unges handlinger, muligheder og udfordringer i henhold til forbrug.

Resultater

Analysen viser os, at eleverne i høj grad bygger deres identitet op af foranderlige og socialt betingede forbrugsvarer. Det er en udfordring for eleverne, at det kræver adgang til penge at opretholde deres identitet og det er vigtigt at træffe de rigtige forbrugsvalg, for konstant at kunne vise hvem man er. Analysen viser også, at elevernes forbrug er med til at placere dem socialt. For at indgå i fællesskaber skal de forbruge, som det er normen i fællesskabet. Det er vigtigt for dem at bruge penge sammen med venner, men de fleste pengerelaterede udfordringer opstår også i den kontekst. Alligevel oplever eleverne det som et individuelt

ansvar at spejle forbrugsnormen i deres fællesskaber og at de bliver ekskluderet, hvis de ikke gør det. Til sidst ser vi, at eleverne vurderer deres relationer ud fra de penge, de bruger på hinanden. De bruger fx gaver som et middel til at gøre andre glade, men også som en indikation af, hvor god en relation de har.

Gennemgående gælder det, at eleverne oplever det som deres eget ansvar at skabe den rigtige identitet og fastholde en plads i fællesskabet. Dette er på trods af, at elevernes økonomiske dilemmaer udspringer af sociale kontekster. Herudover er det kun få gange, eleverne åbner op for muligheden for at tale om de økonomiske udfordringer, som opstår imellem dem. Det tyder på, at de ikke praktiserer dialog som en løsningsmodel, som det netop anbefales i Habermas' kommunikative handlingsteori.

Vi har set, at eleverne balancerer mellem strategiske og kommunikative rationaler, når de bruger penge og at den samme handling kan opfattes ud fra forskellige rationaler. Udfordringer i henhold til økonomi og forbrug udspringer ofte af strategiske handlinger, da de unge vægter økonomisk og materiel værdi højt, når de forbruger. Det understreger feltets kompleksitet, at eleverne også har kommunikative rationaler bag deres

forbrug. Det ser vi, fordi de også handler på baggrund af at opfylde følelsesmæssige behov hos sig selv og andre og vægter deres relationer og fællesskabets normer højere end økonomiske udfordringer. Det viser os, at systemers strategiske rationaler for handlen og livsverdenens kommunikative rationaler for handlen er blandet sammen, når de forbruger. Vi ser ikke, at de handler tilsvarende kommunikativt i den forstand, at de indgår i dialog med hinanden for at opnå indbyrdes forståelse.

Litteratur

Alvesson, M. & Skoldberg, K. (2008):
Tolkning och reflektion - vetenskabsfilosofi
och kvalitativ metod. Forfatterne och
Studentlitteratur

Bauman, Z. (2006): Flydende modernitet.
Hans Reitzels Forlag

Bauman, Z. (2015): Fagre flydende verden.
Hans Reitzels Forlag

Berlingske (2011). Unge har rod i
privatøkonomien. Hentet fra
<http://www.business.dk/bank/unge-har-rod-i-privatoekonomien> d. 22.03.18

Brinkmann, S. & Tanggaard, L. (2010):

Kvalitative metoder - en grundbog. Hans
Reitzels forlag. København

Duus, G., Husted, M., Kildedal, K., Laursen,
E. & Tofteng, D. (red) (2012):
Aktionsforskning - en grundbog.
Samfundslitteratur

Elling, B. (2013): Kritisk Teori i: Fuglsang, L.,
Olsen, P. B., Rasborg, K., Videnskabsteori i
Samfundsvidenskaberne.

Samfundslitteratur. 3. udgave

Forbrugerrådet Tænk (2015): Ungdomsliv
på kredit - Gældsproblemer i
forbrugersamfundet. København

Habermas, J. (2011): Teorien om den
kommunikative handlen. Oversat efter:
Theorie des kommunikativen Handles.
bind 1-2. 1981. Aalborg Universitetsforlag.
4. oplag

Gregersen, A., Helledie, C. & Melander, A.
(2016): Vi taler om penge.
Semesterprojekt ved Aalborg Universitet,
København

Madsen, B. (2012): Aktionsforskning -
Illustreret med en case: aktionsforskning
om aktionslæring i: Johansen, M. B.: Nu er
vi så her - udvalgte eksempler på

videnproduktion. VIA University College.
Aarhus

Nielsen, B. S. & Nielsen, K. A. (2005):
Kritisk-utopisk aktionsforskning i: Jensen,
T. B., Psykologiske og pædagogiske
metoder - kvalitative og kvantitative
forskningsmetoder i praksis. Roskilde
Universitetsforlag

Nielsen, B. S. & Nielsen, K. A. (2010):
Aktionsforskning i: Brinkmann, S.,
Tanggaard, L. Kvalitative metoder - en
grundbog. Hans Reitzels Forlag

Nielsen, K. A. (2013): Aktionsforskningens
videnskabsteori i: Fuglsang, L., Olsen, P. B.,
Rasborg, K., Videnskabsteori i
Samfundsvidenskaberne.
Samfundslitteratur. 3. udgave

Nørager, T. (1998): System og livsverden -
Habermas' konstruktion af det moderne.
Forlaget ANIS. 6. oplag

Politiken (2015): Forståelsen af
pengesager er helt i bund. Hentet fra
<http://politiken.dk/oekonomi/privatoekon>
[omi/article5567374.ece](http://politiken.dk/oekonomi/privatoekon/article5567374.ece) d. 11.04.18

Sørensen, A. (2012): Kritisk Teori i:
Jacobsen, M. H., Lippert-Rasmussen, M. &
Nedergaard, P. (red): Videnskabsteori i
statskundskab, sociologi og forvaltning.
Hans Reitzels Forlag. 2. udgave.
København

Sørensen, A. (2012): Aktionsforskningens
videnskabsteori i: Jacobsen i: M. H.,
Lippert-Rasmussen, K., Nedergaard, P.,
Videnskabsteori i statskundskab, sociologi
og forvaltning. Hans Reitzels Forlag. 2.
udgave. København

TV2 (2016). Danske Bank-direktør:
Bekymrer mig at den nye generation ikke
har et forhold til penge. Hentet fra
[http://nyheder.tv2.dk/politik/2016-10-11-](http://nyheder.tv2.dk/politik/2016-10-11-danske-bank-direktoer-bekymrer-mig-at-den-nye-generation-ikke-har-et-forhold-til)
[danske-bank-direktoer-bekymrer-mig-at-](http://nyheder.tv2.dk/politik/2016-10-11-danske-bank-direktoer-bekymrer-mig-at-den-nye-generation-ikke-har-et-forhold-til)
[den-nye-generation-ikke-har-et-forhold-til](http://nyheder.tv2.dk/politik/2016-10-11-danske-bank-direktoer-bekymrer-mig-at-den-nye-generation-ikke-har-et-forhold-til)
d. 10.04.18

Zeuner, L. (1998): Habermas: Den sociale
integration trues af rationalitet og system
i: Bunnage, D., Christoffersen, M. N.,
Ottosen, M. H. & Zeuner, L.: Sociologisk
teori om social integration.
Socialforskningsinstituttet. København