

Hernwall & Söderberg

Elevers förståelse av grundläggande privatekonomiska principer – implikationer för undervisning i HKK

P Hernwall & I-L Söderberg

Sammanfattning

Ämnet hem- och konsumentkunskap (HKK) bär ansvaret för undervisning i privatekonomi. Detta till trots saknas kunskap om hur elever förstår grundläggande privatekonomiska principer. Med utgångspunkt i en serie om tre workshoppar på tre skolor med totalt 191 elever har tematisk analys använts för att besvara frågeställningen "Hur förstår elever, i årskurserna 4 till 6, privatekonomi?". Artikeln visar att elevers förståelse av ekonomi generellt och villkoren för undervisning om ekonomi specifikt är sparsamt beforskat. Genom att relatera den empiriska studien till HKK-ämnet konstateras att det finns goda förutsättningar att utveckla och förstärka såväl undervisningen i som elevers förståelse av ekonomi. Analysen visar att resurs, värde och tid är de centrala principer eleverna använder för att förstå privatekonomi. Artikeln avslutas med en diskussion om hur elevers förståelse av ekonomi kan bidra till en utveckling av undervisning i privatekonomi inom ramen för ämnet hem- och konsumentkunskap.

Nyckelord: tweens, privatekonomi, hem- och konsumentkunskap



Patrik Hernwall är docent i pedagogik vid Institutionen för data- och systemvetenskap (DSV) vid Stockholms universitet. Medlem i styrgruppen för nationella forskarskolan i bildpedagogik och slöjdpedagogik (FoBoS). Forskar om barns villkor i tekniktäta miljöer.



Inga-Lill Söderberg är docent i företagsekonomi vid Avdelningen för Bank och finans, KTH. Forskar om individers förståelse av ekonomi och om ekonomiskt beslutsfattande.

Abstract

The subject of home and consumer studies (hem- och konsumentkunskap: HKK) holds the responsibility to teach personal finance. Even so, there is a lack of knowledge on how children understand basic principles of personal finance. Based on a series of three workshops in three schools with a total of 191 students, thematic analysis has been used to answer the question "How do children, in grades 4 to 6, understand personal finance?" The article shows that research on children's understanding of personal finances in general and the conditions for education on personal finances are sparsely studied. By relating the empirical study to the HKK subject, it is noted that there are good conditions for developing and strengthening both the education as well as children's understanding of personal finances. The analysis shows that resource, value and time are the key principles that the children use to understand personal finance. The article concludes with a discussion on how children's understanding of personal finances can contribute to the development of personal finance education in the field of home and consumer studies.

Keywords: Tweens; Personal finances; Home and consumer studies

Introduktion

Ansvar för undervisning i privatekonomi ligger i svensk grundskola primärt i ämnet hem- och konsumentkunskap (HKK). Såväl lärarutbildare som lärare uttrycker både en brist i metoder för undervisning i privatekonomi samt bristande kunskaper om elevers ekonomiska kompetenser¹.

Denna studie fokuserar på vilken privatekonomisk förståelse elever i årskurserna 4 till 6 besitter, så som den kommer till uttryck i en serie workshoppar. Här har vi under perioden november 2016 till mars 2017 genomfört tre olika workshoppar med sammanlagt nio elevgrupper (klasser) på tre olika skolor. Totalt har 191 elever deltagit i studien. Med deras förståelse som underlag diskuterar vi möjligheterna för (att berika) undervisningen om privatekonomi inom ramen för ämnet hem- och konsumentkunskap. Vår utgångspunkt är alltså inte att testa vilka kunskaper elever har (utifrån redan utarbetade frågebatterier med fokus på finansiell begreppskunskap och/eller räknefärdighet), utan att undersöka deras privatekonomiska förmåga eller duglighet. Inte heller kommer vi att studera undervisningen som sådan.

Internationell forskning visar att personer med lägre finansiell begreppskunskap (literacy) och sämre räknefärdighet (numeracy) sparar mindre, planerar mindre inför ålderdomen, betalar högre avgifter för olika finansiella transaktioner och produkter, och har oftare problem med sina bolån (Agarwal, Amromin, Ben-David, Chomsisengphet & Evanoff, 2010; Agarwal, Driscoll, Gabaix & Laibson, 2009; Gerardi, Goette & Meier, 2013; Lusardi, 2015; Lusardi & Tufano, 2009; Stango & Zinman, 2011). Det finns alltså en tydlig korrelation mellan låg finansiell begreppskunskap och räknefärdighet och risken att bli exkluderad från olika finansiella marknader. Utbildning generellt

¹ Bygger på i första hand samtal med verksamma lärare i HKK samt med lärarutbildare (HKK), men även genomgång av befintligt läromedel för HKK (särskilt privatekonomi).

och begreppskunskap inom finansområdet och räkneförmåga specifikt är därför viktiga faktorer som avgör hur delaktiga hushåll och individer är (Van Rooij, Lusardi & Alessie, 2011). För att stötta individen i att ta adekvata privatekonomiska beslut i den egna vardagen blir det viktigt att begreppslig kunskap och räknefärdighet inkluderas i det bredare begreppet finansiell förmåga (capability), som också innefattar förmåga att agera utifrån olika avvägningar. Johnson och Sherraden (2007, s. 122) beskriver finansiell förmåga (capability) som att deltagande i ekonomiskt liv ökar individens chanser i livet och göra det möjligt att leva meningsfulla liv. För att nå dit krävs kunskaper och kompetenser, likväl som en förmåga att agera utifrån denna kunskap men också möjlighet att agera. Som ett stöd i denna process ser de användningen av pedagogiska metoder som ger människor möjlighet att öva och erövra kompetens. I föreliggande studie ansluter vi oss till denna förståelse för finansiell förmåga. Finansiell förmåga handlar här om att kunna maximera sina chanser till en god livslång ekonomi genom dagliga beslut om till exempel konsumtion, sparande, lån och investeringar (Leskinen & Raijas, 2006). Det handlar också om att kunna fungera väl som konsument på den finansiella marknaden där den som saknar denna förmåga inte söker experthjälp, har svårt att välja bland sparprodukter eller att undvika att hamna i en skuldfälla eller till och med att bli lurad (Kempson, Collard & Moore, 2006).

Även om intresset för finansiell förmåga är stort från såväl finansmarknaden, bankvärlden och samhällsekonomin i en bredare mening, finns det få studier inom området som rör barn annat än i termer av det enklare mätbara: räknefärdigheter (numeracy) och begreppslig kunskap (literacy) (Hernwall, Hullgren & Söderberg, 2017). Samtidigt visar andra undersökningar att barn i åldrarna 4 till 12 är aktiva (stor-)konsumenter. Enbart i USA spenderar denna åldersgrupp över 40 miljarder dollar årligen och de påverkar hushållens inköp till ett värde över 1 000 miljarder årligen (POPPI, 2013; Robinson & Robinson, 2012; Suiter & Meszaros, 2005). Barn i åldrarna före tonårstiden är alltså närvarande inte bara i hushållens ekonomi utan också i samhällsekonomin i stort, där inte minst ungas roll som aktiva och medvetna konsumenter har uppmärksammats (Cook, 2005; Cook & Kaiser, 2004; Kaare, Brandtzæg, Heim & Endestad, 2007; Korsvold, 2012; Lindström & Seybold, 2004; McNeal, 1992), konsumenter som kan inta en rad olika "konsumentsubjektiviteter" (Johansson, 2009). Ekonomi är i denna studie det mer övergripande att på olika plan hushålla med knappa resurser medan begreppet finans här används på en konsumentnivå och indikerar att det handlar om det vi i vardagligt tal ofta kallar privatekonomi, det vill säga att spara, investera, låna, betala och försäkra.

Redan denna korta introduktion visar på betydelsen av en förståelse av grundläggande ekonomiska principer, ur såväl ett individ- som samhällsperspektiv. I denna artikel vill vi därför, med utgångspunkt i barns förståelse, föra en diskussion om förutsättningarna för ämnet hem- och konsumentkunskap att bedriva en relevant undervisning om privatekonomi, där ekonomi förstås som att "hushålla med knappa resurser". Hur ser då undervisningen i privatekonomi ut idag? Vilken plats har "privatekonomi" i den svenska läroplanen, och i kursplanerna för hem- och konsumentkunskap? Efter denna genomgång följer en presentation av de teman som genererats

ur analysen av studiens empiriska underlag. Artikeln avslutas sedan med en diskussion, där vi reflekterar över möjliga implikationer för undervisning i privatekonomi på mellanstadiet i hem- och konsumentkunskap.

Barn och ekonomi

Den internationella benämningen för hem- och konsumentkunskap (HKK) är det lite bredare Home Economics, vilket ger uppenbara associationer till ekonomi. Den ämnesdidaktiska forskningen inom HKK har främst uppmärksammat undervisningens ramfaktorer samt områdena mat/val och måltidsprocesser (Bohm, 2016; Gisslevik, 2018; Höijer, 2013; Lange, 2017; Lindblom, 2016). Däremot lyser forskning som rör villkoren för undervisning om privatekonomi i ämnet HKK i skolan med sin frånvaro. I den nyutkomna svenska antologin "Didaktik för hem- och konsumentkunskap" (Hjälmeskog & Höijer (red.), 2019) berörs ekonomi eller privatekonomi över huvud taget inte.

Men där det saknas ämnesdidaktiska studier om barn och ekonomi finns det en rad andra forskningsinriktningar som studerat barn och ekonomi. Här finns till exempel studier av utveckling av kunskap genom sociala praktiker som involverar föräldrar och kamrater (Brusdal, 1998; Cardell, 2016; Lundby, 2012, 2013), barns utsatthet i familjer med knapp ekonomi (Bolin, 2018; Harju, 2008) eller vid vräkning från bostaden (Stenberg, Kjellbom, Borg & Sonmark, 2011). När det gäller barn visar forskning att barn ofta har bristande kunskaper om finansiella begrepp samt låg räkneförmåga, vilket oroar forskare (Lusardi, Mitchell & Curto, 2010).

Till denna komplexitet skall läggas att det inte finns någon entydig eller allmänt vedertagen definition av finansiell bildning (financial literacy). Remund (2010) ser fem olika bestämningar i hur begreppet använts efter år 2000: (i) Kunskaper om finansiella begrepp/koncept; (ii) Förmåga att kommunicera kring finansiella begrepp/koncept; (iii) Förmåga att hantera den egna ekonomin; (iv) Färdighet att fatta lämpliga finansiella beslut, samt; (v) Självförtroende att planera för framtida finansiella beslut. I allt väsentligt återkommer detta i OECDs definition av finansiell bildning:

"... kunskap och förståelse av ekonomiska begrepp och risker, samt de färdigheter, den motivation och det självförtroende som krävs för att tillämpa sådan kunskap och förståelse för att fatta effektiva beslut i en rad ekonomiska sammanhang, för att på så sätt förbättra det finansiella välbefindandet för såväl individer som samhället, samt för att möjliggöra deltagande i det ekonomiska livet."

(OECD, 2012, s. 13)

Internationell forskning om finansiell bildning fokuserar i huvudsak USA:s vuxna befolkning. Däremot finns betydligt mycket mer sparsamt med forskning som rör barn och ungdomar och/eller en nordisk miljö. Tidigare forskning om barn och finansiell bildning visar att även om barn många gånger besitter grundläggande förståelse av pengar och ekonomiska begrepp (Appleyard & Rowlingson, 2013; Näsman & von Ger-

Hernwall & Söderberg

ber, 2000; Åbacka, 2008), är denna förståelse tydligt färgad av individens socioekonomiska uppväxtmiljö (Appleyard & Rowlingson, 2013; Bonn & Webley, 2000; Näsman & von Gerber, 2001; Webley & Nyhus, 2006). Skälet att stärka barns finansiella kompetens är därför, menar Margaret S Sherraden & Grinstein-Weiss (2015), trefalt: (a) en alltmer komplex ekonomisk vardag med alltmer komplexa ekonomiska beslut, (b) att barn allt tidigare ställs inför komplexa ekonomiska beslut samt (c) många barnfamiljer har det svårt ekonomiskt. Ett ekonomiskt agentskap ("economic agency") (Friedline, 2015) bör enligt (Loke, Choi & Libby, 2015) fokusera på just förmåga (capability) då denna dimension är minst påverkbar av analytiska kategorier som etnicitet, kön och hushållets ekonomi.

Men även om utbildning generellt och finansiell begreppskunskap och räkneförmåga specifikt är viktiga faktorer som påverkar hushåll och individers delaktighet i samhällsutvecklingen (Van Rooij m.fl., 2011), finns få studier kring barn och existerande finansiell utbildning. Detta gör det svårt att kunna dra några slutsatser om olika utbildningars effektivitet (M. J. Collins & Odders-White, 2015; Margaret Sherraden, Johnson, Guo & Elliott III, 2011; Suiter & Meszaros, 2005). Det saknas även forskning kring hur barn lär om ekonomi (Danes & Haberman, 2007). Däremot förekommer forskning kring barns och ungas konsumtion (se t.ex. Johansson, 2009; Lundby, 2012; Ågren, 2015 och 2016; Sjöberg, 2017).

I sammanhanget blir skolans roll att främja en fördjupad (privat)ekonomisk grund- och handlingsförståelse accentuerad (Loke m.fl., 2015; McCormick, 2009; Åbacka, 2008), där en särskild utmaning är att möta de skilda ekonomiska villkor som barn växer upp i (Appleyard & Rowlingson, 2013).

Hem- och konsumentkunskap i svenska läroplanen

Det ämne som idag benämns hem- och konsumentkunskap har genomgått omfattande förändringar sedan introduktionen i början av 1900-talet (se tabell 1)². År 1962 blev dåvarande hemkunskap obligatoriskt för flickor och pojkar. Även om läraren benämndes med det genusmärkta skolkökslärarinna, hade ämnet utvecklats från *huslig ekonomi* via *hushållsgöromål* och *hemkunskap & hushållsgöromål* till *hemkunskap*. Så samtidigt som "huslig" och "hushåll" försvinner från ämnets namn, till fördel för "hem", blir det också ett ämne för alla elever. Under 1960-talet ändras även lärarens titel till det könsneutrala hushållslärare. Denna korta tillbakablick över det ämne som idag benämns hem- och konsumentkunskap är viktig av två skäl. Dels för att den visar att HKK har sina rötter i huslig ekonomi och ett mer explicit fokus på (vad som anses kvinnliga) hushållsgöromål, inkluderande att vara ekonomisk med en hushållsbudget. Häri ligger även att begreppet "ekonomi" förändrats över tid, från att gå från vad vi idag skulle kunna benämna som hållbarhet, till att bli ett mer exklusivt finansiellt begrepp. Dels för att ämnet under lång tid betraktats som ett ämne för exklusivt kvinnliga lärare (för exklusivt flickor). Eller, med andra ord, HKK är tydligt förankrat i en tradition av att ekonomisera i huvudsak formulerad av kvinnliga lärare. Över tid har ämnet alltså kommit att innehålla allt mer av "konsumentkunskap", konsumenten-

2 Denna sammanställning bygger på <http://hkrummet.se/kursplaner.html>

trättigheter och finansiell bildning i den mening som till exempel OECD (2012) lägger i begreppet. Privatekonomi har en tendens att bli synonymt med detta senare, även om ekonomi liksom privatekonomi är sammanflätat med till exempel matlagning.

När	Ämnets namn	Yrkestitel	Styrdokument
1900	Huslig ekonomi	Skolkökslärarinna	Normalplan för folkskolan
1907	Huslig ekonomi	Skolkökslärarinna	Statsanslag till undervisningen
1918/1919	Hushållsgöromål	Skolkökslärarinna	Undervisningsplan för folkskolan
1955	Hemkunskap & hushållsgöromål	Skolkökslärarinna	Undervisningsplan för folkskolan
1962	Hemkunskap (obligatoriskt ämne)	Skolkökslärarinna	Lgr 62, läroplan för grundskolan för både flickor & pojkar
1964	Hemkunskap	Hushållslärare	Lgr 62, läroplan för grundskolan för både flickor & pojkar
1990's	Hemkunskap	Ämneslärare	Lpo 94
2000	Hem- & konsumentkunskap	Ämneslärare	Kursplaner & betygskriterier 2000
2011	Hem- & konsumentkunskap	Ämneslärare	Lgr 11

Tabell 1. Tabell över utvecklingen av ämnet hem- & konsumentkunskap. Namn på ämne, yrkestitel, läroplan. Efter <http://hkrummet.se/kursplaner.html>

Privatekonomi är idag alltså del av ämnet hem- och konsumentkunskap (Skolverket, 2011), vilket är det ämne med minst antal garanterade undervisningstimmar i den obligatoriska grundskolan (Skolverket, 2016). Av de 118 timmarna som stipuleras för HKK ägnas en mindre del åt just privatekonomi, där den exakta omfattningen styrs av läroplanens centrala innehåll (se tabell 2).

Undervisning i HKK sker framför allt i årskurs 4 till 6 (36 timmar), samt 7 till 9 (82 timmar). De 118 obligatoriska timmarna är hälften av de garanterade undervisningstimmar för ämnena bild respektive musik, omkring en tiondel av matematik och knappt 8 procent av ämnet svenska. Ämnet hem- och konsumentkunskap är med andra ord ett mycket litet ämne i termer av undervisningstid. Även om begreppet "ekonomi" tas upp i kursplanerna för andra ämnen, är det endast i HKK som "privatekonomi" förekommer³. Flera ämnen har som centralt innehåll aspekter som explicit är av relevans för en utvecklad finansiell bildning.

- Historia: ekonomiskt och kulturellt utbyte (s. 175).

³ Det finns ett undantag: I Centralt innehåll för Samhällskunskap (åk 4 till 6) nämns det en gång.

Hernwall & Söderberg

- Samhällskunskap: ekonomi och maktstrukturer; ekonomi och samhällsbygge; individens ekonomiska ansvar, etc. (s. 199).
- Teknik: teknisk utveckling, hållbarhet och ekonomi (s. 269).

Ämne	Timmar	%
Hem- och konsumentkunskap	118	1,71%
Bild	230	3,34%
Musik	230	3,34%
Språkval	320	4,64%
Slöjd	330	4,79%
Elevers val	382	5,54%
Engelska	480	6,97%
Idrott och hälsa	500	7,26%
Biologi, fysik, kemi, teknik	800	11,61%
Geografi, historia, religionskunskap, samhällskunskap	885	12,84%
Matematik	1125	16,33%
Svenska eller svenska som andraspråk	1490	21,63%
Totalt garanterat antal timmar	6890	

Tabell 2. Grundskolans obligatoriska ämnen, sorterat efter antal garanterade undervisningstimmar. Antal timmar och andel av totalt undervisningsinnehåll. (Efter Skolverket, 2016)

I andra ämnen nämns inte "ekonomi" i det centrala innehållet, även om det som i till exempel matematik finns en mer eller mindre direkt koppling, då en väsentlig aspekt av ekonomisk kompetens är sammanflätad med matematisk förmåga. "Privatekonomi" nämns alltså endast i HKK. I Syftet står:

På så sätt ska eleverna ges förutsättningar att göra välgrundade val när det gäller privatekonomi och kunna hantera olika problem och situationer som en ung konsument kan ställas inför.

(Skolverket, 2011, s. 42)

Notera att "privatekonomi" inte nämns i det centrala innehållet för årskurs 4 till 6, däremot i kunskapskraven.

- Centralt innehåll (årskurs 7 till 9): *Konsumtion och ekonomi* "Ungas privat-

ekonomi, till exempel att handla över Internet, att låna pengar, att handla på kredit eller avbetalning och att teckna abonnemang.” (s. 44)

- Centralt innehåll (årskurs 7 till 9): *Miljö och livsstil* ”Aktuella samhällsfrågor som rör privatekonomi, mat och hälsa.” (s. 44)
- Kunskapskrav (årskurs 4 till 6): ”Eleven kan föra **enkla/utvecklade/välutvecklade** resonemang om relationen mellan konsumtion och privatekonomi samt om några vanligt förekommande varor och jämför då varorna utifrån deras pris och påverkan på miljö och hälsa.” (s. 44f)
- Kunskapskrav (årskurs 7 till 9): ”Eleven gör jämförelser mellan olika konsumtionsalternativ och för då **enkla/utvecklade/välutvecklade** resonemang med **viss/relativt god/god** koppling till konsekvenser för privatekonomi.” (s. 45f)

Kopplingen privatekonomi och konsumtion är framträdande, även om frågor om hälsa och miljöpåverkan i dessa utdrag från Lgr 11 kopplas samman med privatekonomi. Däremot är just privatekonomi en försvinnande liten del av det totala innehållet i HKK.

För att ytterligare sätta ämnet i hem- och konsumentkunskap i perspektiv, kan vi konstatera att det år 2013/14 i årskurserna 4 till 6 endast var omkring 20 procent behöriga lärare, en siffra som stiger till knappt 50 procent för årskurs 7 till 9 (Skolverket, 2014). Sannolikt speglar detta en ökad betoning på ämnet i de högre årskurserna. Noterbart är vidare att HKK i årskurs 7 till 9: (a) har en kraftigare slagsida åt kvinnliga behöriga lärare än något annat ämne; (b) har förhållandevis få behöriga heltidslärare på enskilda skolor (knappt 30 procent) visavi kommunala skolor (drygt 60 procent), vilket också är den mest betonade skillnaden mellan skolformerna, samt; (c) har tillsammans med ämnet teknik störst andel lärare som är 50 år eller äldre (omkring 50 procent). (Skolverket, 2014)

Även om den privatekonomiska undervisningen utgör en ytterst liten del av den totala undervisningen i grundskolan kan undervisningen vara avgörande för elevernas ekonomiska framtid. Det är därför viktigt att undervisningen i privatekonomi är fokuserad och stöds av lämpliga redskap som hjälper eleverna att inte bara uppfylla kunskapskraven, utan framför allt gör dem redo att bli ekonomiska subjekt på en i bred betydelse finansiell marknad. En sådan undervisning som skall främja elevernas ”förutsättningar att göra välgrundade val när det gäller privatekonomi och kunna hantera olika problem och situationer som en ung konsument kan ställas inför.” (Skolverket, 2011, s. 42) kräver en förankring i den förståelse som barnet/eleven besitter.

Metod och analys

Det empiriska underlaget bygger på tre olika workshoppar med vardera tre klasser, alltså har totalt nio klasser i årskurs 4 till 6 deltagit i studien. Processen bygger på centrala idéer i designbaserad forskning (engelska: Design-Based Research) (Barab & Squire, 2004; Brown, 1992; A. Collins, 1992; The Design-Based Research Collective,

Hernwall & Söderberg

2003), som att utveckla teorier och artefakter som har relevans för lärande och skolans utveckling (se även Hernwall m.fl., 2017; Hernwall, Hullgren & Söderberg, 2018). Det är alltså inte undervisningen som sådan som är i fokus för designbasrad forskning, utan snarare bidra till utvecklingen av en artefakt (som kan vara i form av en prototyp) och en fördjupad teoretisk förståelse. Därför har ett nära samarbete mellan forskare och utövare i autentiska miljöer varit avgörande (Wang & Hannafin, 2005). Även om strävan för projektet är att via systematiska experiment utveckla en arbetsmodell med relevans för skolan i allmänhet och HKK i synnerhet, är fokus för analysen här vilken finansiell förmåga eller duglighet (capability) elever i årskurserna 4 till 6 besitter.

Workshoparnas tema och innehåll

Workshoparna planerades och genomfördes av oss forskare, med stöd av elevernas lärare. Varje sådan workshop tog 45 till 90 minuter. Med något enda undantag, har alla elever i de klasser vi besökt deltagit i workshopen. Analysen av det empiriska underlaget är inte bara ständigt pågående, utan också underlag för nästa steg i processen. I en tidigare rapport (Hernwall m.fl., 2017) beskriver vi dessa workshoppar i mer detalj. Planering och genomförande av de tre workshopparna har betydelse för kvalitet och innehåll i det empiriska underlaget, och med utfallet av den tematiska analysen. Vi har därför varit noggranna med att förankra upplägget av och det tematiska innehållet i workshopparna i såväl tillgänglig teori och erfarenhet, i dialog inom projektgruppen och med externa experter med relevans för fältet barn och ekonomi. I denna iterativa process har dessutom preliminära resultat av genomförda workshoppar varit betydelsefullt.

	Workshop 1	Workshop 2	Workshop 3
När	November 2016 + februari 2017	Mars 2017	Mars 2017
Var	Skola 1, i stor-Stockholm.	Skola 2, i mindre samhälle i mellan-Sverige.	Skola 3, i mindre samhälle i mellan-Sverige.
Vilka	3 klasser (årskurs 4, 5, 6).	3 klasser (årskurs 4, 5, 6).	3 klasser (årskurs 4, 5, 6).
Vad	Tre stationer: (i) kostnad/värde, (ii) hushålla med knappa resurser, (iii) spara eller använda.	Värdefull upplevelse kontra en upplevelses kostnad.	Vad är pengar? Pengars värde?
Empirisk data	Elevers (individuella) anteckningar + forskarnas anteckningar + ljudinspelningar.	Elevernas (individuellt och i grupp) anteckningar + forskarnas anteckningar + omröstning + ljudinspelningar.	Elevernas (grupp) teckningar & anteckningar + forskarnas anteckningar.

Tabell 3. Workshopparnas tema och innehåll.

Workshopparnas tema och innehåll (sammanställt i tabell 3) rymmer en stor grad av öppenhet, varför redan deltagarnas tolkning av vad de förväntas att bidra med öppnar för reflektion. Detta har samtidigt varit en kvalitet i workshopparna, då det har erbjudit en möjlighet att i flera steg analysera och förnya analysen av det insamlade underlaget.

Workshop 1.

Eleverna får i mindre grupper (fem till sju personer) besöka tre stationer. Vid varje station finns en forskare som leder samtalet. Vid stationen får de först besvara frågan individuellt på papper (vilket samlades in) för att sedan diskutera tillsammans (vilket spelades in).

Station 1: värdet av det digitala/abstrakta kontra det konkreta/fysiska. Eleverna får se tre bilder (konto på Minecraft, två biobiljetter, kickbike) och svara på frågan "Varför kostar detta 225 kronor? Vad är det som kostar pengar?"

Station 2: hushålla med knappa resurser/prioriteringar. Eleverna får höra ett scenario där de är på väg hem, har lovat att ringa föräldrarna, batteriet på telefonen är strax slut, och så ställs de inför möjligheten att fånga en sällsynt Pokémon. "Väljer du Pokémon eller att ringa hem? Varför?"

Station 3: belöning, utfall, väntan. Eleverna får höra ett scenario där jämnåriga Kim måste välja ett av tre alternativ för sitt datorspelande. Spela en timma varje dag, vänta till helgerna men spela åtta timmar då, eller spela utan tidsrestriktioner på det stundande lovet.

En central erfarenhet från workshop 1 var att "upplevelse" var centralt för att förstå en varas eller produkts värde. Workshop 2 fokuserade därför "upplevelse".

Workshop 2.

En workshop i tre steg. Steg ett; individuellt beskriva en upplevelse som varit personligt värdefull, samt varför. Detta presenteras i mindre grupper (tre till fem elever). Steg två; i de mindre grupperna prissätta de olika upplevelserna, genom det fiktiva företaget som säljer upplevelser. Steg tre; en gemensam omröstning om prissättningen på dessa upplevelser (ett urval) varit rimlig.

Redan efter workshop 1, vilket underströks vid workshop 2, var det tydligt att begreppet "pengar" var abstrakt.

Workshop 3.

Arbeta i grupper om tre till fyra elever, där de presenteras fiktiva familjer från tre olika tidsepoker (samtid, dåtid, framtid) och genom att skriva och rita svara på tre frågor: Hur ser deras *pengar* ut? Hur gör de när de *sparar* pengar? Hur gör de när de vill *köpa* något?

Tentativa resultat från dessa workshoppar har kontinuerligt återkopplats till och diskuterats med lärarna själva såväl som lärarutbildare och andra intressenter inom fältet.

Hernwall & Söderberg

Tolkningens sammanhang och strävanspunkt

Med bas i en samtida hermeneutisk tolkningstradition med explicit förankring i samhällsvetenskaplig forskning (se Selander & Ödman, 2004b), är hermeneutiken också ett demokratiskt projekt som är samtidigt samtalande och sanningssökande. Samtalande genom att "ständigt [...] brytas mot andra tolkningar" (Selander & Ödman, 2004a, s. 15) och sanningssökande genom sin strävan efter upprättandet av en ny fond (sanningshorisont) "mot vilken nya tolkningar kan göras på goda grunder" (ibid., s. 15). Denna hermeneutiska tolkning balanserar då "tolkningens nödvändighet, 'upprättandet av en ny fond' och en 'sanningshorisont'" (ibid., s. 15). Sanning skall alltså inte förstås som en absolut lagbundenhet eller stipulerad utsaga, utan en empiriskt välgrundad tolkning som bidrar till en tillfällig – och därmed föränderlig – kunskap men med hög grad av relevans. Det är alltså en lokal, eller tillfällig, relevans (liksom i design-baserad forskning) som kan avgöra värdet eller kvaliteten i detta hermeneutiskt orienterade samtalande och sanningssökande.

Vår läsning av elevernas utsagor sker i linje med teorier om barn och barns perspektiv där vi "motläser" teorier om ekonomisk kompetens och finansiell bildning med ambitionen att *säga något till* ämnet hem- och konsumentkunskap generellt och undervisning i och om privatekonomi specifikt. Vår tolkning är alltså *förmedlad* via en förförståelse (en "för-dom" (Selander & Ödman, 2004a, s. 11)), där denna förförståelse består av teoretisk bas och en ideologisk position vilka samlas i en emancipatorisk ambition speglade skolans uppdrag att vara samtidigt demokratiserande och kompensatorisk. Det är därför snarare läroplanens återkommande betoning av att "främja" elevers lärande, utveckling, etc. (Skolverket, 2011) än de i läroplanen förekommande kursplanerna som är analysens strävanspunkt.

Närvaron av privatekonomi inom HKK är, menar vi, uttryck för en sådan demokratiserande och kompensatorisk strävan, där målet är att alla elever i grundskolan skall ges goda möjligheter att utveckla en adekvat privatekonomisk grund- och handlingsförståelse. Samtidigt blir betydelsen av att upprätta en ny fond för att förstå barns och ungas villkor för utvecklandet av ekonomisk kompetens särskilt uppenbar då tidigare forskning i allt väsentligt domineras av en tydlig normativ hållning (se Hernwall m.fl., 2017).

Barn som aktiva subjekt

Att förstå barnet som ett aktivt subjekt är en medveten position, vilken utgår från subjektets inneboende kompetens, behov eller intentioner. Men även om denna position är rimlig, är det en vald position som ramar in villkoren för studiens design liksom för forskningens reflekterande inslag (James & Prout, 1997; Prout, 2005). Liksom "barnperspektiv" kan rymma olika tids- och situationsbundna motiv som perspektiv *för barn, på barn, samt barns eget* perspektiv (Qvarsell, 2010), är förståelsen av barnet som aktivt subjekt en tid- och situationsspecifik konstruktion (Alanen, 1992; Ariès, 1965).

Genom benämmandet formas skilda förväntningar och krav på individen. "Barn-dom är en kategori, som läggs på individen, från andra, eller från barnet självt." (Jo-

hansson, 2009, s. 19). Barnet, som subjekt, blir sedan bemött utifrån sin position att tillhöra denna grupp, eller kategori. Den fas i barndomen som vi särskilt intresserar oss för här, är mellanstadieelever, eller de barn som är 10 till 13 år. Dessa barn har i någon mån börjat lämna barndomen, men ännu inte (fullt ut) inträtt i tonåren: en period i livet som dels handlar om en språklig konstruktion (i mellanrummet mellan de ensiffriga barn-åren och ton-åren), dels om att kroppen under denna tid påbörjar och genomgår en rad dramatiska kroppsliga förändringar (puberteten). Begreppet "tweens", vilket står för *inbetween* barndom och tonårstiden och används för att markera en särskild period i uppväxten, belyser denna speciella fas. Med tweensbegreppet sätts fokus på en period i livet där dessa tweens strävar efter det som tidigare var förknippat med tonårstiden (Cook & Kaiser, 2004). Ofta framhålls att tweens är i en livsfas där de kräver och får ökad autonomi, men att de samtidigt är beroende av vuxna för pengar, kläder, husrum, mat och så vidare (Cook, 2005; Kaare m.fl., 2007). Tweens är alltså i en situation där de mer och mer träder in i rollen som konsument, även om det sker på de vuxnas villkor - det är ofta deras pengar de använder. Marknadens allt ökande fokus på denna åldersgrupp understryker ytterligare vuxnas närvaro och påverkan (Korsvold, 2012; Lindström & Seybold, 2004; McNeal, 1992).

(Ågren, 2016) har studerat hur barn fostras att bli konsument och skriver att "Vårt medialiserade samhälle är även ett kommersiellt sådant och genom bilder, texter och symboler lockas vi att konsumera." (s. 23). Ågrens studie av digitala spelvärldar (Club Penguin och Club Panfu) visar hur konsumtion av varor och tjänster flätas samman med konstruktionen av den egna identiteten, där barnet bokstavligen formar sig själv genom sin aktiva närvaro i dessa sociala spelmiljöer (se också Abiala & Hernwall, 2013; Hernwall, 2014). Detta identitetsskapande är inte något passivt formande av identitet, utan en effekt av ett aktivt handlande - vilket kan stå som metafor för hur den verklighet som är samtidens uppväxtvillkor för barn, där att delta, att producera och att konsumera är sammanflätade storheter (jfr Bolter & Grusin, 1999; Bruns, 2006; Jenkins, 2006; Manovich, 2001; Poster, 1995).

Tematisk analys

Det insamlade empiriska underlaget från de tre workshopparna bestod av elevernas individuella anteckningar (workshop 1 och 2), elevernas anteckningar i grupp (workshop 1, 2 och 3), elevernas teckningar (workshop 3), ljudinspelningar (workshop 1 och 2), forskarnas anteckningar (alla workshoppar) samt återkoppling (verbalt samt enkät) från lärare. Även om detta är ett heterogent empiriskt underlag, har vi valt att betrakta det som varandra likvärdigt i termer av bärare av betydelser. Verbala utsagor liksom teckningar har transkriberats, texter (anteckningar) har sammanställts, innan dessa sorterats systematiskt med stöd i en tematisk analys (Fereday & Muir-Cochrane, 2006; Vaismoradi, Turunen & Bondas, 2013; Yukhymenko, Brown, Lawless, Brodowinska & Mullin, 2014). Ett första steg bestod i en sammanställning i excellark, där projektets tre forskare kontinuerligt diskuterat inte bara hur dessa sammanställningar skall ske utan också tentativa tolkningar. Nästa steg bestod i en mer tydlig tematisk analys.

Hernwall & Söderberg

Idealt är en tematisk analys en datadriven induktiv process där teman identifieras genom noggrann läsning och omläsning. Den tematiska analysen är inte minst användbar vid analys av komplex data (Braun & Clarke, 2006) och tillåter en annan öppenhet än till exempel en mer frekvensorienterad innehållsanalys. Den tematiska analysen skiljer ofta mellan ett initialt identifierande av koder (eller betydelsebärande uttryck i det empiriska underlaget), och hur dessa blir stöd i sökandet efter övergripande teman (Hjerm, Lindgren & Nilsson, 2014). I presentationen kommer fokus att vara på de tre teman som en sådan genererat i projektet.

Resultat

Tematisk analys av elevernas förståelse

Den tematiska analysen visade att eleverna kunde argumentera med utgångspunkt i tre grundläggande privatekonomiska principer: *resurs*, *värde* och *tid*. Nedan beskriver vi de tre begreppen så som vi har utvecklat dem inom projektet och sedan följer en längre tematisk presentation av resultaten. I denna presentation är det väsentliga att visa exempel på principer som barnen (ger uttryck för att de) förstår och på vilket sätt. Däremot inte sagt att alla de barn vi mött förstår dessa principer, eller på just detta sätt. Snarare är det en, i en tematisk analys grundad, möjlig fond för en ny sanningshorisont som vi presenterar (Selander & Ödman, 2004a). Denna presentation ger utrymme för att visa på åtminstone några av de dimensioner som ryms inom dessa tre grundläggande privatekonomiska principer genererade inom projektet. Begreppen *resurs*, *värde* och *tid* anger på metanivå det minsta gemensamma i elevernas utsagor. Vi forskare har bidragit med konceptualisering av dessa begrepp.

En *resurs* är någonting individen antingen har eller saknar. En sådan tillgång går då att använda, byta eller på annat sätt omsätta.

Upplevelsen av *värde* är individuell och det är först när individen reflekterar över vilket värde någonting har för hen som det är möjligt att fatta egna beslut med betydelse för privatekonomin. Men värde är också relaterat till vad någon är beredd att betala. Vi menar att dessa två dimensioner av värde är utgångspunkt för en marknad, för handel och för att en individ ska kunna fatta beslut som berör den egna ekonomiska framtiden.

Värdet av en viss resurs kan förändras över *tid*, vilket kan belysas med begrepp som samlarvärde och begagnatvärde. Tid har också betydelse i relation till valet att konsumera idag (eventuellt via lån) eller att konsumera i framtiden (efter att först ha sparat). Tid är därför avgörande för att förstå hur värdet av att ha eller sakna resurser förändras på kort och lång sikt.

Resurs

En resurs kan vara en mobiltelefon, att få gå i skolan, att vara duktig på fotboll eller ha sparade pengar. Men även ett syskon kan vara en resurs, något som är en subjektivt värdefull tillgång. En resurs är något som någon har, men inte alla andra. Det finns resurser som går att skaffa av egen kraft, medan andra kräver hjälp eller insatser av andra.

Workshop 3 innehöll ett historiskt perspektiv där vi i scenariet backade tillbaka till hur en fiktiv familj kunde ha haft det på tidigt 1800-tal. I detta exempel ser vi att eleverna resonerar kring hushållning och hållbarhet:

”Köpte [familjen] inte onödiga saker. Dom gjorde egna saker.”

(Grupp med 3 flickor och 1 pojke, årskurs 4, workshop 3)

Att familjens ekonomi var beroende av fysiska resurser och ekonomiska kretslopp för två hundra år sedan återkommer:

”Köpte djur till mat. Köpte frön till att odla. Dom sålde från så fick dom pengar.”

(Grupp med 2 flickor och 3 pojkar, årskurs 4, workshop 3)

Förståelsen för ekonomiska kretslopp blir tydlig i en historisk tillbakablick. Men idén att vinst kan återinvesteras i verksamhet är inte unik för hur det var i dåtidens samhälle. Denna tankefigur återkommer i resonemang om nutiden (vad är det som kostar vid ett biobesök):

”För att skaparna vill ha pengar till att fixa en till film.”

(Grupp med 3 pojkar, årskurs 4, workshop 1, station 1)

Där familjen på 1800-talet fick sin utkomst genom den egna produktionen (förvaltandet av de egna resurserna), är yrket vad som avgör lönen idag. Barnen menar vidare att denna inkomst (lönen) ska räcka till skatt, konsumtion och sparande. Inkomsten blir så en ändlig resurs för den samtida familjen, medan den historiska familjen kan bruka en till synes oändlig jord så länge de återinvesterar (planterar). Att inkomst är ändlig accentueras ytterligare när eleverna beskriver att de som inte är yrkesarbetande (barn eller arbetslösa) inte får några pengar.

I fenomenet sparande kan vi se hur värde av olika resurser (pengar, mat, resa) ömsesidigt påverkar varandra:

”[Pappan i familjen] Sparar pengar till sin drömresa till Jerusalem genom att köpa billigare mat och använda matrester.”

(Grupp med 3 pojkar, årskurs 6, workshop 3)

Även om pengar (monetära resurser med specifikt värde) kan sparas ses de som ändliga resurser. Sparande kan handla om att spara pengar för att köpa något längre fram, men också att få köpa godis idag under förutsättning att det skall sparas till lördag. Sparande kan alltså ta sig olika former, och det kan vara olika personer som är

Hernwall & Söderberg

olika benägna att spara – som kontrast till slösa. I spänningsfältet spara-slösa finns också en genus- och åldersmärkning. Ett exempel:

”Pappa sparar lite pengar på konto till ny bil. Mamma sparar inte utan lägger det mesta på kläder och smink. Barnen sparar inte.”

(Grupp med 2 pojkar, årskurs 6, workshop 3)

I framför allt workshop 2, men också i workshop 1|station 2, uttrycker eleverna en stark medvetenhet om att den viktigaste resursen i deras liv är familjen, oavsett om detta är unika familjemedlemmar eller hela familjen som kollektiv. Familjen är en resurs som barn vårdar och som de prioriterar högt.

”För att min mamma blir oroad. En Pokémon är inte viktigare än min mamma.”

(Flicka, årskurs 6, workshop 1, station 2)

En tydligt ändlig resurs i elevernas berättelser - och en resurs som ändrar karaktär om den inte vårdas - är föräldrars tålmod. I valet i workshop 1, station 2 mellan den omedelbara tillfredsställelsen (fånga en sällsynt Pokémon nu) eller upprätthålla den goda relationen (meddela föräldrarna), framstår det senare som det naturliga för merparten av eleverna. Den långsiktiga tryggheten är en betydligt viktigare resurs att investera i än den omedelbara tillfredsställelsen, trots att det finns (fanns vid genomförandet av workshop 1) en särskild Pokémon-ekonomi där en sällsynt Pokémon kan vara en statusmarkör. Barnen visar här en medvetenhet om den egna utsattheten som just barn, där de egna resurserna är helt beroende av - och sannolikt i vissa situationer även helt underställda - vuxenvärldens resurser. Noterbart är att eleverna sällan nämner kapitalvaror som det värdefulla. Det är snarare relationer, upplevelser med andra och den egna kompetensen (att vara duktig på något) som de ser som sina viktigaste resurser.

Vid en summering av hur resurser som grundläggande privatekonomisk princip framträder i barnens värld, är det möjligt att förstå det som att de har en god förståelse av marknadsteoriens relation mellan tillgång, efterfrågan och pris. Tydligast ser vi detta när eleverna reflekterar kring fysiska varor (som till exempel en kickbike, workshop 1), men även när de skall reflektera över en fiktiv familjs ekonomi (workshop 3).

En avgörande dimension av finansiell förmåga rör möjligheten att förstå fenomenet resurs och hur denna hänger samman med dess (möjliga) värde. En ytterligare central aspekt av resurs - och en resurs värde - är att en resurs kan vara något som någon annan har, men som jag själv saknar och vill ha tillgång till.

Värde

När eleverna i olika övningar under våra workshoppar tillsammans reflekterar över olika vardagliga fenomen eller aktiviteter (som det personligt värdefulla, tid för da-

torspelande eller en semesterresa) får de tillfälle att se hur fenomen värdesätts olika av olika personer. Det subjektivt unika, som den första egna flygresan eller segern i distriktsmästerskapen, kan vara en utgångspunkt för elevernas reflektioner om en upplevelses värde:

”Det var värdefullt för mig för att jag aldrig har upplevt något sådant tidigare”

(Flicka, åk 6, workshop 2)

När något som är kul också är populärt, som spelet Minecraft, ökar värdet:

”För det här spelet har folk lagt [mer pengar på] än ett vanligt spel. Och flera miljoner människor spelar. Folk är besatta av detta spel så de bryr sig inte om hur mycket det kostar.”

(Grupp med 3 pojkar, åk 6, workshop 1, station 1)

Vidare är värdet i en upplevelse en färskvara, där nya upplevelser eller det de är med om för första gången är mer värdefulla än det som upprepas. Två framträdande aspekter av värde är alltså att det å ena sidan skall vara kul, roligt eller på annat sätt erbjuda individen något unikt, och å andra sidan att det skall vara populärt. Det förra kan ses som uttryck för en upplevelseekonomi, där upplevelser och aktiviteter är till försäljning. Popularitet skulle då vara exempel på den mer traditionella marknadsekonomiska modellen (tillgång och efterfrågan).

Som en förening av dessa finns kändisskapet, vilket kan öka både värdet av upplevelsen (till exempel att se sin favoritartist) som priset på upplevelsen. En relativt simpel aktivitet (som simskola) kan bli extra värdefull genom möjlighet att få träffa eller tränas av en världsberömd atlet. På motsvarande sätt som kändisskapet genererar ökat värde hos en resurs, kan även nya kvaliteter (som en kanin eller ett syskon) addera värde på befintliga resurser (familjen).

Liksom i tidigare studier (Cook, 2005; Johansson, 2009) visar eleverna att de har god kunskap om varors pris. Detta gäller såväl produkter där de är en huvudsaklig målgrupp (kickbike, datorspel, godis), som produkter de sannolikt inte själva bidrar ekonomiskt till (resor, matvaror, etc.). Workshop 2 visade att eleverna i studien har en förhållandevis god samstämmighet om hur upplevelser borde värdesättas i monetära termer. Däremot blev samstämmigheten mindre när upplevelser prissattes till över tusentals kronor. Förutom att se detta som att stora tal kan vara svåra att famna, reser det frågan om detta också kan handla om elevernas insikter om att stora utlägg också kan ha stora konsekvenser på familjens hushållsbudget. Sett i perspektiv av undervisning om privatekonomi uppmärksammar detta att barn växer upp under olika ekonomiska förutsättningar och att pengars värde varierar mellan kontexter.

I workshop 3 lyfte vi explicit frågan om pengar och pengars värde. Det var i detta sammanhang som ett genusnormativt tänkande kom till uttryck för första gången, här exemplifierat av Greta och Åke.

Hernwall & Söderberg

Greta [familjens mamma]: Hemmafru. Tjänar inte mycket, får pengar av Åke [sin man] när det behövs. Sparar inte, slösar på smink.

Åke [familjens pappa]: [...] Sparar hälften av sin lön varje månad.

(Grupp med 1 flicka och 2 pojkar, årskurs 6, workshop 3)

Flickor/kvinnor slösar pengar (på smink och kläder), medan pojkar/män i högre utsträckning sparar och tar ett ansvar för familjens ekonomi. Vad som ligger till grund för detta genusnormativa tänkande där kvinnor hellre spenderar pengar på vad eleverna genom ordet "slösar" uttrycker som mindre viktigt (smink och kläder) behöver studeras ytterligare. Sannolikt är elevernas argument speglingar av normerande genusstrukturer vilka återfinns inom en ekonomisk diskurs (Cook & Kaiser, 2004). Men är detta speglingar av elevernas autentiska föreställningar, eller är det snarare uttryck för genusmärkta kulturella normer (som de inte nödvändigtvis själva ställer sig bakom)? Eller är det till och med så att de medvetet utmanar dessa värderingar?

Tid

Tid är en viktig kvalitet som påverkar resursers värde, såväl egna som andras. Barn visar i sitt sammanhang en förståelse för att tid kan påverka deras egna och andras värderingar, där det som är viktigt idag inte nödvändigtvis är lika åtråvärt i morgon. Nyhetsvärde är med andra ord sammanflätat med tid:

"Om en film är ny [kostar den] 225 [kronor] ungefär, om filmen är sex dagar gammal kostar den 105 kr för två personer."

(Grupp med 2 pojkar, årskurs 4, workshop 1, station 1)

När en upplevelse upprepas så förlorar den i värde, dess värde devalveras alltså så snart individen har erfarenheten. Detta kan handla om att när familjen för tredje eller fjärde gången flyger utomlands på semester, har utlandssemestern förlorat i värde. Den specifika erfarenheten av att göra något för första gången, som att hoppa fallskärm, eller klättra upp i en fyr med pappa, blir "ett minne för livet", något med bestående värde (Grupp med 4 pojkar, årskurs 4, workshop 2).

Eftersom det tar tid att producera varor (workshop 1), som att "det är mycket tid som gått åt att bygga sparkcykeln" (Grupp med 2 pojkar, årskurs 6, workshop 1, station 1), är det möjligt att omvandla tid till ett ekonomiskt värde. Det som tar mer tid i anspråk borde, i deras argument, vara dyrare än det som har kortare produktionstid. Tid blir så en begränsad resurs, som kan avkräva individen prioriteringar i relation till vardagliga aktiviteter. Som i valet mellan att spela spel på datorn någon timma varje dag eller att spara tid för att få spela totalt sett något mer senare (workshop 1) värderas möjligheten separat av vissa (som antal timmar), medan andra ser det sammanflätat med andra resurser (tid med vänner och liknande).

”En timme räcker tycker jag. För att det är bättre att vara med sin familj än med spel.”

(Flicka, årskurs 4, workshop 1, station 3)

Om flicka i citatet ovan gör ett val mellan olika resurser, låter pojken i det följande citatet tiden vara en unik kvalitet som avgör utfallet (att vänta för att sedan spela obegränsat hela jullovet):

”För att Kim får spela hur mycket han bara vill i 3 hela veckor. 25-30 dagar är okej att pausa och [istället] hänga med sina vänner i 25-30 dagar. Längtan!”

(pojke, årskurs 6, workshop 1, station 3)

I sammanhang som är relevanta och bekanta för dem själva är eleverna kompetenta att identifiera tid som en privatekonomisk princip vilken påverkar resursers värde. Att på detta sätt förstå att tid hänger samman med resurs och värde är i sin tur viktigt för utvecklingen av mer komplicerade ekonomiska och finansiella begrepp som till exempel risk.

Diskussion

Utifrån en tematisk analys av tre olika workshoppar med elever i årskurs 4 till 6 kan vi visa att de med sin egen kontext som referensram förstår resurs, värde och tid som tre grundläggande privatekonomiska principer. Med förståelse av ekonomi som ”hushållning med knappa resurser”, ger dessa tre principer en god grund för att i allt väsentligt fanna hushållningens centrala element. Även om studien bygger på ett begränsat underlag (nio workshops, tre skolor, knappt 200 elever), så vill vi i denna diskussion peka på möjliga konsekvenser av studiens analys av det empiriska underlaget. I undervisningen om privatekonomi är det, menar vi, viktigt att redan i tidiga årskurser ta fasta på elevernas upplevda sammanhang för att stötta dem i att skapa bryggor från det kända till ny och fördjupad kunskap. I denna diskussion väljer vi att ta visst stöd i empiriska citat, för att tydliggöra diskussionens argument.

Finansiell eller ekonomisk kompetens har tre dimensioner, vilket avspeglas i teo-ribildningen (Lusardi, 2015; Van Rooij m.fl., 2011). Kunskap om ekonomiska begrepp (literacy) handlar i en skolkontext (jfr OECD, 2012) ofta om å ena sidan begreppsförståelse, som vad kredit, kronofogde eller lån betyder. Och å andra sidan om räknefärdighet (numeracy), vilket ofta ges dräkt i frågor om att räkna ut en familjs budget, räkna ut en maträtts energi utifrån en kaloritabell eller vad som är en rimlig veckopeng beroende på barnets ålder. Även om dessa två dimensioner har betydelse för en privatekonomisk kompetens, så menar vi att de går förbi en mer grundläggande ekonomisk förmåga (capability) som handlar om förståelse av centrala privatekonomiska principer. Dessutom har Loke m.fl. (2015) visat att den ekonomiska förmågan är mindre beroende av analytiska kategorier som kön och etnicitet, vilket innebär att här finns en större yta för barn med olika socioekonomisk bakgrund att mötas på.

Hernwall & Söderberg

Tar vi utgångspunkt i att ekonomi kan förstås som att hushålla med knappa resurser, har det kompetenta ekonomiska subjektet förmågan att göra val i skärningspunkten mellan resurs, värde och tid. Denna förståelse är avgörande för att subjektet skall kunna vara en kompetent aktör på en finansiell marknad, där kunskap om begrepp (literacy) respektive räknefärdigheter (numeracy) sällan (eller aldrig) ger tillräcklig grund för en kritisk och reflekterande finansiell bildning. För att nå dit krävs även, eller i första hand, förmågan (capability) att tänka i ekonomiska termer vilket alltså sker med bas i resurser, värde och tid som essentiella privatekonomiska principer.

Barns perspektiv på ekonomi

Eleverna i studien ger sällan eller aldrig uttryck för de för finansiell bildning traditionella kompetensområdena räknefärdigheter (numeracy) och begreppskunskap (literacy), vilka båda är kompetenser på en abstrakt eller teoretisk nivå. Att det ändå sker, men att det sker i begränsad omfattning, anser vi illustrerar att dessa kompetenser inte har en naturlig eller självklar plats i barnens livsvärld. I workshop 3 var det en grupp elever i årskurs 6, under påtaglig ledning av en stark ledargestalt, som lade all tid på att skapa ett cirkeldiagram för att illustrera familjens ekonomi. Även om läraren berättade för oss att de hade arbetat med hushållsekonomi nyligen och med begrepp som "budget", var det endast en grupp som valde att lösa uppgiften på detta tydligt matematiskt-ekonomiska sätt. Det var inte heller ett angreppssätt som smittade av sig till de övriga grupperna i rummet. En motsvarande tolkning såg vi även hos en grupp elever i årskurs 5, med en likaledes hög abstraktionsnivå i hur uppgiften angreps. Här var det två elever som valde att sitta för sig själva i ett angränsande grupprum och där arbetade med att presentera sin fiktiva familjs ekonomi i form av en fyrfältstabell. Den avgörande skillnaden är att denna senare grupp inte gav uttryck för en ekonomisk begreppsapparat (literacy), vilket alltså "cirkeldiagramgruppen" gjorde genom sin specifika framställningsform och de begrepp de använde. Detta är alltså undantag, som med det understryker betydelsen av en undervisning om privatekonomi bör ta avstamp i den förståelse barn har.

För även om eleverna inte använder etablerade finansekonomiska begrepp, gav flera elever uttryck för en förståelse av hur produktionskostnader, men även popularitet, avgör prissättning. Att barn i åldrarna strax innan tonåren (s.k. tweens) är medvetna konsumenter (Cook, 2005; Cook & Kaiser, 2004; Kaare m.fl., 2007; Korsvold, 2012; Lindström & Seybold, 2004; McNeal, 1992) och att de har en grundläggande förståelse av såväl pengar som ekonomiska begrepp (Appleyard & Rowlingson, 2013; Näsman & von Gerber, 2000; Åbacka, 2008) visade sig redan i den första workshopen. När vi introducerar de tre produkterna i workshop 1, station 1 (kickbike, biobiljetter, Minecraft), blir det snart en diskussion om kvaliteten på den kickbike vi visar bild på och som vi säger kostar 225 kronor. Produkten på bilden har, betonar flera av eleverna, ett högre pris i handeln. Så antingen är detta en begagnad kickbike av tvivelaktig kvalitet, eller så är det inte den produkt på bilden som de skulle få för 225 kronor. Den här typen av konkreta och erfarenhetsbaserade resonemang återfinns även i workshop 2, där de har god kunskap om vad ett besök på en nöjespark som Liseberg kostar (entré,

åkbånd, lunch, godis, etc.). Medan de har svårare att prissätta andra upplevelser som en semesterresa, då de har påtagligt mer begränsad kunskap om vad till exempel en två veckors familjesemester kostar.

Den vuxnes potentiella oro, och möjligheten att begränsa den, är för många barn ett centralt argument vid en valsituation, där tidigare erfarenhet av konsekvenser vid liknande situationer är en viktig beståndsdel. Det egna eventuella intresset i Pokémon kan skjutas upp.

För ett spel är inte lika viktigt som att ha en mamma som inte är orolig. För att om jag inte ringer då kommer hon inte veta vart jag är, hon kanske ringer polisen i onödan till exempel.

(Pojke, åk 6, workshop 1, station 2)

Att eleverna klarar av att väga omedelbar tillfredsställelse mot framtida belöningar visar de även när de reflekterar över hur de på subjektivt bästa sätt skall nyttomaximera den ändliga resursen tid, när de i workshop 1, station 3 skall välja mellan tre olika alternativ för datorspelande. Den egna upplevelsen av glädjen i att spela datorspel vägs mot erfarenheterna av omgivningens krav och förväntningar, där flertalet barn navigerar mellan dessa emellanåt motstridiga perspektiv/önskemål. I ett upplevelse- eller erfarenhetsbaserat perspektiv, så som det kommer till uttryck i workshop 2, är det subjektivt unikt värdefulla – som kärlek, nära anhöriga som blir friskförklarade från svåra sjukdomar eller att få ett småsyskon – svårt att värdera i pengar. Uppgiften i workshop 2 rörde sig medvetet från vad som var subjektivt ”värdefullt” till en fråga om vad det skulle ”kosta” att bli del av motsvarande upplevelse. Ju närmare det egna intresset och de egna känslorna, desto vanskligare var det att sätta ett monetärt pris på samma upplevelse.

Hem- och konsumentkunskap

Ämnet hem- och konsumentkunskap har en gedigen tradition i hushållslära. Med resurs, värde och tid kan undervisningen om privatekonomi på ett naturligt sätt ges plats inom ramen kosthållning och matlagning, på en såväl praktisk som teoretisk nivå. Att tillreda en maträtt rymmer på ett naturligt sätt principen resurser (och till och med begränsade resurser), vilkas värde är sammanflätat med hur de hanteras och kombineras. I denna process är tid en viktig variabel, som alldeles uppenbart påverkar kvaliteten (värdet) i den slutgiltiga produkten (resursen). Att på detta sätt införliva privatekonomiska begrepp, som ringar in bekanta principer i en redan känd process (matlagning) torde öka sannolikheten att det unika barnet kan famna såväl grundläggande som i förlängningen mer specifika privatekonomiska principer.

Lärarens roll blir i detta sammanhang att vara stöd i översättningen mellan det redan bekanta och de mer abstrakta begreppen. Att ta fram material så att lärare kan arbeta med att kartlägga elevernas förståelse och skapa denna brygga torde därför vara ett särskilt viktigt uppdrag för framtiden. Erfarenheterna från denna studie har visat på elevernas förståelse av privatekonomi men också belyst betydelsen av ut-

Hernwall & Söderberg

vecklingen av metoder och redskap för undervisning om privatekonomi i grundskolans hem- och konsumentkunskap. Elevernas förståelse av resurs, värde och tid kan här utgöra en naturlig bas för framtida utveckling av didaktik inom ämnet.

I sammanhanget kan det avslutningsvis vara viktigt att som (Appleyard & Rowlingson, 2013) resa frågan om skolan (didaktiken, lärarna, ämnet) är redo för att möta ett tydligt dokumenterat ökande behov av finansiell bildning. Denna artikel har berört denna tematik, genom att diskutera villkoren för undervisning i privatekonomi. Vilken roll har då ekonomi generellt, och privatekonomi specifikt, i den svenska läroplanen (Lgr 11)? Denna fråga och liknande mer policyrelaterade frågor med bäring på elevers förståelse för privatekonomi och för grundläggande privatekonomiska principer är fält i behov av ytterligare belysning. När det gäller andelen privatekonomi inom HKK-undervisningen är det vår slutsats att denna är underdimensionerad i sin nuvarande form, men har mycket att vinna på att utgå från de insikter om elevernas förståelse som detta projekt givit. Skolan erbjuder ju också andra möjligheter att under grundskola och gymnasium utveckla barnens och ungdomarnas förståelse för privatekonomi. Inte minst är just det ämnesöverskridande inom det privatekonomiska området, i kombination med det individspecifika som socioekonomiska förutsättningar innebär, något som pekar mot behovet av en bredare diskussion.

Referenser

- Abiala, K. & Hernwall, P. (2013). Tweens konstruerar identitet online-flickors och pojkars erfarenheter av sociala medier. *Pedagogisk Forskning i Sverige*, vol. 18, nr. 1-2, ss. 10-35.
- Agarwal, S., Amromin, G., Ben-David, I., Chomsisengphet, S. & Evanoff, D. D. (2010). Financial counseling, financial literacy, and household decision making. Pension Research Council Working Paper (2010-34). Philadelphia: University of Pennsylvania Press.
- Agarwal, S., Driscoll, J. C., Gabaix, X. & Laibson, D. (2009). The age of reason: Financial decisions over the life cycle and implications for regulation. *Brookings Papers on Economic Activity*, vol. 2009, nr. 2, ss. 51-117.
- Alanen, L. (1992). *Modern Childhood? Exploring the 'Child Question' in Sociology. Publication Series A. Research Reports 50*. Jyväskylä: Jyväskylä Univ. (Finland). Inst. for Educational Research.
- Appleyard, L. & Rowlingson, K. (2013). Children and Financial Education: Challenges for Developing Financial Capability in the Classroom. *Social Policy and Society*, vol. 12, nr. 4, ss. 507-520.
- Ariès, P. (1965). *Centuries of childhood: A social history of family life*. New York: McGraw-Hill.
- Barab, S. & Squire, K. (2004). Design-based research: Putting a stake in the ground. *The Journal of the Learning Sciences*, vol. 13, nr. 1, ss. 1-14.
- Bohm, I. (2016). "We're made of meat, so why should we eat vegetables?": food discourses in the school subject home and consumer studies. (Diss.), Umeå universitet, Umeå.

- Bolin, A. (2018). Upplevelser av ekonomisk utsatthet: barns och ungas aktörskap och strategier. I T. Johansson & E. Sorbring (red.). *Barn- och ungdomsvetenskap: grundläggande perspektiv*. Stockholm: Liber.
- Bolter, J. D. & Grusin, R. (1999). *Remediation: Understanding new media*. Cambridge, MA: MIT press.
- Bonn, M. & Webley, P. (2000). South African children's understanding of money and banking. *British Journal of Developmental Psychology*, vol. 18, nr. 2, ss. 269-278.
- Braun, V. & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative research in psychology*, vol. 3, nr. 2, ss. 77-101.
- Brown, A. L. (1992). Design experiments: Theoretical and methodological challenges in creating complex interventions in classroom settings. *The journal of the learning sciences*, vol. 2, nr. 2, ss. 141-178.
- Bruns, A. (2006). Towards produsage: Futures for user-led content production. I F. Sudweeks, H. Hrachovec & C. Ess (red.). *Cultural attitudes towards technology and communication* (ss. 275-284). Murdoch: Murdoch University.
- Brusdal, R. (1998). *Lommepenger, ekstrapenger og lærepenger*. Oslo: Statens institutt for forbruksforskning
- Cardell, D. (2016). *Family theme parks, happiness and children's consumption: From roller-coasters to Pippi Longstocking* (vol. 654): Linköping University Electronic Press.
- Collins, A. (1992). Toward a design science of education. I E. Scanlon & T. O'Shea (red.). *New Directions in Educational Technology*. NATO ASI Series (Series F: Computer and Systems Sciences), vol. 96, ss. 15-22. Berlin och Heidelberg: Springer.
- Collins, M. J. & Odders-White, E. (2015). A Framework for Developing and Testing Financial Capability Education Programs Targeted to Elementary Schools. *The Journal of Economic Education*, vol. 46, nr. 1, ss. 105-120.
- Cook, D. T. (2005). The Dichotomous Child in and of Commercial Culture. *Childhood: A Global Journal of Child Research*, vol. 12, nr. 2, ss. 155-159.
- Cook, D. T. & Kaiser, S. B. (2004). Betwixt and be Tween Age Ambiguity and the Sexualization of the Female Consuming Subject. *Journal of Consumer Culture*, vol. 4, nr. 2, ss. 203-227.
- Danes, S. M. & Haberman, H. (2007). Teen financial knowledge, self-efficacy, and behavior: A gendered view. *Journal of Financial Counseling and Planning*, vol. 18, nr. 2, ss. 48-60.
- Fereday, J. & Muir-Cochrane, E. (2006). Demonstrating rigor using thematic analysis: A hybrid approach of inductive and deductive coding and theme development. *International journal of qualitative methods*, vol. 5, nr. 1, ss. 80-92.
- Friedline, T. (2015). A developmental perspective on children's economic agency. *Journal of Consumer Affairs*, vol. 49, nr. 1, ss. 39-68.
- Gerardi, K., Goette, L. & Meier, S. (2013). Numerical ability predicts mortgage default. *Proceedings of the National Academy of Sciences*, vol. 110, nr. 28, ss. 11267-11271.

Hernwall & Söderberg

- Gisslevik, E. (2018). *Education for Sustainable Food Consumption in Home and Consumer Studies*. (Diss.), Göteborgs universitet, Göteborg.
- Harju, A. (2008). *Barns vardag med knapp ekonomi: en studie om barns erfarenheter och strategier*. (Diss.), Växjö University Press, Växjö.
- Hernwall, P. (2014). Vem är du? Om genus och makt i ungas kommunikation online. I E. Dunkels & S. Lindgren (red.). *Interaktiva medier och lärandemiljöer*. Malmö: Gleerups.
- Hernwall, P., Hullgren, M. & Söderberg, I.-L. (2017). *Barn och digital ekonomi. Hur lär barn om pengar och ekonomi i ett digitalt sammanhang?* (TRITA- KTH-Cefin-SR-16-SE). Tillgänglig online. [Hämtad den 15, maj , 2019 från: http://sparbanksakademien.se/wp/wp-content/uploads/2012/11/RapportKTH_BODE_20171.pdf]
- Hernwall, P., Hullgren, M. & Söderberg, I.-L. (2018). Barns utvecklade förståelse av ekonomi – och utvecklingen av ett lärarstöd (TRITA-ABE-RPT-186). Tillgänglig online. [Hämtad den 15, maj , 2019 från: https://barnochekonomi.blogs.dsv.su.se/files/2018/05/Slutrapport_Barn-och-ekonomi_2018.pdf]
- Hjerm, M., Lindgren, S. & Nilsson, M. (2014). *Introduktion till samhällsvetenskaplig analys* (2.a upplagan). Stockholm: Gleerups utbildning.
- Hjälmeskog, Karin & Höijer, Karin (Eds.). (2019). *Didaktik för hem- och konsumentkunskap*. Malmö: Gleerups.
- Hong, H., Kubik, J. D. & Stein, J. C. (2004). Social interaction and stock-market participation. *The journal of finance*, vol. 59, nr. 1, ss. 137-163.
- Höijer, K. (2013). *Contested Food: the construction of home and consumer studies as a cultural space*. (Diss.), Acta Universitatis Upsaliensis,
- James, A. & Prout, A. (1997). *Constructing and reconstructing childhood: Contemporary issues in the sociological study of childhood*. London: Falmer press.
- Jenkins, H. (2006). *Convergence culture: Where old and new media collide*. New York: New York University press.
- Johansson, B. (2009). Sparare, delegerare och hedonistiska konsumtionsnjutare: Olika sätt att vara barnkonsument. I A. Banér (red.). *"Allt blir en vara" Barn, kultur och konsumtion* (42 ed.) Stockholm: Centrum för barnkulturforskning: Stockholms universitet.
- Johnson, E. & Sherraden, M. S. (2007). From financial literacy to financial capability among youth. *Journal of Sociology & Social Welfare*, vol. 34, nr. 3, ss. 119-145.
- Kaare, B. H., Brandtzæg, P. B., Heim, J. & Endestad, T. (2007). In the borderland between family orientation and peer culture: the use of communication technologies among Norwegian tweens. *New Media & Society*, vol. 9, nr. 4, ss. 603-624.
- Kempson, E., Collard, S. & Moore, N. (2006). Measuring financial capability: An exploratory study for the financial services authority. *Consumer Financial Capability: Empowering European Consumers*. Bryssel: European Credit Research Institute, ss. 39-76.
- Korsvold, T. (2012). Revisiting Constructions of Children and Youth in Marketing Advertisements A Historical and Empirical Study of the Norwegian Company Helly Hansen. *Young*, vol. 20, nr. 1, ss. 1-17.

- Lange, M. (2017). *Food Safety Learning in Home and Consumer Studies: Teachers' and Students' Perspectives*. (Diss.), Uppsala: Acta Universitatis Upsaliensis.
- Leskinen, J. & Raijas, A. (2006). Consumer financial capability-a life cycle approach. *Consumer Financial Capability: Empowering European Consumers*, Bryssel: European Credit Research Institute, ss. 8-23.
- Lindblom, C. (2016). *Skolämnet Hem-och konsumentkunskap på 2000-talet: förutsättningar för elevers möjlighet till måluppfyllelse*. (Diss.), Umeå universitet, Umeå.
- Lindström, M. & Seybold, P. B. (2004). *Brandchild: remarkable insights into the minds of today's global kids and their relationship with brands*. London: Kogan Page Publishers.
- Loke, V., Choi, L. & Libby, M. (2015). Increasing youth financial capability: An evaluation of the MyPath Savings Initiative. *Journal of Consumer Affairs*, vol. 49, nr. 1, ss. 97-126.
- Lundby, E. (2012). "If you have money, you can be kinder to them": possessions and economic resources in children's peer groups. *Young Consumers*, vol. 13, nr. 2, ss. 136-146.
- Lundby, E. (2013). "You can't buy friends, but..." children's perception of consumption and friendship. *Young Consumers*, vol. 14, nr. 4, ss. 360-374.
- Lusardi, A. (2015). Financial literacy: Do people know the ABCs of finance? *Public Understanding of Science*, vol. 24, nr. 3, ss. 260-271.
- Lusardi, A., Mitchell, O. S. & Curto, V. (2010). Financial literacy among the young. *Journal of Consumer Affairs*, vol. 44, nr. 2, ss. 358-380.
- Lusardi, A. & Tufano, P. (2015). Debt literacy, financial experiences, and overindebtedness. *Journal of Pension Economics and Finance*, vol. 14, nr. 4, ss. 332-368.
- Manovich, L. (2001). *The Language of New Media*. Massachusetts: MIT Press.
- McCormick, M. H. (2009). The effectiveness of youth financial education: A review of the literature. *Journal of Financial Counseling and Planning*, vol. 20, nr. 1, ss. 70-83.
- McNeal, J. U. (1992). *Kids as customers: A handbook of marketing to children*. Lanham, Maryland: Lexington Books.
- Näsman, E. & von Gerber, C. (2001). *Mina pengar! Kan små barn handla själv?* Linköping: Linköpings universitet.
- Näsman, E. & von Gerber, C. (2001). *Typ Pank!: Från 5:an till 9:an-en väg mot ekonomisk kompetens?* Linköping: Linköpings universitet.
- OECD. (2012). *Pisa. Assessment and analytical framework: Mathematics, reading, science, problem solving and financial literacy*. OECD. [Hämtad den 15, maj, 2019 från: <http://www.oecd.org/pisa/pisaproducts/46962580.pdf>]
- POPAI. (2013). *Tweens R' Shoppers: A look at the tween market & shopping behavior*. [Hämtad den 15, maj, 2019 från: <http://memberconnect.shopassociation.org/HigherLogic/System/DownloadDocumentFile.ashx?DocumentFileKey=e74d8a46-ae5c-c844-9c45-ceb722700418>]
- Poster, M. (1995). *The second media age*. Cambridge: Polity press.
- Prout, A. (2005). *The future of childhood: toward the interdisciplinary study of child-*

Hernwall & Söderberg

- ren. London: Routledge & Falmer.
- Qvarsell, B. (2010). Pedagogik som motkultur-för barnets bästa. I G. Alba & Y. Wibaeus (red.). *Pedagogik som motstånd* (vol. 2, ss. 85-94). Stockholm: Svenska Korczaksällskapetets skriftserie.
- Remund, D. L. (2010). Financial literacy explicated: The case for a clearer definition in an increasingly complex economy. *Journal of Consumer Affairs*, vol. 44, nr. 2, ss. 276-295.
- Robinson, J. & Robinson, J. (2012). *The Next Generation of Consumers*. [Hämtad den 15, maj, 2019 från: <https://www.democraticmedia.org/sites/default/files/The-Next-Generation-of-Consumers.pdf>]
- Selander, S. & Ödman, P.-J. (2004a). Inledning. I S. Selander & P.-J. Ödman (red.). *Text & existens. Hermeneutik möter samhällsvetenskap*. Göteborg: Bokförlaget Daidalos AB.
- Selander, S. & Ödman, P.-J. (2004b). *Text & existens. Hermeneutik möter samhällsvetenskap*. Göteborg: Bokförlaget Diadalos AB.
- Sherraden, M. S. & Grinstein-Weiss, M. (2015). Creating financial capability in the next generation: An introduction to the special issue. *Journal of Consumer Affairs*, vol. 49, nr. 1, ss. 1-13.
- Sherraden, M. S., Johnson, L., Guo, B. & Elliott III, W. (2011). Financial capability in children: Effects of participation in a school-based financial education and savings program. *Journal of Family and Economic Issues*, vol. 32, nr. 3, ss. 385-399.
- Sjöberg, J. (2017). *Ungas förutsättningar för hållbar konsumtion: Forskningsöversikt*. (Rapport / Naturvårdsverket). Bromma: Arkitektkopia AB.
- Skolverket. (2011). *Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet 2011. Lgr 11*. Stockholm: Skolverket.
- Skolverket. (2014). *Redovisning av uppdrag om hur stor del av undervisningen som bedrivs av behöriga lärare. Redovisning av regeringsuppdrag*. (Dnr 2014:00624).
- Skolverket. (2016). *Timplan för grundskolan*. [Hämtad den 15, maj, 2019 från: <https://www.skolverket.se/laroplaner-amnen-och-kurser/grundskoleutbildning/grundskola/timplan/timplan-for-grundskolan-1.159242>]
- Stango, V. & Zinman, J. (2011). Fuzzy math, disclosure regulation, and market outcomes: Evidence from truth-in-lending reform. *Review of Financial Studies*, vol. 24, nr. 2, ss. 506-534.
- Stenberg, S.-Å., Kjellbom, P., Borg, I. & Sonmark, K. (2011). *Varför vräks barn fortfarande*. (dnr S2010/4139/FST). Socialdepartementet.
- Suiter, M. & Meszaros, B. (2005). Teaching about saving and investing in the elementary and middle school grades. *Social Education*, vol. 69, nr. 2, ss. 92-95.
- The Design-Based Research Collective. (2003). Design-based research: An emerging paradigm for educational inquiry. *Educational Researcher*, Vol.32, nr. 1, ss. 5-8.
- Vaismoradi, M., Turunen, H. & Bondas, T. (2013). Content analysis and thematic analysis: Implications for conducting a qualitative descriptive study. *Nursing & health sciences*, vol. 15, nr. 3, ss. 398-405.
- Van Rooij, M., Lusardi, A. & Alessie, R. (2011). Financial literacy and stock market

- participation. *Journal of Financial Economics*, vol. 101, nr. 2, ss. 449-472.
- Wang, F. & Hannafin, M. J. (2005). Design-based research and technology-enhanced learning environments. *Educational technology research and development*, vol. 53, nr. 4, ss. 5-23.
- Webley, P. & Nyhus, E. K. (2006). Parents' influence on children's future orientation and saving. *Journal of Economic Psychology*, vol. 27, nr. 1, ss. 140-164.
- Yukhymenko, M., Brown, S. W., Lawless, K., Brodowinska, K. & Mullin, G. (2014). Thematic analysis of teacher instructional practices and student responses in middle school classrooms with problem-based learning environment. *Global Education Review*, vol. 1, nr. 3, ss. 93-109.
- Åbacka, G. (2008). *Att lära för livet hemma och i skolan: elevers uppfattningar av kost och hälsa, konsumtion och privatekonomi samt hushåll och miljö*. (Diss.), Åbo: Åbo Akademis förlag.
- Ågren, Y. (2015). *Barns medierade värld: syskonsamspel, lek och konsumtion* (Diss.). Stockholm: Barn- och ungdomsvetenskapliga institutionen, Stockholms universitet.
- Ågren, Y. (2016). "Grattis! Du har gjort ditt första inköp" - marknadens fostran i barns medievärldar. I E. Söderberg (red.). *Ordning och reda, konsten på freda! Om fostran, marknad och barnkultur* (vol. 49). Stockholm: Stockholms universitet: Centrum för barnkulturforskning.