



## Financiële educatie op school

2017/2

22 | 05 | 2017

 MENSEN

 WELVAART

 BESCHERMING

### INLEIDING

De recente beleidsbeslissing om financiële kennis op te nemen als basisgeletterdheid in het secundair onderwijs in Vlaanderen valt toe te juichen. Financiële ongeletterdheid is immers wijdverspreid. Een recent internationaal onderzoek dat peilt naar de graad van financiële geletterdheid in enge zin<sup>1</sup> in 144 landen toont aan dat slechts 33% van de bevolking ouder dan 15 jaar als financieel geletterd kan beschouwd worden (Bernheim, 1998). Europa en België scoren met 52 en 55% boven het gemiddelde, maar dit neemt niet weg dat een belangrijk gedeelte van de bevolking -en met name personen uit sociaal kwetsbare groepen- onvoldoende gewapend zijn om hun financieel welzijn te verhogen en te bestendigen.

Als reactie hierop hebben vele landen, waaronder België, strategieën en initiatieven ontwikkeld die trachten de financiële geletterdheid te bevorderen. In Europa geven 52% van de landen (25 landen op 48) die bevestigd zijn in een recente OESO-enquête (OECD, 2016a), aan dat ze bezig zijn met het plannen (4), actief ontwikkelen (4), implementeren (12) of herzien (5) van een nationale strategie voor financiële geletterdheid. De toenemende belangstelling voor financiële educatie kan mede verklaard worden door de empirische bevindingen die aantonen dat financiële geletterdheid positief gecorreleerd is met wenselijk financieel gedrag (zie verder).

<sup>1</sup> De enquête meet vier concepten die verband houden met het nemen van financiële beslissingen: wiskundige basiskennis, interestberekening, inzicht in inflatie en risicodiversificatie. De studie meet dus financiële geletterdheid in enge zin en peilt dus niet naar bijv. financiële attitudes en werkelijk financieel gedrag (cf. infra).

KRISTOF DE WITTE\*  
GEERT VAN CAMPENHOUT\*  
KENNETH DE BECKER\*

\* WIKIFIN-LEERSTOEL FINANCIËLE GELETTERDHEID, KU LEUVEN

(MET DANK AAN ELS LAGROU (WIKIFIN.BE) EN JEAN HINDRIKS (SENIOR FELLOW ITINERA, UCL) VOOR SUGGESTIES EN AANVULLINGEN OP EEN EERDERE VERSIE VAN DE TEKST)

Financiële educatie heeft betrekking op het proces waardoor financiële consumenten/beleggers hun inzicht in financiële producten en concepten verbeteren en, door informatie, begeleiding en/of objectief advies, vaardigheden en zelfvertrouwen ontwikkelen om meer bewust te worden van financiële risico's en opportuniteiten, beter geïnformeerde keuzes te maken, beter op de hoogte te zijn van assistentiemogelijkheden, en om andere effectieve maatregelen te nemen ter verbetering van hun financieel welzijn (OECD, 2005b). Financiële educatie is dus ruimer dan initiatieven die financiële kennis verhogen, ook vaardigheden, attitudes en het vertrouwen om deze inzichten om te zetten in gedrag zijn van belang. Een hogere financiële geletterdheid is ook niet het einddoel, maar een middel om via wenselijk financieel gedrag het financieel welzijn te verbeteren en vast te houden. Belangrijk hierbij is de vaststelling dat een hogere graad van financiële geletterdheid zowel positieve effecten heeft voor het individu als de maatschappij in zijn geheel.

Financiële geletterdheid sluit op die manier aan bij de 8 Europese sleutelcompetenties. De sleutelcompetenties zijn die competenties die elk individu nodig heeft voor zijn zelfontplooiing en ontwikkeling, actief burgerschap, sociale integratie en zijn werk. Financiële geletterdheid sluit in het bijzonder aan bij 'Sociale en burgerschapscompetentie' en 'Ontwikkeling van initiatief en ondernemerszin'. Deze laatste is ruim opgevat "Ondernemerschap helpt iedereen niet alleen in het dagelijks leven thuis en in de maatschappij, maar ook om werknemers zich bewust te laten worden van hun arbeidsomgeving en kansen te grijpen, en is de basis voor meer specifieke vaardigheden en kennis die degenen nodig hebben die aan sociale of economische bedrijvigheid bijdragen." (Europese Commissie, 2007: p. 15). In de hervorming van het Vlaamse middelbaar onderwijs wil men expliciet aandacht schenken aan deze Europese sleutelcompetenties, waarbij een basisniveau in persoonlijke, sociale, beroeps- en wetenschappelijke competenties voor iedereen haalbaar moet zijn.

Gelet op het belang van financiële geletterdheid van jongeren focussen we in dit artikel op financiële educatie op school. Op basis van bestaande inzichten (en lacunes) formuleren we een aantal aandachtspunten die belangrijk zijn om het beleid rond financiële educatie op school verder te ontwikkelen en de effectiviteit hiervan te verhogen. Eerst wordt de achtergrond geschetst waartegen de ontwikkeling van strategieën ter bevordering van financiële geletterdheid dienen begrepen te worden. In dit gedeelte staan we ook stil bij cijfermateriaal dat de graad van financiële geletterdheid aantonen, met specifieke aandacht voor de situatie in de Vlaamse en Waalse Gemeenschap. Het volgende gedeelte spitst zich toe op financiële educatie op school. Hierbij wordt eerst aandacht besteed aan de nood voor financiële educatie op school, de huidige situatie in België en beschouwingen m.b.t. de implementatie van financiële educatie op school. Op basis van deze analyse worden een aantal beleidsaanbevelingen geformuleerd die moeten leiden tot een meer geïntegreerde aanpak.

## COMPONENTEN VAN FINANCIËLE GELETERDHEID

De definitie van de OESO geformuleerd in de inleiding suggereert dat financiële geletterdheid bestaat uit drie componenten: (1) financiële kennis; (2) financiële attitudes; en (3) financieel gedrag. De eerste component, *financiële kennis* is essentieel voor het individu om hem te helpen om financiële producten te vergelijken en weloverwogen financiële beslissingen te nemen. Basiskennis van

financiële concepten en het vermogen om die kennis toe te passen zorgt ervoor dat de consument over het potentieel beschikt om zijn financiële zaken op een gepaste manier te beheren. Financiële kennis is dus een noodzakelijke maar geen voldoende voorwaarde die automatisch leidt tot een verhoging van het financieel welzijn (zie bijv. García, 2013; Hathaway en Khatiwada, 2008; Klapper, Lusardi en Panos, 2013). Kennis over gepast geldbeheer impliceert bijvoorbeeld niet noodzakelijk dat de persoon ook spaarzaam is. Zijn *attitude* kan erin bestaan dat hij van dag tot dag leeft en geld in de eerste plaats beschouwt als iets om uit te geven. Zijn karakter kan bovendien van aard zijn dat zijn *gedrag* onzorgvuldig is en dat hij nalatig wordt met het betalen van rekeningen of impulsief koopgedrag vertoont. Het is dus essentieel dat financiële educatie oog heeft voor meer dan het uitsluitend bevorderen van financiële kennis, en ook inzet op de twee andere componenten van financiële geletterdheid, zijnde de financiële attitudes en het financieel gedrag (zie o.a. Van Damme, 2015).

Het definiëren van financiële geletterdheid is één ding, maar nog belangrijker is om te kijken hoe dit concept toegepast kan worden in de praktijk. Hierbij onderscheiden Holzmann, Mulaj en Perotti (2013) twee tegengestelde visies: de cognitieve/normatieve aanpak en de resultaatgerichte/positieve aanpak.

De cognitieve/normatieve aanpak legt de nadruk op de rol van financiële kennis. Het hebben van voldoende financiële kennis en het vermogen om die toe te passen zal optimaal gedrag en resultaten stimuleren. Binnen deze aanpak gaat men er vanuit dat financiële educatie een positieve invloed kan hebben op financieel gedrag door zijn invloed op kennis, vaardigheden en attitudes. Verder wordt op een normatieve manier bepaald wat mensen zouden moeten weten, geloven of doen.

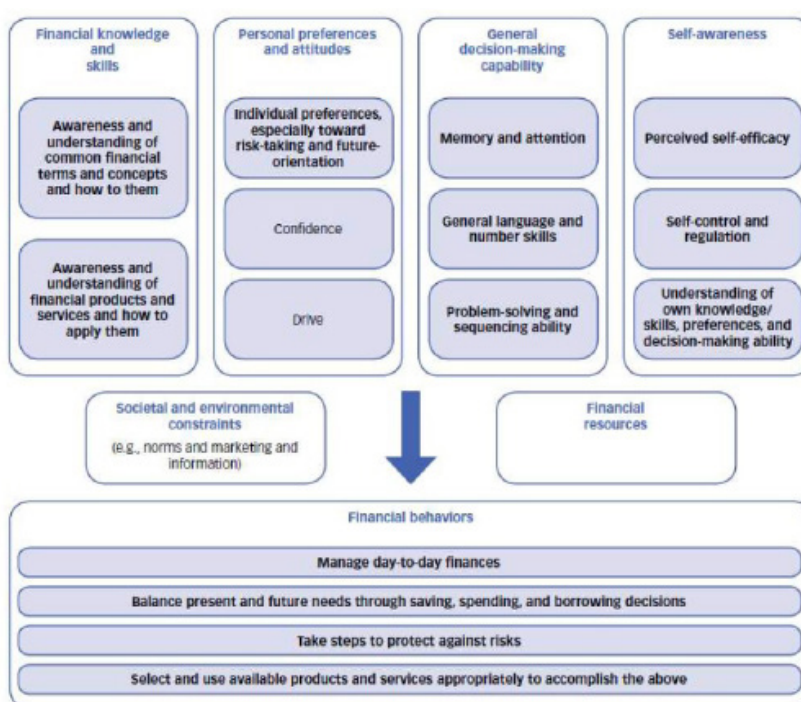
Daartegenover staat de resultaatgerichte/positieve benadering die zich meer richt op gedrag. De beoordeling van welk gedrag een positieve en welk een negatieve invloed heeft op de financiële bekwaamheid van iemand wordt op een empirische manier bepaald. Hiervoor organiseren onderzoekers panelgesprekken met peer groepen om te bepalen wat zij als goed gedrag en karakteristieken beschouwen dat leiden tot goed gedrag, zoals attitudes, vaardigheden en kennis. Onderzoek van onder meer Atkinson et al. (2006) geeft aan dat de cognitieve/normatieve aanpak niet altijd correct weergeeft wat gewone mensen als financieel wenselijk gedrag beschouwen.

Daarenboven erkent de positieve benadering dat gedrag wordt beïnvloed door een veelheid aan factoren. Zo zijn er persoonlijke factoren zoals kennis en bewustzijn en vaardigheden, maar ook vertrouwen, attitude en motivatie. Daarnaast spelen ook sociale normen en omgevingsfactoren zoals de wetgeving rond consumentenbescherming en armoede een rol.

Yoong et al. (2013) ontwikkelde op basis van deze bevindingen een model rond financiële bekwaamheid. Hierbij wordt financiële bekwaamheid in de eerste plaats bepaald door gedrag. Het verstandig beheren van de dagelijkse financiën zoals het plannen hoe je geld uitgeeft en je daaraan

houden, binnen je budget leven en geld niet spenderen aan niet essentiële zaken wordt door velen gezien als een teken van financiële bekwaamheid. Daarnaast is het sparen voor toekomstige verwachte uitgaven zoals het schoolgeld van de kinderen en het eigen pensioen belangrijk. Tenslotte zijn het zich indekken tegen risico's en het verstandig kiezen van de juiste financiële producten en services nuttig om de voorgaande doelstellingen te realiseren. Figuur 1 geeft op een schematische manier het model van financiële bekwaamheid weer. De vier bovenste kaders zijn persoonlijke factoren die tezamen met sociale en omgevingsfactoren financieel gedrag bepalen.

*Figuur 1: Een conceptueel model van financiële bekwaamheid (bron: (Yoong et al., 2013:6).*



Het model geeft een goed inzicht in het ruime scala van elementen die een positieve invloed kunnen uitoefenen op het verhogen van financieel welzijn. Naar financiële educatie toe betekent dit dat een optimale financiële educatie oog heeft voor al deze facetten aangezien ze elkaar versterken. Een tekortkoming op één of meerdere aspecten kan de positieve effecten van bijv. financiële kennis afvlakken. Het model geeft ook aan dat er voldoende aandacht dient te zijn voor gedragspecifieke belemmeringen ('behavioural biases') die het werkelijk gedrag mee bepalen (Altman, 2012; Spencer en Nieboer, 2015). Tenslotte, legt het model ook de complexiteit van financieel gedrag bloot. Het feit dat er aanzienlijke verschillen zijn tussen personen onderling kan mede een verklaring bieden waarom het niet evident is om een effectieve financiële educatie uit te werken.

## FINANCIËLE GELETTERDHEID IN BELGIË

Zoals vermeld in voorgaande sectie bestaat financiële geletterdheid uit drie componenten: financiële kennis, financiële attitudes, en financieel gedrag. Wanneer door middel van een zevental kennisvragen gepeild wordt naar de financiële kennis van de Belgen dan blijken zij iets zwakker te scoren als het OESO-gemiddelde. Waar gemiddeld 62% van de deelnemers uit OESO-landen minstens 5 van de 7 vragen correct beantwoorden is dat bij de Belgen maar 60%. Beter dan gemiddeld scoren de Belgen dan weer op financiële attitudes en financieel gedrag waar respectievelijk 56% en 70% van hen een hoge score behalen tegenover 53% voor het OESO-gemiddelde.<sup>2</sup> Als we kijken naar de totaalscore voor financiële geletterdheid dan moeten de Belgen enkel OESO-landen zoals Zuid-Korea, Nieuw-Zeeland en Canada laten voorgaan (OECD, 2016b).

Bekijken we de resultaten van de Belgen over de leeftijdscategorieën heen dan tonen eigen berekeningen op basis van een enquête uitgevoerd door Wikifin.be (2015) dat jongeren (i.c. 18 tot 29-jarigen) op bepaalde dimensies van financiële geletterdheid zwakker scoren dan andere leeftijdsgroepen. Zo behalen maar 54% van de jongeren een hoge score voor financiële kennis.<sup>3</sup> Op het gebied van financiële attitudes en financieel gedrag scoren Belgische jongeren met 59% en 71% dan weer iets beter dan het gemiddelde over alle leeftijdscategorieën heen. Als we tenslotte kijken naar het percentage van de jongeren die zowel op financiële kennis, financiële attitudes en financieel gedrag een hoge score behalen dan doen jongeren het met 25,75% iets minder goed dan het algemeen gemiddelde (28,82%).

De financiële geletterdheid bij jongeren is dus nog voor verbetering vatbaar. Onderzoek uitgevoerd door Cornelis en Storms (2014) bij een steekproef van 2447 leerlingen uit 63 Vlaamse scholen<sup>4</sup> toont aan dat jongeren uit de derde graad secundair onderwijs vrij zwak scoren op financiële kennis. Gemiddeld scoren ze op een test van 13 meerkeuzevragen maar 5,93. Slechts 46% heeft minstens 7 van de 13 vragen correct. Een eenvoudige rekenoefening waarin geld moet worden verdeeld beantwoorden bijna alle jongeren correct, maar slechts 9% weet dat een TAK21 weinig risico inhoudt. Alhoewel meer dan de helft van de bevroegde jongeren (55%) het concept inflatie kennen is maar een minderheid (42%) in staat om dit in een praktisch voorbeeld toe te passen. Jongens en leerlingen uit het ASO/KSO scoren hoger; meisjes en jongeren uit het BSO en het BUSO scoren lager. Uit een bevraging van Wikifin.be (2016) blijkt dat bijna alle ouders (94%) met hun kinderen over geld praten,

<sup>2</sup> De score voor *financiële attitudes* wordt bepaald op basis van drie stellingen die peilen naar de houding t.o.v. geld en het plannen van de toekomst. De score voor *financieel gedrag* wordt bepaald op basis van een aantal vragen die peilen naar gedrag zoals nadenken over een aankoop voordat men deze zal doen, tijdige betaling van rekeningen, opstellen van een huishoudbudget, sparen en lenen om rond te komen. Een hoge score voor *financiële attitudes* betekent dat de respondent meer dan 3 op 5 behaalde. Een hoge score voor financieel gedrag betekent dat de respondent 6 of meer op 9 behaalde.

<sup>3</sup> Een hoge score voor financiële kennis betekent dat de respondent minstens 5 van de 7 financiële kennisvragen correct heeft beantwoord.

<sup>4</sup> Momenteel is er geen uitvoerig onderzoek voor handen dat expliciet peilt naar de financiële geletterdheid van leerlingen in het Franstalige onderwijs. Op basis van de beschikbare algemene gegevens voor België en de specifieke gegevens voor Vlaamse scholieren zijn er geen aanwijzingen dat de thematiek zich minder scherp zou stellen in Franstalig België indien we rekening houden met de socio-economische factoren die financiële geletterdheid bepalen.

maar dat slechts 29% aangeeft dit vaak te doen. Edwards, Allen en Hayhoe (2007) tonen nochtans een verband aan tussen de bespreking van financiële onderwerpen in het gezin en de houding van kinderen t.o.v. geld. In dezelfde lijn concluderen Pinto, Parente en Mansfield (2005) dat gezinnen waarin financiële onderwerpen worden vermeden een hogere kans hebben op problematisch gebruik van kredietkaarten. Daarnaast draagt ook financiële educatie op school en ervaring met een eigen inkomen uit vakantiewerk bij tot een verhoging van de financiële kennis bij jongeren. Samenvattend kan gesteld worden dat financiële socialisatie thuis belangrijk is.

Internationaal gezien toont PISA-onderzoek (OECD, 2014d) aan dat de Vlaamse jongeren gemiddeld relatief sterk scoren op financiële kennis in vergelijking met andere landen. Internationaal moeten de Vlaamse jongeren enkel diegene uit Shanghai laten voorgaan. Binnen de groep van deelnemende landen uit de OESO staan de Vlaamse jongeren zelfs aan de top, voor landen zoals Australië, Tsjechië, Estland, Nieuw-Zeeland en Polen. Niettegenstaande de sterke gemiddelde prestaties van de Vlaamse jongeren is het verschil tussen het percentage van de jongeren dat tot de groep van de top presteerders behoort en diegene tot de zwakste groep bij de grootste van alle deelnemende landen. Gemiddeld genomen worden de verschillen in prestaties tussen jongeren onderling vaak bepaald door socio-economische factoren. Voor Vlaanderen is de impact van de migratieachtergrond bijzonder groot. Van alle deelnemende landen is het effect het grootst in Vlaanderen, gevolgd door Frankrijk, ook indien we controleren voor de sociaaleconomische achtergrond van de leerlingen. Dit kan voor een deel verklaard worden. Leerlingen die thuis een andere taal spreken dan het Nederlands scoren lager en zullen later wellicht moeilijker inzicht verwerven in financiële documenten (Van Camp, Warlop en De Meyer, 2014). Deze vaststellingen voor Vlaanderen ondersteunen enerzijds het pleidooi om financiële educatie op school te laten doorgaan en onderstrepen anderzijds het feit dat er bij de implementatie van financiële educatie voldoende oog moet zijn om jongeren uit sociaal zwakkere groepen te bereiken.

De resultaten uit het PISA-onderzoek geven ook het belang van financiële inclusie aan. Jongeren die in het bezit zijn van een bankkaart of van een prepaid kaart scoren significant beter voor financiële geletterdheid dan leerlingen die niet over dergelijke producten beschikken. Het is niet enkel het hebben van de betrokken financiële producten dat bevorderlijk is voor de financiële educatie, maar het moedigt jongeren tevens aan om zelf de eerste stappen in de financiële wereld te zetten en om zich wat meer te verdiepen in financiële kwesties (Van Camp et al., 2014). De relatief sterke prestatie van onze leerlingen kan dus deels verklaard worden door het feit dat vanaf de leeftijd van 14 jaar reeds de helft van hen een betaalkaart heeft. Een aantal dat stelselmatig nog verder aangroeit tot 63% bij de 16-jarigen en 83% bij de 17-jarigen (Wikifin.be, 2016).

Focussen we op de financiële attitudes en gedrag van de Vlaamse jongeren dan zegt ongeveer 8% van hen niet zo goed met geld te kunnen omgaan, 6% van de jongeren geeft zelfs toe regelmatig geld te kort te komen (Cornelis en Storms, 2014). Zorgwekkend hierbij is dat 20% van de jongeren rapporteert risicovolle strategieën te hanteren om met geldgebrek om te gaan (bv. geld lenen of vragen i.p.v. te sparen of extra te werken). Nochtans beschouwen jongeren zichzelf relatief goed in staat om aan verleidingen te weerstaan en prioriteiten te stellen.

## BELANG VAN FINANCIËLE GELETTERDHEID

De vastgestelde lage graad van financiële geletterdheid is verontrustend gelet op een aantal belangrijke maatschappelijke evoluties en de overvloed aan empirische studies die de negatieve gevolgen van lage financiële geletterdheid aantonen (zie Lusardi en Mitchell, 2014 voor een overzicht). Een recent OESO-rapport over financiële educatie in Europa geeft aan dat financiële educatie nodig is gelet op een aantal belangrijke maatschappelijke tendensen zoals de vergrijzing van de bevolking en pensioenhervormingen, groeiende complexiteit van de financiële omgeving, financiële uitsluiting in een aantal Europese landen, hoge schuldgraad van gezinnen, en de algemeen lage graad van financiële geletterdheid (OECD, 2016a). De eerste drie factoren geven aan dat de financiële beslissingsomgeving moeilijker is geworden. Consumenten dienen dus voldoende financieel geletterd te zijn om weloverwogen en goed geïnformeerde beslissingen te kunnen nemen. Dit is ook belangrijk om financiële uitsluiting te voorkomen. Gebrek aan financiële kennis is één van de belangrijkste redenen om een financieel product niet te gebruiken (Imaeva, Lobanova en Tomilova, 2014).

Bovendien toont empirisch onderzoek duidelijk het verband aan tussen financiële geletterdheid en verschillende aspecten van financieel wenselijk gedrag. Financiële geletterdheid is bijv. positief gecorreleerd met vermogensopbouw (Behrman et al., 2010; Van Rooij, Lusardi en Alessie, 2012). Onderzoek in Nederland stelt vast dat het verschil in (mediaan) netto vermogen tussen personen die behoren tot de 25% met de hoogste en laagste graad van financiële geletterdheid maar liefst € 139200 bedraagt (i.c. € 185900-€ 46700) (Van Rooij et al., 2012)<sup>5</sup>. Vermogensopbouw is belangrijk gelet op het feit dat een groot gedeelte van de bevolking onvoldoende voorbereid is op zijn/haar pensioen (Bernheim, 1998; Prast en van Soest, 2016). Bovendien heeft slechts een minderheid van de bevolking een duidelijk beeld van wat hun inkomen na pensionering zal zijn (Atkinson et al., 2015; Van Campenhout, 2016). Financiële geletterdheid is ook belangrijk in deze context aangezien onderzoek aantoonde dat financieel geletterde personen beter voorbereid zijn op hun pensionering (Lusardi en Mitchell, 2009, 2011; Van Rooij et al., 2012). Samengevat suggereren deze resultaten dat financiële geletterdheid een positief effect heeft op financieel gedrag op lange termijn. Daarnaast is financiële geletterdheid ook belangrijk op andere vlakken. Financiële geletterde personen vertonen bijv. beter schuldbeheer (Campbell, 2006; Huston, 2012; Lusardi en Scheresberg, 2013; Lusardi en Tufano, 2009; Stango en Zinman, 2009). Niet alleen hebben ze gemiddeld een lager schuldniveau (Lusardi en Tufano, 2009), maar ook de kost van hun schuld ligt algemeen genomen lager (Huston, 2012). Verder zal financiële geletterdheid ook bijdragen aan een betere risicospreiding in geval van beleggingen (Abreu en Mendes, 2010).

<sup>5</sup> Regressie-analyses tonen aan dat een toename in financiële geletterdheid met één eenheid resulteert in een toename van het vermogen met €12000.

**Tabel 1: Voorbeelden van positief effect van financiële geletterdheid op financieel gedrag**

<b>Gedrag</b>	<b>Effect</b>	<b>Studies</b>
Beheer van de dagelijkse financiën	Mensen met een hogere financiële geletterdheid zullen hun persoonlijk budget beter opvolgen, hun rekeningen meer op tijd betalen, minder snel geld te kort komen voor hun dagelijkse uitgaven en een beter schuldbeheer voeren. Zo zullen ze niet alleen minder schulden aangaan, maar zullen ze gemiddeld genomen ook een lagere kostprijs hebben voor hun lopende schulden.	Campbell (2006); Huston (2012); Lusardi en Scheresberg (2013); Lusardi en Tufano (2009); Stango en Zinman (2009)
Actuele en toekomstige financiële noden in evenwicht brengen door beslissingen omtrent sparen, uitgaven en aangaan van leningen	Financiële geletterdheid heeft een positieve invloed op de kans dat mensen voor hun pensioen zullen sparen. Op die manier zijn ze beter in staat om de consumptie op peil te houden gedurende hun pensioen wat een positieve invloed heeft op welzijn.	Lusardi en Mitchell (2009); Lusardi en Mitchell (2011); Van Rooij et al. (2012)
Stappen nemen om zichzelf tegen risico te beschermen	Financiële geletterdheid heeft een positief effect op het aantal verschillende activa in een beleggingsportfolio wat zorgt voor een betere risicospreiding. Daarnaast zullen mensen met een hogere financiële geletterdheid zich beter indekken tegen lopende risico's met gepaste verzekeringsproducten. Gezinnen met een graad van financiële geletterdheid lager dan de mediaan die zelfstandig beleggingsbeslissingen nemen hebben gemiddeld genomen een lager verwacht rendement.	Abreu en Mendes (2010); Von Gaudecker (2015)
Gepaste financiële producten en services gebruiken om de bovenstaande gedragingen te verwezenlijken.	Mensen met een hogere financiële geletterdheid zullen sneller geneigd zijn om te investeren in aandelen wat op lange termijn gemiddeld een hogere return oplevert in vergelijking met sparen. Op deze manier zullen ze sneller hun vermogen zien aangroeien wat belangrijk is om in hun pensioen te voorzien.	Behrman et al. (2010); Van Rooij et al. (2012)



Een belangrijke vaststelling is dat financiële geletterdheid niet enkel voordelen heeft voor het individu, maar ook voor de maatschappij als geheel. Concurrentie en innovatie in markten wordt gestimuleerd door financieel geletterde consumenten die goed geïnformeerd zijn en weloverwogen beslissingen nemen. Bovendien zal meer rationeel en voorspelbaar financieel gedrag van geletterde personen kunnen leiden tot een efficiëntere financiële sector en goedkopere financiële regulering (OECD, 2012a). Ten slotte zijn financieel geletterde personen beter in staat om inkomensschokken op te vangen waardoor een hoger graad van financiële geletterdheid ook bijdraagt tot financiële stabiliteit (Klapper et al., 2013; OECD, 2012a).

## FINANCIËLE EDUCATIE OP SCHOOL<sup>6</sup>

### *Nood aan financiële educatie op school*

Vanuit beleidsoogpunt kan getracht worden om het financieel gedrag van consumenten te verbeteren door in te zetten op financiële educatie of door de beslissingsomgeving waarin consumenten keuzes moeten maken te vereenvoudigen. Dit laatste zorgt ervoor dat consumenten zich kunnen focussen op de essentiële informatie die ze nodig hebben om tot gezonde financiële beslissingen te komen (Franco, 2009; OECD, 2012a). Eenvoudige gestandaardiseerde informatie zal de vergelijkbaarheid van producten ook bevorderen. De laatste benadering geeft ook aan dat naast de consument en de overheid er ook een rol is weggelegd voor financiële spelers (aanbodzijde) (Franco, 2009). Ideaal gezien wordt ingezet op de verschillende pistes aangezien zij elkaar versterken.

Met betrekking tot financiële educatie toont voorgaand onderzoek aan dat initiatieven die zich richten tot specifieke groepen efficiënter zijn (Lusardi en Mitchell, 2014; Lusardi, Mitchell en Curto, 2010). Binnen financiële educatie is er –terecht– veel aandacht voor financiële educatie van jongeren. De graad van financiële ongeletterdheid is immers meer uitgesproken bij jongeren (Lusardi en Mitchell, 2009; Lusardi et al., 2010; Mandell, 2008). Samen met ouderen vormen ze qua leeftijd de meest kwetsbare groep.

Deze hoge graad van ongeletterdheid bij jongeren is ook omwille van de volgende redenen alarmerend. Ten eerste is financiële ongeletterdheid persistent: gemiddeld genomen zullen jongeren met een lage financiële geletterdheid ook een grotere kans hebben op een lage graad van geletterdheid in hun latere leven. Gelet op de nadelen die hiermee geassocieerd zijn (cf. supra), verhoogt dit de kans om in een spiraal terecht te komen van intergenerationele ongeletterdheid en economische achterstand (Lusardi et al., 2010). Ten tweede worden jongeren reeds geconfronteerd met belangrijke financiële beslissingen, en verkeerde beslissingen kunnen kostelijk zijn (Lusardi et al., 2010). Internationaal gezien is er bijv. veel ongerustheid over de toenemende schuldenlast van studenten. Twee derde van de Amerikaanse universiteitsstudenten zullen afstuderen met een schuldenlast. De gemiddelde schuldenlast is met \$26600 ook niet gering, en velen worden geconfronteerd met

<sup>6</sup> Deze sectie is grotendeels gebaseerd op Van Campenhout (2015).

terugbetalingsproblemen (Baum en O'Malley, 2003; Denhart, 2013; Lyons, 2008). In België waar de kostprijs van onderwijs vele malen lager ligt als in de VS is de problematiek van schulden aangegaan ter financiering van studies minder uitgesproken. Ondanks het feit dat het opnemen van kredieten in België pas vanaf 18 jaar kan, heeft 10% van de jongeren in de derde graad (dus ook jongeren die door zittenblijven ouder zijn dan 18 jaar) van het middelbaar onderwijs reeds schulden (Cornelis en Storms, 2014). Schuldenlast bij jongeren blijft dus een belangrijk aandachtspunt. Bovendien kan verwacht worden dat jongeren zullen geconfronteerd worden met een uiteenlopend gamma van financiële risico's en toenemende complexiteit van financiële producten (OECD, 2012a). In deze optiek pleit Cornelis en Storms (2014) voor financiële educatie die aanleiding geeft tot de vorming van 'flexibele' of 'buigzame' financiële consumenten ('adaptable financial consumers') die in staat zijn om zich aan te passen aan de snel veranderende financiële omgeving en toenemende financiële innovatie. Deze voorbeelden illustreren het belang om reeds op jonge leeftijd te starten met financiële educatie. Zo een aanpak heeft bovendien het voordeel dat jongeren nog vatbaar zijn voor gedragsveranderingen.

In lijn met bovenstaande argument raadt de OESO in haar visietekst 'The Principles and Good Practices for Financial Education and Awareness' aan om reeds op jonge leeftijd financiële educatie aan te bieden op school. Meer en meer landen volgen deze beleidsaanbeveling op. In het Verenigd Koninkrijk maakt bijv. financiële educatie sinds 2014 deel uit van het nationaal curriculum en de beslissing van Vlaams minister voor onderwijs Crevits om financiële geletterdheid te erkennen als één van de basisvaardigheden die elke leerling secundair onderwijs dient te beheersen past ook in deze visie.

Financiële educatie op school wordt dan ook gezien als het belangrijkste wapen om financiële geletterdheid (van jongeren) te verbeteren (OECD, 2012a, 2014a). Vooreerst verzekert deze aanpak dat alle jongeren worden bereikt, en worden problemen met zelfselectie (die andere meer vrijblijvende initiatieven parten spelen) vermeden. Verder zijn niet alle ouders even goed onderlegd om het financieel gedrag van hun kinderen te stimuleren. Financiële geletterdheid is bovendien gelinkt met socio-economische status. Vanuit sociaal standpunt is het dus belangrijk om gelijke kansen te bieden aan jongeren die anders minder toegang zou hebben tot financiële educatie. Via financiële educatie op school kunnen dus verschillen in financiële educatie binnen het gezin deels worden uitgevlakt en kan verzekerd worden dat iedereen bereikt wordt (Bernheim, Garrett en Maki, 2001; OECD, 2014a). Tenslotte kunnen jongeren als katalysator fungeren om nieuwe gewoontes te verspreiden in de maatschappij.

### ***Implementatie van financiële educatie op school***

Ondanks het feit dat er een breed draagvlak bestaat om financiële educatie op school aan te bieden, is er geen consensus over de optimale wijze waarop dit kan worden aangeboden. Enerzijds zijn er verschillende vormen waarop financiële educatie kan worden aangeboden (cross-curriculum versus apart vak, verplicht versus vrijblijvend). Anderzijds, is er brede discussie over de wijze waarop financiële educatie correct kan worden geëvalueerd (zie o.a. Bureau, 2014; Lyons et al., 2006;

OECD, 2010; Yoong et al., 2013). Tenslotte, zijn er verschillende aspecten, zoals de rol van ouders, de ondersteuning van leerkrachten en de nood aan differentiatie die onderbelicht zijn, maar die wel belangrijk lijken te zijn om tot een meer integrale en effectieve financiële educatie te komen.

Merk op dat financiële educatie op school een specifieke aanpak vereist: programma's gericht op de bevordering van financiële geletterdheid van volwassenen zijn dus niet noodzakelijk geschikt voor financiële educatie op school (McCormick, 2009a). Programma's voor volwassenen zijn vaak gericht op het verschaffen van onmiddellijke hulp voor specifieke financiële problemen zoals overmatige schuldenproblematiek (Collins en O'Rourke, 2010; McCormick, 2009a). Financiële educatieprogramma's voor jongeren dienen echter meer 'proactief' te zijn van aard (Collins en O'Rourke, 2010), waarbij een normatief referentiekader wordt aangereikt en jongeren worden voorbereid op het nemen van financiële beslissingen in de toekomst (McCormick, 2009a; Shim et al., 2009).

Financiële educatie kan verplicht worden ingevoerd via het nationaal curriculum of kan op een meer vrijwillige basis worden aangeboden. Landen die een verplicht programma hebben of plannen om dit in te voeren zijn o.a. Vlaanderen, Wallonië, V.K., Spanje, Ierland, Denemarken, Tsjechië en Estland, terwijl Italië, Nederland, Portugal en Rusland beschouwd worden als voorbeelden van een vrijwillig aanpak (OECD, 2016a). De aanpak is dus verdeeld. Verder kan op het vlak van implementatie gekozen worden om financiële educatie in te voeren als een apart vak, als een aparte module in één of meerdere vakken, of geïntegreerd in relevante vakken als wiskunde, economie, maatschappelijke vorming, (OECD, 2012b). Niettegenstaande een apart vak het voordeel heeft dat studenten in dit geval duidelijk in contact komen met financiële topics, blijkt het in praktijk vaak moeilijk om deze benadering te volgen gelet op de overvolle curricula en gebrek aan middelen en tijd (OECD, 2014b). In de meeste landen wordt dan ook geopteerd voor een cross-curriculum aanpak waarbij financiële educatie wordt geïntegreerd in verschillende bestaande vakken (OECD, 2012a). Bij deze aanpak is het wel aan te raden dat voor financiële educatie binnen de verschillende vakken duidelijke leerdoelen worden gesteld. Op basis van Asarta et al. (2014), Bruhn et al. (2013) en Romagnoli et al. (2013) lijkt een cross-curriculum aanpak effectief te zijn.

Het inzicht in de optimale wijze waarop financiële educatie kan worden aangeboden op school dient zonder twijfel verder worden aangescherpt (OECD, 2012a; Totenhagen et al., 2014). Vooruitgang op dit vlak werd lange tijd afgeremd door een gebrekkig inzicht in de effectiviteit van schoolprogramma's en ondoelmatige evaluatiemethoden<sup>7</sup>. Wikifin.be bevroeg in haar pilootstudies bijvoorbeeld enkel op kwalitatieve wijze de leraren en leerlingen. Op dit vlak is de afgelopen periode duidelijk vooruitgang geboekt, het aantal nauwgezet uitgevoerde impact studies is toegenomen, al blijft de empirische toetsing voor Europa beperkt (OECD, 2016a).

---

<sup>7</sup> We verwijzen naar Yoong (2013) voor een overzicht van gebruikelijk evaluatiemethoden.

## ***Financiële educatie op school in België (situatie april 2017)***

### Nederlandstalig onderwijs

Scholen opereren in een maatschappij die voortdurend evolueert. In deze snel veranderende samenleving kunnen niet alle leerdoelen in een bepaald vak gestopt worden. Er is dus meer nodig dan vakspecifieke eindtermen. Vanuit dit idee ontstonden in het Vlaamse onderwijs de vakoverschrijdende eindtermen (VOET). Eindtermen zijn minimumdoelen die de overheid noodzakelijk en bereikbaar acht voor een bepaalde leerlingenpopulatie. De vakoverschrijdende eindtermen garanderen dat jongeren ook kennis maken met essentiële aspecten die niet onmiddellijk te vatten zijn in één vak, dat in tegenstelling tot de vakgebonden eindtermen (die verwerkt zijn in de leerplannen) (Katholiek Onderwijs Vlaanderen, 2017). De school heeft een inspanningsverplichting om de vakoverschrijdende eindtermen na te streven, geen resultaatsverplichting.

In 1997 kreeg het Vlaamse secundair onderwijs voor het eerst te maken met vakoverschrijdende eindtermen. De vakoverschrijdende eindtermen van de eerste generatie zijn gebonden aan een bepaalde graad. VOET bevatten volgende thema's: gezondheidseducatie, leren leren, milieu-educatie, opvoeden tot burgerzin, sociale vaardigheden, muzisch-creatieve vorming, technisch-technologische vorming (enkel aso tweede en derde graad) en ict (enkel eerste graad).

Na ruim tien jaar werden de vakoverschrijdende eindtermen geëvalueerd en bijgestuurd. De uitgangsvraag bij het herwerken van de vakoverschrijdende eindtermen luidt als volgt: "Welke minimumcapaciteiten heeft een burger in Vlaanderen nodig om kritisch – creatief te functioneren in de samenleving en voor de uitbouw van een persoonlijk leven?" Deze uitgangsvraag verwijst zowel naar de persoonlijke ontwikkeling van de jongere als naar zijn functioneren in een multiculturele en democratische samenleving (zie verdere bespreking De Witte en Schelfhout (2015)).

In de VOET van de tweede generatie is er aandacht voor de socio-economische samenleving. Leerlingen moeten onder meer het eigen budget en de persoonlijke administratie kunnen beheren; of bij het kopen van goederen en het gebruiken van diensten zowel oog hebben voor prijs-kwaliteit en duurzame ontwikkeling als voor de rechten van de consument. Dankzij de VOET is er reeds sinds 2010 aandacht voor financiële educatie van jongeren, zij het met een inspanningsverbintenis en relatief breed gedefinieerd.

In het hervormde Vlaamse onderwijs zal financiële educatie aan bod komen in de eerste graad omdat het aansluit bij de sleutelcompetenties. De hervorming gaat in principe in op 1 september 2018. Er is door het Vlaamse Departement Onderwijs en Vorming een referentiekader uitgewerkt, maar dit moet nog concreet vertaald worden naar eindtermen. Het is anno 2017 echter nog onduidelijk hoe dit precies in de eindtermen zal vervat worden.

## Franstalig onderwijs

‘Education à la consommation responsable’ werd in het Franstalig onderwijs opgenomen in een transversaal onderwerp ‘burgerschapseducatie’ (l’éducation transversale à la citoyenneté). Dit is voorzien in het onderwijsdecreet, “mission”, en het decreet “citoyenneté”. Het onderwijsdecreet Mission stelt in artikel 6: “La communauté française, pour l’enseignement qu’elle organise, et tout pouvoir organisateur, pour l’enseignement subventionné, poursuivent simultanément et sans hiérarchie les objectifs suivants: 3° préparer tous les élèves à être citoyens responsable, capable de contribuer au développement d’une société démocratique, solidaire, pluraliste et ouverte aux autres cultures.”. Dit wordt verder uitgewerkt in het decreet ‘citoyenneté’ dat stelt “L’éducation citoyenneté porte notamment sur les matières telles que la consommation responsable, les règles de base régissant le financement des autorités publiques, les mécanismes de solidarité interpersonnelle, intergénérationnelle et interprofessionnelle, notamment en matière fiscale et sociale ainsi que leur évolution. L’éducation à la consommation responsable peut ainsi trouver sa place dans le cadre des apprentissages citoyens.”

Het in 2014 opgerichte “comité de pilotage” binnen de schoot van het ministerie van onderwijs van de Federatie Wallonië-Brussel buigt zich momenteel over de concrete invulling van “consommation responsable”, dat deel uitmaakt van “citoyenneté”. Op 4 mei 2016 keurde de regering van de Federatie Wallonië-Brussel een resolutie goed die het belang van financiële educatie op school onderstreept en dit zowel in het lager als secundair onderwijs. De minister van onderwijs van de Federatie Wallonië-Brussel heeft recent een werkgroep opgericht om dit te concretiseren. In deze werkgroep participeren o.a. het kabinet van de minister en de administratie van onderwijs van de Federatie Wallonië-Brussel, de koepels, de inspectiedienst, het departement en Wikifin.be.

## Rol van Wikifin.be

Aangezien het programma wikifin.be zich zowel op het Nederlandstalige als het Franstalige onderwijs richt, vult deze beide begrippen (nl. financiële educatie en educatie m.b.t. verantwoord consumenten) zo ruim mogelijk in. Thema’s als lenen, betaalmiddelen worden opgenomen in het Wikifin@School/ Enseignement programma dat op vrijwillige basis kan worden gebruikt in het onderwijs.

Om financiële educatie te introduceren in het onderwijs initieerde Wikifin.be enkele pilootprojecten. Leerkrachten gingen aan de slag met achtergrondinformatie over diverse thema’s en bijhorend testmateriaal voor in de klas. Werken rond geldzaken werd zowel in projectvakken als transversaal via de lessen taal, wiskunde, aardrijkskunde, ... geïntroduceerd gedurende één schooljaar. De output van deze projecten is ondertussen beschikbaar op Wikifin.be. Daarnaast nam Wikifin.be deel aan projecten rond financiële educatie gespreid over diverse themadagen al dan niet bestemd voor de 6 graden van het secundair onderwijs. Tot slot is er ook een pilotschool waar er een vak financiële educatie wordt vormgegeven.

## ***Beleidsaanbeveling: Naar een geïntegreerde aanpak van financiële educatie op school***

In deze sectie bespreken we een aantal voorstellen die kunnen leiden tot een meer geïntegreerde aanpak van financiële educatie op school. Enerzijds is het belangrijk dat financiële educatie niet als een geïsoleerde activiteit wordt ontwikkeld die los staat van de financiële socialisatie elders. Anderzijds dient de implementatie van financiële educatie voldoende geïntegreerd te zijn.

**Mik op financieel 'flexibele' jongeren door voldoende aandacht te geven aan attitudes en vaardigheden**

De creatie van financieel 'buigzame' of 'flexibele' jongeren past in een 'proactieve' visie van financiële educatie op school waarbij jongeren worden voorbereid op het nemen van financiële beslissingen in de toekomst. Deze visie wordt versterkt door het feit dat de financiële omgeving snel verandert en de complexiteit hiervan snel toeneemt. Financiële educatie die enkel beperkt is tot de huidige stand-van-zaken en het aanleren van statische financiële kennis zijn te eng. Jongeren bijv. informeren over huidige online fraudepraktijken zal hen niet wapenen voor de toekomst aangezien de gebruikte fraudetechnieken snel wijzigen. Programma's die daarentegen de nadruk leggen op betrouwbare (online) informatiebronnen en zoek-strategieën, het aanleren van vuistregels en verder werken op de attitudes van jongeren zijn zinvolle alternatieven. Jongeren die in staat zijn om betrouwbare van onbetrouwbare informatie te onderscheiden zijn beter voorbereid om onverwachte situaties het hoofd te bieden. Vuistregels, zoals -neem direct contact op met je bankkantoor indien je een twijfelachtig online verzoek krijgt van je bank- zijn wellicht meer effectief om de juiste reflex te ontwikkelen dan trachten om leerlingen vertrouwd te maken met een exhaustieve lijst van bestaande wanpraktijken.

Deze visie vereist ook dat er –meer dan nu- aandacht wordt besteed aan attitudes en vaardigheden (Center for Financial Security, 2012; Fernandes, Lynch en Netemeyer, 2014; Webley en Nyhus, 2006). Immers, elke competentie bestaat uit drie delen: kennis, attitude en gedrag. Financiële competentie betreft dus zowel financiële attitudes en vaardigheden als cognitieve kennis rond het onderwerp. Niettegenstaande de bezorgdheid dat cognitieve financiële kennis alleen veelal onvoldoende is om een verandering in financieel gedrag te initiëren, is ook hier aandacht voor nodig (NEFE, 2006). Het belang van attitudes is in lijn met verschillende theoretische denkkaders waarin het belang van waarden, attitudes, subjectieve normen en impliciet leren wordt benadrukt<sup>8</sup>, en wordt ook bevestigd in bestaand onderzoek. Sohn et al. (2012) besluiten dat financiële educatie op school die niet expliciet inzet op gedragscomponenten of opportuniteiten om onmiddellijk reële financiële ervaring op te doen ontoereikend is. In hun onderzoek tonen ze bijv. aan dat de houding van studenten t.o.v. geld

<sup>8</sup> Zie bijv. de sociale leertheorie (Bandura, 1977), de theorie over gepland gedrag (Ajzen, 1991), de theorie rond management van gezinsmiddelen (Deacon en Firebaugh, 1981; Jorgensen en Savla, 2010), de theorie m.b.t. financiële socialisatie in een gezin (Gudmunson en Danes, 2011) of de meer algemene theorie m.b.t. anticipatieve socialisatie (Hess en Torney, 1967).

sterk hun niveau van financiële geletterdheid beïnvloedt. In lijn hiermee argumenteren Cornelis en Storms (2014) dat financiële educatie op school en financiële opvoeding thuis als sterke voorspellers van financiële vaardigheden kunnen beschouwd worden.

Er zijn nog twee bijkomende argumenten om in te zetten op financiële attitudes bij financiële educatie op school. Ten eerste staan jongeren nog open voor dergelijke gedragskeuzes aangezien ze hun identiteit nog actief aan het ontwikkelen zijn. Ten tweede is het in lijn met de anticipatieve socialisatietheorie die stelt dat bepaalde vaardigheden en attitudes die vandaag worden verworven door jongeren nuttig zullen zijn bij het nemen van economische beslissingen later (Deacon en Firebaugh, 1981; Hess en Torney, 1967). Anderzijds ontstaat er een grote tijdsafstand tussen financiële educatie en de toepassing hiervan in hun latere leven. Bij de uitwerking van lespakketten moet er daarom over gewaakt worden dat financiële educatie aansluit bij de leefwereld van de jongeren en niet te abstract is.

In lijn met deze theorie dient financiële educatie ook meer aandacht te hebben voor persoonlijkheidskenmerken (zie ook Shim et al., 2009). Eigen-effectiviteit dat refereert naar iemands zelfvertrouwen dat zijn of haar acties zullen leiden tot succesvolle uitkomsten is bijv. een belangrijke eigenschap. Een individu kan overtuigd zijn dat pensioensparen nuttig is, maar indien hij of zij de nodige eigen-effectiviteit ontbeert om de voldoening uit te stellen (en dus niet toe te geven aan onmiddellijke consumptie), zal dit inzicht niet omgezet worden in financieel gedrag. Men kan ook verwachten dat personen met een hoge graad van eigen-effectiviteit meer wenselijk financieel gedrag zullen vertonen wanneer ze geconfronteerd worden met onverwachte financiële omstandigheden. Eigen-effectiviteit leidt dus tot meer 'buigzame' financiële personen. Bovendien is het ook belangrijk vanuit sociaal standpunt. Armoede heeft een negatief effect op de eigen-effectiviteit van jongeren en ouders waardoor deze laatste minder hun rol als rolmodel opnemen (zie onder meer Brody en Flor, 1997; Eamon, 2001; Evans en Rosenbaum, 2008). Gelet op het feit dat financiële geletterdheid gemiddeld lager is voor achtergestelde sociaaleconomische groepen, is de verhoging van de eigen-effectiviteit een geschikt middel om hierop in te spelen.

**Start jong en biedt financiële educatie gradueel aan  
over het curriculum**

Zoals reeds besproken is het raadzaam om reeds op jonge leeftijd te starten met financiële educatie (NASBE, 2006; OECD, 2005a). Een vroege start maakt het ook mogelijk om jongeren stap-voor-stap vertrouwd te maken met financiële concepten en attitudes. Op dit vlak is het belangrijk dat financiële educatie gradueel wordt aangeboden over het curriculum heen (OECD, 2014a). Deze aanbeveling is in lijn met de observatie dat éénmalige initiatieven wel nuttig kunnen zijn om de bewustwording rond financiële geletterdheid aan te wakkeren, maar weinig succesvol zijn om verandering in financieel gedrag teweeg te brengen. Een uitstekend voorbeeld van zo een graduele aanpak is terug te vinden in de K-12 nationale standaarden voor financiële geletterdheid in de VS (downloadbaar op [www.nasbe.org](http://www.nasbe.org)).

jumpstart.org). Met betrekking tot risico-identificatie en risicomanagement wordt bijv. verwacht van iemand van 9-10 jaar om voorbeelden te kunnen geven van risico's en basisstrategieën te formuleren om risico's waaraan hun leeftijdsgroep is blootgesteld (zoals bijv. fietsen) te reduceren. 13-14 Jarigen worden verwacht het verband tussen risico en verzekeringen te beheersen, terwijl een 17-18 jarige onder meer in staat wordt geacht om de meest gepaste verzekering te kunnen aanbevelen voor verschillende vormen van risico's. Een graduele benadering laat dus niet enkel toe om de complexiteit stelselmatig te laten toenemen, maar geeft jongeren ook de kans om zich langzaam vertrouwd te maken met attitudes en denkkaders die relevant zijn.

### Integreer financiële educatie in bestaande vakken

Zoals eerder beschreven blijkt een geïntegreerde aanpak binnen bestaande vakken meer effectief te zijn. Het aanbieden van financiële educatie mag dan ook niet incidenteel zijn, maar moet structureel zijn. Daarom is het niet de taak van de leraar economie (alleen), maar van alle leraren in de school. Het is aan te raden om binnen de vakken duidelijke leerdoelen voor financiële educatie te definiëren zodat dit duidelijk is afgelijnd en goed kan worden opgevolgd.

### Betrek ouders bij financiële educatie op school

Eén van de opvallende tekortkomingen van bestaande financiële educatiesprogramma's op school is dat ouders zelden worden betrokken (OECD, 2005a). Dit kan verklaard worden door het feit dat financiële educatie op school en thuis nog te vaak worden gezien als geïsoleerde activiteiten. Onderzoek toont nochtans aan dat van alle personen die een invloed hebben op de financiële socialisatie<sup>9</sup> van kinderen ouders, zeker op jonge leeftijd, veruit de belangrijkste invloed hebben (Grusec en Davidov, 2008) (zie, e.g., Jorgensen en Savla, 2010; Shim et al., 2009; Sohn et al., 2012).<sup>10</sup>

Er zijn verschillende redenen waarom ouders een cruciale rol vervullen. Ten eerste, volgt het belang van ouders uit het pleidooi om voldoende aandacht te besteden aan de ontwikkeling van gewenste attitudes, een domein waarin ouders een significante invloed hebben (zie o.a. Jorgensen en Savla, 2010; Miller et al., 1986; Parsons, Adler en Kaczala, 1982). Pritchard en Myers (1992) tonen bijvoorbeeld aan dat kinderen de financiële waarden van hun ouders overnemen, terwijl Webley en Nyhus (2006) concluderen dat het spaargedrag van kinderen gelijkenissen vertoont met dat van hun ouders. Ten tweede, is het belang van ouders ook overduidelijk indien we kijken naar het leerproces

9 Socialisatie van consumenten wordt gedefinieerd als het proces waardoor jongen vaardigheden, kennis en attitudes ontwikkelen die relevant zijn voor hun functioneren als consument in de marktplaats (Ward, 1974, p. 2). Financiële socialisatie wordt vaak aangezien als een ruimer concept aangezien het ook betrekking heeft de financiële leefbaarheid en welzijn van een individu (Danes, 1994, p. 128).

10 De invloed is ook belangrijk voor oudere kinderen. Onderzoek naar financiële geletterdheid bij studenten aan de Universiteit van Arizona toont aan dat de invloed van ouders 1,5 keer belangrijker is dan dat van financiële educatie en 2 keer zo belangrijk als de invloed van vrienden (Shim en Serido, 2011).



binnen de financiële socialisatie van kinderen dat zowel bestaat uit expliciet als impliciet leergedrag. Clarke et al. (2005) suggereren dat expliciet leren thuis een belangrijke invloed heeft op later financieel gedrag van kinderen. Met betrekking tot impliciet leergedrag geven verschillende studies aan dat ouders vaak als rolmodel optreden voor financieel gedrag en zo de financiële socialisatie van hun kinderen mee vorm geven (Gudmunson en Danes, 2011; Hibbert, Beutler en Martin, 2004; OECD, 2014c). Tenslotte, zijn ouders ook de voornaamste bron voor financiële informatie, en de mate waarin financiële onderwerpen thuis worden besproken heeft een positieve invloed op geldattitudes en financieel gedrag (Danes en Haberman, 2007; Edwards et al., 2007; Pinto et al., 2005). Het is dus belangrijk om ouders te betrekken bij financiële educatie op school, al tonen bestaande initiatieven aan dat het vaak moeilijk is om ouders te laten participeren (Bruhn et al., 2013; Chodkiewicz et al., 2005).

Een van de meest uitgewerkte programma's rond financiële geletterdheid op school waarbij ouders betrokken worden is het ENEF-programma uitgevoerd in Brazilië (Bruhn et al., 2013). De interactieve programma's omvatten take-home opdrachten zoals het maken van een huishoudbudget met de ouders, alsook workshops rond financiële geletterdheid voor ouders. Het programma resulteerde in positieve effecten van ouderlijke betrokkenheid gedurende het project. Zo nam de financiële geletterdheid van de jongeren toe en discussieerden meer kinderen met hun ouders over financiële zaken. Daarnaast verbeterde ook de financiële geletterdheid van de betrokken ouders. Ouders spaarden meer en maakten meer gebruik van een huishoudbudget. Algemeen stelt men vast dat bestaande programma's die de betrokkenheid van ouders trachten te stimuleren vaak gebruik maken van één van volgende elementen (Van Campenhout, 2015): (i) huiswerk of thuisactiviteiten met de ouders; (ii) stimuleren van financiële communicatie thuis; en (iii) bank en spaarprogramma's op school.<sup>11</sup> We verwijzen naar Van Campenhout (2015) voor een aantal suggesties op dit vlak.

### Integreer praktijkervaring

Praktijkervaring integreren in programma's voor financiële educatie past binnen de visie dat kinderen meer leren en de kennis beter blijft hangen indien ze met voorbeelden uit het dagelijks leven kunnen werken (Amagir, 2016; Totenhagen et al., 2014). Men kan bijv. leerlingen verschillende potentiële carrières laten onderzoeken, waarbij ze persoonlijke en financiële doelen moeten opstellen (Asarta, Hill en Meszaros, 2014) of via praktijkervaring leerlingen vertrouwd maken met de werking van verschillende financiële producten (Romagnoli en Trifilidis, 2013). Daarnaast blijkt al doende dingen kunnen leren ook effectief te zijn in het leerproces van leerlingen. Hiervoor komen interactieve werkvormen, van visuele lessen tot simulatiespellen, zoals bijv. beurssimulaties, in aanmerking (Hinojosa et al., 2009; Mandell en Klein, 2009; Romagnoli en Trifilidis, 2013). Sommige onderzoekers en docenten zijn voorstander om ook met echt geld te werken (Kiviat, 2010; McCormick, 2009b). Deze aanpak wordt bijv. gevolgd in spaarprogramma's op school waarbij kinderen (en

<sup>11</sup> Zie Grinstein-Weiss et al. (2011), Johnson en Sherraden (2007), CFPB (2013).

ouders) ook effectief opportuniteiten krijgen om te sparen.<sup>12</sup> Ook een relatie met de leerlijn rond ondernemerschapsonderwijs lijkt aangewezen omdat een deel van de attitudes, vaardigheden en kennis gelijkaardig zijn.

### Ondersteun leerkrachten op vlak van financiële educatie

Naast ouders zijn leerkrachten de tweede belangrijkste actor met invloed op het financieel socialisatieproces van kinderen. Algemeen gesproken wordt bevestigd dat leerkrachten een bepalende factor hebben op prestaties van leerlingen (Hanushek, 2011; Rockoff, 2004). Naast (persoonlijkheids)kenmerken van de leerkracht speelt de bereidheid en geschiktheid van leerkrachten om financiële educatie te geven een belangrijke rol. Terwijl de meerderheid van leerkrachten het belang van financiële educatie onderschrijven, voelen ze zichzelf ongeschikt om financiële educatie te geven. Een studie in de VS toont aan dat minder dan 20% van de leerkrachten zich in staat acht om financiële educatie te geven (Way en Holden, 2009). Voor België toont onderzoek aan dat de meerderheid van toekomstige leerkrachten (84%) over onvoldoende financiële kennis beschikt (De Moor et al., 2014). In lijn met bevindingen in Way en Holden (2009) en Godsted en McCormick (2007) is het duidelijk dat meer aandacht dient besteed te worden aan de begeleiding van leerkrachten (Way en Holden, 2009). Bij initiatief in de VS waarbij leerkrachten bijkomende trainingen kregen die in grote mate gericht waren op de ontwikkeling van hun eigen financiële geletterdheid, gaf meer dan 93% aan dat de gevolgde training een positieve invloed had op hun financiële onderricht in de klas én op hun eigen financiële geletterdheid (Hensley, 2013). Dit laatste zorgt er ook voor dat leerkrachten meer zelfvertrouwen zullen ontwikkelen om financiële educatie te geven.

### Ontwikkel creatieve aanbiedingsvormen met oog voor differentiatie

Financiële educatie op school houdt in dat het nodig is om programma's te ontwikkelen die op grote schaal kunnen worden uitgerold. Het zou echter fout zijn om te veronderstellen dat een uniform programma ('one-size-fits-all') zal leiden tot een effectieve financiële educatie (Chang en Lyons, 2007; Lusardi en Mitchell, 2014; Lusardi et al., 2010). Des te meer omdat financiële educatie als basiscompetentie in de eerste graad van het hervormde Vlaams onderwijs zal worden aangeboden. Het is daarom van belang om op zoek te gaan naar creatieve onderwijsvormen die jongeren engageren (OECD, 2016a). Differentiatie lijkt hierbij de sleutel te zijn om te komen tot programma's die in staat zijn om sociaaleconomische, interpersonele en uitéénlopende thuissituaties op te vangen.

Castelein et al. (2016) definiëren binnenklasdifferentiatie als *'omgaan met verschillen tussen lerenden in een klas op een proactieve, positieve en planmatige manier om te komen tot verhoogde motivatie, welbevinden, leerwinst en/of leerefficiëntie*. Verschillen kunnen daarbij verkleinen, gelijk blijven of groter worden. Proactief betekent dat een docent zoveel mogelijk anticipeert op wat zich zou kunnen

<sup>12</sup> Voorbeelden zijn *Illinois Bank-at school*, *Save for America*, *Credit Where Credit is Due*, of *Money Savvy Kids: Basic Personal Finance Curriculum*.

aanbieden in de klas en niet alleen reactief optreedt. Positief betekent de verschillen niet zien als een probleem dat ‘weggewerkt’ moet worden. De planmatigheid bij binnenklasdifferentiatie verwijst naar het bewust plannen van de aanpak zodat het geen toevallige reacties blijven (Struyven, Coubergs en Gheysens, 2015). Binnenklasdifferentiatie heeft tot doel de motivatie, welbevinden, leerwinst en/of leerefficiëntie van alle lerenden te verhogen zonder de lat lager te leggen. Met gedifferentieerde ondersteuning voor álle lerenden –dus niet alleen voor de zwakkere lerenden of lerenden met leermoeilijkheden- worden de verschillen tussen lerenden daardoor niet noodzakelijk kleiner, maar kunnen ook vergroten of gelijk blijven. Er moet evenwel naar gestreefd worden dat alle lerenden de minimumdoelstellingen van het curriculum halen.

De beroepshouding of de visie op onderwijs van een docent is allesbepalend voor de intentie tot en het welslagen van de toepassing van binnenklasdifferentiatie in zijn onderwijs (Tomlinson, 2014). Technieken en werkvormen zijn handige hulpmiddelen, maar binnenklasdifferentiatie gaat vooral om een beroepshouding bij docenten. Het gaat om een leraar die kijkt naar leerlingen en die probeert de les zo goed mogelijk af te stemmen op de verschillende noden en voorkeuren van lerenden in de klas. Deze beroepshouding is een voorwaarde voor effectieve binnenklasdifferentiatie, een ‘ruimte’ waarbinnen met de bouwstenen van binnenklasdifferentiatie aan de slag kan worden gegaan. Dit betekent dat, om binnen de klas te differentiëren, de docent altijd rekening moet houden met én inspelen op verschillende factoren. Die factoren verschillen van klas tot klas, van lerende tot lerende. In die zin is er voor binnenklasdifferentiatie geen vast ‘recept’, geen geheel van didactische ‘kneepjes’ die een garantie zijn op succes (Castelein et al., 2016).

Financiële educatie leent zich goed tot het toepassen van binnenklasdifferentiatie. Het is immers mogelijk om zowel in de voorbeelden als in de leerlijn in te spelen op de (meta-)cognitieve vaardigheden van de leerlingen, de voorkennis, de interesses, de achtergrond en de leervoorkeuren. Maar ook de leeromgeving kan goed worden aangepast. Zo kan het lesmateriaal voor financiële educatie variëren in tempo, werkvormen, leerdoelen (bv. voorbereidingsdoelen en basisdoelen), leermaterialen of eindproduct. Als leraren zich bewust zijn van deze mogelijkheden zullen meer creatieve, en waarschijnlijk ook meer effectieve, aanbiedingsvormen van financiële educatie ontstaan.

Evalueer bestaande programma's voor financiële educatie

De evaluatie van financiële educatie op school vormde in het verleden vaak een heikel punt. Ten eerste werd bij de ontwikkeling van programma's de evaluatie van het programma niet geïntegreerd. Dit leidde vaak tot ad-hoc evaluaties op basis van onduidelijke criteria of een volledig gebrek aan evaluatie. Op basis van een meta-analyse van meer dan 200 programma's concludeerden Totenhagen et al. (2014) bijv. dat slechts voor ongeveer 10% van de onderzochte studies (22 studies) informatie m.b.t. evaluatie beschikbaar was. Bovendien waren er voor deze programma's nog grote verschillen m.b.t. de kwaliteit van de evaluaties. Samenvattend kan dus gesteld worden dat slechts voor een fractie van de programma's een geschikte evaluatie voorhanden is. Hierdoor is het niet enkel onmogelijk om de effectiviteit van individuele programma's consistent te evalueren maar het verhindert ook om wetenschappelijke onderbouwde 'best practices' op te bouwen doorheen de tijd.

Het is dus belangrijk om bij aanvang van financiële educatie reeds oog te hebben voor de evaluatie hiervan. Naar aanleiding van deze ervaringen is er een uitgebreide literatuur ontstaan die poogt om duidelijke richtlijnen te formuleren m.b.t. de evaluatie van programma's voor financiële educatie (zie o.a. Bureau, 2014; Lyons et al., 2006; OECD, 2010; Yoong et al., 2013). Dit neemt niet weg dat het aantal goed uitgevoerde evaluaties van programma's in Europa beperkt is (OECD, 2016a). Bij de evaluatie van programma's is het belangrijk dat men oog heeft voor de mate dat deze programma's effectief aanleiden geven tot een positieve wijziging in financieel gedrag. Op basis van bovenstaande argumenten voor een geïntegreerde aanpak wensen we ook te pleiten voor een evaluatie die de verschillende elementen die hierboven zijn besproken mee in rekening brengt om op die manier te komen tot een financiële educatie op school die kadert binnen een breder netwerk van financiële educatie.

## BESLUIT

Op het vlak van financiële geletterdheid scoren Belgische jongeren in internationaal perspectief gemiddeld relatief goed. Niettegenstaande de sterke gemiddelde prestaties zijn de onderlinge verschillen in België echter groter als in andere landen. Hierbij spelen vaak de socio-economische achtergrond van personen een rol. Dit geeft aan dat het belangrijk is om financiële educatie op school te voorzien. Hierbij moet er voldoende aandacht zijn voor jongeren uit sociaal zwakkere groepen die thuis minder in contact komen met financiële socialisatie. Financiële educatie op school verzekert dat alle jongeren worden bereikt, wat belangrijk is gezien verschillende belangrijke maatschappelijke tendensen zoals de vergrijzing van de bevolking en de groeiende complexiteit van de financiële omgeving van iedereen een minimale financiële geletterdheid vereisen.

Niettegenstaande de algemene overtuiging dat financiële geletterdheid voor jongeren belangrijk is, is er minder consensus met betrekking tot de wijze waarop dit optimaal kan worden geïmplementeerd. We formuleren aanbevelingen die leiden tot een structurele en effectieve implementatie van financiële educatie op school. Deze aanbevelingen kunnen als volgt worden samengevat.

Bij de implementatie van programma's dient men -naast het verwerven van een basis aan financiële kennis- inzetten op het aanleren van attitudes en vaardigheden. Een (financiële) competentie bestaat immers uit zowel de cognitieve kennis als de attitudes en vaardigheden. De tweede en derde aanbeveling hebben betrekking op de integratie van financiële educatie in het curriculum: het is aan te raden om reeds op jonge leeftijd en op een graduele manier financiële educatie aan te bieden via een cross-curriculum aanpak (waarbij binnen de vakken duidelijke leerdoelen voor financiële educatie worden gedefinieerd). Een graduele benadering laat niet enkel toe om de complexiteit stelselmatig te laten toenemen, maar geeft jongeren ook de kans om zich langzaam vertrouwd te maken met attitudes en denkkaders die relevant zijn. Men moet hierbij streven naar een geïntegreerde aanpak die niet los staat van financiële socialisatie elders. Ten vierde is het betrekken van ouders bij financiële educatie op school om verschillende redenen van belang. Ouders zijn niet enkel de eerste bron voor financiële informatie, ze fungeren ook als rolmodel i.v.m. geldattitudes en financieel gedrag.

Ten vijfde toont onderzoek aan dat het integreren van praktijkervaring binnen de financiële programma's op school effectief is om de financiële geletterdheid van jongeren te verhogen. Het valt dan ook aan te bevelen om deze weg verder in te slaan bij het uitwerken van lesmateriaal. Ten zesde is het van belang dat leerkrachten voldoende ondersteund worden aangezien ze voldoende zelfvertrouwen en financiële kennis dienen te hebben om adequate financiële educatie te geven. Ten zevende moet er bij de ontwikkeling van financiële programma's oog zijn voor voldoende differentiatie om sociaaleconomische, interpersonele en uiteenlopende thuissituaties op te vangen. Tenslotte is het nodig om programma's van financiële educatie steeds wetenschappelijk te evalueren om na te gaan of de programma's een positieve wijziging teweegbrengen in het financieel gedrag (en financieel welzijn) van de leerlingen. Enkel zo kan de effectiviteit van programma's in kaart worden gebracht en kan men inzicht verwerven in 'best practices' voor de toekomst.

## REFERENTIES

- Abreu, M., Mendes, V., 2010. Financial Literacy and Portfolio Diversification. *Quantitative Finance* 10, 515-528.
- Ajzen, I., 1991. The Theory of Planned Behavior. *Organizational behavior and human decision processes* 50, 179-211.
- Altman, M., 2012. Implications of Behavioural Economics for Financial Literacy and Public Policy. *The Journal of Socio-Economics* 41, 677-690.
- Amagir, A., 2016. Financiële Geletterdheid Van Jongeren (Youth Financial Literacy), Studiedag financiële educatie (Conference on Financial Education), Leuven.
- Asarta, C.J., Hill, A.T., Meszaros, B.T., 2014. The Features and Effectiveness of the Keys to Financial Success Curriculum. *International Review of Economics Education* 16, 39-50.
- Atkinson, A., Messy, F.-A., Rabinovich, L., Yoong, J., 2015. Financial Education for Long-Term Savings and Investments: Review of Research and Literature, in: OECD (Ed.), OECD Working Papers on Insurance and Private Pensions. OECD Publishing, p. 34.
- Atkinson, A., McKay, S., Kempson, E., Collard, S., 2006. Levels of Financial Capability in the UK: Results of a Baseline Survey. Uk: Financial Services Authority.
- Bandura, A., 1977. *Social Learning Theory*. Prentice-Hall, Englewood Cliffs, N.J.
- Baum, S., O'Malley, M., 2003. College on Credit: How Borrowers Perceive Their Education Debt. *Journal of Student Financial Aid* 33, 1-13.
- Behrman, J.R., Mitchell, O.S., Soo, C., Bravo, D., 2010. Financial Literacy, Schooling, and Wealth Accumulation. National Bureau of Economic Research.
- Bernheim, B.D., Garrett, D.M., Maki, D.M., 2001. Education and Saving: The Long-Term Effects of High School Financial Curriculum Mandates. *Journal of Public Economics* 80, 435-465.
- Bernheim, B.D., 1998. Financial Illiteracy, Education, and Retirement Saving, in: Mitchell, O.S., Schieber, S.J. (Eds.), *Living with Defined Contribution Pensions*. University of Pennsylvania Press, Philadelphia.
- Brody, G.H., Flor, D.L., 1997. Maternal Psychological Functioning, Family Processes, and Child Adjustment in Rural, Single-Parent, African American Families. *Developmental psychology* 33, 1000-1011.
- Bruhn, M., de Souza Leao, L., Legovini, A., Marchetti, R., Zia, B., 2013. The Impact of High School Financial Education: Experimental Evidence from Brazil. World Bank Group., Washington, DC.
- Bureau, C.F.P., 2014. Rigorous Evaluation of Financial Capability Strategies: Why, When and How. *Iowa*

City, IA: CFPB. Retrieved January 29, 2014.

Campbell, J.Y., 2006. Household Finance. *The Journal of Finance* 61, 1553-1604.

Castelein, E., Coens, J., De Witte, K., Houben, A., Lauwers, W., Segers, J., Van Den Branden, K., 2016. *Binnenklasdifferentiatie: Een Beroepshouding, Geen Recept*. Acco Leuven, Den Haag.

Center for Financial Security, 2012. Youth, Financial Literacy, and Learning: The Role of in-School Financial Education in Building Financial Literacy, Research Brief University of Wisconsin-Madison, p. 6.

CFPB, 2013. Transforming the Financial Lives of a Generation of Young Americans: Policy Recommendations for Advancing K-12 Financial Education in: Bureau, C.F.P. (Ed.), Policy White Paper. CFPB Office of Financial Education, Washington, DC.

Chang, Y., Lyons, A.C., 2007. Are Financial Education Programs Meeting the Needs of Financially Disadvantaged Consumers? *Networks Financial Institute Working Paper, Indiana State University*.

Chodkiewicz, A., Johnston, B., Sunders, S., Yasukawa, K., 2005. Educating Parents: The Evenstart Financial Literacy Program, p. 12.

Clarke, M.C., Heaton, M.B., Israelsen, C.L., Eggett, D.L., 2005. The Acquisition of Family Financial Roles and Responsibilities. *Family and Consumer Sciences Research Journal* 33, 321-340.

Collins, J.M., O'Rourke, C.M., 2010. Financial Education and Counseling—Still Holding Promise. *Journal of Consumer Affairs* 44, 483-498.

Cornelis, I., Storms, B., 2014. Financieel Risicogedrag Bij Jongeren. CEBUD.

Danes, S.M., 1994. Parental Perceptions of Children's Financial Socialization. *Financial Counseling and Planning* 5, 127-146.

Danes, S.M., Haberman, H.R., 2007. Teen Financial Knowledge, Self-Efficacy, and Behavior: A Gendered View. *Financial Counseling and Planning* 18, 48-60.

De Moor, L., Van Campenhout, G., Verschete, L., De Smedt, J., 2014. Financiële Kennis Bij Toekomstige Leerkrachten. *Bank- en Financiewezenen*.

De Witte, K., Schelfhout, W., 2015. *Vakdidactiek Economie*. Lannoo Campus.

Deacon, R.E., Firebaugh, F.M., 1981. *Family Resource Management: Principles and Applications*. Allyn and Bacon, Boston.

Denhart, C., 2013. How the \$1.2 Trillion College Debt Crisis Is Crippling Students, Parents and the Economy, Forbes.

Eamon, M.K., 2001. The Effects of Poverty on Children's Socioemotional Development: *An Ecological Systems Analysis*. *Social Work* 46, 256-266.

Edwards, R., Allen, M.W., Hayhoe, C.R., 2007. Financial Attitudes and Family Communication About Students' Finances: The Role of Sex Differences. *Communication Reports* 20, 90-100.

Europese Commissie, 2007. Sleutelcompetenties Voor Een Leven Lang Leren - Een Europees Referentiekader, Brussel, p. 16.

Evans, G.W., Rosenbaum, J., 2008. Self-Regulation and the Income-Achievement Gap. *Early Childhood Research Quarterly* 23, 504-514.

Fernandes, D., Lynch, J.G., Netemeyer, R.G., 2014. Financial Literacy, Financial Education, and Downstream Financial Behaviors. *Management Science* 60, 1861 - 1883

Franco, J.A., 2009. Consumer Protection Approach to Mutual Fund Disclosure and the Limits of Simplification, *A. Stanford Journal of Law, Business, and Finance* 15, 1-85.

García, M.J.R., 2013. Financial Education and Behavioral Finance: New Insights into the Role of Information in Financial Decisions. *Journal of Economic Surveys* 27, 297-315.

Godsted, D., McCormick, M.H., 2007. National K-12 Financial Literacy Research Overview. *Networks Financial Institute at Indiana State University Report* 3.

Grinstein-Weiss, M., Spader, J., Yeo, Y.H., Taylor, A., Books Freeze, E., 2011. Parental Transfer of Financial Knowledge and Later Credit Outcomes among Low-and Moderate-Income Homeowners. *Children and Youth Services Review* 33, 78-85.

Grusec, J.E., Davidov, M., 2008. Socialization in the Family: The Roles of Parents, in: Grusec, J.E., Hastings, P.D. (Eds.), *Handbook of Socialization: Theory and Research*. Guilford Press, New York and London, pp. 284-308.

Gudmunson, C.G., Danes, S.M., 2011. Family Financial Socialization: Theory and Critical Review. *Journal of Family and Economic Issues* 32, 644-667.

Hanushek, E.A., 2011. The Economic Value of Higher Teacher Quality. *Economics of Education Review* 30, 466-479.

Hathaway, I., Khatiwada, S., 2008. Do Financial Education Programs Work? Federal Reserve Bank of Cleveland.

Hensley, B., 2013. Stepping Up: Educating Teachers Building a Research-Based Professional Development Model, Global Financial Literacy Summit. National Endowment for Financial Education, Amsterdam.

Hess, R.D., Torney, J.V., 1967. *The Development of Political Attitudes in Children*. Aldine Publishing, Chicago.

Hibbert, J.R., Beutler, I.F., Martin, T., 2004. Financial Prudence and Next Generation Financial Strain. *Journal of Financial Counseling and Planning* 15, 51-59.



Hinojosa, T., Miller, S., Swanlund, A., Hallberg, K., Brown, M., O'Brien, B., 2009. The Stock Market Game™ Study: Brief Report. *Washington, DC: FINRA Investor Education Foundation.*

Holzmann, R., Mulaj, F., Perotti, V., 2013. Financial Capability in Low-and Middle-Income Countries : Measurement and Evaluation, in: Fund, F.L.a.E.R.T. (Ed.). World Bank. , Washington DC, p. 164.

Huston, S.J., 2012. Financial Literacy and the Cost of Borrowing. *International Journal of Consumer Studies* 36, 566-572.

Imaeva, G., Lobanova, I., Tomilova, O., 2014. Financial Inclusion in Russia: The Demand-Side Perspective.

Johnson, E., Sherraden, M.S., 2007. From Financial Literacy to Financial Capability among Youth. *Journal of Sociology & Social Welfare* 34, 119.

Jorgensen, B.L., Savla, J., 2010. Financial Literacy of Young Adults: The Importance of Parental Socialization. *Family Relations* 59, 465-478.

Katholiek Onderwijs Vlaanderen, 2017. [http://ond.vvkso-ict.com/vvksomainnieuw/voet/voet.htm#\\_Toc343848237](http://ond.vvkso-ict.com/vvksomainnieuw/voet/voet.htm#_Toc343848237).

Kiviat, B., 2010. How to Teach Kids About Money. *Time Magazine* 175, 55-56.

Klapper, L., Lusardi, A., Panos, G.A., 2013. Financial Literacy and Its Consequences: Evidence from Russia During the Financial Crisis. *Journal of Banking & Finance* 37, 3904-3923.

Lusardi, A., Mitchell, O.S., 2009. How Ordinary Consumers Make Complex Economic Decisions: Financial Literacy and Retirement Readiness. National Bureau of Economic Research.

Lusardi, A., Mitchell, O.S., 2011. Financial Literacy around the World: An Overview. *Journal of Pension Economics and Finance* 10, 497-508.

Lusardi, A., Mitchell, O.S., 2014. The Economic Importance of Financial Literacy: Theory and Evidence. *Journal of Economic Literature* 52, 5-44.

Lusardi, A., Mitchell, O.S., Curto, V., 2010. Financial Literacy among the Young. *Journal of Consumer Affairs* 44, 358-380.

Lusardi, A., Scheresberg, C.d.B., 2013. Financial Literacy and High-Cost Borrowing in the United States. National Bureau of Economic Research.

Lusardi, A., Tufano, P., 2009. Debt Literacy, Financial Experiences, and Overindebtedness. National Bureau of Economic Research.

Lyons, A.C., 2008. Risky Credit Card Behavior of College Students, *Handbook of Consumer Finance Research*. Springer, New Yor, NY, pp. 185-207.

Lyons, A.C., Palmer, L., Jayaratne, K.S.U., Scherpf, E., 2006. Are We Making the Grade? A National

Overview of Financial Education and Program Evaluation. *Journal of Consumer Affairs* 40, 208-235.

Mandell, L., 2008. The Financial Literacy of Young American Adults: Results of the 2008 National Jump\$Tart Coalition Survey of High School Seniors and College Students. The Jump\$Tart Coalition for Personal Financial Literacy, Washington DC, p. 258.

Mandell, L., Klein, L.S., 2009. The Impact of Financial Literacy Education on Subsequent Financial Behavior. *Journal of Financial Counseling and Planning* 20.

McCormick, M.H., 2009a. The Effectiveness of Youth Financial Education: A Review of the Literature. *Journal of Financial Counseling & Planning* 20, 70-83.

McCormick, M.H., 2009b. The Effectiveness of Youth Financial Education: A Review of the Literature. *Journal of Financial Counseling and Planning* 20.

Miller, B.C., McCoy, J.K., Olson, T.D., Wallace, C.M., 1986. Parental Discipline and Control Attempts in Relation to Adolescent Sexual Attitudes and Behavior. *Journal of Marriage and the Family* 48, 503-512.

NASBE, 2006. Who Will Own Our Children: The Need for Financial Literacy Standards. National Association of State Boards of Education (NASBE).

NEFE, 2006. Closing the Gap between Knowledge and Behavior: Turning Education into Action. Financial Counseling and Planning. National Endowment for Financial Education, pp. 73-90.

OECD, 2005a. *Improving Financial Literacy: Analysis of Issues and Policies*. Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD) Publishing.

OECD, 2005b. Recommendation on Principles and Good Practices for Financial Education. OECD.

OECD, 2010. Detailed Guide to Evaluating Financial Education Programmes. OECD, INFE, Paris.

OECD, 2012a. Financial Education for Youth and in Schools: Oecd/Infe Policy Guidance, Challenges and Case Studies. OECD.

OECD, 2012b. Guidelines on Financial Education at School and Guidance on Learning Framework. OECD.

OECD, 2014a. *Financial Education for Youth: The Role of Schools*. OECD Publishing.

OECD, 2014b. International Gateway for Financial Education: Global Database on Financial Education. OECD.

OECD, 2014c. Pisa 2012 Results: Students and Money (Volume Vi): Financial Literacy Skills for the 21st Century. OECD Publishing, PISA.

OECD, 2014d. Pisa 2012 Results: Students and Money: Financial Literacy Skills for the 21st Century (Volume Vi). OECD Publishing.

- OECD, 2016a. *Financial Education in Europe*. OECD Publishing.
- OECD, 2016b. *Oecd/Infe International Survey of Adult Financial Literacy Competencies*.
- Parsons, J.E., Adler, T.F., Kaczala, C.M., 1982. Socialization of Achievement Attitudes and Beliefs: Parental Influences. *Child Development* 53, 310-321.
- Pinto, M.B., Parente, D.H., Mansfield, P.M., 2005. Information Learned from Socialization Agents: Its Relationship to Credit Card Use. *Family and Consumer Sciences Research Journal* 33, 357-367.
- Prast, H.M., van Soest, A.H., 2016. Financial Literacy and Preparation for Retirement. *Intereconomics* 51, 113-118.
- Pritchard, M.E., Myers, B.K., 1992. Consumer Education: A Partnership between Schools and Families. *Journal of Consumer Education* 10, 38-43.
- Rockoff, J.E., 2004. The Impact of Individual Teachers on Student Achievement: Evidence from Panel Data. *The American Economic Review* 94, 247-252.
- Romagnoli, A., Trifilidis, M., 2013. Does Financial Education at School Work? Evidence from Italy. Evidence from Italy (April 10, 2013). *Bank of Italy Occasional Paper*.
- Shim, S., Barber, B.L., Card, N.A., Xiao, J.J., Serido, J., 2009. Financial Socialization of First-Year College Students: The Roles of Parents, Work, and Education. *Journal of youth and adolescence* 39, 1457-1470.
- Shim, S., Serido, J., 2011. Young Adults' Financial Capability Aplus, Wave 2, p. 21.
- Sohn, S.-H., Joo, S.-H., Grable, J.E., Lee, S., Kim, M., 2012. Adolescents' Financial Literacy: The Role of Financial Socialization Agents, Financial Experiences, and Money Attitudes in Shaping Financial Literacy among South Korean Youth. *Journal of adolescence* 35, 969-980.
- Spencer, N., Nieboer, J., Antony, 2015. *Wired for Imprudence: Behavioural Hurdles to Financial Capability and Challenges for Financial Education*. RSA Action and Research Centre.
- Stango, V., Zinman, J., 2009. Exponential Growth Bias and Household Finance. *The Journal of Finance* 64, 2807-2849.
- Struyven, K., Coubergs, C., Gheysens, E., 2015. Ieders Leer-Kracht. *Binnenklasdifferentiatie Realiseren in De Praktijk ACCO*, Leuven.
- Tomlinson, C.A., 2014. *The Differentiated Classroom: Responding to the Needs of All Learners*. Association for supervision and curriculum development., Alexandria.
- Totenhagen, C., Casper, D., Faber, K., Bosch, L., Wiggs, C., Borden, L., 2014. Youth Financial Literacy: A Review of Key Considerations and Promising Delivery Methods. *Journal of Family and Economic Issues*, 1-25.
- Van Camp, S., Warlop, N., De Meyer, I., 2014. Financiële Geletterdheid Van 15-Jarigen. Vlaamse

Resultaten Van Pisa2012. Universiteit Gent.

Van Campenhout, G., 2015. Revaluing the Role of Parents as Financial Socialization Agents in Youth Financial Literacy Programs. *Journal of Consumer Affairs* 49, 186-222.

Van Campenhout, G., 2016. Enjoy Your Pension? Mind the Gap!, Belgian Insurance Conference, Louvain-la-Neuve (Belgium).

Van Damme, M., 2015. Financiële educatie, in: Kunsten, K.V.A.v.B.v.W.e. (Ed.), Standpunten 36, p. 32.

Van Rooij, M.C., Lusardi, A., Alessie, R., 2012. Financial Literacy, Retirement Planning and Household Wealth. *The Economic Journal* 122, 449-478.

Von Gaudecker, H.-M., 2015. How Does Household Portfolio Diversification Vary with Financial Literacy and Financial Advice? *The Journal of Finance* 70, 489-507.

Ward, S., 1974. Consumer Socialization. *Journal of Consumer Research* 1, 1-14.

Way, W.L., Holden, K.C., 2009. Teachers' Background and Capacity to Teach Personal Finance: Results of a National Study. *Journal of Financial Counseling and Planning Volume* 20, 64-78.

Webley, P., Nyhus, E.K., 2006. Parents' Influence on Children's Future Orientation and Saving. *Journal of Economic Psychology* 27, 140-164.

Wikifin.be, 2015. FSMA, p. 49.

Wikifin.be, 2016. Hoe Wordt Binnen Het Gezin Met Geldzaken Omgegaan in België? FSMA, Brussel, p. 47.

Yoong, J., Mihaly, K., Bauhoff, S., Rabinovich, L., Hung, A., 2013. A Toolkit for the Evaluation of Financial Capability Programs in Low-, and Middle-Income Countries.