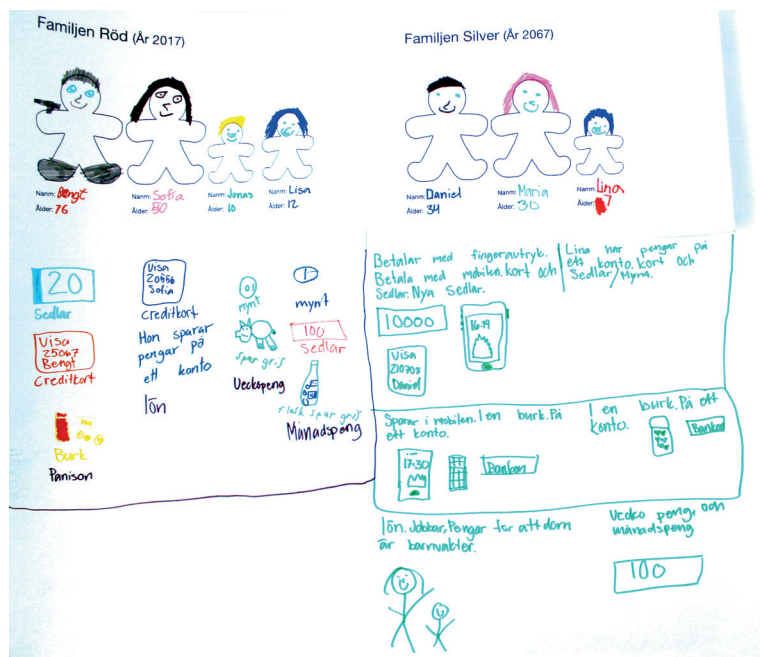


Barns utvecklade förståelse av ekonomi

– och utvecklingen av ett lärarstöd

PATRIK HERNWALL
MARIA HULLGREN
INGA-LILL SÖDERBERG



Slutrapport

Barns utvecklade förståelse av ekonomi

– och utvecklingen av ett lärarstöd

Patrik Hernwall

Institutionen för data- och systemvetenskap (DSV), Stockholms universitet

Maria Hullgren

Avdelningen för bank och finans, KTH

Inga-Lill Söderberg

Avdelningen för bank och finans, KTH

Maj 2018

Slutrapport
**Barns utvecklade förståelse av ekonomi
– och utvecklingen av ett lärarstöd**

Patrik Hernwall · Maria Hullgren · Inga-Lill Söderberg
maj 2018

Innehåll

<i>Förord</i>	2
<i>Barn och ekonomi i ett digitalt sammanhang – summering och centrala begrepp</i>	4
Inramning	6
<i>Lyckoslanten</i>	6
<i>Skolans uppdrag</i>	6
<i>Hem- och konsumentkunskap</i>	7
<i>Studiens inriktning, avgränsning och frågeställning</i>	8
<i>Barn</i>	10
<i>Barn och ekonomi</i>	11
<i>Fördjupad reflektion kring barn och finansiell bildning</i>	13
Genomförande	14
<i>Hur vi arbetat</i>	14
Erfarenheter	16
<i>Vad kom vi fram till</i>	16
Möten med experter.....	16
Barns förståelse av ekonomi	17
Värde	18
Resurs	19
Tid.....	22
Kommentar	23
Prototypen	24
<i>Slutsatser</i>	25
<i>Litteratur</i>	27
<i>Appendix</i>	29

Förord

Denna rapport är den andra av två delrapporter från ett forskningsprojekt finansierat av Stiftelsen Sparbankernas Företagsinstitut. Stiftelsen förvaltas av SparbanksAkademin (fd Sparbanksföreningen) och denna ideella sammanslutning av intressenter inom sparbankssfären – Swedbank, Sparbanker och Sparbanksaktiebolag samt Sparbanksstiftelser – har ett gemensamt intresse inom området Ung Ekonomi.

Projektet *Barn och digital ekonomi* studerar hur barn lär om privatekonomi i det digitala sammanhang där de själva är en del. Den första rapporten (Hernwall, Hullgren & Söderberg, 2017) fokuserade primärt på att beskriva kunskapsområdet, projektets upplägg och några tentativa resultat. Denna rapport fördjupar beskrivningen av hur vi har arbetat, berör utvecklingen av en prototyp för att stödja lärares undervisning om privatekonomi och diskuterar framför allt hur barn i åldrarna 10 till 12 år (årskurserna 4 till 6) förstår (privat)ekonomi i ett digitalt samhälle.

Även om betydelsen av en utvecklad (privat)ekonomisk förståelse blir alltmer betydelsefull, så är det ett fält med undanskymd plats i grundskolans läroplan Lgr 11 (Skolverket, 2011). Visserligen har ”ekonomi” en plats inom ämnen som historia och samhällskunskap, men där är det framför allt en fråga om en ekonomi så att säga bortom den privata sfären. Det är istället uteslutande i ämnet hem- och konsumentkunskap som ekonomi i termer av hushållning med resurser ur privatpersonens eget perspektiv förekommer. Hem- och konsumentkunskap är samtidigt det ämne i grundskolan som har minst antal undervisningstimmar.

Med vårt fokus på elever i årskurs 4 till 6 och ämnet hem- och konsumentkunskap vill vi understryka att skolan har en central roll för att stötta individens utveckling av de kunskaper och kompetenser som behövs för framtidens samhälle – det samhälle som dagens barn kommer att vara yrkesarbetande i. Med andra ord, det samhälle i vilket de kommer att bilda familj och sannolikt även bli bankkunder. Redan idag kan vi se konturer av detta samhälle: betydelsen av kritisk och reflekterande kompetens, betydelsen av att hantera digitala redskap och naturligtvis, betydelsen av en grundläggande förståelse för ekonomiska principer.

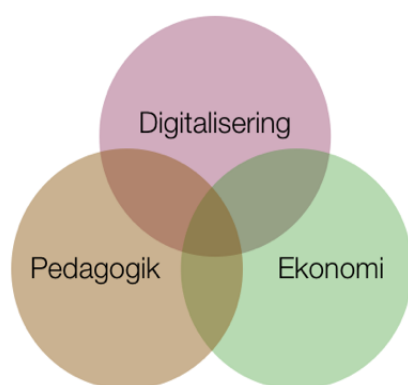
Det är genom att öka förståelsen för barns ekonomiska förmåga och förståelse som adekvata insatser för att främja utvecklingen av en fördjupad ekonomisk förmåga och kompetens blir möjlig. Det har därför varit viktigt att det arbete vi gör på ett kreativt sätt lyckas fånga upp just den ekonomiska förmåga barnen besitter – och i och med det undvika att vara en studie av vad de kan eller inte kan baserat på en lista med i förhand givna kompetenser.

Projektet *Barn och digital ekonomi* kombinerar forskning inom områden som ekonomi, digitalisering och pedagogik. Genom denna mångvetenskapliga ansats har vi möjlighet att nå en annan typ av förståelse och också skapa andra lösningar.

Projektet kan också sägas ha ett inkluderande perspektiv. I vår utgångspunkt – hushållningsbegreppet – ligger en tydlig koppling till det aktuella globala samtalet om hållbarhet. Det är viktigt att fånga upp elevers erfarenhet och kunskap så att undervisningen tar utgångspunkt utifrån vad de har med sig in i klassrummet. Läraren kan då bättre anpassa undervisningen till den aktuella gruppen. Det innebär att möjligheten att i klassrummet på ett neutralt sätt synliggöra och samtala om olika mönster ger läraren hjälp att föra samtal om till exempel löner, sparande och konsumtion, samtidigt som det ger barnen tillgång till fler berättelser än den egna erfarenhet.

För att bättre förstå hur barn lär har vi gått till den miljö där barn förväntas lära sig; skolan. För att bättre förstå hur barn förstår har vi ställt frågan till barnen själva. För att bättre förstå vilka utmaningar som lärare ser i sin undervisning har vi involverat lärare.

Projektet står alltså i skärningspunkten ekonomi, pedagogik och digitalisering.



Vi är tacksamma för den möjlighet som forskningsfinansieringen inneburit.

Patrik Hernwall, Institutionen för data- och systemvetenskap (DSV), Stockholms universitet

Maria Hullgren, Avdelningen för bank och finans, KTH

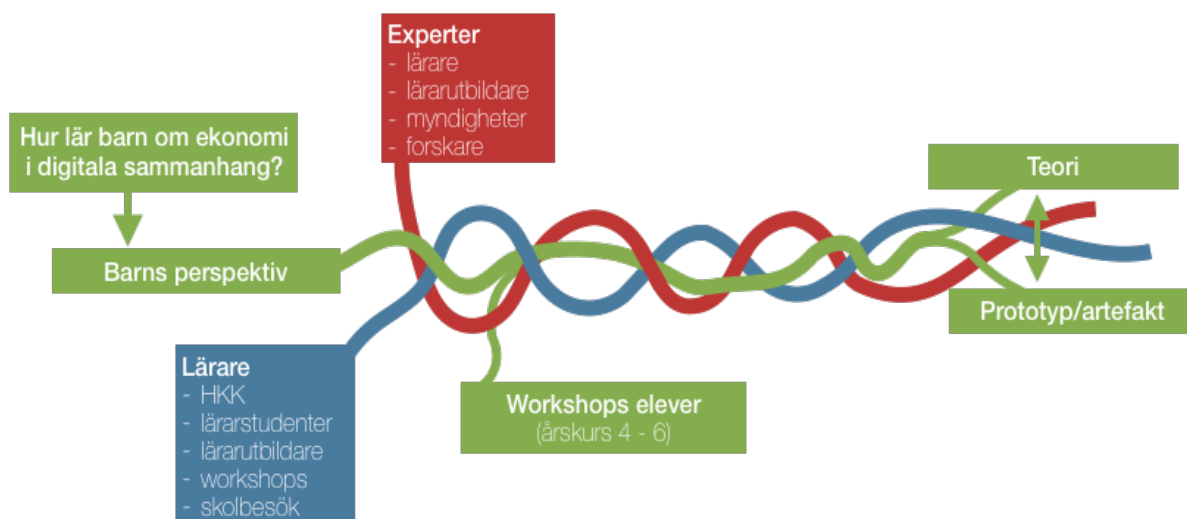
Inga-Lill Söderberg, Avdelningen för bank och finans, KTH

Barn och ekonomi i ett digitalt sammanhang – summering och centrala begrepp

Barn växer idag upp i ett samhälle där det digitala på så många nivåer är sammanflätat med vardagslivet att det inte är meningsfullt att särskilja detta ”det digitala” från vardagens andra dimensioner. Med denna utgångspunkt har vi velat belysa om och i så fall på vilket sätt barn (i åldrarna 10-12 år) förstår centrala ekonomiska principer. Detta har vi gjort genom att genomföra tre olika workshoppar med elever i årskurs 4-6 på tre olika skolor i landet. Vad har vi då kommit fram till? Det kortaste svaret är; barn förstår centrala ekonomiska principer.

Utöver dessa workshoppar med elever har vi kontinuerligt samarbetat med såväl lärare, lärarutbildare som andra experter, vilka sammantaget bidragit till utvecklingen av projektet. Studierna av barns förståelse för ekonomi är huvudfokus för denna rapport, även om vi också utvecklat en prototyp för stöd i undervisning i (privat)ekonomi i hem- och konsumentkunskap.

I arbetet har vi utgått från betydelsen av ekonomi som ”hushållning med (begränsade) resurser”. Ur denna betydelse, och i kombination med erfarenheterna från mötena med barnen, har det formats tre nyckelbegrepp vilka sammantaget utgör fundament för en ekonomisk förmåga: *värde*, *resurs* och *tid*. Det är alltså här vi ser att barnen har en betydelsefull kompetens. Utmaningen är, som vi ser det, att utveckla metoder som främjar inte bara barnens/elevernas fördjupade kunskap om och förståelse för ekonomi, utan också lärares/utbildares förutsättningar för och förmåga att såväl se som stötta denna redan befintliga ekonomiska förmåga. Det betyder att i en lärande kontext bygga vidare på det som barnen har med sig i form av förståelse för centrala ekonomiska principer, fångat i de tre begreppen värde, resurs och tid.



Figur 1. Illustration av arbetsprocessen.

Rapporten består av tre delar: *Inramning*, där vi presenterar och diskuterar sammanhanget för rapporten och rapportens tematik. I denna del stannar vi upp vid begreppen ”barn” och ”ekonomi” samt vid ämnet hem- och konsumentkunskap. Denna del inleds med kortare introduktioner till bl.a. skolans uppdrag och ämnet hem- och konsumentkunskap. I delen *Genomförande* beskriver vi hur vi har gått tillväga för att fånga upp barnens ekonomiska förmåga och förståelse. Vi menar att dessa två delar är avgörande för att förstå hur vi kommit fram till det vi kommit fram till; det är här vi skapar vårt perspektiv med vilket vi närmar oss området ”barn och digital ekonomi”. Avslutningsvis har vi delen *Erfarenheter*, där barnen kommer till tals och där vi ser graden av barnens utvecklade förståelse för ekonomi.

Inramning

Lyckoslanten

Tidningen Lyckoslanten, som ges ut av Swedbank och Sparbankerna, är med sina fyra nummer per år och en upplaga på över 340.000 exemplar en av de största barntidningarna i Sverige. Lyckoslanten har en uttalad ambition att vara folkbildande och den centrala målgruppen är unga barn. Sedan starten 1926 har tidningen nått miljontals elever i framför allt årskurserna 3 till 6. Lyckoslanten har idag en unik position som en av ytterst få tryckta publikationer med regelbunden utgivning som distribueras till Sveriges grundskolor. Med sitt tydliga budskap

”Lyckoslanten vill på ett lockande och tillgängligt sätt öka barns kunskaper om ekonomi och stimulera till att frågor som rör ekonomi, sparande och entreprenörskap tas upp i skolan redan i årskurs 4-6.” (från Lyckoslantens programförklaring, se <https://www.swedbank.se/om-swedbank/swedbank-i-samhallet/samhallsengagemang/att-lara-unga-ekonomi/bara-for-barn-lyckoslanten/om-lyckoslanten/index.htm>)

bidrar Lyckoslanten till uppmärksamhet kring ekonomi generellt och privatekonomi specifikt. Detta är dock ett fält som är i snabb förändring, och den värld vår samtids barn växer upp i är dramatiskt annorlunda än för bara några årtionden sedan.

Skolans uppdrag

Skolans uppdrag regleras av skollagen och olika styrdokument (framför allt Läroplanen, Lgr 11). Innehållet i de olika ämnena styrs i sin tur av kursplanerna (så som dessa formuleras i Läroplanen) och omfattning av timplanerna. I detta är skolan ett myndighetsutövande. Ett av skolans mer centrala uppdrag är att vara demokratiserande genom att dels ge alla barn lika förutsättningar att utvecklas till sin fulla potential, dels att främja erövrandet av de kunskaper och kompetenser som behövs för att vara en kritiskt reflekterande samhällsmedborgare. För att nå dit skall lärarna främja elevernas utveckling av såväl kunskaper som sociala färdigheter, där ”utforskande, nyckenhet och lust att lära ska utgöra en grund för skolans verksamhet” (Lgr 11, s. 13).

Skolan bygger här på den tradition som säger att barnet utvecklar sin egen kunskap genom reflektion och delaktighet i sociala sammanhang. Även om förmedling av kunskaper *kan* vara viktigt i vissa situationer, är den bärande principen för skolans verksamhet att skapa förutsättningar för eleverna att själva och i grupp reflektera över sina erfarenheter i relation till den tänkta tematiken eller innehållet i undervisningen.

Undervisningsmaterial bör därför ha sådan kvalitet att det ställer frågor som upplevs relevanta för barnen utifrån deras egen livssituation.

Hem- och konsumentkunskap

Privatekonomi är en del av ämnet hem- och konsumentkunskap (Skolverket, 2011). Hem- och konsumentkunskap (HKK) har en gedigen förankring i ekonomi förstått som "hushållning" (jfr hushållsekonomi). Hem- och konsumentkunskap är det ämne med minst antal garanterade undervisningstimmar i den obligatoriska grundskolan (Skolverket, 2016). Av de 118 timmar som stipuleras för hem- och konsumentkunskap ägnas en mindre del åt just privatekonomi, där innehållet styrs av läroplanens (Lgr 11) centrala innehåll.

Ämne	Timmar	%
Hem- och konsumentkunskap	118	1,71 %
Bild	230	3,34 %
Musik	230	3,34 %
Språkval	320	4,64 %
Slöjd	330	4,79 %
Elevens 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 1. Grundskolans obligatoriska ämnen, sorterat efter antal garanterade undervisningstimmar. Antal timmar och andel av totalt undervisningsinnehåll. (Efter Skolverket, 2016)

Undervisning i hem- och konsumentkunskap sker framför allt i årskurs 4 till 6, samt 7 till 9. De 118 obligatoriska timmarna är hälften av de garanterade undervisningstimmarerna för ämnena bild respektive musik, omkring en tiondel av matematik och knappt 8 procent av svenskaämnet. 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 hem- och konsumentkunskap som ”privatekonomi” förekommer:

”[eleverna ska] ges förutsättningar att göra välgrundade val när det gäller privatekonomi och kunna hantera olika problem och situationer som en ung konsument kan ställas inför.” (Lgr 11, 2011, s. 42)

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

Hem- och konsumentkunskap är alltså det ämne i grundskolan där ”privatekonomi” uttryckligen förekommer i kursplanen. Här har det med nuvarande läroplan (Lgr 11) skett en förflyttning från konsumentkunskap till ett ökat fokus på privatekonomi. Just undervisning i privatekonomi inom ramen för HKK är obetydligt beforskat, utan den ämnesdidaktiska forskningen tar främst utgångspunkt i undervisningens ramfaktorer samt områdena mat/val och måltidsprocesser där perspektiven hälsa och miljö återkommer (Bohm, 2016; Gisslevik, 2018; Höijer, 2013; Lange, 2017; Lindblom, 2016). Studier som berör barns ekonomi fokuserar ofta på familjer med knapp ekonomi (Harju, 2008; Bolin, 2018). Detta står i stark kontrast till den relativt omfattande forskningen som finns om barn/ungdomar och konsumtion.

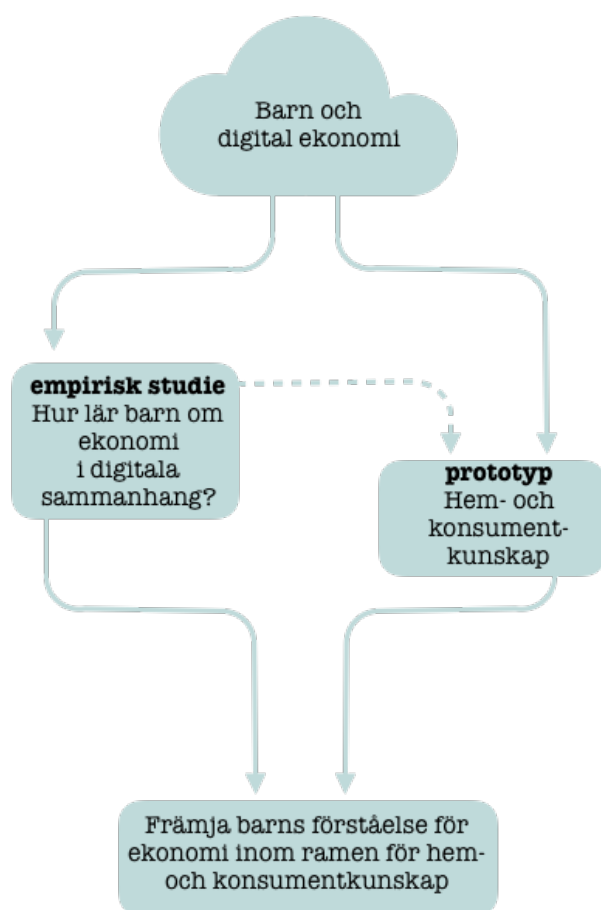
Även om den privatekonomiska undervisningen utgör en liten del av den totala undervisningen i grundskolan kan undervisningen vara avgörande för elevernas ekonomiska framtid. Det är därför viktigt att undervisningen i privatekonomi är fokuserad och stöds av lämpliga redskap som hjälper eleverna att inte bara uppfylla kunskapskraven, utan framför allt att göra dem redo att bli ekonomiska subjekt på en i bred betydelse finansiell marknad. Detta har vi sökt adressera i projektet.

Studiens inriktning, avgränsning och frågeställning

Denna studie tar utgångspunkt i det mer omfattande begreppet ekonomi, medan finansiell ekonomi, räkneförmåga och finanssektorns begrepp och verktyg här betraktas som sekundära. Vår utgångspunkt är att en individ behöver förstå – och kunna använda sig av sin förståelse – om viktiga grundläggande ekonomiska principer för att senare bygga på med såväl begreppskunskap som räknekunskap. När målet är att ge barn möjligheter att senare i livet fatta väl genomtänkta ekonomiska beslut med

förankring i egna förutsättningar och önsknings i livet, blir förståelse för grundläggande ekonomiska principer det viktigaste som skolan kan ge. Utan denna förståelse blir inlärd begrepp bara ord och ingenting som hjälper individen att bättre klara sin ekonomi i vuxenlivet. Vi har utgått från skolans roll att bygga kunskaper och färdigheter för livet.

Utifrån den initiala tematiska inriktningen *barn och digital ekonomi* har denna studie gått från frågeställningen *Hur lär barn om ekonomi i digitala sammanhang?* via den mer grundläggande frågan *Hur förstår barn grundläggande ekonomiska principer?* till att även inkludera en tydligt utvecklingsorienterad ambition att *Främja barns förståelse för ekonomi inom ramen för undervisningen i hem- och konsumentkunskap*. För att nå hit har vi under senare delen av projektet arbetat med framtagande av prototyper för dels stöd till lärare i hem- och konsumentkunskap för undervisning om privatekonomi, dels för elevernas lärande av privatekonomi. Utgångspunkt för såväl lärarstöd som stöd för elevers lärande har varit de erfarenheter som gjorts i studiens första fas kring elevernas kunskaper om centrala ekonomiska principer.



Figur 2. Vår studie (delmoment och frågeställningar).

Här följer några korta bestämmningar, som kommer att fördjupas i de följande delarna.

Med *digital ekonomi* avser vi ekonomi i det samtida samhället där digital teknik formar villkor för de flesta områden, såsom ekonomi, kultur, utbildning, lärande, infrastruktur, och så vidare – vilket i sin tur även blir en bestämning av *digitala sammanhang*.

Primärt fokus är på *hem- och konsumentkunskap* i skolans årskurser 4 till 6.

En *prototyp* är en konceptuell idé som ges en konkret, om än rudimentär, skepnad i form av en artefakt (här primärt stöd för undervisning i hem- och konsumentkunskap). En prototyp behöver ytterligare utveckling innan den kan användas inom den tänkta verksamheten.

Studien har tagit avstamp i den förändringsorienterade forskningstradition som benämns *designbaserad forskning* (DBR). I denna tradition betonas betydelsen av bland annat kontinuerlig dialog med fältet som beforskas samt utvecklingen av prototyper/artefakter till stöd för den aktuella praktiken (här ämnet hem- och konsumentkunskap i grundskolan).

Barn

”Barndom är en kategori, som läggs på individen, från andra, eller från barnet självt.” (Johansson, 2009, 19).

Barndomssociologin betonar barnet som kunnigt och kompetent (jfr James & Prout, 1997; Hernwall, 2013). Barn ses i denna tradition som aktiva och kompetenta intentionella subjekt som utvecklar personligt relevant förståelse (till skillnad från passiva mottagare). Detta betyder att de själva är med och utvecklar sin egen kunskap genom att tolka nya erfarenheter och intryck och göra dem relevanta. Barn är därför autentiska vittnen med unik kunskap om den värld de lever och växer upp i (Hernwall, 2013), och barn kan bistå med betydelsefull information om sin egen vardag.

Även om begreppet ”barn” kan ange en underordnad position (icke myndig, ännu inte vuxen, etc.), vill vi med denna studie snarare lyfta fram barns egna erfarenheter och perspektiv. Vi kan uttrycka det som att istället för att se barn som ”human becomings” vill vi betona att de är ”human beings” och med det att de är fullvärdiga samhällsmedborgare. Detta är viktigt, då benämningen är förenat med förväntningar och krav på individen. Om vi därför istället för det vaga ”barn”, eller ”elever”, ser de närmare 200 unga personer som deltagit i denna studie som kompetenta samhällsmedborgare med väsentlig kunskap om den vardag de lever i, är det uppenbart att det också finns en stor variation i erfarenheter, kompetenser och förutsättningar. Lägg därtill att de inte bara varit från tre olika miljöer utan i praktiken också varit från

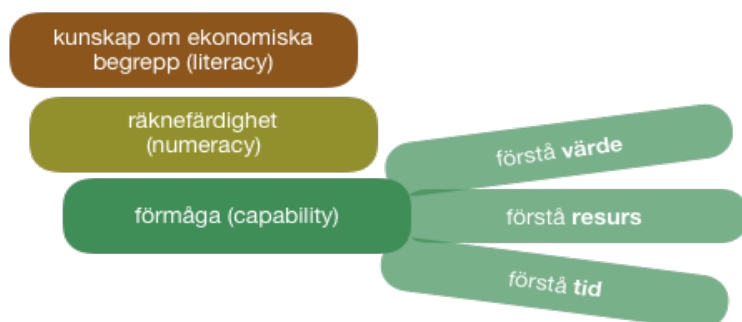
9 till 13 år blir det uppenbart att denna komplexitet inte går att reducera till enkla etiketter som ”barn” eller ”mellanstadieelever”.

Att formulera enkla och tydliga mönster i hur ”barn förstår ekonomi” riskerar alldeles uppenbart att bli förenklingar och med det en reduktion av existerande variationer. Samtidigt är det avgörande att finna och formulera mer generella mönster i denna komplexa väv av individuella erfarenheter och kompetenser. Utan denna förskjutning i nivå från det individuella till mönster eller tendenser skulle det inte vara möjligt att utveckla mer allmängiltiga slutsatser eller rekommendationer.

Barn och ekonomi

Internationell forskning visar att många vuxna inte har de kunskaper som krävs för att adekvat hantera sparande, bolån och pension samt att graden av finansiell kompetens skiljer sig åt mellan olika grupper i samhället (Agarwal et al., 2009; Lusardi and Tufano, 2009; Agarwal et al. 2010; Stango och Zinman, 2011; Lusardi & Mitchell, 2011; Gerardi et al., 2013; Lusardi, 2015). För svenska förhållanden har Almenberg (2011) och Almenberg och Säve-Söderbergh (2011) visat på liknande resultat. De etablerade mätinstrument som ligger till grund för denna typ av studier fokuserar i första hand på kunskap om ekonomiska begrepp (financial literacy) och räknefärdighet (financial numeracy).

Barn kan inte förväntas kunna – eller med självklarhet ha någon omedelbar egen nytta av – vuxenvärldens begrepp, även om det finns studier som testat detta (Lusardi et al. 2010) och också effektiviteten hos specifika utbildningsinsatser riktade mot barn (Mandell, 2006) samt kunskaper hos skolbarn i olika länder (OECD, 2012). Istället är det viktigt, menar vi, att studera *vilken* kompetens barnen har, samt i förlängningen hur utvecklingen av denna kompetens kan främjas. Här kan vi se att de få studier som finns om barn i unga år, oftast baserade på intervjuer, visar att de har förmåga inom områden som: begränsade resurser; produktion; specialisering; konsumtion; sparande; distribution; utbud/efterfrågan; företagande; pengar och byteshandel (bland andra Sherraden, et al., 2011).



Figur 3. Den ekonomiska kompetensens komplexitet och dimensioner.

Figur 3 ovan gör en uppdelning av den ekonomiska kompetensen i ”kunskap om”, ”färdighet” och ”förmåga”. Med *kunskap om* avser vi en (abstrakt) begreppslik benämning kunskap som kan liknas vid att kunna återge definitioner. Ett exempel kan vara ”vad menas med amortering?”. *Färdigheter* kan, men behöver inte, innebära en reflekterande nivå. I detta sammanhang (räknefärdigheter) avses därför färdigheten att kunna räkna på ränta eller amortering, snarare än att förstå betydelsen av de matematiska uträkningarna eller de bakomliggande finansiella principerna. Avslutningsvis *förmåga*, som i högre grad kräver en (kritiskt) reflekterande kvalitet, här uttryckt som förståelse (värde, resurs, tid). Förståelse blir här liktydigt med att kunna hantera sin vardag och omsätta kunskap i handling.

Vi kunde tidigt se att barnen kunde argumentera med utgångspunkt i tre grundläggande ekonomiska principer. Vi har valt att benämna dessa *värde*, *resurs* och *tid*. Vår utgångspunkt är att de flesta privatekonomiska begrepp som används och studeras på olika nivåer inom skolan och senare i livet, kan härledas till – och till brytningen mellan – dessa tre begrepp.

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. När barnen i olika övningar under våra workshoppar på egen hand och i grupp reflekterar över exempelvis prissättning får de tillfälle att öva sig att tänka kring värde.

En **resurs** är någonting individen antingen har eller saknar. En sådan tillgång går då att använda, byta eller på annat sätt omsätta. En resurs kan vara en mobiltelefon, att få gå i skolan, att vara duktig på fotboll eller ha sparade pengar. Också ett syskon kan vara en resurs, en tillgång. Någon har det ena men inte det andra, vissa resurser går att skaffa av egen kraft och andra inte. Att förstå förekomsten av en resurs, och i förlängningen fundera över dess (möjliga) värde, blir då en viktig dimension av finansiell förmåga. En ytterligare central aspekt av resurs är att det kan vara något som någon annan har, men som jag själv saknar och vill ha tillgång till.

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. Att förstå hur tid hänger samman med resurs och värde är alltså viktigt för utvecklingen av mer komplicerade ekonomiska och finansiella begrepp som till exempel risk.

Fördjupad reflektion kring barn och finansiell bildning

Forskningen om finansiell begreppslig förståelse och räkneförmåga har framför allt fokuserat på vuxna individer. Argumenten om betydelsen av finansiell bildning allt tidigare i åldrarna grundar sig därför främst på studier av vuxnas kunskapsbrister. Dessa brister antas kunna minskas genom att barn ges mer undervisning i ekonomi (och då särskilt privatekonomi). Det saknas dock longitudinella studier som, genom att under flera år följa barn med och utan utbildning i ekonomi, slår fast detta antagna samband. Vi vet därför inte om barn som lär mer om privatekonomi i unga år agerar ekonomiskt *klokare* som vuxna.

Även om det är rimligt att anta att en större förståelse för sammanhang och grundläggande principer ger bättre förutsättningar att klara senare inläring av ekonomins mer specifika begrepp, illustrerar detta ändå ett centralt dilemma med explicit målinriktade utbildningsinsatser; det går helt enkelt inte att styra mot på förhand definierade mål. Förklaringen här handlar till stor del om att individen utvecklar sin egen personligt relevanta förståelse eller kunskap.

Tidig undervisning om ekonomi har alltså framför allt tagit form i den svenska grundskolans hem- och konsumentkunskap (jfr ovan). Här tar den lilla del av ämnet som ägnas åt privatekonomi fasta på begrepp som konsumtion, sparande, lån och krediter. Det är med andra ord ett finansiellt ekonomiskt perspektiv med hemvist i vuxenlivet som framhålls i hem- och konsumentkunskap (se även Hernwall, Hullgren & Söderberg, 2017, för en fördjupad diskussion kring grundskolans läroplan). Vi vill istället, med utgångspunkt i våra erfarenheter från projektet och arbetet med den aktuella åldersgruppen, betona ekonomi i betydelsen ”hushålla med (begränsade) resurser”. Om vi förstår ekonomi som hushållning, går vi så att säga bakom de finansekonomiska begreppen, vilket ger två fördelar i detta sammanhang; dels att hem- och konsumentkunskap redan har en stark tradition i hushållning, dels att de begrepp som ligger till grund för att förstå hushållning (värde, resurs och tid) är fundament även för den finansiella ekonomin.

Genomförande

Hur vi arbetat

Med det uttryckliga barnperspektivet har vi genomfört tre olika workshoppar med vardera tre grupper barn, vilket betyder att totalt nio klasser (192 barn) i årskurs 4 till 6 deltagit i studien. (För mer detaljerad beskrivning av respektive workshop, se Hernwall, Hullgren & Söderberg, 2017 samt bilaga 1.)

	Årskurs 4	Årskurs 5	Årskurs 6
Nov 2016 + feb 2017	Workshop 1. Skola i mångkulturellt område i stor-Stockholm. Tre stationer: (i) kostnad/värde, (ii) hushålla med resurser, (iii) spara eller använda.		
Mars 2017	Workshop 2. Skola i mindre samhälle A i Mellansverige. Värdefull upplevelse kontra en upplevelses kostnad. Relativt värde: olika personer upplever värde olika - beredda betala olika mycket.		
Mars 2017	Workshop 3. Skola i mindre samhälle B i Mellansverige. Vad är pengar? Pengars värde? Hur använder vi pengar/lagrar värde?		

Tabell 2. De tre empiriska studierna.

Processen bygger på centrala idéer i designbaserad forskning (Barab & Squire, 2004; Brown, 1992; Collins, 1992; The Design-Based Research Collective, 2003). Den designbaserade forskningen strävar mot att utveckla teorier, praktiker och artefakter som har relevans för lärande och undervisning (för en mer detaljerad beskrivning av hur vi har implementerat designbaserad forskning, se Hernwall et al., 2017). Designbaserad forskning har som mål att förbättra pedagogiska metoder, varför ett nära samarbete mellan forskare och utövare i autentiska miljöer är avgörande (Wang & Hannafin, 2005). Analysen av det empiriska underlaget är därför inte bara ständigt pågående, utan också underlag för nästa steg i processen.

En designbaserad forskning har stora likheter med aktionsforskning. Båda forskningsstrategierna strävar efter förändring av en praktik, att denna förändring skall ske genom ett samarbete mellan praktiker och forskare, samt att forskningens såväl resultat som genomförande därför skall vara till nytta för praktiken. Gemensamt är vidare att sådan forskning har en ideologisk sida i det att den (a) önskar förändring i viss riktning samt (b) strävar att ge utrymme och röst åt praktikerna själva. Det senare betyder att vi eftersträvat att skapa förutsättningar för barnen att ge uttryck för vad de *de facto* kan och förstår.

Under projekttiden har vår viktigaste källa till inblick i hur barn tänker om ekonomi naturligtvis varit mötena med barnen själva via tre workshoppar. Utöver barnen själva har det i denna forskning förekommit en serie intressenter, vilka på olika sätt varit involverade i projektet och som fungerat som målbilder för studien.

Barn. Studiens primära målgrupp. Vi har strävat efter att komma nära deras egna erfarenheter och perspektiv. Detta har skett genom tre workshoppar.

Lärare. För att få tillträde till barnen och deras erfarenheter har vi vänt oss till tre olika skolor och där haft samarbete med lärare. Detta samarbete har även inkluderat diskussioner kring upplägg och erfarenheter av genomförda workshoppar. Lärare har även varit involverade (a) som experter och (b) i arbetet med artefakt. Vi har dessutom varit i dialog specifikt med lärare i hem- och konsumentkunskap, dels i form av möten på skolor etc., dels via sociala medier (exempelvis grupp på Facebook). Även lärarutbildare och lärarstudenter (hem- och konsumentkunskap) har deltagit i studien.

Experter. Genom att bjuda in och vara i dialog med personer som besitter expertkunskap inom någon del av projektets tematik har vi haft stöd för (a) upplägg av fältstudierna, (b) reflektion kring tentativa resultat och (c) fördjupad förståelse för någon väsentlig aspekt av studiens kontext (som kursplanerna för hem- och konsumentkunskap). Dessa experter har varit andra forskare, tjänstepersoner på myndigheter, praktiker samt lärare och lärarutbildare.

Styrgruppen för Ung Ekonomi. Vi har vid ett flertal tillfällen träffat representanter för studiens finansiär, för att diskutera arbetets upplägg, för att presentera och diskutera tentativa resultat, etcetera.

Vi har även haft två ytterligare ”intressenter”, eller målbilder, i arbetet.

Artefakt. Under arbetet med workshopparna med barn har vi kommit i kontakt med lärare, lärarutbildare samt lärarstudenter i hem- och konsumentkunskap (se ”Lärare” ovan). En central insikt som dessa möten genererat är att det saknas lämpligt stöd för undervisning i privatekonomi. Att utveckla ett sådant lärarstöd genom att implementera erfarenheter från våra workshoppar med barn blev därför ett naturligt steg, helt i enlighet med en designbaserad forskning.

Teori. Att utveckla teori är ett centralt inslag i såväl designbaserad som utbildningsvetenskaplig forskning. Särskilt har här varit fokus på att skapa en sammanhållen begreppsapparat med fokus på ”hushållning” (värde, resurs, tid).

Erfarenheter

Vad kom vi fram till

Vi kommer här att presentera resultat från tre olika, men sammanflätade, delar av forskningsprojektet.

- I. Möten med experter, i form av workshoppar, samtal, seminarier. Dels för att sätta perspektiv på hur barn lär om ekonomi (II), dels som stöd för utvecklingen av en prototyp (III).
- II. Workshoppar med barn i årskurserna 4–6. Detta är projektets huvudsakliga fokus och kommer därför att ges stort utrymme.
- III. Utvecklingen av prototyp till stöd för undervisning i privatekonomi i grundskolans hem- och konsumentkunskap. (En mer utvecklad diskussion av detta arbete presenteras i särskild rapport; Hernwall & Söderberg, 2018.)

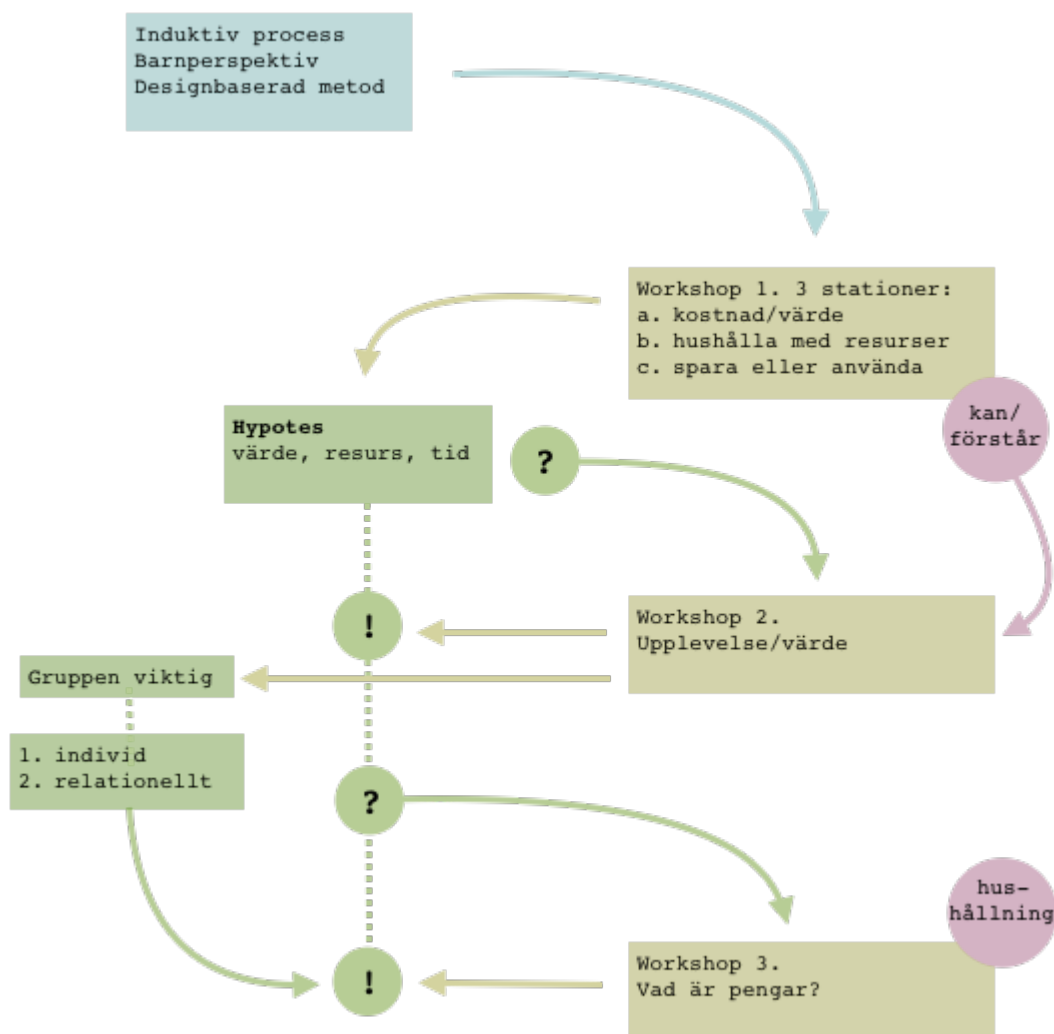
Möten med experter

Genom workshoppar, skolbesök och seminarier har lärare, lärarutbildare, lärarstudenter, forskare och tjänstepersoner bidragit med erfarenheter. Några för denna rapportens tematik centrala bidrag är.

- Barns värld generellt, och den ekonomiska vardagen specifikt, är sammanflätad med samhällets digitalisering.
- Ämnet hem- och konsumentkunskap är ett ämne som sällan samarbetar med andra ämnen i skolan, även om ämnets karaktär öppnar för sådant samarbete.
- Det saknas läromedel för ämnet hem- och konsumentkunskap generellt, och särskilt för undervisning i (privat)ekonomi.
- Redskap som skall användas för undervisning i (privat)ekonomi bör:
 - Vara flexibla. De exempel som används skall vara lätta att byta ut (då till exempel konsumtionsmarknaden snabbt förändras).
 - Vara relevant (aktuella exempel) samtidigt inte utmärkande (barn lever i påfallande olika ekonomiska verkligheter).
 - Bygga på dilemman (case, problemlösning) snarare än ”faktauppgifter”.

- Det traditionella marknadsekonomiska tänkandet bör kompletteras med ökat fokus på en cirkulär ekonomi och på hållbarhet. Detta är resonemang som barnen möter i andra ämnen i skolan och i samhället i stort, vilket innebär att de har möjlighet att knyta an privatekonomi/hushållning till annan kunskap.

Barns förståelse av ekonomi



Figur 4. Utvecklingen av centrala begrepp och workshopparna med eleverna.

Innehållet i dessa tre workshoppar har vuxit fram under processen, där workshop 1 bygger på stöd från teori och möten med experter. Analysen av workshop 1 genererade en hypotes om att begreppen "värde", "resurs" och "tid" dels fångar centrala dimensioner av begreppet ekonomi, dels är begrepp som barn i åldrarna 9 till 13 år hanterar. Workshop 2 stärkte denna hypotes, med tillägget att detta är relationella begrepp där *jag* i relation till *andra* är en viktig dimension i (ekonomi som) hushållning. Dessa två workshoppar hade ett öppet utforskande fokus, där målet var att

fördjupa kunskapen om barns förståelse: vad de kan eller förstår. I den tredje workshoppen var istället fokus mer specifikt på hushållning. Även här kunde vi se att hypotesen stärktes, även om det mer konkreta fokuset på ”pengar” tenderade att begränsa barnens diskussioner och istället öppna för normativa värderingar. Detta återkommer vi till senare.

Vi vill också nämna att lärarna vi träffat har uttryckt att de med dessa övningar får en möjlighet att bättre förstå vilken kompetenser och förmågor som barnen har. De menar även att övningarna har erbjudit möjligheter att förändra undervisningen för att bättre anpassas utifrån den förståelse som de redan har.

Med stöd i begreppen ”värde”, ”resurs” och ”tid” kan vi konstatera följande:

Värde

Det subjektivt unika, som den första egna flygresan eller segern i distriktsmästerskapen, är en central grund för barnens reflektioner om en upplevelses värde:

”Det var värdefullt för mig för att jag aldrig har upplevt något sådant tidigare”
(Flicka, åk 6, workshop 2)

Detta värde ökas om det som är kul också är populärt, som till exempel spelet Minecraft.

”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)

En tydlig aspekt av barnens förståelse av värde är att nya upplevelser, eller det de är med om för första gången, är betydligt mer värdefulla än upprepade. Barnen värderar sådant som är viktigt i deras tillvaro.

Två andra betydelsefulla aspekter av värde är att det skall vara kul, roligt eller på annat sätt erbjuda individen unika upplevelser, samt att det skall vara populärt. Det förra kan ses som uttryck för den så kallade upplevelseekonomin, där upplevelser och aktiviteter är till försäljning. Popularitet som viktigt kriterium skulle då vara exempel på en mer traditionell marknadsekonomisk modell (tillgång och efterfrågan).

I föreningen av dessa två finns det attraktiva kändisskapet, som kan öka såväl värdet av upplevelsen (att få se sina favoritartister live) som priset på upplevelsen genom att en relativt simpel aktivitet (som simskola) blir extra värdefull genom möjlighet att få träffa (tränas av) en världsberömd atlet. Men det behöver inte endast vara kändisskap som genererar värde. Det kan också handla om hur nya resurser (som till exempel en kanin eller ett syskon) kan addera värde till tidigare resurser (som familjen).

Vi kunde i andra exempel se att det fanns en god kunskap om varors pris. Dels har barnen denna insyn i produkter som är riktade mot dem som målgrupp (kickbike, datorspel, godis), dels i produkter som de själva med största sannolikhet inte bidrar ekonomiskt till (resor, matvaror, etcetera). Workshop 2 visade att det till en viss punkt fanns en relativt god samstämmighet bland barnen om hur upplevelser skulle värdesättas i monetära termer. När denna punkt överskreds, vilket konkret handlade om prissättning av upplevelser som överskred tusentals kronor, blev samstämmigheten mindre. Förutom att se detta som att stora tal är svåra att famna, reser vi frågan om detta också kan handla om barnens insikter om att stora utlägg också kan ha stora konsekvenser på familjens hushållsbudget. Den bristande samstämmigheten tolkar vi som en illustration av att barn växer upp under olika ekonomiska förutsättningar.

I workshop 3 lyfte vi konkret frågan om pengar och pengars värde. Här kom då för första gången ett tydligt genusnormativt tänkande till uttryck:

”Sofie [mamman i den fiktiva familjen] köper kläder och smink.” (Grupp med 2 flickor och 1 pojke, årskurs 5, workshop 3)

”Malin [mamman] sparar inte som Lasse [pappan] gör utan hon lägger det mesta av sina pengar på kläder och smink.” (Grupp med 2 pojkar, årskurs 6, workshop 3)

”[mamman] Sparar inte, slösar på smink” (Grupp med 1 flicka och 2 pojkar, årskurs 6, workshop 3)

Vad som ligger till grund för denna normerande föreställning om att kvinnor hellre slösar pengar på vad barnen genom ordet ”slösar” uttrycker som oviktiga saker som smink och kläder behöver studeras ytterligare. Speglar det barnens autentiska föreställningar om manligt och kvinnligt, eller rör det sig om föreställningar om olika varors värde (där mäns konsumtion inte benämns slösa eftersom det handlar om kapitalvaror)? Eller visar barnen här att de är medvetna om genusmärkta kulturella normer, utan att de med nödvändighet själva delar dessa värderingar?

Resurs

Barnen uttrycker i flera övningar en stark medvetenhet om att den viktigaste resursen i deras liv är familjen, enstaka familjemedlemmar eller familjen som en enhet. Den är en resurs barn i årskurserna 4-6 vårdar och inte gärna byter bort.

”För att min mamma blir oroad. En Pokémon är inte viktigare än min mamma.” (Flicka, årskurs 6, workshop 1)

Familjen kan också utökas med nya medlemmar, som husdjur. De blir då resurser att längta efter.

”När jag kom hem och fick en liten svart pudel som hette [namn]. För att jag ville så gärna ha en hund.” (Flicka, årskurs 6, workshop 2)

Noterbart är barnen sällan nämner kapitalvaror och att de snarare betonar relationer, att de uppskattar upplevelser med andra och den egna kompetensen (att vara duktig på något) som sina viktigaste resurser.

”När jag åkte utomlands första gången. Jag åkte till Gran Canaria och det tycker jag var en bra upplevelse. Den var värdefull för att det var första gången jag åkte utomlands.” (Flicka, årskurs 6, workshop 2)

”När jag var på fotbollscup i Stockholm. Det var kul. Vi kom på tredje plats i cupen.” (Pojke, årskurs 4, workshop 2)

Barnen visar också en god förståelse för marknadsteorins relation mellan tillgång, efterfrågan och pris. Tydligast kommer detta till uttryck när barnen reflekterar kring fysiska varor (som t.ex. en kickbike, workshop 1), även om det också blir tydligt när barnen skall reflektera över en fiktiv familjs ekonomi (workshop 3).

En av våra tre workshoppar anlade ett historiskt perspektiv och backade tillbaka till hur det var på tidigt 1800-tal. Här ser vi att barnen också 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 tydligare knuten till fysiska resurser och ekonomiska kretslopp för två hundra år sedan återkommer även i andra grupperns arbeten (workshop 3):

”Köpte djur till mat.
Köpte frön till att odla.
Dom sålde frön så fick dom pengar.” (Grupp med 2 flickor och 3 pojkar, årskurs 4, workshop 3)

Även om idén om ekonomiska kretslopp blir tydlig i en historisk tillbakablick, är tanken om att vinst kan återinvesteras i verksamhet inte unik för dåtidens samhälle. Tanken syns också i resonemang om nutiden (till exempel vad 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)

Om familjen på 1800-talet tydligt fick sin utkomst genom den egna produktionen, är den samtida familjens resurser i form av inkomster (lön) i barnens medvetande baserad på vilka yrken de vuxna har. För de samtida familjerna skall dessa pengar

räcka till skatt, konsumtion och sparande. (Däremot nämns inte boende, vilket möjligen kan tyda på att barnen i dessa åldrar inte är en del av samtalet i familjen kring boendekostnader.) Inkomsten beskrivs av barnen tydligt som ändlig när det gäller den moderna familjen, i kontrast till den historiska familjen som kan bruka en till synes oändlig jord så länge de återinvesterar i att planera. För den moderna familjen accentueras inkomstens ändlighet när barnen beskriver att de som inte är yrkesarbetande (barn eller arbetslösa) får pengar. Vi ser också att vissa barn har en mycket vag uppfattning om vad vuxna tjänar.

”Pappa präst 1500 SEK. Mamma jobbar i secondhandaffär lön 1000 SEK. 10.000 SEK har familjen.” (Grupp med 3 pojkar, årskurs 6, workshop 3)

Men barnens arbete med familjerna i workshop 3 illustrerar också att de har tankar och ideér om sparande och hushållning. Här ser vi till exempel att familjen, genom att hushålla med maten, kan påverka sina möjligheter att konsumera annat.

”[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 pengar (monetära resurser med specifikt värde) ses som ändliga även om de kan sparas. Idén om sparande torde vara ett bekant fenomen för i princip alla barn, oavsett om det rör sig om att spara pengar för att kunna köpa något längre fram, eller få köpa godis idag under förutsättning att det skall sparas till lördag. Lån finns intressant nog inte med i barnens egna förståelse av ekonomi i dessa åldrar, så som det kommit till uttryck i våra workshoppar.

Vi ser att sparandet ser olika ut i olika familjer och att denna barnens levda verklighet ger en uppfattning om ”hur det är”:

”Vuxna sparar inte; Barn: på bankkonto och i gris (flicka konto, pojke gris)” (Grupp med 2 flickor och 2 pojkar, årskurs 4, workshop 3)

”Vuxna: sparar på banken, har kort och plånbok; Barn yngre har veckopeng och föräldrar sätter in på konto, äldre veckopeng/månad, föräldrar och den äldre sparar på kontot åt äldre” (Grupp med 3 flickor, årskurs 5, workshop 3)

”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)

En uppenbart ändlig resurs i barnens berättelser - eller kanske snarare en resurs som ändrar karaktär om den inte vårdas - är föräldrars tålmod. I valet mellan den omedelbara tillfredsställelsen (fånga en sällsynt Pokémon nu) eller upprätthålla den goda relationen (meddela föräldrarna), framstår det senare som det självklara för

merparten av barnen. Den långsiktiga tryggheten framstår som betydligt viktigare 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. Vi tolkar detta som att barn har 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.

Tid

Tid påverkar värdet av resurser – egna och andras. Vad som är viktigt idag kanske inte är lika åtråvärt imorgon. Barnen har i sitt sammanhang en förståelse för hur tid påverkar deras egen och andras värdering av olika saker. Så var till exempel för vissa barn Pokémon angelägnare förr än vad de uppger att det är nu. De uttrycker att populära saker har ett nyhetsvärde.

”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)

De uttrycker också att värdet av en väldigt unik erfarenhet kan bli devalverat så snart individen har denna erfarenhet, det kan till exempel röra sig att för första gången flyga utomlands på semester. När upplevelsen upprepas många gånger så förlorar den i upplevelsevärde. Tredje och fjärde gången familjen reser till samma plats är inte lika värdefulla. 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).

Att tid går att omvandla i ett ekonomiskt värde handlar i barnens förståelse vidare om att det tar olika lång tid att producera varor (workshop 1), eftersom ”det är mycket tid som gått åt att bygga sparkcykeln” (Grupp med 2 pojkar, årskurs 6, workshop 1). De uppfattar att den vara som tar lång tid till att producera rimligen borde vara dyrare än den som produceras snabbt.

Tid kan även ses som en begränsad resurs. I barnens vardag är detta ett sätt att förstå tid som kräver aktiva beslut i relation till subjektiva vardagliga behov. 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 dels separat (som antal timmar) och dels sammanflätat med andra resurser (tid med vänner, etc.).

”En timme räcker tycker jag. För att det är bättre att vara med sin familj än med spel.” (Flicka, årskurs 4, workshop 1)

Några barn väljer att göra en överslagsberäkning som ger argument för alternativet att vänta och sedan spela obegränsat hela jullovet:

”För att Kim får spela hur mycket han bara vill i 3 hela veckor. 25-30 dagar är okej och pausa och hänga med sina vänner i 25-30 dagar. Längtan!” (pojke, årskurs 6, workshop 1)

Att speltiden är laddad med värderingar och diskussioner i hemmet blir tydligt:

”Jag har valt 4 timmar på lördagar och söndagar för att då får jag något gjort på vardagarna och hamnar inte efter i skolan.” (Pojke, årskurs 6, workshop 1)

Sammantaget ser vi att barnen i sitt bekanta sammanhang är kompetenta när det gäller att identifiera tidsaspekter, att se hur tid påverkar värde samt att göra val som tar med tidsdimensionen.

Kommentar

Resurs, värde och tid kan kanske mycket förenklat liknas vid ett ekonomins DNA. De är sammanflätade storheter och i olika skärningspunkter mellan dem uppstår dilemman och behov av enskilda beslut i vardagslivet. Vi har eller saknar resurser som vi sätter mer eller mindre värde på och över tid ändras vår uppfattning om detta värde vilket innebär att vi behöver ta beslut under osäkerhet, vi behöver förhålla oss till risk. Risk är förstås också ett centralt begrepp inom alla former av ekonomi, men vi har i denna studie haft utgångspunkten att förstå hur barn (årskurs 4-6) förstår ekonomi och i detta arbete har riskperspektivet inte varit lika synligt. De barn vi undersökt beskriver risken för fysiska hot i den egna närmiljön men reflekterar inte lika ofta över ekonomiska risker. Detta kan givetvis bero på hur våra workshoppar varit konstruerade och barns förståelse för risk i ekonomiska sammanhang bör därför undersökas i kommande studier.

”... när man hör en röst man känner igen så känner man sig oftast trygg” (Pojke, årskurs 6, workshop 1)

Barnen har alltså inte talat om eller exemplifierat att eller hur de tar ekonomiska risker. Det går givetvis att tolka valet att ringa hem istället för att fånga en sällsynt Pokémon som ett kalkylerat risktagande. Den resurs en redan har (mamma/pappa) ställs mot möjligheten att få en ny (en Pokémon). Det är det ena eller det andra och merparten av barnen väljer (precis som studier inom det ekonomiska forskningsfältet behavioral finance visar att vuxna gör vid ekonomiska beslut under osäkerhet) att hålla fast vid det de redan har. De uttrycker oro för att ”mamma blir orolig/ledsen” eller ”pappa blir arg” som ett avgörande skäl till att hålla fast vid familjen. Bara ett fåtal väljer att fånga Pokemon, med motiveringar som pekar mot större impulsstyrighet:

”Det är en Pokémon!” (Pojke, årskurs 6, workshop 1)

eller motiveringar som beskriver ett kalkylerat risktagande:

”Jag skulle fånga Pokémon för att tänk om Pokémon skulle aldrig återvända.”
(Pojke, årskurs 6, workshop 1)

eller så försöker de lösa dilemmat genom att undvika att göra ett val:

”Jag är snabb att fånga Pokémon så jag hinner också ringa hem” (Pojke, årskurs 4, workshop 1)

Exemplen med Pokémon utgör undantag i materialet. Vår tematiska analys, som ju utgår från barnens egna utsagor, har inte tagit med begreppet risk. Istället är fokus på de grundläggande ekonomiska principer som visar att barnen med sin egen kontext som referensram förstår hushållningens grunder. Vi anser att det är viktigt att undervisning i tidiga årskurser tar fasta på barnens upplevda sammanhang så att de kan skapa bryggor från känd till ny kunskap. Att ta fram material så att lärare kan arbeta med att kartlägga barnens förståelse och skapa denna brygga torde därför vara ett särskilt viktigt uppdrag för framtiden.

Prototypen

Parallellt med att vi utforskat vilken förståelse barn har för grundläggande ekonomiska principer, har vi sökt implementera dessa insikter i en prototyp för stöd vid undervisning om privatekonomi i hem- och konsumentkunskap. En fördjupad presentation av prototypen och arbetsprocessen bakom finns i särskilt rapport (se Hernwall & Söderberg, 2018), så fokus här blir på processen.

Steg 1. Erfarenheter från de tre workshopparna utgör underlag för version 1 av prototypen ”Smart privatekonomi i klassrummet”. Version 1 utvärderas av lärare i hem- och konsumentkunskap (HKK). Prototypen presenteras som internetsida och lärare bjöds in att kommentera via Facebookgruppen ”HK-portalen lärarforum” samt via förfrågan direkt till verksamma HKK-lärare. Hösten 2017.

Steg 2. Baserat på erfarenheter från steg 1 utvecklas en mer prototyp. Denna prototyp presenteras vid en workshop med särskilt inbjudna experter. Stockholm november 2017.

Steg 3. Baserat på erfarenheter från steg 2 utvecklas en mer utvecklad prototyp. Denna prototyp presenteras och diskuteras vid seminarium med lärarutbildare och lärarstudenter, profil HKK. Göteborg januari 2018.

Steg 4. Baserat på erfarenheter från steg 3, formuleras dels en reflekterande sammanställning tillsammans med utvecklingsförslag för fortsatt utveckling av prototyp, dels en reflektion kring möjligheterna att implementera prototypen i redskapet Loops (<http://loops.education/>).

Steg 5. Baserat på erfarenheter från steg 4 samt workshoppar och seminarier med experter, lärarutbildare och lärarstudenter utvecklas en prototyp för barn/elever i redskapet Loops. Denna prototyp testades av lärare under våren 2018, vilket kommer att presenteras i en kandidatuppsats på Institutionen för data- och systemvetenskap, Stockholms universitet.

Slutsatser

När vi söker efter barnens egen förståelse av ekonomi får vi alltså kunskap om deras levda sammanhang och de händelser och prioriteringar som de i de studerade åldern kan knyta an ny kunskap till. De barn vi har mött i våra empiriska studier hanterar värde, resurs och tid på ett funktionellt sätt och med det har de goda förutsättningar att även famna en finansiell ekonomi och dess mer specifika vokabulär. Vår uppfattning är att vägen till en bättre förståelse för privatekonomi hos barn i åldrarna 9 till 13 år går via ett tydligare fokus på att stärka dessa kompetenser hos dem. Med denna grundläggande förståelse för ekonomiska principer underlättas senare mer specifik begreppsinsläring.

Hur lär barn om ekonomi i digitala sammanhang? Våra erfarenheter från projektet visar att barns perspektiv på ekonomi i huvudsak är ett hushållande med egna resurser. De utgår i sina resonemang från vad de uppfattar som viktiga egna ändliga resurser. Oftast är det familjemedlemmar eller familjen som en enhet som nämns och barn har tydligt en förståelse för ändligheten även i dessa relationer. Andra exempel egna resurser är fotbollsklubben, klasskamrater, mobiltelefonen i egenskap av stöd för kommunikation eller surftid.

Vuxenvärldens fråga om ”digitalt eller inte” går att bortse från, då det digitala är förgivettaget i barnens sammanhang. De kommunicerar med familj och vänner via nätet, de är vana vid och kunniga i tekniska förutsättningar för att vara uppkopplade och det stora flertalet i de studerade årskurserna har smarta mobiltelefoner. Flertalet har också erfarenheter av finansiella tjänster i digital form, de har eller är väl bekanta med bankkort, mobilbank och sparande. De har inga problem att lämna den analoga betydelsen av ”pengar”, då de redan från början introducerats till pengar som värdebevarare genom digitala kanaler. Sammanfattningsvis ser vi tydligt att barn är kompetenta ekonomiska aktörer. De som har tillgång till finansiella tjänster har inga problem att hantera dessa i sina telefoner och datorer.

Hur förstår barn grundläggande ekonomiska principer? Projektets tematiska analys av arbetet med barn i årskurserna 4–6 har visat att barnens förståelse handlar om grundläggande ekonomiska principer – värde, resurs och tid. Barnen förstår dessa begrepp med utgångspunkt i egna erfarenheter och sammanhang och vår uppfattning är att det är genom att ta fasta på deras egna levda förståelse – som de kan knyta an ny

kunskap och nya erfarenheter till – som en utveckling av privatekonomisk förståelse och förmåga kan ske.

Projektet har också haft ambitionen att *främja barns förståelse för ekonomi inom ramen för undervisningen i hem- och konsumentkunskap*. Detta har lett till kontakter med hem- och konsumentkunskapslärare och lärarutbildare inom ämnet. En prototyp till ett digitalt stöd för lärarnas arbete har börjat utvecklas i dialog med ämneslärare, lärarutbildare och andra experter. Här finns dock mycket kvar att utveckla, testa och också validera, vilket ligger utanför detta projekt. Utgångspunkten för lärarstödet har varit den nya kunskap om barnens förståelse av grundläggande ekonomiska principer som utvecklats inom projektet. Det innebär ett uttryckligt avstamp i barnens egen upplevelse av vad de i sina liv behöver hushålla med – hemma, med kamrater, i olika fritidsaktiviteter och i skolan. Den bärande tanke vi arbetat efter är att det bör vara möjligt att stödja lärarna i att i klassrummet ta reda på och främja barnens förståelse för de basala begreppen värde, resurs och tid för att sedan bygga upp läraktiviteter som leder vidare mot en djupare och mer komplex ekonomisk kompetens.

Hur kan projektet gå vidare? (eller: Vägen framåt) Projektet avslutas i ny kunskap om behov och möjligheter med koppling främst till skolans värld. Vi har identifierat upplevda kompetensbrister bland lärare inom det ämne där privatekonomi hör hemma inom grundskolan: hem- och konsumentkunskap. Vi har också konstaterat att lärarutbildarna inte upplever sig ha material och kunskap för uppgiften. Här finns ett uttalat behov att tillsammans med lärare och ämnesexperter utveckla ämnesdidaktiskt utprövat stöd för lärare i hur undervisningen om privatekonomi kan bedrivas, genom till exempel konkret lärmaterial för undervisning i klassrummet. Att göra detta i så kallade praktikutvecklande forskning är, enligt projektets erfarenheter, ett sätt att möta många olika samhällsaktörers ambition om en långsiktigt hållbar förståelse- och kunskapsutveckling om privatekonomi bland unga. Ingen annan aktör har möjlighet att ersätta skolans roll för barnens lärande. Att utveckla undervisningsstöd tillsammans med lärare och lärarutbildare torde vara ett rimligt nästa steg i en förlängning av detta projekt.

Litteratur

- Agarwal, S., Amromin, G., Ben-David, I., Chomsisengphet, S. and Evanoff, D. D. (2010), "Financial counseling, financial literacy, and household decision making", *Pension Research Council Working Paper*, 34.
- Agarwal, S., Driscoll, J. C., Gabaix, X. and Laibson, D. (2009), "The age of reason: Financial decisions over the life cycle and implications for regulation." *Brookings Papers on Economic Activity*, 2009 (2), pp. 51-117.
- Almenberg, J. (2011), "Räknefärdighet och finansiell förmåga", *Ekonomisk debatt* No. 5, 2011 årgång 39, available at: <http://nationalekonomi.se/filer/pdf/39-5-ja.pdf> (nedladdad 13 november 2016).
- Almenberg, J. and Säve-Söderbergh, J. (2011), "Financial literacy and retirement planning in Sweden", *Journal of Pension Economics and Finance*, Vol. 10, No. 4 pp. 585-598.
- Barab, S. and K. Squire (2004), "Design-based research: Putting a stake in the ground." *The journal of the learning sciences* 13(1): 1-14.
- Brown, A. L. (1992), "Design experiments: Theoretical and methodological challenges in creating complex interventions in classroom settings." *The journal of the learning sciences*, 2(2): 141-178.
- Collins, A. (1992), "Toward a design science of education." *New directions in educational technology*, Springer: 15-22.
- Gerardi, K, Goette, L and Meier, S. (2013), "Numerical Ability Predicts Mortgage Default" *Proceedings of the National Academy of Sciences* Vol. 110 No.28 pp. 11267–11271
- Hernwall, P. (2013), Barn som medforskare - ökat medvetande genom deltagande. I: K. Helander (red.), "Nu vill jag prata!". *Barns röster i barnkulturen*. Centrum för barnkulturforskning vid Stockholms universitet, Stockholms universitets förlag. 46: 151-169.
- Hernwall, P., M. Hullgren och I.-L. Söderberg (2017), *Barn och digital ekonomi. Hur lär barn om pengar och ekonomi i ett digitalt sammanhang?* Stockholm, Centrum för bank och finans (CEFIN)/KTH.
- James, A. and A. Prout (1997), *Constructing and reconstructing childhood: Contemporary issues in the sociological study of childhood*. London, Falmer 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*. Centrum för barnkulturforskning: Stockholms universitet.

Lusardi, A. (2015), "Financial literacy: Do people know the ABCs of finance?", *Public Understanding of Science*, Vol. 24 No 3 pp. 260-271.

Lusardi, A. and Mitchell, O. (2011), "Financial literacy around the world: an overview", *Journal of Pension Economics and Finance*, Vol. 10, No.4 pp. 497-508.

Lusardi, A. and Tufano, P. (2009), "Debt literacy, financial experiences, and overindebtedness" *Working paper*, No. w14808, National Bureau of Economic Research, available at: <http://www.nber.org/papers/w14808>

Lusardi, A., Mitchell, O. S., and Curto, V. (2010), "Financial literacy among the young." *Journal of Consumer Affairs*, 44(2), 358-380.

Mandell, L. (2006), "Financial Literacy: If It's So Important, Why isn't It Improving?", *Networks Financial Institute Policy Brief*, (2006-PB), 08.
https://papers.ssrn.com/sol3/papers.cfm?abstract_id=923557

OECD, (2012), "PISA 2012 Financial Literacy Assessment Framework", Paris: OECD.
<http://www.oecd.org/pisa/pisaproducts/46962580.pdf> (nedladdad 29 september 2016)

Sherraden, M. S., Johnson, L., Guo, B. and 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, Iss 3 pp. 385-399.

Skolverket (2011), *Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet 2011*. Lgr 11. Stockholm, Skolverket.

Skolverket. (2016), "Timplan för grundskolan." Retrieved 12 juli, 2017, from <https://www.skolverket.se/laroplaner-amnen-och-kurser/grundskoleutbildning/grundskola/timplan/timplan-for-grundskolan-1.159242>.

Stango, V. and Zinman, J. (2011), "Fuzzy math, disclosure regulation, and market outcomes: Evidence from truth-in-lending reform", *Review of Financial Studies*, Vol. 24 No. 2 pp. 506-534.

The Design-Based Research Collective (2003), "Design-based research: An emerging paradigm for educational inquiry." *Educational Researcher*: 5-8.

Wang, F. and M. J. Hannafin (2005), "Design-based research and technology-enhanced learning environments." *Educational technology research and development* 53(4): 5-23.

Appendix

Bilaga 1. Tre workshoppar med elever i årskurs 4-6.

	Workshop 1	Workshop 2	Workshop 3
När	November 2016 + februari 2017	Mars 2017	Mars 2017
Var	Skola i stor-Stockholm.	Skola i mindre samhälle i mellan-Sverige.	Skola i mindre samhälle i mellan-Sverige.
Hur många	(22+14+23) 59	(25+24+20) 69	(22+20+21) 63
Vad	Tre stationer: (i) kostnad/värde, (ii) hushålla med resurser, (iii) spara eller använda.	Värdefull upplevelse kontra en upplevelses kostnad.	Vad är pengar? Pengar värde?
Förmåga (capability)	Förstå värde (i) + resurser (ii) + tid (iii).	Förstå värde (kostnad, pris).	Förstå värde + resurser + tid
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.

Workshopparna 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.

Workshop 1. Eleverna får i mindre grupper (5-7 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 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 (tid). 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 (3 till 5 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 ett mindre antal utvalda upplevelser.

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

Workshop 3. Arbeta i grupper om 3-4 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?

SLUTRAPPORT
STOCKHOLM 2018

TRITA-ABE-RPT-186