

## Nationella provets påverkan på yngre elever

En kvalitativ studie om hur svensklärare i årskurs 1–3 arbetar för att förebygga eller hantera testängslan.

**Författare:** Amelia Solarfs & Severina Engström

**Nivå:** Avancerad nivå

**Kursnamn:** Examensarbete för grundlärarexamen F-3, del 2

**Kurskod:** APG246

**Högskolepoäng:** 15 hp

**Handledare:** Lottie Lofors-Nyblom

**Institution:** Institutionen för kultur och samhälle

**Examinator:** Veronica Semelius Granevald

**Examinationsdatum:** 2026-03-29

Vid Högskolan Dalarna finns möjlighet att publicera examensarbetet i fulltext i DiVA. Publiceringen sker Open Access, vilket innebär att arbetet blir fritt tillgängligt att läsa och ladda ned på nätet. Därmed ökar spridningen och synligheten av examensarbetet.

Open Access är på väg att bli norm för att sprida vetenskaplig information på nätet. Högskolan Dalarna rekommenderar såväl forskare som studenter att publicera sina arbeten Open Access.

Jag/vi medger publicering i fulltext (öppet tillgänglig på nätet, Open Access):

Ja

Nej

## **Abstract**

I detta examensarbete är syftet att bidra med kunskap om hur lärare förbereder sina elever inför de nationella proven i årskurs 3, med fokus på hur de planerar och genomför sin undervisning för att förebygga eller hantera testängslan. För att besvara studiens syfte har kvalitativa semistrukturerade intervjuer genomförts med nio behöriga svensklärare från tre olika kommuner. Det insamlade datamaterialet har därefter analyserats utifrån ett sociokulturellt perspektiv, som är studiens teoretiska ramverk.

Resultatet visar att förberedelser inför de nationella proven i svenska är betydelsefulla för att förebygga eller hantera testängslan. Resultatet visar också att goda relationer är viktiga för att elever ska känna sig trygga inför proven. Genom goda relationer och ett bra samspel med hemmen kan man som lärare se vilka stödinsatser och anpassningar som behöver göras, för att hjälpa eleven att lyckas i skolan. Den slutsats som kan dras, utifrån denna studie, är att det är viktigt att förbereda eleverna inför de nationella proven för att förebygga eller hantera testängslan. Det är även viktigt att läraren samtalar med och känner sina elever, för att skapa ett tryggt klassrumsklimat där alla vågar be om hjälp.

### **Nyckelord:**

Testängslan, nationella prov, bedömning, stödstrategier, årskurs 3, lågstadiet

# Innehållsförteckning

<b>1. Inledning</b> .....	<b>1</b>
<b>2. Syfte och frågeställningar</b> .....	<b>2</b>
<b>3. Bakgrund</b> .....	<b>2</b>
<b>Koppling till skolans styrdokument</b> .....	<b>2</b>
<b>Litteraturgenomgång</b> .....	<b>3</b>
<i>Testängslan</i> .....	3
<i>Nationella prov</i> .....	3
<i>Bedömning</i> .....	4
<i>Strategier</i> .....	5
<i>Stödstrategier</i> .....	6
<b>4. Forskningsgenomgång</b> .....	<b>7</b>
<b>Litteratursökning</b> .....	<b>7</b>
<b>Aktuell forskning</b> .....	<b>7</b>
<i>Provets påverkan på elevernas välbefinnande</i> .....	7
<i>Nationella provets olikheter mellan skolor</i> .....	8
<i>Bedömningens betydande roll i undervisningen</i> .....	9
<i>Stödinsatser för att främja lärande och förebygga ängslan</i> .....	11
<i>Sammanfattning</i> .....	12
<b>5. Teoretiskt perspektiv</b> .....	<b>12</b>
<b>Sociokulturellt perspektiv</b> .....	<b>12</b>
<b>Det sociokulturella perspektivet som teoretiskt verktyg</b> .....	<b>14</b>
<b>6. Metod</b> .....	<b>14</b>
<b>Kvalitativa intervjuer</b> .....	<b>14</b>
<b>Urval</b> .....	<b>15</b>
<b>Genomförande</b> .....	<b>15</b>
<b>Bearbetning och analys av data</b> .....	<b>16</b>
<b>Etiska riktlinjer</b> .....	<b>17</b>
<b>Validitet och reliabilitet</b> .....	<b>18</b>
<b>7. Resultatredovisning och analys</b> .....	<b>19</b>
<b>Vilka strategier har lärarna för att förbereda eleverna inför de nationella proven i svenska?</b> .....	<b>20</b>
<i>Avdramatisering för att minska stress</i> .....	20

<i>Förberedelser i form av provliknande situationer</i> .....	21
<b>Vilket stöd ges till elever som visar tecken på testängslan?</b> .....	23
<i>Kommunikation</i> .....	23
<i>Anpassning och stöd</i> .....	24
<b>Resultatanalys</b> .....	26
<b>8. Diskussion</b> .....	<b>28</b>
<b>Metoddiskussion</b> .....	28
<b>Resultatdiskussion</b> .....	29
<i>Nationella prov och välbefinnande</i> .....	29
<i>Organisering och upplägg av de nationella proven</i> .....	31
<i>Bedömningens betydelse</i> .....	32
<i>Stödinsatser för lärande</i> .....	33
<b>9. Slutsats</b> .....	<b>35</b>
<b>10. Förslag till vidare forskning</b> .....	<b>36</b>
<b>11. Referenser</b> .....	<b>37</b>
<b>12. Bilaga A – Informations- och samtyckesblankett</b> .....	<b>41</b>

# 1. Inledning

I den svenska grundskolan ska alla elever i årskurserna 3,6 och 9 skriva nationella prov, som syftar till att ge samtliga en likvärdig chans att visa sina kunskaper samtidigt som de fungerar som ett underlag för lärare i deras bedömningsarbete. Nationella prov i årskurs 3 har funnits sedan läsåret 2008/2009 och är obligatoriska och genomförs i matematik samt svenska/svenska som andraspråk (Skolverket, 2022b, s. 5). Trots att proven i denna årskurs inte ligger till grund för något betyg visar tidigare forskning att de har en stor påverkan hos elevers välbefinnande (Bagger, 2016, s. 51). För en del elever kan en provsituation upplevas som ett intressant och roligt sätt att få visa upp sina kunskaper på, medan andra kan bli väldigt ängsliga och upplever en uttalad stress av att bli bedömda. Dessa negativa känslor som elever upplever av att bli bedömda under provtillfällena benämns ofta som *test anxiety* i forskningssammanhang (Mickwitz, 2021, s. 305). Det finns däremot ingen vedertagen översättning till svenska av det engelska begreppet. Vi har därför valt att använda begreppet *testängslan* i detta arbete och kan beskrivas som en oro som uppstår vid prov och andra bedömningssituationer (Bagger, 2020, s. 255).

Under de senaste decennierna har bedömningskulturen i det svenska skolsystemet genomgått omfattande förändringar. I samband med nya decentraliseringsreformer på 1990-talet kom skolan att bli allt mer mål- och resultatstyrd, och som en följd av detta infördes nationella prov i olika ämnen och årskurser (Lundahl, 2020, s. 581). En konsekvens är att testängslan har sjunkit till allt yngre åldrar och detta beror oftast på att elever utsätts tidigt för prov och olika bedömningssituationer.

Prata med de elever som visar tecken på stress. Gör dem trygga så att de inte utvecklar testängslan - Anette Bagger, (2023)

I en artikel från *Vi Lärare* (Tenfält, 2023) beskriver forskaren Anette Bagger hur testängslan kan uppstå och ger råd till lärare hur man kan hantera och förebygga detta. Hon förklarar att många elever, framför allt de i årskurs 3 men även äldre, känner sig osäkra när de ska skriva nationella prov. Det är därför viktigt som lärare att ha goda relationer till sina elever för att kunna förbereda dem och ge det stöd som behövs för att klara proven. I citatet som nämns ovan belyser Bagger vikten av kommunikation och trygghet för att förebygga testängslan.

Intresset för detta område har utvecklats i samband med en specialpedagogisk kurs som vi haft i vår lärarutbildning. Genom att få ta del av både föreläsningar och litteratur som handlade om hur testängslan inför prov kan hanteras eller förebyggas fick vi idén att undersöka detta närmare. Vår förhoppning är att bidra med ytterligare kunskap om vilka strategier lärare använder för att förbereda sina elever inför de nationella proven, samt hur de förebygger eller hanterar testängslan kopplat till detta.

## 2. Syfte och frågeställningar

Studiens syfte är att bidra med kunskap om hur lärare förbereder sina elever inför de nationella proven i svenska i årskurs 3, med fokus på hur de planerar och genomför sin undervisning för att förebygga eller hantera testängslan. Utifrån syftet har följande två forskningsfrågor formulerats:

1. Vilka strategier har lärarna för att förbereda eleverna inför de nationella proven i svenska?
2. Vilket stöd ges till elever som visar tecken på testängslan?

## 3. Bakgrund

I detta avsnitt kommer vi först att redogöra studiens koppling till skolans styrdokument och lärares övergripande uppdrag kommer även att beskrivas. Därefter följer en litteraturgenomgång för att förstå testängslan i skolkontext.

### Koppling till skolans styrdokument

I Skollagen (2010:800, 1 kap. 4§) tydliggörs det att utbildningen inom skolväsendet ska ge elever förutsättningar att utveckla kunskaper om världen omkring dem. Samtidigt betonas att all undervisning ska genomföras i en miljö som bygger på trygghet och stabilitet. Detta innebär att skolans uppdrag inte enbart kan förstås som ett arbete mot kunskapsmålen, utan också som ett ansvar för att skapa en trygg lärandemiljö där eleverna känner sig inkluderade och kan fokusera på sitt lärande.

När en lärare ska förbereda sina yngre elever inför ett nationellt prov är det viktigt att ta hänsyn till de olika behov och känslor som finns i elevgruppen. Skollagen (2010:800, 3 kap. 3§) anger att utbildningen ska anpassas efter varje elevs behov och förutsättningar. Testängslan betraktas som ett sådant behov eftersom oro inför prov kan påverka elevens prestation negativt, även om eleven i vanliga fall uppvisar goda kunskaper. Läraren har ett ansvar att arbeta med undervisningsstrategier som minskar stress och skapar trygghet i bedömningssituationer. Läroplanen (Skolverket, 2022, s. 14) betonar att läraren ska ta hänsyn till varje elevs individuella behov och förutsättningar. Att arbeta med olika arbetsformer och stödinsatser är viktigt för att varje elev ska lyckas med sina mål samt förebygga testängslan. Läroplanen (Skolverket, 2022, s. 5) ger uttryck för att skolan ska stärka elevernas utveckling och lust att lära. För att detta ska kunna ske behöver skolan tidigt arbeta med förebyggande strategier som minskar testängslan och bidrar till en tryggare provmiljö.

Skolan ansvarar för att alla elever når de kunskapskrav och mål som finns för utbildningen. Av Skollagen (2010:800, 3 kap. 9§) framgår det även att lärare kontinuerligt ska bedöma och dokumentera elevers kunskapsutveckling. Detta kan sedan användas som underlag vid planering och genomförande av undervisning och för att ge alla elever den ledning och stimulans som behövs för att utvecklas mot utbildningens mål (Skolverket, 2022, s. 14). Skollagen (2010:800, 3 kap. 4§) ger också uttryck för att lärare ska göra en särskild bedömning

av en elevs kunskapsutveckling, om det finns en indikation på att eleven inte kommer uppfylla kriterierna för bedömning av kunskaper i årskurs 3. Bestämmelsen anger att läraren kan använda resultat från de nationella proven för att identifiera vilka stödinsatser som behövs i syfte att utveckla elevers kunskaper.

I skolans styrdokument finns skrivningar om hur lärare ska planera och genomföra sin undervisning för att alla elever ska utvecklas så långt som möjligt och nå kunskapsmålen. Ett centralt mål i svenskämnet kursplan (Skolverket, 2022, s. 224) är att undervisningen ska utveckla elevernas språkliga förmåga, både i tal och skrift. Den ska samtidigt bidra till att eleverna får förtroende för sin egen förmåga att använda språket. Förutsättningarna ger eleverna möjlighet att använda språket som ett verktyg för att resonera, kommunicera samt tillägna sig ny kunskap. Styrdokumentet kan därför fungera som en bra vägledning för lärare i deras pedagogiska arbete och i förberedelser inför nationella prov, vad gäller både planering och genomförande av undervisning.

## **Litteraturgenomgång**

### ***Testängslan***

Testängslan kan beskrivas som en hindrande form av oro som uppstår i samband med bedömningssituationer. Enligt Bagger (2020, s. 255) uttrycker elever med testängslan ofta att de får svårt att organisera sina tankar eller minnas sådant de egentligen kan. Detta relateras till hur stress kan störa arbetsminnets funktion, vilket i sin tur begränsar elevernas möjlighet att prestera utifrån sina faktiska kunskaper.

Begreppet testängslan förklaras som en inlärd reaktion, vilket innebär att det formas genom tidigare erfarenheter av prov och bedömning snarare än att vara medfött. Bagger (2020, s. 255) betonar att ju fler och ju tidigare bedömningssituationer en elev möter, desto större är risken att testängslan utvecklas. Den kan förekomma hos alla typer av elever, oavsett prestationsnivå eller eventuella funktionsvariationer, eftersom stödbehov även kan handla om emotionella och kognitiva utmaningar (Nyroos et al., 2015, refererad i Hirsh & Lundahl, 2020, s. 255).

Nationella prov framhålls ofta som en typ av osäkerhet och oro hos elever. Bagger (2020, s. 256) beskriver hur elever resonerar kring provens betydelse, samt hur själva provsituationen kan bidra till ökad ängslan. Dessa typer av oro kan uppstå både i formativt och summativt provsammanhang, då elever i båda typer av bedömningssituationer kan känna press till att prestera (Bagger, 2020, s. 255).

### ***Nationella prov***

I Sverige finns det en lång tradition av att använda centralt utformade prov som stöd för lärares bedömning och betygsättning. Redan vid 1950-talet tillhandahölls standardprov i vissa ämnen och årskurser som fungerade som ett underlag för lärare vid bedömning av elevers kunskaper (Erickson & Gustafsson, 2020, s. 614). Standardproven var en central del i lärares bedömningsarbete fram till 1990-talet när nya reformer gjorde skolan allt mer decentraliserad och målstyrd, vilket även gjorde att bedömningspraktiken kom att bli allt mer reglerad

(Lundahl, 2017, s. 5). De tidigare använda proven ersattes av de nationella proven som ursprungligen syftade till att stödja lärares bedömningsarbete men som på senare tid också kommit att fungera som ett kontrollinstrument (Lundahl, 2011, s. 38). Detta gjorde att lärare fick ett större administrativt ansvar då de ålades att dokumentera såväl sitt eget bedömningsarbete som elevers resultat, för att sedan rapportera detta till Skolverket som använde informationen till statistikföring (Mickwitz, 2021, s. 32–33). Proven var obligatoriska för lärare att använda men frivilligt för elever att genomföra (Lundahl, 2009, s. 122).

Idag är nationella prov obligatoriska i grundskolan och genomförs i årskurs 3, 6 och 9. De undervisningsämnen som behandlas i proven varierar beroende på årskurs. I årskurs 3 har nationella prov funnits sedan läsåret 2008/2009 och genomförs i ämnena svenska/svenska som andraspråk och i matematik (Skolverket, 2022b, s. 5). I och med att betyg inte sätts i årskurs 3 fungerar proven som ett viktigt underlag vid bedömningen av uppnådda kunskapskrav. Nationella prov i årskurs 6 har funnits sedan läsåret 2011/2012 och i årskurs 9 sedan läsåret 1997/1998 (Skolverket, 2022b, s.5). Proven för de båda årskurserna liknar varandra till stor del och syftar till att stödja betygssättningen i ämnena svenska/svenska som andraspråk, engelska och matematik. I årskurs 9 genomförs nationella prov även i naturorienterande och samhällsorienterande ämnen (Skolverket, 2022b, s. 6).

I Sverige gör samtliga elever i respektive årskurs samma nationella prov för att ge alla en likvärdig chans att visa sina kunskaper, samtidigt som proven stödjer lärares bedömningsarbete. Trots detta finns en viss kritik riktad mot proven. Borgström (2021, s. 167) skriver att de nationella proven är den bedömningspraktik som skapar störst ångslan hos elever. Vidare beskriver Borgström (2021, s. 166–167) att många elever upplever en stress av att bli bedömd under de nationella proven. Därför kan användandet av de nationella proven beskrivas som tvetydigt, eftersom det å ena sidan syftar till en likvärdig utbildning, men å andra sidan kan bedömningsarbetet skapa stress och oro hos både elever och lärare.

## **Bedömning**

Bedömning har stor betydelse för elevers lärande och utveckling, och är därför en viktig del i lärares arbete. Genom tiderna har lärare ålagts att bedöma elevers kunskaper och kan, enligt Lundahl (2020, s. 547), beskrivas som ett av de kraftfullaste verktyg lärare har för att disciplinera sina elever. Kunskapsbedömningar har däremot sett olika ut under historiens gång. De lär ha uppstått i Kina för 2000–3000 år sedan, när människor var tvungna att kvalificera sig genom examination för att jobba som ämbetsmän under kejsaren (Lundahl & Hirsh, 2021, s. 12–13). Runt 1200-talet sägs det även ha förekommit betyg, i form av godkänd och underkänd, vid universiteten i Paris och Bologna och kan beskrivas som en slags examen att börja undervisa sina egna lärjungar (Lundahl, 2020, s. 549).

I Sverige började man däremot diskutera kunskapsbedömningar först under mitten av 1600-talet, då man ansåg att det skulle vara ett bra didaktiskt verktyg för att främja elevers kunskapsutveckling (Lundahl, 2019, s. 560). Bedömning av elevers kunskaper har sedan 1800-talet blivit allt viktigare i den svenska skolan och har, i takt med samhällets och skolans utveckling, fyllt olika funktioner vid olika tidpunkter (Korp, 2011, s. 20). Under mitten av 1900-talet kom ett nytt betygs- och bedömningssystem till den svenska grundskolan, som en följd av förändrad politik och nya läroplaner. Det nya systemet var målrelaterat och bedömningar av

elevers kunskaper skulle göras utifrån bestämda kriterier (Lundahl, 2019, s. 559). Syftet var att ersätta det tidigare betygssystemet, som inte var lika bra på att synliggöra elevers faktiska kunskaper. Detta system kom snabbt att bli kritiserat eftersom allt fler började gå i skolan i takt med 1900-talets samhällsomvandling (Lundahl, 2011, s. 46). År 2011 kom en ny läroplansreform som förändrade betygs- och bedömningsystemet i den svenska grundskolan, och även efter att en ny läroplan inrättades 2022 är principerna i stort sett densamma som 2011.

I dagens skola kan bedömning beskrivas som både en process och en produkt. Lärare bedömer dels elevers prestationer efter hand som eleverna utför dem, dels ger lärarna ett slutomdöme - ibland i form av betyg - på det som ska värderas (Jönsson, 2020, s. 15). Dessa två former av bedömning kallas ofta för formativ och summativ bedömning, och syftar till att stödja elevers lärande på olika sätt. Den formativa bedömningen har som avsikt att förbättra lärandet och undervisningen (Pettersson, 2010, s. 9). Formativ bedömning används kontinuerligt under arbetets gång för att hjälpa eleverna att utveckla sina prestationer och kan, enligt Jönsson (2020, s. 18), påverka utvecklingen på två olika sätt. Det första sättet, som beskrivs som det snabbare sättet, syftar till att utveckla elevers prestationer genom olika aktiviteter. Genom att engagera elever i aktiviteter som återkoppling, kamratbedömning och självbedömning får eleverna en tydligare förståelse för både lärarens förväntningar och utbildningens mål (Jönsson, 2020, s. 20). Det andra sättet, som är lite långsammare, påverkar elevers prestationer med hjälp av olika lärandestrategier. Lärandestrategier är, enligt Jönsson (2020, s. 20), nödvändigt för att hjälpa elever att skapa en bättre tilltro till sin egen förmåga så att de vågar engagera sig i skolarbetet utan att vara rädd för att misslyckas. Exempel på lärandestrategier är att tydliggöra förväntningarna, ge frekvent återkoppling och låta eleverna träna på självbedömning (Jönsson, 2020, s. 20). Summativ bedömning skiljer sig däremot från den formativa bedömningen eftersom den sammanfattar elevens kunskapsnivå i förhållande till något kriterium (Lundahl, 2011, s. 11; Pettersson, 2010, s. 8–9). Dessa bedömningar kan användas för att beskriva resultat på olika nivåer, som skol- och huvudmannanivå eller på nationell nivå (Lundahl, 2011, s. 11). De nationella proven är ett exempel på underlag som används vid summativa bedömningar, eftersom de fungerar både som ett kontrollinstrument och som grund för betygsättning eller bedömning av uppfyllda kunskapskrav.

Trots att bedömning bär mycket gott med sig för att främja elevers lärande och utveckling så finns det även negativa aspekter man behöver vara medveten om. Allt fler elever blir stressade och oroliga av att befinna sig i situationer där de ständigt blir bedömda, och detta kan ses som en följd av tidigare misslyckanden eller dåligt självförtroende (Borgström, 2021, s. 167). Det finns tidigare undersökningar som visar att även lärare upplever bedömning av elever som en hög arbetsbelastning och därför känner sig stressade av sitt arbete (Lundahl & Hirsh, 2021, s. 19). En förklaring till detta är att lärarnas administrativa arbetsbördor har ökat då de förväntas arbeta i enlighet med skolans styrdokument samtidigt som de ska nå goda resultat (Lundahl & Hirsh, 2021, s. 19).

## **Strategier**

Strategi är ett begrepp som kan förstås och benämnas på olika sätt, till exempel som lärandestrategi eller undervisningsstrategi. I vår studie kommer vi däremot använda det övergripande ordet strategi. Detta begrepp är särskilt relevant i relation till syftet i vårt

examensarbete, då förberedelserna kan ske i flera olika sammanhang och behöver inte enbart ske i klassrummet.

I skolan arbetar man med flera olika typer av strategier för att stärka elevernas känsla av tillhörighet. En central strategi är, enligt Aspelin och Persson (2011, s. 156), att ge eleverna ansvar över sitt eget lärande och sin lärmiljö. Detta skapar en mer delaktig undervisning. Genom att ge eleverna möjlighet att vara delaktig och påverka sina studier kan även deras motivation och engagemang öka. Genom att använda olika strategier kan man som lärare synliggöra elevernas betydelse i skolan, för att stärka deras känsla av tillhörighet och att vara behövd (Aspelin & Persson, 2011, s. 156–157).

Att ha en strategi innebär att läraren gör upp en plan för hur undervisningen ska genomföras (Olsson Jers, 2012, s. 78). Alla elever lär sig och tolkar skolans uppgifter på olika sätt. Enligt Olsson Jers (2012, s. 119) kan en del elever uttrycka en oro medan andra är mer tystlåtna. Detta visar på vikten av att bemöta både de tystlåtna och pratsamma eleverna med rätt strategi för att ge de bästa förutsättningarna för utveckling och lärande.

Vår tolkning av begreppet strategi liknar de beskrivningar som gjorts ovan. Det finns ett flertal framgångsrika strategier och det finns ingen bestämd strategi som sägs fungera bäst. Det handlar om att man som lärare behöver bygga goda relationer till sina elever för att hitta de tillvägagångssätt som fungerar bäst för att främja deras lärande.

## **Stödstrategier**

Stödstrategier är en viktig del av differentierad undervisning och beskrivs i litteraturen som ett medvetet utformat hjälpmedel som ska underlätta elevernas lärande och deltagande. Stödstrategier kallas ibland för "smörjmedel" i undervisningen eftersom det fungerar som små, konkreta insatser som hjälper eleverna att komma vidare i sitt arbete (Wallberg, 2020, s. 98). Stödstrategier är pedagogiskt genomtänkta verktyg som fungerar som ett inlärningsstöd genom att hjälpa elever att rikta sin uppmärksamhet, skapa struktur och förstå vad som förväntas av dem (Wallberg, 2020, s. 123). Ett exempel på hur stödstrategier kan användas i undervisningen är visuella hjälpmedel såsom bilder, färgkodning och tabeller, något som Wallberg menar (2020, s. 224) kan stärka elevernas minne och underlätta förståelse.

Stödstrategierna fyller en viktig funktion eftersom de minskar kognitiva och emotionella hinder, vilket gör att elever kan lägga mer av sin energi på själva lärandet (Wallberg, 2020, s. 98). De bidrar också till att skapa en undervisningsmiljö där alla elever får möjlighet att delta, utvecklas och lyckas nå målen tillsammans (Wallberg, 2020, s. 26). Fortsättningsvis belyser Wallberg (2020, s. 99) att stödstrategier kan stärka elevernas självständighet samt utveckla deras metakognitiva och strategiska förmåga. Genom att aktivt användas i undervisningen kan stödstrategierna även förebygga kritiska situationer, exempelvis när elever har svårt att komma igång med självständigt arbete eller ta till sig gemensamma instruktioner (Wallberg, 2020, s. 73).

## 4. Forskningsgenomgång

I detta avsnitt kommer vi att redogöra för hur litteratursökningen har genomförts samt presentera tidigare forskning som gjorts inom detta område.

### Litteratursökning

Den tidigare forskning som behandlas i kommande avsnitt har hittats genom databassökningar i ERIC och Summon. Detta val har gjorts då båda databaserna innefattar pedagogisk forskning. För att finna trovärdig och relevant forskning har samtliga sökningar avgränsats med peer-reviewed samt sökorden som *testångslan/test anxiety*, *nationella prov/national testing*, *bedömning/assessment*, *grundskola/compulsory school*, *high-stakes test*, *teacher/lärare*, *undervisning* och *teaching* har använts. Vid sökandet har vi läst flera titlar och abstracts med vårt syfte och våra frågeställningar i åtanke. Det är begränsat med forskning om hur lärare i årskurs 1–3 planerar och genomför sin undervisning inför de nationella proven i svenskämnet, och vi har inte funnit någon studie som har en tydlig koppling till testångslan. Detta kan betraktas som en styrka i vårt fall, eftersom det ger oss en indikation på att området än så länge är relativt outforskat och därför behöver undersökas mer. Av denna anledning har vi behövt inkludera forskning från andra ämnesområden och årskurser. Det finns endast ett fåtal svenska studier inom området och därför har vi även valt att ta med internationell forskning som behandlar standardiserade prov och/eller ångest vid bedömning.

### Aktuell forskning

#### ***Provets påverkan på elevernas välbefinnande***

I denna del kommer studier av Bagger (2016), Bortes och Giota (2024) samt Robson, Putwain och Howard (2023) att jämföras med fokus på hur skolans arbetssätt och provsituationer kan påverka elevers stress och välbefinnande. Skillnaderna mellan studierna kan också förstås utifrån deras olika metodologiska ansatser. Bagger (2016, s. 47) använder en kvalitativ och etnografiskt inspirerad metod för att tydligt framföra yngre elevers egna tolkningar av ett nationellt prov, medan Bortes och Giota (2024, s. 3) bygger sina slutsatser på kvantitativa analyser av gymnasieelevers upplevelser av undervisningen över tid. Även Robson et al. (2023, s. 39–40) bygger sitt resultat på en sammanställning av tjugo års forskning i en omfattande metaanalys, vilket ger en bred grund för att förstå hur testångslan påverkar elever både teoretiskt och emotionellt. Dessa metodologiska skillnader bidrar till bredare förståelse för olika typer av stress och ångslan.

Både Bagger (2016) som genom en kvalitativ etnografisk inspirerad studie undersöker yngre elevers upplevelser av nationella prov, samt Bortes och Giota (2024) som utifrån kvantitativa analyser studerar äldre elevers stress i relation till undervisningsformer, undersöker hur skolans arbetssätt påverkar elevernas välbefinnande. De gör detta på olika sätt och lyfter fram skilda förklaringar till varför stress och oro kan uppstå för eleverna på skolan. Trots att dessa forskare befinner sig inom samma forskningsområde skiljer sig deras perspektiv tydligt åt. Bagger (2016, s. 51) menar, utifrån sina observationer och intervjuer, att stressen framförallt uppstår i specifika bedömningsituationer som nationella prov, där yngre elever kan

uppleva starka känslor av press, stress och ängslan. Bagger (2016, s. 56–58) säger att elever i årskurs 3 beskriver nationella prov som något läskigt och nytt vilket kan leda till nervositet, skakningar och ångestkänslor. Bagger (2016, s. 50, 58) tolkar detta som att själva provsituationen fungerar som en *high stakes* händelse, där rädslan för att misslyckas, hamna efter eller mista sin sociala status är en tydlig stressfaktor. Robson et al. (2023, s. 39–40) förstärker Baggars (2016) syn, eftersom de visar genom en kvantitativ forskningsöversikt baserat på ett stort antal studier att testängslan hos elever mellan åldrarna 5–12 år inte bara förekommer ofta utan dessutom tydligt är kopplat till försämrat resultat samt negativt påverkat välbefinnande. Resultaten i forskningsöversikten som Robson et al. (2023, s. 44) ger förstärker därför Baggars (2016) argument om att provsituationerna i sig kan skapa starka stressreaktioner hos eleverna.

Bortes och Giota (2024, s. 4) anser däremot utifrån sina kvantitativa analyser av elevers självrapporterade upplevelser att elevernas höga stressnivåer är relaterade till de undervisningsformer som elever möter i sin vardag. Bortes och Giota (2024, s. 9) menar att det inte nödvändigtvis är traditionella lärarstyrda lektioner eller testnära moment som är mest utmanande för elever i årskurs 9, utan framförallt de undervisningsmiljöer som ger eleverna mycket eget ansvar och minskat stöd av läraren. Vidare belyser Bortes och Giota (2024, s. 11) att det är det egna ansvaret som eleverna får som är starkast kopplad till ökade nivåer av stress och ängslan, speciellt hos elever från socioekonomiskt utsatta hem. För Bortes och Giota (2024, s. 8–9) är alltså den otillräckliga vägledningen, vilket framkommer tydligt i deras resultat, och inte provsituationen i sig, den främsta orsaken till ökad ohälsa. Bortes och Giotas (2024) resultat skiljer sig tydligt från ovanstående studier, då Robson et al. (2023, s. 49) visar att provsituationerna i sig påverkar elevernas stressnivåer även i yngre åldrar. Medan Bortes och Giota (2024) lyfter ansvaret som eleverna själva behöver ta i högre årskurser, visar Robson et al. (2023, s. 49), baserat på sammanställning av studier att stressen hos yngre elever ofta är mer direkt kopplad till själva provmomentet, oavsett undervisningsform.

Trots dessa skillnader i fokus visar båda studierna att skolmiljön har en betydande påverkan på elevers psykiska hälsa och att vissa elevgrupper är mer sårbara än andra. Bagger (2016, s. 47) framhåller att flerspråkiga elever och specifikt pojkar i behov av särskilt stöd påverkas mer av pressen som prov ger, medan Bortes och Giota (2024, s. 11) utifrån deras analyser, pekar på att elever med låg socioekonomisk bakgrund påverkas mer negativt i de moment som kräver ett mer eget ansvar. Robson et al. (2023, s. 51) studie visar dessutom tydliga könsskillnader, där exempelvis flickor upplever testängslan tydligare än pojkar, och elever i vissa kulturella sammanhang kan visa ännu högre nivåer av testängslan. Detta påvisar förhållandet av att olika elevgrupper är olika sårbara, men också att sårbarheten kan uttryckas på elevernas egna sätt beroende på om stressen kommer från test, eget ansvar eller andra pedagogiska krav (Robson et al. 2023, s. 52–53). I dessa studier visar forskningen hur bristande stödstrukturer kan förstärka redan befintliga skillnader och bidra till ökad ohälsa.

### ***Nationella provets olikheter mellan skolor***

Löfgren, Löfgren och Pérez (2018) pekar på att de nationella proven i årskurs 6 får olika form och betydelse beroende på hur skolorna organiserar ansvaret för provförberedelserna. Larsson (2024) lyfter däremot fram att liknande variationer uppstår på gymnasiet, men att detta däremot

styrts av enskilda lärares agerande snarare än av skolans organisatoriska upplägg. Larsson (2024, s. 134) framhåller dessutom att provet i svenska 1 på gymnasiet används på olika sätt. Provet kan användas som ett verktyg för att bedöma elevernas kunskaper, beroende på hur lärarna värderar provets relevans och hur väl det överensstämmer med kursens mål. Båda studierna visar därmed att nationella prov inte fungerar som en likartad och enhetlig metod, utan anpassas i hög grad till det lokala sammanhanget. De belyser detta genom olika perspektiv, Löfgren et al. (2018, s. 6) fokuserar på årskurs 6, medan Larsson (2024, s. 135) analyserar lärarnas professionella bedömningar på gymnasiet.

Provet riktlinjer menar Löfgren et al. (2018, s. 5) behandlas på olika sätt även i årskurs 6, där skolor varierar i hur de organiserar provförberedelserna. I denna process kan eleverna bli aktiva deltagare. I vissa skolor kan de ses som ansvarstagande och drivande, medan de i andra skolor får en mer passiv roll som mottagare, beroende på hur ansvaret för förberedelserna är fördelat (Löfgren et al., 2018, s. 16). Larsson (2024, s. 137) beskriver å andra sidan hur gymnasielärare tolkar ett nationellt prov och intar olika positioner, såsom kritiker, entusiaster eller mer passiva mottagare, beroende på hur de bedömer provets relevans och koppling till kursplanen.

En tydlig likhet mellan studierna är att båda visar att nationella prov inte genomförs på samma sätt överallt vare sig i årskurs 6 eller i gymnasiet, trots att de syftar till att skapa likvärdighet. Löfgren (2018, s. 134) visar att provets betydelse och funktion varierar beroende på lärarnas inställning och skolans lokala förutsättningar. I båda fallen leder detta till att provets syfte försvagas när lokala praktiker skapar olika villkor.

Samtidigt finns viktiga skillnader i fokus och problemformulering. Löfgren et al. (2018, s. 15–16) är intresserade av elevernas positioner och hur de påverkas av skolans sätt att organisera provet. Här är huvudproblemet vem som får ansvar för förberedelserna och hur detta påverkar elevernas möjlighet att agera. Larsson (2024, s. 141–142) fokuserar istället på lärarnas perspektiv och visar hur bristande koppling mellan provets uppgifter och kunskapsmålen leder till att vissa lärare tonar ned provets betydelse eller använder det på alternativa sätt, som till exempel ett diagnostiskt verktyg.

### ***Bedömningens betydande roll i undervisningen***

Under de senaste decennierna har den svenska grundskolan utvecklats mot en alltmer målstyrd och bedömningsorienterad praktik. Införandet av nationella prov i lägre årskurser och tidigare betygssättning har gjort att denna utveckling förstärkts och påverkar både lärare och elever. Tre studier som gjorts av Lundqvist och Lidar (2020), Hirsh (2020) samt Jerrim, Allen och Sims (2024) visar hur bedömning och prov påverkar lärares planering, genomförande och uppföljning av undervisning. Samtidigt visar de hur detta påverkar både elevers och lärares motivation och attityder till skolan.

Lundqvist och Lidar (2020) har i sin studie *Functional coordination between present teaching and policy reform in Swedish science education* studerat hur lärare i naturkunskap i årskurs 6 resonerar kring, om och hur de ändrar sin undervisning kopplat till de nationella proven. Studien är genomförd i Sverige under åren 2013–2016 och bygger på intervjuer med 10 lärare från flera av landets grundskolor (Lundqvist & Lidar, 2020, s. 168). Studien visar att införandet av nationella prov i naturkunskap i årskurs 6 inte enbart förändrar

lärarnas bedömningspraktik, utan också hur de planerar och genomför sin undervisning (Lundqvist & Lidar, 2020, s. 171). Lärarna förklarar i intervjuerna att deras arbete kräver, i och med de nya reformerna, mer transparens och behöver ha detta i åtanke när de planerar deras undervisning, samt vid bedömning och dokumentation av elevers framsteg. Resultaten visar att lärare ofta väljer de nationella proven som stöd i sitt planerings- och bedömningsarbete (Lundqvist & Lidar, 2020, s. 171). Det verkar dock finnas en spänning mellan att undervisa för kunskapens skull och att undervisa för betygets skull. Samtidigt visar resultaten att lärare upplever att proven bidrar till en yrkesprofessionell utveckling. De nationella proven leder till kollegiala samtal och hjälper lärarna att utveckla sina undervisningsmetoder (Lundqvist & Lidar, 2020, 175). Trots detta upplever lärare i studien en ökad stress och arbetsbelastning. De upplever att kraven på dokumentation, betygssättning av elever och både förberedelse inför samt administrering av proven påverkar deras arbete negativt (Lundqvist & Lidar, 2020, s. 171, 174).

I kontrast till Lindqvist och Lidars (2020) studie visar Jerrim et al. (2024) i sin studie *High Stakes Assessments in Primary Schools and Teachers' Anxiety About Work* att lärare i England har en mer tidsbegränsad stress vid genomförandet av prov. De har studerat, med hjälp av paneldata från cirka tusen lärare, hur lärare i årskurs 6 upplever de lagstadgade proven (SAT) och deras oro i arbetet inför detta (Jerrim et al., 2024, s. 61–62). Resultaten visar att lärare i årskurs 6 inte generellt har högre arbetsrelaterad stress än andra lärare, förutom under själva veckan när proven genomförs då stressen ökar markant (Jerrim et al., 2024, s. 67–68). Veckan efter återgår stressnivåerna till det normala igen. Detta tyder på att proven har en kortvarig men intensiv påverkan på lärarna i denna studie, medan lärarna i Lundqvist och Lidars (2020) studie visar på en mer långvarig stress. Anledningen till denna kortvariga stress kan, enligt Jerrim et al. (2024, s. 68), förklaras av hur rektorer fördelar sin personal, då fler erfarna lärare placerades i årskurs 6, där SAT-proven genomförs, medan lärare med mindre erfarenhet av proven placerades i andra årskurser. Till skillnad från Lundqvist och Lidars (2020) studie undersöker inte Jerrim et al. (2024) *hur* proven påverkar lärare i deras arbete, utan snarare *när*. Detta blir särskilt tydligt då de hänvisar till tidigare studier som undersökt hur lärare påverkas i deras arbete (Jerrim et al., 2024, s. 71).

Till skillnad från de tidigare nämnda studierna, som fokuserar på lärares perspektiv, ger Hirsh (2020) studie *When Assessment is a constant companion: students' experiences of instruction in an era of intensified assessment focus* en djup inblick i elevers upplevelser kring bedömning. Denna studie är genomförd i Sverige och består av 20 fokusgruppintervjuer med totalt 102 elever i 16–18 års ålder (Hirsh, 2020, s. 90). En aspekt som alla elever i studien återkommer till är att de upplever att allt de gör eller säger kan bli föremål för bedömning (Hirsh, 2020, s. 94). Detta påverkar, enligt Hirsh (2020, s. 94), inte bara elevernas deltagande utan också deras engagemang och prestationer. Eleverna uttrycker också en rädsla att ställa frågor till läraren eller be om hjälp när de inte förstår, då de är rädda att detta ska påverka dem negativt. Detta stärker de argument som Lundqvist och Lidar (2020, s. 171) gör vad gäller den förskjutning som gjort skolan mer fokuserad på lärande för betyg snarare än lärande för kunskap. Det som lärarna i Lundqvist och Lidars (2020, s. 171–172) studie beskriver som transparens uppfattas av eleverna i Hirsh (2020, s. 94) studie som en ökad stress på att prestera bra för att få bra betyg. Förberedelserna inför proven, själva proven och dess bedömning är enligt lärarna i Lundqvist och Lidars (2020, s. 171) studie ett bra kontrollverktyg

av elevers kunskaper, medan eleverna i Hirsh (2020, s. 97) studie upplever förberedelserna som en stor stress och de får en känsla av att allt står på spel. Detta gör Hirsh (2020) studie betydelsefull, eftersom den till skillnad från Lundqvist och Lidar (2020) samt Jerrim et al. (2024) visar att bedömningen inte bara är påverkar lärare och undervisningen, utan också eleverna och klassrumsmiljön.

### **Stödinsatser för att främja lärande och förebygga ängslan**

Som lärare är det viktigt att vara medveten om vilket stöd och vilka insatser som gynnar elevernas lärande och utveckling på bästa sätt. Detta är något som Manley, Tu, Reardon och Creswell (2023), Takala, Silfver, Karlsson och Saarinen (2018) samt Rönn och Pettersson (2023) tar upp i sina tre olika studier. Manley et al. (2023, s. 4) fastställer vilka pedagogiska metoder och verktyg som fungerar bäst för att förebygga ängslan hos elever. Genom att jämföra olika studier visar resultatet att det finns flertalet metoder för lärare att använda i sin undervisning för att minimera risken för ängslan. Manley et al. (2023, s. 8–9) framhåller att fungerande strategier till stor del handlar om att lärare bygger trygga samt goda relationer till sina elever. De betonar (2023, s. 14) att ett tryggt samspel mellan elever och lärare bidrar till ökad lust att lära samt förbättrat mående. Vidare lyfter Manley et al. (2023, s. 9) att klassrumsklimatet är en viktig faktor för hur eleverna mår i skolan. De menar att undervisningsmiljöer där läraren arbetar auktoritärt, utövar starkt kontrollbehov eller använder olika typer av straff tenderar att öka oro och stress (Manley et al., 2023, s. 14–15). Genom att visa att misstag är okej och uppmuntra eleverna att prova nya saker menar Manley et al. (2023, s. 17) att det blir enklare för dem att delta, testa själva och lära sig utan att vara rädda för att misslyckas.

Likt studien av Manley et al. (2023) belyser Takala et al. (2018) också vikten av lärares stöd för att främja elevers lärande. Takala et al. (2018, s. 320) visar hur viktigt det är som lärare att ge sina elever det stöd som behövs för att hjälpa dem utvecklas mot utbildningens mål. De tar, till skillnad från Manley et al. (2023, s. 14–15), upp att lärare ofta ber om hjälp från specialpedagoger då de oftast har en bredare repertoar av stödstrategier (Takala et al., 2018, s. 322–323). I studien visar resultatet att många lärare upplever en saknad av kunskap och färdigheter för att kunna hantera elevers utmaningar, och därför uttrycks ett behov av fortbildning bland skolans personal för att främja en skola för alla (Takala et al., 2018, s. 322–323). De vanligaste stöden som lärarna i studien gav var främst individualiserade uppgifter och prov, samt att de fick längre tid på sig att genomföra arbetet (Takala et al., 2018, s. 323). Detta visar en tydlig skillnad mellan de två studierna, eftersom Takala et al. (2018) fokuserar på mer långsiktigt stöd för att förebygga elevers ängslan, medan Manley et al. (2023) istället betonar hur lärares agerande i klassrummet direkt påverkar elevernas mående.

Rönn och Pettersson (2023) visar hur elever använder dolda strategier som exempelvis kopiering, spökskrivning samt delning av färdiga uppgifter, för att hantera de prestationer som de upplever att skolan sätter på dem. Takala et al. (2018, s. 323) beskriver individualisering som ett positivt stöd för elevernas inläring, Rönn et al. (2023, s. 56–57) däremot visar att samma fokus kan få elever att dölja sina utmaningar och istället gömma sig bakom klasskompisarnas prestationer. Likheten med Manley et al. (2023, s. 9) är att båda studierna

belyser hur rädsla och oro påverkar elevernas beteende, skillnaden är att Manley et al. (2023, s. 1) fokuserar på hur läraren arbetar för att skapa trygghet i klassrummet och förhindra ängslan, medan Rönn et al. (2023, s. 51) istället fokuserar på hur man kan anpassa olika strategier i bedömningsarbetet. Tillsammans belyser dessa studier att skolmiljön, lärarnas beteende samt elevernas egna handlingar påverkar lärandet och tryggheten på skolan.

### **Sammanfattning**

Sammanfattningsvis lyfter forskningen att nationella prov och olika bedömningsprocesser påverkar både elevers och lärares vardag, och att stress kan uppstå av olika anledningar. Faktorer som spelar in är bland annat elevernas ålder och den undervisningsmiljö de befinner sig i. För yngre elever är det ofta själva provsituationen som framkallar oro och skapar testängslan (Bagger, 2016; Robson et al., 2023), medan äldre elever främst påverkas av undervisningsformer där ett stort eget ansvar kombineras med minskat lärarstöd (Bortes & Giota, 2024).

Studier visar att användningen av nationella prov i Sverige inte är enhetlig. Rektorer och lärare tolkar och organiserar proven olika beroende på skolans förutsättningar och lärarnas syn på bedömning (Löfgren et al., 2018; Larsson, 2024). Detta gör att proven inte blir ett helt enhetligt bedömningsmaterial, även om likvärdigheten eftersträvas. Lärares arbete påverkas negativt då de kan uppleva ökad och/eller långvarig arbetsbelastning samt tidsbrist inför planering och bedömning (Lundqvist & Lidar, 2020), medan andra främst känner av stressen under själva provtillfällena (Jerrim et al., 2024).

Forskningen om stödinsatser visar att goda relationer, tydliga strukturer och en trygg lärmiljö är avgörande för att främja lärande och förebygga ängslan (Manley et al., 2023; Takala et al., 2018), men pekar också på att individualiserade krav kan leda till att elever försöker dölja sina svårigheter (Rönn & Pettersson, 2023). Tillsammans ger studierna en tydlig bild av hur bedömning, undervisning och stödstrukturer samspelar och påverkar elevernas möjligheter att lyckas och må bra i skolan.

## **5. Teoretiskt perspektiv**

För att möjliggöra en mer bred och nyanserad bild av hur lärare förbereder och stöttar sina elever inför de nationella proven i svenska i årskurs 3 kommer vi utgå från ett sociokulturellt perspektiv i detta examensarbete. Perspektivet hjälper oss att analysera hur lärare och lärmiljön påverkar elevers lärande och välbefinnande. Vidare kommer perspektivet användas för att hjälpa oss att bidra med mer kunskap om hur lärare planerar och genomför sin undervisning för att förebygga eller hantera testängslan inför de nationella proven.

### **Sociokulturellt perspektiv**

Det sociokulturella perspektivet handlar om att lärandet sker i samspel med andra människor. I denna studie kommer vi att utgå från Roger Säljös (2022) tankar om det sociokulturella

perspektivet. Säljö (2022) är den svenska uttolkaren av Lev Vygotskijs teorier och menar att lärandet sker genom social interaktion, samt att läraren har en central roll i att stödja elevernas utveckling. Ulla Alexandersson (2009) kompletterar detta genom sitt forskningsintresse om inkludering, kommunikation och delaktighet, där hon belyser att stöd från läraren och socialt samspel skapar stödjande och trygga lärmiljöer. Även Karsten Hundeides (2006) tankar om det sociokulturella perspektivet och barns utveckling kommer att redogöras, för att fördjupa förståelse för dess användning i denna studie.

Enligt Säljö (2022, s. 90) utvecklas kunskap genom *kommunikation*, gemensamma aktiviteter och sociala relationer snarare än genom enskilt arbete. Det innebär att lärande inte ses som något som sker inom individen utan som en process där människor lär av och tillsammans med varandra. Detta är något som även Hundeide (2006, s. 6) menar är sant, då barn betraktas som en social varelse som är biologiskt disponerad att utvecklas i dialog med andra personer i omgivningen. Vidare beskriver Säljö (2022, s. 94) att mötet som sker mellan lärare, elever och klassrumsmiljön blir avgörande för lärandet.

Centralt inom det sociokulturella perspektivet är begreppet *intersubjektivitet* (Säljö, 2022, s. 94), vilket innebär att lärare och elev delar en gemensam förståelse för undervisningens innehåll, mål och arbetssätt. När lärare och elev förstår varandra och har en tydlig bild av vad som ska genomföras i skolan skapas bättre förutsättningar för lärande. Denna gemensamma förståelse benämner Hundeide (2006, s. 195) som ett intersubjektivt rum, där samspel mellan människor formas genom uttalade regler, normer och sätt att kommunicera. Detta kräver tydlig *kommunikation* och fungerande relationer, vilket blir särskilt viktigt i situationer som kan upplevas stressande för elever (Säljö, 2022, s. 95–96). Ett exempel på en sådan situation är nationella prov. Enligt Säljö (2022, s. 114) kan ett klassrumsklimat där elever känner sig trygga att ställa frågor och göra misstag, bidra till minskad oro. Vi tolkar detta som ett sätt att förebygga testängslan.

Ett centralt begrepp inom denna teori är den *proximala utvecklingszonen*. Säljö (2022, s. 90) beskriver den *proximala utvecklingszonen* som samspelet mellan vad en elev klarar av på egen hand och vad den klarar med stöd från läraren. För läraren innebär detta att undervisningen behöver vara differentierad och erbjuda stöd som utmanar eleven på rätt nivå, utan att skapa stress och oro (Säljö, 2022, s. 99). För att stödja elever i den *proximala utvecklingszonen* används begreppet *scaffolding*, vilket direkt kan översättas till stöttning (Säljö, 2022, s. 100). Alexandersson (2009, s. 113) beskriver att läraren ger eleven tillfälligt stöd, exempelvis genom enklare instruktioner, modeller, frågor eller strukturer som hjälper eleven att våga utmanas i att ta nästa steg i lärandet samt våga tänka mer självständigt. Stödet anpassas efter elevens behov och minskas gradvis i takt med att elevens självständighet och förståelse ökar (Alexandersson, 2009, s. 113). I förberedelser inför nationella prov kan *scaffolding* bidra till ökad trygghet genom att eleverna får tydliga ramar och stöd i hur uppgifter kan förstås och lösas, vilket kan minska stress och osäkerhet. Genom att erbjuda stöd som utmanar eleven på rätt nivå skapas förutsättningar för lärande, snarare än att hämma utvecklingen genom för höga eller otydliga krav.

Det sociokulturella perspektivet är en teori som används för att förstå hur lärarens stöd, undervisningsstrategier samt hur relationer till sina elever påverkar både deras lärande och välbefinnande. Perspektivet är därför relevant för att analysera hur lärare i årskurs 1–3 arbetar

med att förbereda elever inför nationella prov och hur det kan bidra till att förebygga eller hantera testängslan.

Sammanfattningsvis anser vi att det sociokulturella perspektivet kommer hjälpa oss att besvara studiens syfte och forskningsfrågor. Vi hade till en början både det relationella och sociokulturella perspektivet som teoretiskt ramverk. Efter överväganden valde vi att endast behålla det sociokulturella perspektivet, eftersom perspektiven i stor utsträckning överlappar varandra.

## **Det sociokulturella perspektivet som teoretiskt verktyg**

I detta examensarbete är syftet att undersöka vilka strategier lärare använder för att förbereda sina elever inför de nationella proven i svenska i årskurs 3. En central del är att undersöka hur lärarna planerar och genomför sin undervisning, vilket gör att den sociala kontexten blir betydelsefull i denna studie. Samtidigt är det centralt att identifiera vilka stödstrategier som ges till de elever som visar tecken på testängslan. Det sociokulturella perspektivet gör det möjligt för oss att synliggöra vikten av god *kommunikation* och trygga relationer för att ge elever det stöd och anpassningar som behövs. För att möjliggöra en djupare analys kommer vi att utgå från de teoretiska begrepp som presenterats ovan, vilka är *kommunikation*, *intersubjektivitet*, *scaffolding* samt den *proximala utvecklingszonen*. Dessa begrepp kommer att redogöras senare i examensarbetet, i vår resultatredovisning (se kapitel 7).

## **6. Metod**

I följande avsnitt presenteras den metod som examensarbetet bygger på och en motivering utifrån syftet. Vidare redogörs hur urvalet av informanter har gått till och därefter följer en presentation av genomförandet, samt bearbetning av data och analys. Sedan presenteras en redogörelse för de etiska riktlinjer som varit till grund för vårt examensarbete. Avslutningsvis motiveras studiens validitet och reliabilitet.

### **Kvalitativa intervjuer**

Denna studie har en kvalitativ forskningsansats som syftar till att bidra med kunskap om hur lärare beskriver hur de förbereder sina elever inför de nationella proven i svenska i årskurs 3. Samtidigt syftar studien till att synliggöra lärares beskrivningar av hur de planerar och genomför sin undervisning för att förebygga eller hantera testängslan hos elever.

Valet av metod grundar sig i studiens syfte och forskningsfrågor, som handlar om att synliggöra vilka strategier lärare har för att förbereda sina elever inför de nationella proven i svenska samt vilket stöd som ges till de elever som visar tecken på testängslan. Till en början övervägde vi att genomföra både observationer och semistrukturerade intervjuer, men på grund av den begränsade tidsramen och studiens syfte valdes enbart intervju som metod.

En kvalitativ forskningsansats med semistrukturerade intervjuer som metod ger möjligheten till en mer djupgående undersökning, för att ta del av informanternas egna erfarenheter och resonemang (Larsen, 2018, s. 137, 139). Valet av semistrukturerade intervjuer

som metod motiveras av att vår studie fokuserar på lärarnas beskrivningar av deras egna erfarenheter och upplevelser. Semistrukturerade intervjuer innebär att man har färdigformulerade frågor som inte är beroende av någon specifik följd, och tillåter forskaren att ställa följdfrågor till informanterna för att få ett mer utvecklat och konkret svar (Larsen, 2018, s. 139).

Samtidigt finns det, enligt Larsen (2018, s. 36), begränsningar som behöver beaktas. Larsen (2018, s. 36) skriver att resultaten från en kvalitativ studie inte kan generaliseras statistiskt, utan behöver förstås som exempel på hur ett fenomen kan ta sig uttryck i specifika sammanhang. Detta innebär att analysen av intervjumaterialet kräver ett omfattande och noggrant arbete som behöver tolkas och kategoriseras av forskaren (Larsen, 2018, s. 37). Larsen (2018, s. 36–37) menar att det finns en risk att informanterna svarar det de tror att vi vill höra. För att minska påverkan är det viktigt att intervjuerna genomförs på ett noggrant sätt, där informanterna kan tala fritt och känna sig trygga. Trots dessa begränsningar bedöms denna metod som mest relevant mot studiens syfte, då den kan ge en djupare och bredare bild av hur lärare arbetar med att förbereda elever inför de nationella proven och ge stöd åt de elever som visar tecken på testängslan.

## **Urval**

I denna studie har ett bekvämlighetsurval gjorts vilket innebär att vi har genomfört intervjuerna med lärare som arbetar på skolor i vårt närområde. Vi har intervjuat nio behöriga svensklärare som alla arbetar i årskurs 1–3 och har erfarenhet av nationella proven i svenskämnet, samt erfarenhet av att arbeta i årskurs 3. Vi valde att endast intervju behöriga lärare, med erfarenhet av nationella proven och arbete i årskurs 3, eftersom deras kunskaper och upplevelser kan hjälpa oss att besvara studiens syfte och frågeställningar. Lärarna har olika arbetslivserfarenheter och jobbar på olika skolor i tre olika kommuner. Detta för att bidra till ökad variation i den insamlade datan. Vi bedömer att antalet intervjuer kommer vara tillräckligt för att ge ett brett underlag.

## **Genomförande**

Vi började med att skicka information om vårt examensarbete till sex rektorer och frågade om vi fick ta kontakt med behöriga lärare på verksamheten. Efter godkännande tog vi kontakt med 20 lärare och skickade ut ett informationsbrev (bilaga A) om studien. Utav dessa 20 var det endast nio lärare som svarade och gav sitt godkännande till deltagande. Vi har valt att genomföra individuella intervjuer med varje informant, för att få en tydlig bild av deras egna erfarenheter och resonemang. Varje intervju beräknades ta cirka 30 minuter och genomfördes vid endast ett tillfälle. Vid genomförandet valde vi att dela upp ansvarsfördelningen, vilket informanterna informerats om, så att vi turades om att leda intervjun och föra anteckningar vid vartannat intervjutillfälle. Informanterna hade även informerats om att vi båda skulle närvara under intervjutillfället. Samtliga intervjuer spelades in på båda våra mobiltelefoner.

I det informationsbrev (bilaga A) som skickats ut fanns det möjlighet för informanterna att välja mellan att genomföra intervjun digitalt via zoom eller fysiskt på sin arbetsplats. Detta val har gjorts för att underlätta deltagandet och för att informanterna ska känna sig trygga i intervjusituationen. Sju av intervjuerna genomfördes på zoom, medan två

genomfördes på arbetsplatsen. Oavsett vilken typ av intervju som informanten valde att genomföra, var upplägget densamma och samma frågor ställdes till samtliga informanter.

Vid genomförandet av intervjuerna har vi använt en flexibel intervjuguide. En flexibel intervjuguide är, enligt Larsen (2018, s. 139), färdigformulerade frågor som inte har någon specifik ordföljd och gör det möjligt för forskaren att vara flexibel och ställa eventuella följdfrågor under intervjutillfället. Formuleringen av intervjufrågorna utgick från studiens syfte, som är att bidra med kunskap om hur lärare förbereder sina elever inför de nationella proven i svenska i årskurs 3, med fokus på hur de planerar och genomför sin undervisning för att förebygga eller hantera testångslan. På grund av intervjuens struktur har frågorna ingen fastställd ordning, utan kan anpassas utifrån situationen och samtalet. Strukturen gjorde det möjligt för oss att också ställa eventuella följdfrågor om vi fann det nödvändigt, för att låta informanten utveckla sina svar ytterligare och ge oss ett bredare underlag.

Vi värderar att informanten ska känna sig trygg i intervjusituationen och därför har vi vid varje intervjutillfälle haft som mål om att inta en objektiv ställning. Det betyder bland annat att intervjuaren distanserar sig från det empiriska materialet och lägger egna värderingar åt sidan (Larsen, 2018, s. 15). Detta gör vi för att informanten inte ska behöva uppleva att den blir bedömd eller uppfattad som okunnig. Vi har också försökt tagit ansvar för att styra intervjun men samtidigt försökt att inte påverka svaren i alltför hög grad.

Både Larsen (2018, s. 52) och Eriksson-Zetterquist och Ahrne (2022, s. 29) påpekar att informanterna har rätt att avbryta sitt deltagande under hela studien. Detta har vi påpekat inför varje intervjutillfälle, samt att det står med i det informationsbrev (bilaga A) som vi har skickat ut till informanterna. Innan varje intervju påbörjades fick informanten ytterligare en gång ta del av studiens syfte och vi påminde även om att deltagandet var frivilligt och att de har rätt att avbryta när de vill. De fick även vetskap om de etiska aspekterna som står i informationsbrevet (bilaga A).

## **Bearbetning och analys av data**

Vi dokumenterade alla intervjuer genom ljudinspelning på våra egna mobiltelefoner samt förde anteckningar på våra datorer under genomförandet. Larsen (2018, s. 137) beskriver att ljudinspelningar är vanligt att genomföra vid kvalitativa intervjuer och syftar till att få en insikt i informanternas erfarenheter, resonemang och attityder. Vidare beskriver hon att det också är vanligt att föra anteckningar under intervjusituationen, särskilt i semistrukturerade intervjuer, för att komma ihåg viktig information och kunna ställa relevanta följdfrågor.

Efter att samtliga intervjuer har genomförts har vi transkriberat ljudinspelningarna. Att transkribera innebär att det som sägs skrivs ner till text (Åkesson, 2024, s. 46). Detta har vi gjort för att enklare kunna analysera innehållet och identifiera möjliga mönster och teman (se kapitel 7). I samband med transkriberingen har informanternas namn ersatts med fingerade namn, vilket Kvale och Brinkmann (2014, s. 323) menar är viktigt för att värna om deras privatliv.

Det insamlade materialet har analyserats utifrån en innehållsanalys för att identifiera möjliga teman och mönster. När man gör en innehållsanalys läser forskaren igenom det insamlade materialet flera gånger och samtidigt förs nya anteckningar för att få ett helhetsintryck (Larsen, 2018, s. 161). I det första steget läste vi igenom transkriberingarna och våra anteckningar flertalet gånger och samtidigt förde nya anteckningar, för att hitta möjliga

teman och mönster. Därefter användes färgkodning, med hjälp av två färger, för att urskilja vilka delar av det insamlade materialet som hör till respektive forskningsfråga. Detta gjordes i det digitala dokument som all insamlade data finns på. Sedan användes fyra färger för att identifiera de teman som hör till varje forskningsfråga, vilka kommer presenteras i studiens resultatredovisning (se kapitel 7). Vid analysen har det sociokulturella perspektivet och dess teoretiska begrepp fungerat som utgångspunkt för att tolka lärarnas beskrivningar av hur de förbereder sina elever inför de nationella proven, samt hur de ger stöd till elever som visar tecken på testångslan.

## **Etiska riktlinjer**

Arbetet genomförs i enlighet med Vetenskapsrådets (2024) forskningsetiska principer och regler. Det innebär att studien kommer att formas av ärlighet och tydlighet i redovisningen av syfte, metoder och resultat. Detta har vi tagit hänsyn till i det informationsbrev (bilaga A) som informanterna tagit del av. Där kan de läsa om studiens syfte och frågeställningar, de får vetskap om metoden, samt att de informeras om hur resultatet kommer att redovisas.

Som forskare är det viktigt att ta ansvar för studiens etiska riktlinjer. I detta examensarbete undersöker vi hur lärare i årskurs 1–3 arbetar för att förebygga och hantera testångslan i samband med de nationella proven i svenska. Studien bygger på semistrukturerade intervjuer med nio lärare och kräver ett medvetet etiskt förhållningssätt under hela forskningsprocessen. Enligt Vetenskapsrådet (2024, s. 97) innebär god forskningssed att forskaren behöver väga studiens syfte mot skyddet av deltagarnas integritet. Det är därför viktigt att under hela forskningsprocessen hantera deltagarnas identitet med stor försiktighet och bemöta de med respekt. Detta har tagits i beaktning genom att varje informant tilldelats ett nummer och fingerat namn, exempelvis Informant 1 – Sofie, för att säkerställa att de inte blandas ihop samt för att värna och respektera deras identitet. Om eventuella namn på andra personer eller arbetsplatser nämns har även dessa fått fingerade namn. Vi kan därför garantera att personuppgifter och arbetsplatser inte kommer att föras vidare.

En viktig forskningsetisk princip är att informanterna ska ges information om studien och ge samtycke till sitt deltagande (Vetenskapsrådet, 2024, s. 62). Detta säkerställs i det informationsbrev (bilaga A) som informanterna fått, där vi tydligt skriver och informerar om att deltagandet är frivilligt och ett samtycke behöver ges för att vara med i studien. För att säkerställa att vårt examensarbete följer Vetenskapsrådets (2024) etiska riktlinjer har samtliga informanter gett medgivande, både muntligt och skriftligt, till att studien publiceras. Vi informerar även att de kan välja att avbryta sitt deltagande när som helst under studien, för att respektera individens rätt till självbestämmande (Vetenskapsrådet, 2024, s. 62).

Det insamlade materialet behandlas konfidentiellt och används endast för studiens syfte samt behandlas på lösenordskyddade enheter enligt gällande regler för personuppgiftsbehandling (Vetenskapsrådet, 2024, s. 70). Även detta står med i informationsbrevet (bilaga A).

Vetenskapsrådet (2024, s. 39, 77) belyser att studien ska genomföras med krav på ärlighet och öppenhet. I denna studie innebär det att resultaten redovisas korrekt utan att anpassas till förväntade slutsatser, och att det tydligt framgår vad som är våra egna tolkningar

om vad som bygger på tidigare forskning genom korrekta källhänvisningar (Vetenskapsrådet, 2024, s. 12). Detta gör det möjligt för andra att granska studien och bedöma dess tillförlitlighet.

## **Validitet och reliabilitet**

I kvalitativ forskning används begreppet validitet för att beskriva kvaliteten hos en studie och handlar om i vilken utsträckning studien undersöker det som den avser att undersöka (Thornberg & Fejes, 2024, s. 283). För att få tillförlitliga och trovärdiga resultat innebär det att den eller de metoder som används för datainsamling och analys är relevant för studien. I en intervjustudie genomsyrar validiteten hela forskningsprocessen och ställer krav på forskaren att ständigt kontrollera, ifrågasätta och teoretiskt tolka resultaten för att motverka subjektiva tolkningar (Kvale & Brinkmann, 2014, s. 298). För att undvika dessa subjektiva tolkningar har vi eftersträvat att genomföra våra intervjuer objektivt. Det betyder att forskaren distanserar sig från det empiriska materialet och lägger egna värderingar åt sidan (Larsen, 2018, s. 15). Det kan dock, enligt Larsen (2018, s. 130), vara svårt att bedöma validitet i en intervjustudie eftersom det finns ett stort tolkningsutrymme. Det kan därför vara fördelaktigt att använda semistrukturerade intervjuer som metod för att säkerställa hög validitet, eftersom dess flexibilitet låter informanterna tala fritt och forskaren kan ställa eventuella följdfrågor för att få ett bredare underlag att dra slutsatser från (Larsen, 2018, s. 130, 139). För att säkerställa hög validitet i vårt examensarbete använder vi oss därför av semistrukturerade intervjuer. Genom att transkribera ljudinspelningarna kan vi också höja validiteten genom att noggrant och systematiskt analysera det insamlade materialet.

Enligt Dimenäs (2020, s. 50) handlar reliabilitet om hur tillförlitlig en undersökning är. Det innebär att resultaten ska vara stabila och kunna upprepas om samma undersökning genomförs vid olika tidpunkter eller med olika personer, förutsatt att undersökningen görs på samma sätt. Dimenäs (2020, s. 159) påpekar att begreppet används olika beroende på vilken typ av forskning det handlar om. Inom kvalitativa studier talar man ofta om pålitlighet, vilket handlar om hur tillförlitliga och konsekventa tolkningarna är. Inom kvantitativ forskning används istället reliabilitet, som handlar om hur säkra och stabila mätresultaten är över tid. Skillnaden visar att begrepp behöver anpassas efter vilken typ av forskningsmetod som används. Larsen (2018, s. 62) påpekar att för att uppnå hög reliabilitet är det viktigt att datainsamlingen sker systematiskt, att frågor och svarsalternativ är tydliga samt att bearbetningen och analys av informationen är noggrant utförd. Dessutom påverkas reliabiliteten av urvalet, ett representativt och varierat urval minskar risken för slumpmässiga fel och ökar sannolikheten att resultaten är konsekventa och pålitliga. I och med att studien utgår från en kvalitativ forskningsansats och ett bekvämlighetsurval har gjorts, har vi inte statistisk generalisering som målsättning. Statistisk generalisering kan, enligt Kvale och Brinkmann (2014, s. 311), endast ske om urvalet har skett slumpmässigt. Även Larsen (2018, s. 37, 124) belyser detta och menar att det inom kvalitativ forskning inte är möjligt att generalisera resultaten statistiskt. Till en början övervägdes användningen av en kvantitativ metod i form av enkäter, eftersom detta hade kunnat ge ett mer konsekvent och pålitligt resultat. Enligt Larsen (2018, s. 35) är enkäter fördelaktigt eftersom det är enklare att nå ett större antal informanter, samtidigt som dess anonymitet ofta ger mer ärliga svar. Trots detta valdes en kvalitativ forskningsansats med intervju som metod, eftersom vår förhoppning är resultaten ska bidra med användbar kunskap till verksamma lärare och fungera som vägledning i liknande

situationer. Ytterligare en förhoppning är att de seminstrukturerade intervjuerna ska bidra till en mer detaljerad beskrivning av informanterna och deras arbete, vilket kan göra det möjligt för läsaren att identifiera sig med. Detta kan beskrivas som en analytisk generalisering vilket, enligt Kvale och Brinkmann (2014, s. 312), innebär att studiens resultat kan fungera som vägledning i liknande situationer.

Sammanfattningsvis stärker metoden för datainsamling och analys studiens validitet och reliabilitet. Genom semistrukturerade intervjuer, ljudinspelning och transkribering säkerställs hög validitet eftersom informanterna lämnas utrymme för att tala fritt samt ger oss möjlighet att ställa eventuella följdfrågor, för ett bredare och mer tillförlitligt resultat. Den kvalitativa forskningsansatsen med intervju som metod syftar till att främst fungera som ett stöd och vägledning för andra verksamma lärare som befinner sig i liknande situationer, snarare än att producera statistiska generaliserbara resultat. Reliabiliteten stärks därför eftersom vårt fokus inte är att fastställa statistik, utan att bidra med ytterligare kunskap inom forskningsområdet.

## 7. Resultatredovisning och analys

I detta avsnitt redovisas det resultat som framkommit under intervjuerna. Resultaten delas in tematiskt utifrån informanternas intervjusvar för att besvara studiens frågeställningar: Vilka strategier har lärarna för att förbereda eleverna inför de nationella proven i svenska? Vilket stöd ges till elever som visar tecken på testängslan? De teman vi hittade genom vår innehållsanalys var Avdramatisering för att minska stress, Förberedelser i form av provliknande situationer, kommunikation samt anpassning och stöd. Resultatdelens huvudrubriker utgörs av studiens forskningsfrågor och underrubrikerna representerar de teman som framtagits i analysen av intervjumaterialet. Därefter analyseras resultatet utifrån det sociokulturella perspektivet.

I tabellen som presenteras nedan finns en sammanställning av de informanter som har deltagit i denna studie. Informanterna har tilldelats fingerade namn för att säkerställa anonymitet. Tabellen redovisar informanternas fingerade namn, den årskurs de arbetar i samt hur många nationella prov som de har genomfört i svenskämnet. För att underlätta redovisningen av studiens resultat har tabellen använts som underlag.

**Tabell 1:** Översikt av informanter

Namn	Årskurs	Genomförda NP-prov
Pernilla	3	1
Malin	1	10
Anna	2	4
Jenny	1	3
Maria	2	5-6
Sara	3	3
Monika	1	4
Sandra	1	3-4
Louise	3	4

## **Vilka strategier har lärarna för att förbereda eleverna inför de nationella proven i svenska?**

Genom intervjuerna har vi kunnat urskilja två återkommande teman som tydligt besvarar vår första forskningsfråga: Avdramatisering för att minska stress samt förberedelser i form av provliknande situationer.

### ***Avdramatisering för att minska stress***

Samtliga lärare, som ovan beskrivits, poängterar vikten av att förbereda sina elever inför de nationella proven i svenska. En betydande faktor som flertalet lärare beskriver är att använda olika strategier som avdramatiserar provsituationen för att minska stress hos eleverna. En återkommande reflektion från flera av lärarna är vikten av att prata med sina elever på ett lugnande sätt, om provens upplägg och deras betydelse. Exempelvis berättar Anna att hon brukar förbereda sina elever genom att prata om provet på ett lättsamt sätt. Någon gång har hon även skojat lite om det, just för att eleverna ska känna att det inte är någon press, något som Anna själv upplever har minskat elevernas oro. Även Sara beskriver samtalet som en viktig strategi för att lugna eleverna. Hon brukar prata med sina elever om vad ett prov innebär eftersom de flesta elever inte vet vad det är och detta kan, enligt henne, skapa nervositet hos eleverna. Även Louise är inne på liknande tankar då hon förklarar under intervjun att allt nytt oftast är skrämmande för elever, eftersom de är vana att följa samma rutiner i skolan och alltid veta vad de ska göra. När det blir någont nytt som eleverna inte är vana vid, tycker Louise att det är viktigt att prata om provet med sina elever och på så sätt lugna dem. Trots att flertalet lärare menar att det är fördelaktigt att samtala med sina elever om provet och dess upplägg, menar Maria och Monika motsatsen. Maria berättar att hon brukar vänta med att tala om för sina elever att det ska vara just nationella prov, eftersom det inte ska vara en stor sak för eleverna. Även Monika brukar inte prata så mycket om de nationella proven utan hon brukar endast poängtera, om det är någon elev som visar stress eller oro, att det är någonting som alla i Sverige gör och att alla elever som går i trean gör liknande uppgifter. Vidare menar Monika att hon istället brukar arbeta med liknande uppgifter som de som förekommer på de nationella proven, för att avdramatisera situationen och minska elevers stress.

Att de nationella proven ska kännas som en integrerad del av den ordinarie undervisningen och inte upplevas som avvikande av eleverna är något Pernilla, Monika, Maria och Anna betonar. De berättar under sina intervjuer att de arbetar mycket med att integrera nationella provens upplägg i den ordinarie undervisningen så att upplägget känns bekant för att minska oro och stress. Att träna så att eleverna är bekanta med nationella provets utformning är något som Malin belyser i sin intervju. Hon betonar vikten av att avdramatisera själva testtillfället för att det ska vara en så vanlig lektion som möjligt. Trots att det råder samstämmighet kring förberedelserna inför proven har intervjuerna visat att lärarna har olika tankesätt kring hur denna integrering bör genomföras. Genom att arbeta med liknande uppgifter, strukturer och moment i undervisningen skapas tydliga ramar inför de nationella proven. Detta gör att eleverna inte möter något nytt eller oväntat när proven ska göras, vilket enligt lärarna bidrar till en mer avdramatiserad situation. Exempelvis uttrycker Maria detta genom att betona

sammanhanget mellan undervisning och nationella provet: "Det här är precis som en vanlig lektion. Du kommer inte märka någon skillnad. Det här är sånt vi gör hela tiden" (Maria).

Pernilla beskriver att hon redan under höstterminen börjar introducera vad som kan förekomma på de nationella proven. I samband med att eleverna genomför exempelvis läsförståelseuppgifter tydliggör hon att upplägget liknar det som de kommer att möta vid proven. Samtidigt betonar hon vikten av att själv inta ett lugnt förhållningssätt. Pernilla menar att formuleringar som "det här måste ni kunna på provet" riskerar att skapa onödigt stress hos eleverna och att lärarens egen oro lätt kan föras över till dem. Istället väljer hon att använda ett mer lugnt förhållningssätt genom att säga "det här känner ni igen" och att liknande uppgifter kan komma på proven. Vidare belyser Pernilla att eleverna ofta reagerar på samma sätt som läraren, vilket gör att det blir extra viktigt hur man väljer att samtala med sina elever inför nationella proven för att minska stressen.

### ***Förberedelser i form av provliknande situationer***

Intervjuerna visar tydliga likheter och skillnader i hur informanterna arbetar med att förbereda eleverna inför de nationella proven i svenska. En gemensam nämnare är att samtliga lärare strävar efter att skapa trygghet och igenkänning hos eleverna, däremot varierar deras sturktur och syn på förberedelserna. Flertalet lärare betonar vikten av att arbeta med uppgifter som liknar de nationella proven. Dessa lärare använder sig av gamla nationella prov, diagnoser och särskilt framtaget material för att eleverna ska bli bekanta med provens upplägg och innehåll. Pernilla beskriver att hon återkommande använder liknande övningar och tydligt kopplar dem till nationella proven. Exempelvis läser hon en faktatext som eleverna först ska lyssna noggrant på, varefter begreppen skrivs upp på tavlan och eleverna i sin tur ska använda i sin egenskrivna faktatext. Hon belyser även att hon arbetat med *veckans grej* redan sedan årskurs 2, vilket innebär att eleverna redan är vana med upplägget att få stödord och skriva en faktatext. Ett annat exempel kommer från Jenny som belyser vikten av att medvetet träna sina elever på de moment som förväntas komma, såsom läsförståelse, faktatext, berättandetext och en muntlig del. Vidare säger Jenny att det är viktigt att gå igenom hur proven är upplagda och att sprida ut provsituationerna över flera veckor för att minska stress. Genom att baka in provliknande uppgifter i den ordinarie undervisningen, menar Jenny att eleverna kan känna igen strukturen och därmed uppleva trygghet när proven väl genomförs.

Att använda sig av gamla nationella prov som förberedelse är också något som vissa av lärarna också gör. Både Anna och Sara berättar att de oftast låter sina elever göra gamla nationella prov för att de ska få testa på hur det känns att skriva prov, samt för att visa dem vad det är för någonting. Även Maria berättar att hon brukar skriva ut gamla nationella prov för att eleverna ska få se hur det går till, men det som skiljer Maria från de andra lärarna är hon är med i en utprovning som Uppsala Universitet har. Hon beskriver utprovningen på följande sätt:

Vi är också med i utprovningar och då är det nya prov som ska testas, som kommer om några år eller något år framåt, och då skickas de ut som test till några klasser i Sverige. Man får anmäla sitt intresse också tror jag det är två skrivprov och två läsprov som vi får skicka till skolan som vi gör

då under hösten med treorna, för att de ska få lugna ner dem och se att det är inte så farligt. (Maria)

En annan betydande förberedelse, som vissa lärare betonar, är den muntliga delen av det nationella provet. De organisatoriska aspekterna menar Sara är en process som tar tid. Eftersom klassen ska delas in i mindre grupper under detta moment behöver flera lärare involveras. Hon menar också att man måste tydliggöra för eleverna att deras delaktighet är avgörande för att läraren ska kunna göra en rättvis bedömning. Louise beskriver hur förberedelserna fokuserar på att träna eleverna att samarbeta, ta ordet och låta alla komma till tals. Hon nämner också att det inom arbetslaget har diskuterats huruvida de muntliga delarna bör genomföras med lärare som eleverna inte känner, för att möjliggöra en mer rättvis bedömning av elevernas kunskaper och samtidigt utmana deras kommunikativa förmågor. Gruppindelningen betonar Jenny som betydande i den muntliga delen. Hon menar att eleverna måste känna sig trygga i de grupper som skapas för att våga komma till tals och få en rättvis bedömning. Genom att variera grupperna kan en mer jämn kunskapsfördelning vara fördelaktig för att öka delaktighet och engagemang.

Två lärare nämner att de även använder sig av digitala lärplattformar som förberedelse inför de nationella proven i svenska. Monika förklarar att hon, utöver att träna på gamla nationella prov, använder sig av olika digitala lärplattformar som exempelvis Bingel för att öva på frågor och texter som liknar de som kommer på nationella proven. Vidare förklarar Monika att datorer används mycket i undervisningen, eftersom det några år tidigare fanns ett arbetssätt som hette *Att skriva sig till läsning*, som låter eleverna utveckla deras fonologiska medvetenhet genom att skriva texter på datorn. Även Louise använder sig av datorer och digitala lärplattformar i sin undervisning. Hon förklarar att hon bland annat använder sig av lärplattformen Haja, som finns på nationalencyklopedins hemsida, för att låta eleverna läsa och lyssna till olika faktatexter så att de sedan kan ta ut begreppsord och skriva egna faktatexter.

I förberedelserna inför de nationella proven framkommer tydliga skillnader mellan de nationella proven i svenska respektive matematik. Maria beskriver de nationella proven i svenska som mer förutsägbara, eftersom man vet vilka moment som återkommer varje år, exempelvis läsförståelse, faktatexter och berättande texter. På liknande sätt belyser Monika att matematikproven är mer utmanande, eftersom man inte vet vilka delar som kommer att ingå. Malin påpekar att matematiken ofta följer lärobokens ordning, vilket kan göra att tiden blir knapp inför provet. Som en följd av detta berättar både Malin och Louise att de ofta gör proven i svenska först, för att hinna undervisa i de matematiska delarna senare. Pernilla menar att eleverna ofta känner sig mer nervösa inför matematiken än inför svenskan.

Efter att ha genomfört samtliga intervjuer och analyserat det empiriska materialet framkommer det tydligt att de flesta lärarna börjar med förberedelserna redan i årskurs 1. Samtidigt poängterar två av lärarna att förberedelserna inte enbart är till för att eleverna ska bli godkända på proven, utan handlar om att träna färdigheter som är viktiga i deras liv. Maria uttrycker det som att man "inte bara tränar till provet utan för hela livet". Sandra menar att proven ska visa vad eleverna har lärt sig från hela lågstadiet, inte vara något som man plötsligt tränar intensivt precis innan. Louise lyfter också att själva provsituationen kan ses som en

erfarenhet, där det viktiga inte är att bli godkänd, utan att eleverna får genomföra proven på ett tryggt sätt.

## **Vilket stöd ges till elever som visar tecken på testängslan?**

Genom intervjuerna har vi kunnat urskilja två återkommande teman som tydligt besvarar vår andra forskningsfråga: Kommunikation samt anpassning och stöd.

### ***Kommunikation***

Lärarna förklarar, som tidigare nämnts, att samtal om de nationella proven är en betydelsefull förberedelse. Lärarna förklarar även att samtalet är en viktig stödstrategi, för att stötta och lugna de elever som visar tecken på testängslan. Genom kommunikationen kan lärarna på olika sätt ge stöd och vägledning till de elever som behöver det som mest, något som kommer redovisas nedan.

Att prata lugnt och stillsamt med sina elever är något som flera lärare menar är effektivt för att hantera eller förebygga testängslan. Både Pernilla och Anna säger under deras intervjuer att det är viktigt att tänka på hur man som lärare pratar om proven. Pernilla förklarar att hon överför stress och oro till sina elever om hon, med en hård och bestämd ton, säger att de måste kunna vissa saker inför de nationella proven. Vidare förklarar Pernilla att det viktigt att hon har ett yttre lugn, även om hon själv kan uppleva en inre stress i samband med proven, för att inte stressa upp eleverna. Anna har ett liknade tankesätt och uttrycker:

Men jag tror att det handlar mycket om hur jag själv lägger fram det, alltså lägger jag fram då proven med världens allvar då är det klart att det blir fler elever som känner press. Kan jag typ skoja om det lite och prata om det på ett lättsamt sätt, då tycker jag oftast att de har bra inställning. (Anna)

Till skillnad från Pernilla och Anna, som behöver ha i åtanke att hålla ett lugn, förklarar Sandra under sin intervju att hon är väldigt lugn som person. Hon behöver alltså inte tänka på att hålla ett lugn för att inte stressa sina elever, utan det sker naturligt för henne. Detta lugn smittar sedan av sig till eleverna. Sandra förklarar även att det är viktigt att lyssna in vad som upplevs svårt för eleven, och genom att vara lugn kan man hjälpa eleverna att minska deras stress och oro inför proven.

Det är inte alltid man vet vilka elever som känner oro inför proven. En del ställer en massa frågor och en del sitter helt tysta och frågar ingenting. Monika berättar att hon får kännedom om elevers oro genom samtal med vårdnadshavare. För att minska oron hos eleven ger hon detaljerad information om hur provet kommer att gå till, till exempel var eleven ska sitta och hur arbetsgången ser ut. Om en elev inte klarat alla delar anser Anna att det är bättre att samtala med vårdnadshavarna än att prata direkt med eleven. Hon menar att det annars kan bidra till mer oro inför nästa prov. Genom att involvera vårdnadshavarna kan man få hjälp att förbereda eleven hemifrån och få stöttning därigenom. Louise uppmärksammar att vissa elever uttrycker oro öppet genom många frågor, medan de som är tystare eller i behov av anpassningar kan bära på oro utan att ge tydliga signaler. Detta visar att kommunikation både är förebyggande

och situationsanpassad och att lärarens sätt att tala om och bemöta proven framstår som avgörande för hur eleverna upplever dem.

Att samtala med eleverna säger samtliga lärare är en viktig del i att eleverna ska känna trygghet inför proven. Pernilla lyfter två elevexempel som tydliggör hur kommunikationen anpassas efter situation. Det ena fallet handlade om en elev som inte tog provet på allvar. Efter genomförandet samtalade hon med eleven och visade konkret hur resultatet påverkats av att han inte läst texten noggrant. Elevens tydliga besvikelse bidrog till att han vid nästa provtillfälle tog uppgiften på större allvar. I ett annat fall beskriver hon hur en elev under provsituationen blev stressad över den begränsade tidsramen. Pernilla bemötte detta genom lugnande besked och genom att synliggöra för eleven hur långt hon hade kommit i sitt arbete. Pernilla belyser också att eleverna får den tid som behövs och det hade lugnat eleven och bidrog till att stressen la sig.

De flesta av lärarna framhåller att elevernas upplevelser av att bli bedömda varierar. För vissa är det en rolig utmaning, för andra en tävling och för en del upplevs det som stressande eller jobbigt. Oavsett hur eleverna upplever provsituationen finns det en känsla hos en del elever som upplever att deras kunskaper sätts på prov, vilket kan bidra till oro och stress. Det är därför viktigt att betona att de nationella proven inte är till för att bedöma eleverna, utan för att ge läraren information om hur undervisningen har fungerat. Även om proven i grunden är till för att se vad eleverna kan, är det något som man inte framhåller för eleverna. Istället betonas det för eleverna att provet används för att se om läraren har undervisat rätt. Sara, Jenny och Malin säger just detta, att rikta fokus från elevernas känsla av prestation till att fokusera på att det handlar om sin egna undervisning.

Maria menar att man behöver ha fingertoppskänsla med eleverna, eftersom en del elever blir stressade och oroliga att de kommer behöva gå om årskurs 3 om de inte klarar proven. Det är därför viktigt, enligt henne själv, att lugna eleverna och säkerställa att de inte behöver gå om trean. Hon brukar inte prata så mycket om proven med sina elever i helklass, då hon tycker att det kan medföra onödig stress, men om det ändå finns någon elev som visar tecken på ångslan brukar Maria prata med denne enskilt. Då förklarar hon för eleven att det är inget att vara nervös för och att det är precis som en vanlig lektion, och sedan förklarar hon även för eleven att den inte kommer märka någon skillnad. Om detta inte hjälper brukar hon försöka att lyfta fram de positiva sakerna genom att titta tillbaka på någon gammal uppgift eleven gjort och säga "Titta hur det gick här. Kommer du ihåg? Det gick ju bra!". Även Anna berättar under intervjun att hon brukar försöka fokusera på det som gått bra och peppa eleverna med det. För om man endast påpekar det negativa så tror Anna att det finns en risk att eleverna inte kommer ha en bra inställning till kommande prov i framtiden.

### **Anpassning och stöd**

Resultaten har redan visat att kommunikation och avdramatisering är viktiga strategier för att förebygga eller hantera testångslan. Även förberedelser genom liknande situationer är något som alla lärare, utom en, ser som en bra strategi för att lugna elevers stress och oro. En annan viktig faktor som samtliga nio lärare nämner är betydelsen av anpassning och stöd. Genom olika typer av anpassningar och stödstrategier kan eleverna ges de bästa förutsättningarna för att genomföra de nationella proven i svenskämnet.

Det som flera lärare nämner under deras intervjuer är att de, tillsammans med personal från skolans elevhälsoteam samt rektor, hjälps åt att besluta vilket stöd och vilka anpassningar som ska ges. Malin berättar bland annat att på hennes skola brukar lärarna sitta tillsammans med speciallärare och planera vilka elever som behöver skriva proven enskilt. De diskuterar även vilka elever som skulle behöva extra bildstöd. Även Louise och Sandra berättar att de får hjälp av skolans elevhälsoteam med förberedelserna, för att ta upp vilka elever som de är oroliga över och göra upp en plan när proven väl ska genomföras. Pernilla förklarar att det stöd och de anpassningar som ges är individuella och därför behöver man tänka på vad som har fungerat tidigare för eleven, för att den ska få det stöd och den hjälp som behövs. Efter att ha genomfört samtliga intervjuer och analyserat lärarnas svar är det tydligt att många väljer att ta hjälp av rektor och personal med specialpedagogisk kompetens, för att kunna planera och genomföra undervisning som möter alla elevers behov. Detta sammanfattar Malin bra, genom att säga: "Planera anpassningarna innan. Det känner jag är det viktigaste av allt. Så att alla elever får en chans att visa vad de kan".

Inför de nationella proven kan det ibland krävas mer omfattande anpassningar. Anna och Sara ger exempel på elever som, efter beslut av rektor, inte genomför proven alls för att undvika oro och upplevelser av misslyckanden. Anna beskriver att om man ger ett nationellt prov till någon som inte kan läsa blir det snarare ett kvitto på det eleven inte behärskar, vilket kan skapa oro och press. Hon berättar också om en elev som hade en anpassad skolgång där man valde att ta bort provet för, så att det inte skulle bidra till ängslan. På samma sätt belyser Sara att genomförandet i vissa fall kan öka elevernas stress. Hon menar att det då är bättre att samtala med eleven och förklara att hen istället får arbeta med andra aktiviteter. På så sätt minskas belastningen för eleven. Samtidigt betonar hon vikten av att organisera arbetet ordentligt så att det verkligen fungerar för alla. Det är inte en enskild lärare eller biträdande rektor som fattar beslut om en elev ska genomföra de nationella proven, utan detta beslut tas av rektor. Malin berättar om elever som behövt genomföra nationella proven muntligt, hon poängterar samtidigt att detta måste dokumenteras, eftersom proven inte genomförs som vanligt.

En annan anpassning är att det ofta behövs mindre grupper där elever kan skriva prov. Maria berättar hur viktigt det är med mindre grupper, men lyfter också hur mycket planering och arbete som ligger bakom detta. Hon berättar att speciallärare på skolan får arbeta extra under dessa veckor med att hjälpa till att ansvara för grupper eller sitta med elever som inte ska genomföra proven. Det är också viktigt, menar Maria, att man inte säger rakt ut att "nu har vi prov, det här kan inte du", utan istället formulerar det som att eleven får gå iväg med specialläraren för att exempelvis träna på stor och liten bokstav.

En annan aspekt som framkommer är betydelsen av dagsform. Jenny problematiserar att de nationella proven genomförs vid ett enskilt tillfälle och ställer frågan om vad som händer om en elev har en dålig dag just då. Hon menar att provresultatet kan påverkas av olika faktorer och att det är viktigt som lärare att vara uppmärksam på elevernas mående under provtillfället. Även Sara belyser detta då hon menar att en elev kan ha en dålig dag och det kan påverka hela provet. Vidare förklarar hon att man då som lärare får tänka om och göra det bästa av situationen, för att ge eleven den bästa förutsättningen som möjligt att skriva provet.

## Resultatanalys

Enligt Säljö (2022, s. 104) kan lärande förstås som något som sker genom *social interaktion*. Det innebär att kunskap inte är något som utvecklas isolerat inom den enskilda individen, utan sker i mötet mellan människor. Resultaten visar att lärarna betraktar lärande som något som alltid sker genom *social interaktion*, genom att klassrummet är en gemensam miljö där både lärare och elever interagerar. Även de elever som arbetar i mindre grupper lär sig genom *social interaktion* eftersom läraren ger instruktioner om lektionens upplägg samt hjälper eleverna när de behöver det. Det blir därmed naturligt att lärandet sker genom *social interaktion* i skolans värld, menar lärarna.

Säljö (2022, s. 90) förklarar att *kommunikation* är viktigt för att främja lärandet. Samtliga lärare poängterar att *kommunikationen* är en central del i deras arbete, men de använder sig av *kommunikation* på olika sätt. De flesta lärarna ser *kommunikationen* som en bra strategi för att förbereda eleverna inför de nationella proven, eftersom de tillsammans med eleverna kan prata om provet och dess upplägg och innehåll. *Kommunikationen* används också för att stötta och vägleda de elever som visar tecken på testängslan. Det finns däremot några lärare i studien som tycker att *kommunikation* inte alltid är den bästa strategin för att förbereda eleverna inför de nationella proven. De menar att eleverna kan bli stressade och oroliga genom att samtala för mycket om proven. De påpekar också att *kommunikation* ibland kan skapa oro, särskilt om elever inte förstår instruktioner eller inte vågar fråga om hjälp. Resultaten visar därför att många lärare värderar god kontakt med hemmen, för att säkerställa att eleverna får stöd även utanför klassrummet samt för att ge eleven de bästa möjliga förutsättningarna.

Gemensamma aktiviteter, där människor lär av varandra, är viktigt inom det sociokulturella perspektivet (Säljö, 2022, s. 94). Exempelvis berättar flera av lärarna om uppgifter man utför för att träna inför den muntliga delen av provet. Många väljer att arbeta med interaktiva strategier i form av gruppuppgifter, som bland annat "veckans grej" eller parläsning, för att eleverna ska vänja sig med upplägget inför den muntliga delen av nationella proven. Vidare arbetar eleverna med gamla nationella prov för att förstå dess innehåll men också få ett hum om hur ett sådant prov kan gå till. Detta kan man göra i helklass eller i mindre grupper för att både träna samarbete, men även för att stärka elevernas självkänsla inför att klara provet på egen hand.

När elever och lärare strävar mot samma mål i undervisningen skapas förutsättningar för *intersubjektivitet*, det vill säga en gemensam förståelse av syfte, innehåll och arbetssätt (Säljö, 2022, s. 94). I resultatet framkommer att lärarna aktivt arbetar med olika strategier för att eleverna ska förstå varför de nationella proven genomförs och vad syftet är. Genom att tydliggöra att proven är en del av undervisningen och inte något avskilt moment, skapas ett gemensamt synsätt där både lärare och elever arbetar mot målet att synliggöra kunskaper snarare än att rikta fokus mot den enskilda elevens prestation. På så sätt flyttar lärarna fokus från elevernas prestationer till det gemensamma lärandet, vilket vi tror kan bidra till att eleverna upplever provtillfället med större lugn och trygghet. *Intersubjektiviteten* kan därmed förstås som en central del i att skapa en trygg provsituation där eleverna vet vad som förväntas av dem. Det kan dock vara svårt att säkerställa att läraren och eleverna alltid delar samma förståelse om varför de nationella proven genomförs. Det visar att *intersubjektivitet* inte alltid är given, även om läraren har en tydlig intension.

Flertalet av lärarna belyser att de använder sig av stödstrategier och anpassningar i sin undervisning, och detta kan kopplas till begreppet *scaffolding*. Utifrån ett sociokulturellt perspektiv beskrivs lärande som något som sker i samspel med andra, där eleven med stöd kan klara mer än vad den skulle göra på egen hand (Säljö, 2022, s. 99). I det insamlade materialet framkommer det att lärarna ger situationsanpassat och tillfälligt stöd utifrån elevens behov. Exempelvis genom att läsa upp frågor, förtydliga instruktioner eller erbjuda arbete i mindre grupp. En av lärarna beskriver hur hon läste upp en fråga och samtidigt uppmuntrade eleven genom att säga "du hinner, du har gott om tid". Med denna stöttning kunde eleven genomföra uppgiften och klara provet. Läraren började alltså stötta på elevens nivå och visste att eleven med detta stöd skulle klara uppgiften på egen hand. Detta visar på hur *scaffolding* fungerar i skolan, där läraren fungerar som en stöttande resurs som bidrar till att eleven genomför uppgiften.

Flera lärare beskriver också att stödet anpassas till elevens kunskapsnivå och ibland dras tillbaka, exempelvis när eleven visar att den klarar uppgiften på egen hand (Alexandersson, 2009, s. 113). Ett tydligt exempel på detta är när en av lärarna berättar att hon brukar hjälpa sina elever att förklara uppgiften om hon märker att det finns svårigheter med att komma igång, därefter går hon iväg för att se om eleven lyckas fortsätta på egen hand eller om hon behöver stötta upp ytterligare. Detta ligger i linje med *den proximala utvecklingszonen*, där lärarens roll är att möjliggöra utveckling utan att ta över elevens arbete (Alexandersson, 2009, s. 213). Anpassningarna syftar inte enbart till att minska stress, utan också till att skapa goda förutsättningar för att eleven ska kunna visa sina faktiska kunskaper och fortsätta utvecklas.

Dock, påpekar lärarna, är det en balans mellan olika mängd av stöttning. Hjälper läraren till för mycket får inte eleverna träna själva, men om stödet är för litet kan eleven ha svårt att klara uppgiften. Vissa anpassningar, som att arbeta i ett annat rum eller med speciallärare, kan också väcka starka känslor hos eleven. Anpassningar som sker både före och under provsituationen kan också diskuteras utifrån rättvisa, säger lärarna. Nationella prov ska vara lika för alla, dilemmat är att om elever gör proven på olika sätt kan det kännas orättvist. Rätt anpassningar ger eleverna en större chans att visa vad de verkligen kan, utifrån sina förutsättningar, trots orättviseaspekten. Säljö (2022, s. 101-102) förklarar att rättvisa i lärandet inte alltid betyder att alla gör exakt samma sak, men får möjlighet att utvecklas.

Det framkommer även i datamaterialet att relationer spelar en central roll för lärandet. Flera av lärarna nämner under intervjuerna att man behöver känna till elevernas styrkor och svagheter för att kunna ge rätt stöd och anpassningar inför de nationella proven. Trygga relationer underlättar också för läraren att lugna elever som visar tecken på testängslan. Eftersom de nationella proven är elevernas första stora prov kan det leda till ökad prestationsångest och stress, vilket i sin tur kan påverka resultaten negativt. Därför blir det extra viktigt att skapa en trygg lärmiljö där eleverna vågar testa sig själva och utmana sina kunskaper. För läraren innebär det att ge en tydlig information om provets upplägg, bemöta oro och ge stöd utifrån varje elevs behov. Under en intervju framkom även att utan goda relationer, blir elevernas utveckling begränsad och bidrar till ökad oro och ängslan.

Sammanfattningsvis visar analysen av resultatet att lärandet sker genom *social interaktion* och att *kommunikation* mellan lärare och elever är central för att främja förståelse (Säljö, 2022, s.94). Efter att ha genomfört alla intervjuer och bearbetat det insamlade materialet kan vi, genom lärarnas svar, se att den *sociala interaktionen* och *kommunikationen* skapar

trygghet hos eleverna inför de nationella proven. Lärarna använder både gemensamma aktiviteter och tidigare prov som strategi för att eleverna ska vänja sig vid upplägg och stärka självkänslan. Genom tydlig information, situationsanpassat stöd och trygga relationer kan eleverna känna sig mer lugna och förväntansfulla, vilket minskar stress och prestationsångest. Genom anpassningar och stöd ges eleverna möjlighet att visa sina faktiska kunskaper och kan med rätt hjälp ta nästa steg i inläringen, samtidigt som rättvisa i lärandet säkerställs (Säljö, 2022, 101-102).

## 8. Diskussion

Inledningsvis kommer detta avsnitt innehålla en metoddiskussion där vårt eget metodval diskuteras och kopplas till studiens syfte. Därefter diskuteras resultatet i förhållande till den tidigare forskning som presenteras i vår forskningsgenomgång.

### Metoddiskussion

I detta examensarbete har en svenskdidaktisk studie med kvalitativ ansats genomförts för att besvara studiens syfte och frågeställningar. Intentionen med denna studie har varit att, genom semistrukturerade intervjuer, bidra med kunskap om hur lärare förbereder sina elever inför de nationella proven i svenska i årskurs 3. Fokus riktas mot hur lärarna planerar och genomför sin undervisning för att hantera eller förebygga testångslan. För att besvara studiens syfte genomfördes intervjuer med nio behöriga svensklärare, som alla har erfarenhet av de nationella proven samt av att arbeta i årskurs 3.

Vi valde att använda intervjuer som metod då det möjliggör en djupare undersökning av informanternas erfarenheter och resonemang. Metodvalet och det lilla antalet informanter påverkar dock studiens reliabilitet och validitet eftersom resultatet endast utgår från nio lärares egna beskrivningar. Eftersom inga andra insamlingsmetoder har använts, såsom enkäter och observationer, kan studiens resultat inte generaliseras. Detta skulle därför kunna påverka trovärdigheten i vårt examensarbete. Det kan även finnas en risk att informanterna beskriver arbetssätt som de uppfattar som bra eller tror att vi vill höra. Reliabiliteten och validiteten kan däremot sägas stärkas av valet att spela in samtliga intervjuer, då vi annars hade kunnat gå miste om viktig information. I metodavsnittet (se kapitel 6) beskrivs metodvalet som en styrka för vårt examensarbete, eftersom de semistrukturerade intervjuerna gör det möjligt att ställa följdfrågor till informanterna för att få ett bredare underlag. Däremot kan våra begränsade erfarenheter av att genomföra intervjuer påverka studiens tillförlitlighet, då vi under transkriberingen märkte att vi ibland har lagt in omedvetna kommentarer som bekräftade det informanten sa och därmed kan ha påverkat resultatet. Vi upptäckte även vid transkriberingen att det fanns flertalet tillfällen som vi hade kunnat ställa följdfrågor men inte tog till vara på den möjligheten.

Inledningsvis planerade vi för att ha både intervjuer och observationer som metod i detta examensarbete. Men på grund av den begränsade tidsramen samt att vi bor i olika kommuner skulle det bli en utmaning för oss att mäta med att göra observationer. Vi valde

därför att endast ha intervjuer som metod, eftersom det möjliggjorde en större flexibilitet vid genomförande och att ett bredare urval kunde göras. Genom att ha intervjuer som metod kunde vi erbjuda informanterna möjligheten att antingen genomföra intervjun digitalt via zoom eller fysiskt på deras arbetsplats. Denna möjlighet hade inte kunnat tas tillvara om vi hade valt observation som metod. Majoriteten av lärare valde att hellre genomföra intervjuerna via Zoom än på deras fysiska arbetsplatser. Detta förhållande är också något som vi tror har kunnat påverka resultatet på olika sätt. Digitala intervjuer gör det ibland svårare att uppfatta informanternas kroppsspråk, och vissa ljud i samtalet kan försvinna, vilket kan göra att vi går miste om viktig information. Digitala möten kan samtidigt upplevas vara mer flexibla och mindre tidskrävande för lärare, vilket underlättade vid genomförandet av studien eftersom vi kunde genomföra intervjuer tätt efter varandra. En ytterligare fördel med de digitala intervjuerna var att vi båda kunde delta vid samtliga intervjuer, trots att vi bor i olika kommuner. Endast två intervjuer genomfördes fysiskt på informanternas arbetsplatser, vilket gjorde det möjligt för oss att besöka verksamheten och genomföra intervjun på plats.

Resultaten i det insamlade materialet kan inte statistiskt generaliseras eftersom datamängden är alltför liten. Genom semistrukturerade intervjuer har vi fått fram ett resultat som kan bidra med kunskap om hur man som lärare kan planera och genomföra sin undervisning för att förbereda sina elever inför de nationella proven. Resultaten bidrar även med kunskap om vilket stöd och vilka anpassningar man som lärare kan göra för att hantera eller förebygga testängslan. Vi kan genom resultaten se att samtliga lärare utgår från innehållet i läroplanen och kursplanen för svenskämnet, men de planerar och genomför sin undervisning på olika sätt. Våra resultat kan fungera som ett stöd och vägledning för andra verksamma lärare som befinner sig i liknande situationer.

## **Resultatdiskussion**

I det här avsnittet kommer vi att jämföra vår studies resultat med den aktuella forskning som tidigare presenterats i forskningsgenomgången (se kapitel 4). För att kunna se vilka likheter och skillnader som finns har vi valt att skapa fyra kategorier/rubriker: Nationella prov och välbefinnande, Organisering och upplägg av de nationella proven, Bedömningens betydelse, samt Stödinsatser för lärande.

### ***Nationella prov och välbefinnande***

Som framgår i vår forskningsgenomgång (se kapitel 4) visar aktuell forskning av Bagger (2016, s. 56-58) samt Robson, Putwain och Howard (2023, s. 39-40) att provsituationer kan upplevas som särskilt stressande för elever i lågstadiet och skapa en ängslan, som kan påverka både prestation och måendet hos eleverna. Samtidigt visar Bortes och Giota (2024, s. 9) i deras forskning att känslor av stress och oro inte enbart är kopplade till själva provtillfället, utan att det främst är kopplat till förberedelserna inför proven. Aktuell forskning visar således att lärare inte enbart behöver hantera testängslan under själva provtillfället, utan de behöver även förebygga detta genom att planera och organisera sin undervisning så att eleverna tidigt vänjer sig vid liknande situationer. Detta är något som också framkommer i resultatet för vår studie. Majoriteten av lärarna tycker det är viktigt att tidigt börja med förberedelserna inför de nationella proven, för att eleverna ska vänja sig med dess struktur och upplägg. De menar att

förberedelserna bidrar till minskad oro och stress hos eleverna, vilket skiljer sig från Bortes och Giotas (2024, s. 9) resultat som visar att förberedelserna och elevcentrerad undervisning bidrar till en ökad stress. Detta kan bero på att vår studie är genomförd i lågstadiet där yngre elever inte ges lika stort eget ansvar som de äldre eleverna i deras studie ges. I vår studie finns det ett fåtal lärare som är skeptiska till explicita förberedelser inför de nationella proven och menar att det har en motsatt effekt, och därmed kommer förmodligen att bidra till ökad ångslan hos elever. Studiens resultat visar även att några av lärarna upplever att deras elever kan visa en ökad stress och oro under själva provtillfället, trots att de inte har visat några tecken under förberedelsearbetet. Detta är i linje med Bagger (2016, s. 56-58) och Robson et al. (2023, s. 39-40) som menar att elever främst visar tecken på testångslan under själva provtillfället. Det som däremot skiljer vår undersökning från den presenterade forskningen är att lärarna beskriver att elevers känslor är oftast kopplade till tillfälliga omständigheter, som att eleven exempelvis har en dålig dag. Trots dessa olika tolkningar betonar samtliga lärare att det är viktigt att ha goda relationer till sina elever för att kunna ge dem det stöd som behövs, både under provtillfället och i förberedelsearbetet.

Studios resultat visar att nästan alla lärare har mött elever som visar tecken på testångslan inför de nationella proven. En tredjedel av lärarna förklarar att dessa känslor oftast beror på att de nationella proven i årskurs 3 är den första provsituationen som man gör i skolan, och kan därför väcka starka känslor av oro och stress. Detta är i linje med det resultat som Bagger (2016) har fått, och som även presenteras i vår forskningsgenomgång (se kapitel 4). Bagger (2016, s. 51) förklarar att de nationella proven är något nytt och läskigt för många elever i årskurs 3, vilket kan leda till nervositet och skapa ångestkänslor hos eleven. Vidare förklarar Bagger (2016, s. 50, 58) att många av dessa elever även har en rädsla för att misslyckas eller hamna efter i samband med de nationella proven. Detta är något som också återspeglas i resultaten för vårt examensarbete, där några lärare berättar att en del elever uttrycker en oro för att de ska behöva gå om årskurs 3 om de får underkänt på proven. Lärarna förklarar under intervjuerna att de aktivt försöker lugna dessa elever genom att prata om proven på ett lättsamt sätt och i vissa fall även lyfta uppgifter som eleven tidigare har gjort, för att stärka deras självförtroende och visa en tilltro till deras förmågor.

Under flertalet intervjuer framkom vikten av att anpassningar och stöd påverkar elevernas välbefinnande. Elever uppfattar nationella proven på olika sätt och kan därför känna nervositet inför dem. Bagger (2016, s. 47) visar exempelvis att vissa elevgrupper påverkas mer av provsituationen än andra. I hennes studie framkommer det att flerspråkiga elever, samt pojkar som är i behov av särskilt stöd, i högre grad upplever oro och stress i samband med de nationella proven. Även Robson et al. (2023, s. 51) lyfter skillnader mellan elevgrupper i sin forskning och visar att flickor generellt uppvisar högre nivåer av testångslan än pojkar. Detta är något som läraren Monika också belyste under sin intervju, där hon berättade att det främst är flickor som upplever stress och nervositet inför prov. Vidare visar Bortes och Giota (2024, s. 11) att elever från socioekonomiskt utsatta hem upplever högre nivåer av stress, särskilt i undervisningssituationer där elever förväntas ta ett större eget ansvar. Utifrån studiens resultat och tidigare forskning finns det indikationer som tyder på att elevers egenskaper, tidigare erfarenheter, språkliga förutsättningar och behov av stöd kan påverka hur de upplever bedömningssituationer. Samtidigt är stöttning hemifrån lika viktig. Om en elev inte får stöttning från hemmet blir nervositeten och ångslan större än för de elever som får stöd. Det är även något

som framkommit under intervjuerna. Det är inte alltid lätt att upptäcka oro och stress som lärare, men genom goda relationer med hemmet blir detta därför avgörande för att eleven ska få den stöttning som behövs. Detta visar att elevers välbefinnande i relation till prov och skolkrav påverkas av flera faktorer, där stöd, socioekonomiska förutsättningar och elevernas egna behov är viktiga.

I såväl tidigare forskning som i våra intervjuer framkommer tydligt att elevers välbefinnande i skolan påverkas av både provsituationer, undervisningsformer och tillgång till stöd. Yngre elever uppfattar själva provsituationen som utmanande, medan äldre elever i högre grad påverkas av eget ansvar och krav i undervisningen. Robson et al. (2023, s. 49) visar att testängslan är vanligt förekommande hos elever i åldrarna 5-12 år och att provsituationen i sig bidrar till ökad stress oavsett undervisningsform eller arbetsätt. Detta förstärks av Bagger (2016, s. 47), som i sin studie av yngre elever visar att nationella prov ofta upplevs som läskiga och nya, vilket väcker oro och rädsla för att hamna efter. Däremot säger flertalet lärare i vår studie att det inte riktigt är ängslan som eleverna upplever i den åldern utan mer nervositet. För äldre elever visar Bortes och Giota (2024, s. 11) att stress och ängslan framför allt är kopplade till undervisningssituationer där elever förväntas ta ett större eget ansvar. Elever från socioekonomiskt utsatta hem är särskilt känsliga, vilket kan tyda på att bristande stöd kan förstärka stressen. Dessa studier visar att elevernas välbefinnande påverkas av olika faktorer. För yngre elever är själva provsituationen mest utmanande, medan äldre elever kan påverkas mer av eget ansvar och stödstrukturer. Dessutom kan socioekonomiska förutsättningar och individuella behov stärka elevernas känsla av stress och ängslan, vilket tydliggör att skolans anpassningar och stödinsatser är avgörande för att förebygga ängslan och skapa trygghet i skolan.

### ***Organisering och upplägg av de nationella proven***

Studiens resultat visar att lärarna använder de nationella proven i svenska på olika sätt. En del lärare tycker att proven är onödiga och bekräftar sådant som man redan vet, medan andra tycker att proven är en bekräftelse att man som lärare har lärt ut rätt saker till sina elever. En annan lärare tycker att proven fungerar som ett bra verktyg för att se vad eleverna behöver träna mer på. En av lärarna tycker däremot att proven är bra för att bedöma elevers kunskaper, men däremot är inte vissa delar av proven tillräckligt elevnära för att kunna göra rättvisa bedömningar. Det blir särskilt tydligt att det inte finns något standardiserat sätt att använda de nationella proven på utan lärare väljer ofta själv, utifrån deras egna erfarenheter och upplevelser, hur det ska organiseras och läggas upp. Detta resultat ligger i linje med den aktuella forskning som presenteras i vår forskningsgenomgång (se kapitel 4), där Larsson (2024, s. 134) visar att proven i svenska används på olika sätt. Denna forskning är däremot riktad mot hur svensklärare i gymnasiet förhåller sig till de nationella proven, men trots detta framträder liknande tendenser mellan både gymnasielärare och lågstadielärare.

Organiseringen kring de nationella proven kan se olika ut på olika skolor och påverkar hur proven förbereds och genomförs i praktiken. Löfgren, Löfgren och Pérez (2018, s. 5) visar att riktlinjerna för de nationella proven inte alltid tolkas på samma sätt mellan skolor, utan att anpassas efter skolans förutsättningar och organisation. Detta innebär att provförberedelserna kan utföras på olika sätt, där vissa skolor lägger större ansvar på eleverna

själva medan andra organiserar mer lärarstyrt. Samtliga lärare som intervjuades beskriver att de i större utsträckning använder ett mer lärarstyrt arbetssätt. Detta beror på att eleverna är relativt unga och oftast behöver mer vägledning och stöttning i sitt arbete än äldre elever, vilket gör det svårt att arbeta mer elevstyrt. I de fall där eleverna får ett större ansvar kan de också inta en mer aktiv roll i förberedelserna, medan elever i mer lärarstyrda sammanhang ofta får en mer passiv roll eftersom de ska ta emot instruktioner och stöd (Löfgren et al., 2018, s. 16). Lärarna beskrev i det insamlade datamaterialet att de anpassar arbetet kring de nationella proven utifrån elevernas behov och förutsättningar. Exempelvis genom tydliga genomgångar, arbete med provliknande uppgifter samt genom att tydliggöra provens upplägg för att eleverna ska känna sig förberedda inför provet. Samtidigt betonade vissa lärare vikten av att inte förbereda eleverna alltför mycket då provet också ska visa på deras faktiska kunskaper. Flertalet lärare belyser också de anpassningar som en del behöver för att lyckas med provet. Till exempel genom att organisera mindre grupper där eleverna känner sig trygga eller låta en del elever genomföra provet muntligt. Detta kräver dock kommunikation med rektor och beslutas inte av läraren, samt mer arbete för att dokumentera in att provet inte genomförts på det vanliga sättet. Dessa resultat visar att lärarnas bedömningar och skolans organisation har stor betydelse för hur de nationella proven genomförs i skolans verksamhet.

### ***Bedömningens betydelse***

Studiens resultat visar att nästan alla lärare har de nationella proven i åtanke när de planerar och genomför sin undervisning i svenskämnet. Lärarna förklarar att man vet vilka uppgifter som kommer på de nationella proven i svenska, till skillnad från de nationella proven i matematik. För att ge eleverna de bästa förutsättningarna som möjligt för att klara av proven väljer därför lärarna att, redan i årskurs 1, börja träna på liknande uppgifter. Detta resultat har även framkommit i den studie som Lundqvist och Lidar (2020, s. 171) har gjort, vilken även presenteras i examensarbetets forskningsgenomgång (se kapitel 4). Deras forskning visar att de nationella proven påverkar hur lärare i årskurs 6 planerar och genomför sin undervisning. Proven påverkar också bedömningspraktiken hos de lärare som deltar i deras studie. Genom att ha vetskap om vilka moment som förekommer på proven och hur bedömningen går till blir det tydligt att lärare planerar sin undervisning för att vänja eleverna inför de nationella proven, samtidigt som det minskar lärarnas arbetsbelastning under själva genomförandet.

Aktuell forskning från Jerrim, Allen och Sims (2024, s. 61–62) visar att lärare i England endast upplever en ökad stress och arbetsbelastning i samband med veckan deras lagstadgade prov (SAT, Englands motsvarighet av de svenska nationella proven) ska genomföras. När proven är över återgår stressnivåerna till det normala igen, vilket tyder på att proven har en kortvarig men intensiv påverkan på lärarnas välmående. Detta skiljer sig från de resultat som vi har fått i vårt examensarbete, där flertalet lärare beskriver en mer långvarig stress. De uttrycker en oro att inte hinna förbereda sina elever tillräckligt inför de nationella proven i årskurs 3. Samtidigt som det finns en långvarig stress hos de flesta av lärarna så finns det indikationer på att några enstaka lärare även upplever en stress efter att proven har genomförts. Den främsta anledningen till detta är, enligt lärarna själva, att det tar lång tid att rätta de berättande texterna men även att de upplever svårigheter med att rapportera in bedömningarna till Skolverket. Detta är i linje med det resultat som Lundqvist och Lidar (2020,

s. 171, 174) har fått, där lärare i deras studie visar på en ökad stress och arbetsbelastning eftersom de upplever att kraven på dokumentation, betygssättning och administrering tar alltför mycket tid och därmed påverkar deras arbete negativt. Både Lundqvist och Lidars (2020) studie och vårt examensarbete är genomförda i Sverige och visar att lärare har en mer långvarig stress, medan studien av Jerrim et al. (2024) är en engelsk studie som visar raka motsatsen. En anledning till denna skillnad kan vara att man har olika skolsystem. Lärarna i vår studie följer sina elever från antingen förskoleklass eller årskurs 1 ända upp till årskurs 3, medan lärarna i studien av Jerrim et al. (2024) verkar vara i en årskurs hela tiden.

I forskningen framkommer en tydlig spänning mellan att undervisa för kunskapens skull och att undervisa för betygens skull. När fokus exempelvis ligger på betyg istället för förståelse kan elevernas motivation och aktiva deltagande minska, eftersom de upplever att varje misstag kan påverka deras resultat (Hirsh, 2020, s. 94). Flera lärare i det insamlade materialet berättar att undervisningen ibland styrs av provförberedelser, där fokus ligger på att eleverna ska lyckas på de nationella proven. Man tränar på gamla nationella prov eller liknande uppgifter för att de ska lyckas och klara provet. Däremot betonar två lärare att arbete inför de nationella proven också kan ses som en del av ett större lärande, där eleverna tränar färdigheter som är användbara genom hela livet. De menar alltså att man inte ska träna enbart till proven utan för att kunna använda det man övat på genom livets gång. Eleverna påverkas också av denna spänning mellan lärande för kunskapens skull och betygens skull, vilket Hirsh (2020, s. 94–95) tydligt visar. I hennes studie upplever elever att allt de gör kan bli föremål för bedömning, vilket skapar en konstant känsla av att vara övervakade och bedömda. Många elever avvaktar därför med att ställa frågor eller be om hjälp för att inte framstå som mindre kunniga eller påverka deras betyg. Flera lärare i vår studie lyfte att de elever som är tysta och inte ber om hjälp ofta riskerar att inte uppmärksammas. Dessa hörs inte lika mycket som de som ställer frågor och aktivt vill diskutera saker kring de nationella proven. Att ständigt vara bedömd eller känna att allt står på spel kan skapa onödigt stress som begränsar elevernas interaktioner i klassrummet, vilket i sin tur kan påverka deras utveckling (Lundqvist & Lidar, 2020, s. 186). Dock är det viktigt beakta ålder här, eftersom elever i årskurs 3 på lågstadiet inte får betyg utan omdömen, vilket gör att bedömningen inte behöver skapa lika stor stress för eleverna.

### ***Stödinsatser för lärande***

Forskning visar att lärares relationer till sina elever och hur de organiserar klassrumsmiljön har stor betydelse för elevernas lärande och välbefinnande. Manley, Tu, Reardon och Creswell (2023, s. 8–10) belyser att goda och trygga relationer mellan lärare och elever bidrar till ökad lust att lära och ett tryggt samspel i klassrummet. Elever kan uppleva att vissa uppgifter och prov är svåra och nästintill omöjliga, vilket kan leda till ökad oro och stress. Här blir lärarens roll att avdramatisera situationen och ge tydligt stöd särskilt viktig. Exempelvis framkom det under samtliga intervjuer att efter genomförandet av proven blev eleverna förvånade när de såg att uppgifterna inte var så svåra som de hade förväntat sig. Det visar tydligt på vikten av att avdramatisera ordet prov och själva situationen eftersom provets krav inte är stora och majoriteten av eleverna klarar sig på proven. Detta kan ses som ett kortsiktigt stöd där läraren,

enligt Manley et al. (2023), direkt minskar stress och oro i en specifik situation, som vi tolkar kan vara inför ett prov.

Genom att skapa ett klassrumsklimat där det är tillåtet att göra misstag och uppmuntra elever att prova på egen hand, kan det bidra till att eleverna vågar stå på egna ben och ställa sina frågor öppet i klassrummet (Manley et al., 2023, s. 9). Ett positivt klassrumsklimat, där misstag ses som en naturlig del av lärandet, minskar inte bara stressen och oro utan bidrar med en inställning att lärandet handlar om mer än bara rätt svar eller höga betyg. Lärandet handlar om att utvecklas och ta till sig nya kunskaper. Vidare lyfter Manley et al. (2023, s. 14–15) att klassrum där läraren utövar stark kontroll eller använder stränga metoder ofta leder till motsatt effekt, där eleverna känner oro och stress, vilket kan hämma deras lärande. Sammantaget är goda relationer, tydliga strukturer och tryggt klassrumsklimat viktiga för att kunna förebygga eller hantera testängslan hos eleverna.

Takala, Silfver, Karlsson och Saarinen (2018, s. 320) visar i deras forskning hur viktigt det är som lärare att ge sina elever det stöd som behövs för att klara utbildningens mål. Det är, enligt Takala et al. (2018, s. 322–323), inte ovanligt att lärare väljer att ta hjälp av personal med specialpedagogisk kompetens då dem oftast har en bredare repertoar av stödstrategier. Detta har även framkommit i vårt resultat, där flertalet lärare berättar att de tar hjälp av personal som ingår i skolans elevhälsoteam för att kunna ge elever det stöd och de anpassningar som behövs för att klara de nationella proven i svenska. Det som däremot skiljer vår studie åt från Takala et al. (2018) är att våra informanter oftast tar hjälp av speciallärare, medan informanterna i deras studie istället tar hjälp av specialpedagog. De vanligaste stöden och anpassningar som lärarna i vår studie främst ger sina elever är längre tid under själva provsituationen, samt möjlighet att sitta i ett mindre sammanhang eller enskilt och skriva proven. Detta kan också relateras till studien som Takala et al. (2018, s. 323) har gjort, där deras resultat visar att det stöd och de anpassningar som lärarna främst gav var individualiserade uppgifter och prov, samt att eleverna fick längre tid på sig att genomföra arbetet. Genom att kunna erbjuda stöd och anpassningar till sina elever, som lärarna har gjort i studien gjord av Takala et al. (2018) och även i vårt examensarbete, kan man på lång sikt förebygga elevers testängslan och hjälpa dem att utvecklas mot utbildningens mål.

En tredjedel av lärarna i vår studie tycker dock att det kan vara svårt att erbjuda ett långsiktigt stöd, eftersom en del elever inte visar några tecken på vare sig ängslan eller eventuella skolsvårigheter under förberedelseprocessen. Det kan, enligt dessa lärare, vara elever som går under radarn och inte upptäcks av läraren. Detta kan ske genom att eleven antingen inte vågar berätta för läraren om sina tankar och känslor, men det kan också vara att de gömmer sig bakom klasskamraters prestationer. Detta är något som Rönn och Pettersson (2023, s. 56–57) lyfter fram i deras studie, där de visar hur elever använder olika strategier, såsom kopiering och spökskrivning, för att hantera de krav som skolan ställer. Vårt resultat och aktuell forskning pekar på att även om lärare behöver ge elever rätt stöd och anpassningar för att klara proven så är det inte alltid möjligt, eftersom en del elever går under radarn och därmed får sämre förutsättningar att lyckas. Det kan därför bli en utmaning för lärare att säkerställa att alla elever ges likvärdiga och rättvisa förutsättningar att klara de nationella proven i svenskämnet.

Sammanfattningsvis ser vi likheter mellan den aktuella forskningen och vårt insamlade datamaterial. Exempelvis lyfter forskningen fram att olika prov- och bedömningssituationer påverkar både lärare och elevers välbefinnande. Detta är något som

återspeglas i vårt resultat där flertalet lärare upplever en ökad arbetsbelastning inför och efter de nationella proven, medan elever kan visa tecken på testängslan både innan och under provsituationen. Forskningen visar även att det inte finns något standardiserat sätt att använda de nationella proven på, vilket även syns i resultaten för detta examensarbete när lärarna planerar och genomför deras förberedelser utifrån deras egna erfarenheter och upplevelser av proven. Forskningen visar även att det är viktigt att ha goda och trygga relationer till sina elever för att veta vilka eventuella stödstrategier som behövs, men även för att förebygga och hantera testängslan. Detta är något som samtliga lärare i vår studie visar en medvetenhet om, eftersom de betonar vikten av att använda olika strategier för att lära känna sina elever så att man kan hjälpa dem att utvecklas mot utbildningens mål samt för att stärka deras självkänsla.

## 9. Slutsats

I detta examensarbete har vi undersökt hur lärare förbereder sina elever inför de nationella proven i svenska i årskurs 3. Genom semistrukturerade intervjuer har vi ställt frågor om vilka strategier lärare har för att förbereda sina elever inför de nationella proven i svenska. Vi har även haft intentionen att ta reda på vilket stöd som ges till de elever som visar tecken på testängslan.

Resultatet visar att det inte finns något bestämt sätt för läraren att förbereda sina elever på. Det som spelar roll är att man som lärare har goda relationer till sina elever och ett bra samspel med hemmen, för att hitta de bästa strategierna som främjar lärande och utveckling. Två vanligt förekommande strategier i förberedelsearbetet är att lärarna pratar med sina elever om proven, samt att de får träna på provliknande situationer. Resultatet visar även att många lärare väljer att ta hjälp från personal med specialpedagogisk kompetens för att ge stöd och anpassningar till elever som visar tecken på testängslan. De vanligaste stöden och anpassningar som man gör är att ge eleverna extra tid under själva provtillfället, samt möjlighet att kunna skriva provet i ett mindre sammanhang eller enskilt.

Vår slutsats utifrån resultatet i detta examensarbete är att det är viktigt som lärare att förbereda sina elever inför de nationella proven på ett genomtänkt sätt. Denna förberedelse är något som lärarna helst ska börja med redan i förskoleklass eller årskurs 1 för att ha god tid på sig. Man ska inte heller vara rädd att ta hjälp av annan personal eller rektor för att ge eleverna de bästa förutsättningarna som möjligt för lärandet.

Resultatet som visar hur lärare planerar och genomför sin undervisning för att förebygga eller hantera testängslan, kommer förhoppningsvis att vara givande för oss i vår kommande yrkesroll som lärare samt för andra verksamma lärare.

## 10. Förslag till vidare forskning

I denna studie har vi undersökt hur lärare förbereder sina elever inför de nationella proven i svenska i årskurs 3. Vårt fokus har varit att, utifrån ett lärarperspektiv, ta reda på vilka strategier lärarna anser fungerar bäst för att förbereda eleverna inför proven. Vi har även fokuserat på vilket stöd som ges till elever som visar tecken på testångslan. Trots att vi har utgått från lärarnas perspektiv har ett stort fokus kommit att riktas mot eleverna och deras känslor. I det insamlade datamaterialet har vi fått en inblick i lärarnas tankar och känslor gällande de nationella proven, men eftersom detta inte är studiens syfte har det inte uppmärksammats i vår resultatredovisning. Det skulle därför vara intressant att undersöka just lärarnas upplevelser när det gäller de nationella proven.

Vi har med denna studie förstått att lärare kan ha olika uppfattningar om hur de nationella proven bör genomföras. I intervjumaterialet framkom exempelvis att en av lärarna uttryckte en oro över att proven i framtiden kan komma att digitaliseras och betonade vikten av att behålla de i pappersform. Detta visar att förändringar i genomförandet kan väcka olika reaktioner hos lärare och påverka deras förberedelser i undervisningen. Utifrån dessa tankar skulle kommande studier kunna undersöka hur digitaliserade nationella prov kan påverka både lärares undervisning och elevernas upplevelser av provsituationen.

## 11. Referenser

Alexandersson, U. (2009). Sofias situationer för samspel. I Ahlberg, A. (red.) (2009). *Specialpedagogisk forskning: en mångfasetterad utmaning*. Studentlitteratur.

Aspelin, J. & Persson, S. (2011). *Om relationell pedagogik*. TPB.

Bagger, A. (2021). Specialpedagogisk kunskapsbedömning. I Hirsh, Å. & Lundahl, C. (red.) (2021). *Hållbar bedömning: bildning, välbefinnande och utveckling i skolans bedömningsarbete*. Natur & kultur.

Bagger, A. (2016). *Pressure at stake: Swedish third graders' talk about national tests in mathematics*. *Nordic Studies in Mathematics Education*, 21(1), 47–69. [https://ncm.gu.se/wp-content/uploads/2020/06/21\\_1\\_047070\\_bagger.pdf](https://ncm.gu.se/wp-content/uploads/2020/06/21_1_047070_bagger.pdf)

Borgström, E. (2021). Tro och tvivel - Nationella prov ur ett elevperspektiv. I Hirsh, Å. & Lundahl, C. (red.) (2021). *Hållbar bedömning: bildning, välbefinnande och utveckling i skolans bedömningsarbete*. Natur & kultur.

Bortes, C., & Giota, J. (2024). *Beyond academics: Links from teaching practices in Swedish schools to students' achievements and mental health complaints*. *Learning and Instruction*, 92, Article 101937. <https://diva-portal.org/smash/get/diva2:1856065/FULLTEXT01.pdf>

Dimenäs, J. (2020). *Vetenskap och beprövad erfarenhet: forskningsmetodik för förskollära- och lärarprofessionen*. Liber.

Ericksson, G. & Gustafsson, J.E. (2020). Bedömningens dubbla funktion – för lärande och likvärdighet. I Ericksson Lundgren, U.P., Säljö, R. & Liberg, C. (red.) (2020). *Lärande, skola, bildning*. (5 uppl.). Natur & kultur.

Eriksson-Zetterquist, U. & Ahrne, G. (2022) Intervjuer. I Ahrne, G. & Svensson, P. (red.) (2022). *Handbok i kvalitativa metoder*. (3 uppl.). Liber.

Hirsh, Å. (2020). When Assessment is a constant companion: students' experiences of instruction in an era of intensified assessment focus. *Nordic journal of studies in educational policy* 2020, vol 6 (2), 89- 102. <https://www.tandfonline.com/doi/epdf/10.1080/20020317.2020.1756192?needAccess=true>

Hundeide, K. (2006). *Sociokulturella ramar för barns utveckling: barns livsvärldar*. Studentlitteratur.

Jerrim, J., Allen, R. & Sims, S. (2024). High Stakes Assessments in Primary Schools and Teachers' Anxiety About Work. *Educational assessment 2024*, vol 29 (2), 59–74. <https://www.tandfonline.com/doi/epdf/10.1080/10627197.2024.2350961?needAccess=true>

Jönsson, A. (2020). *Lärande bedömning*. (5 uppl.). Gleerups.

Korp, H. (2011). *Kunskapsbedömning : vad, hur och varför? [Elektronisk resurs]*. Skolverket. <https://www.skolverket.se/sok-publikationer/publikationsserier/kunskapsoversikter/2011/kunskapsbedomning---vad-hur-och-varfor>

Kvale, S. & Brinkmann, S. (2014). *Den kvalitativa forskningsintervjun*. (3 uppl.). Studentlitteratur.

Larsen, A.K. (2018). *Metod helt enkelt: en introduktion till samhällsvetenskaplig metod*. (2 uppl.). Gleerups.

Larsson, M. (2024). *Bland kritiker och entusiaster: Den lokala kontextens betydelse för svensklärares möte med ett nytt nationellt prov på gymnasiet*. *Nordic Journal of Literacy Research*, 10(3), 132–149. <https://www.diva-portal.org/smash/get/diva2:1913218/FULLTEXT01.pdf>

Lundahl, C. (2011). *Bedömning för lärande*. Norstedts.

Lundahl, C. (2019) Betyg och bedömning. I Larsson, E. & Westberg, J. (red.) (2019). *Utbildningshistoria: en introduktion*. (3 uppl.). Studentlitteratur.

Lundahl, C. (2020). Om bedömning- att veta vad andra vet. I Ericksson Lundgren, U.P., Säljö, R. & Liberg, C. (red.) (2020). *Lärande, skola, bildning*. (5 uppl.). Natur & kultur.

Lundahl, C. & Hirsh, Å. (2021). Prolog. I Hirsh, Å. & Lundahl, C. (red.) (2021). *Hållbar bedömning: bildning, välbefinnande och utveckling i skolans bedömningsarbete*. Natur & kultur.

Lundahl, C. (2017). Tema: Perspektiv på nationella prov. *Utbildning & Demokrati 2017*, vol 26 (2), 5 – 20. <https://www.diva-portal.org/smash/get/diva2:1158269/FULLTEXT01.pdf>

Lundahl, C. (2009). *Varför nationella prov?: framväxt, dilemman, möjligheter*. Studentlitteratur.

Lundqvist, E. & Lidar, M. (2020) Functional coordination between present teaching and policy reform in Swedish science education. *Education Inquiry 2021*, vol 12 (2), 163–182. <https://www.tandfonline.com/doi/pdf/10.1080/20004508.2020.1823132>

Löfgren, H., Löfgren, R., & Pérez Prieto, H. (2018). *Pupils' enactments of a policy for equivalence: Stories about different conditions when preparing for national tests*. *European Educational Research Journal*, 17(5), 676–695. <https://www.diva-portal.org/smash/get/diva2:1184961/FULLTEXT02.pdf>

Manley, H., Tu, E., Reardon, T. & Creswell, C. (2023). The relationship between teachers day-to-day classroom management and anxiety in primary school children: A systematic review. *Review of education (Oxford) 2023, vol 11 (1)*, 1-22. <https://bera-journals-onlinelibrary-wiley-com.www.bibproxy.du.se/doi/epdf/10.1002%2Frev3.3385>

Mickwitz, L. (2021). Lärarprofessionalism när bedömning är betyg. I Hirsh, Å. & Lundahl, C. (red.) (2021). *Hållbar bedömning: bildning, välbefinnande och utveckling i skolans bedömningsarbete*. Natur & kultur.

Olsson Jers, C. (2016). *Klassrummet som muntlig arena att tala fram sin trovärdighet*. MTM.

Pettersson, A. (2010). Bedömning av kunskap för lärande och undervisning. I Stiftelsen SAFLäraryrket (2010). *Bedömning för lärande: - en grund för ökat kunnande*. Stiftelsen SAF i samarbete med Läraryrket.

Robson, D. A., Johnstone, S. J., Putwain, D. W., & Howard, S. (2023). *Test anxiety in primary school children: A 20-year systematic review and meta-analysis*. *Journal of School Psychology*, 98, 39–60. <https://www-sciencedirect-com.www.bibproxy.du.se/science/article/pii/S0022440523000158>

Rönn, C. & Pettersson, D. (2023). Swedish students' everyday life and teachers' assessment dilemmas: peer strategies for ameliorating schoolwork for assessment. *Educational assessment, evaluation and accountability 2023, vol 35 (1)*, 37–66. <https://link-springer-com.www.bibproxy.du.se/content/pdf/10.1007/s11092-022-09400-3>

SFS 2010:800. *Skollag*. [https://www.riksdagen.se/sv/dokument-lagar/dokument/svensk-forfattningssamling/skollag-2010800\\_sfs-2010-800](https://www.riksdagen.se/sv/dokument-lagar/dokument/svensk-forfattningssamling/skollag-2010800_sfs-2010-800)

Skolverket (2022). *Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet 2022*. Skolverket.

Skolverket. (2022b). *Resultat på de nationella proven i årskurs 3, 6 och 9 – läsåret 2021/22*. Skolverket. Tillgänglig: <https://www.skolverket.se/sok-publikationer/publikationsserier/beskrivande-statistik/2022/resultat-pa-de-nationella-proven-i-ar-skurs-3-6-och-9---lasaret-2021-22>

Säljö, R. (2022). *Lärande: en introduktion till perspektiv och metaforer*. (2 uppl.). Gleerups.

Takala, M., Silfver, E., Karlsson, Y. & Saarinen, M. (2018). Supporting Pupils in Finnish and Swedish Schools — Teachers' views. *Scandinavian journal of educational research 2020*, vol 64 (3), 313-332. <https://www.tandfonline-com.www.bibproxy.du.se/doi/pdf/10.1080/00313831.2018.1541820>

Tenfält, T. (2023, 28 mars). *Så förbereder du yngre elever för nationella proven*. Vi lärare: Grundskolläraren. <https://www.vilarare.se/grundskollararen/nationella-prov/sa-forbereder-du-yngre-elever-for-nationella-proven/>

Thornberg, R. & Fejes, A. (2024). Kvalitet och generaliserbarhet i kvalitativa studier. I Fejes, A. & Thornberg, R. (red.) (2024). *Handbok i kvalitativ analys*. (4 uppl.). Liber.

Wallberg, H. (2020). *Lektionsdesign: en handbok*. Gothia fortbildning.

Åkesson, E. (2024). Teoretisk tematisk analys. I Fejes, A. & Thornberg, R. (red.) (2024). *Handbok i kvalitativ analys*. (4 uppl.). Liber.

## 12. Bilaga A – Informations- och samtyckesblankett



HÖGSKOLAN  
DALARNA

2026-01-13

### Förfrågan om deltagande

Under höstterminen 2025 påbörjade vi, Amelia Solarfs och Severina Engström, vårt examensarbete på grundlärarprogrammet vid Högskolan Dalarna. Vår undersökning kommer att handla om hur svensklärare i årskurs 3 arbetar för att förebygga eller hantera testängslan i samband med nationella prov. Vi kommer att använda oss av intervjuer som metod för vår datainsamling. Du tillfrågas härmed om deltagande i denna undersökning.

### Undersökningens syfte och innehåll

Syftet med vår undersökning är att bidra med kunskap om hur lärare i årskurs 3 förbereder sina elever inför de nationella proven i svenska, med ett särskilt fokus på hur de planerar och genomför sin undervisning för att förebygga eller hantera testängslan. Området är viktigt att undersöka eftersom forskning visar att testängslan har sjunkit till allt yngre åldrar. Detta beror oftast på att elever utsätts tidigt för prov och olika bedömningsituationer. Därav vill vi ta reda på hur du som lärare planerar och genomför din undervisning, för att förebygga eller hantera testängslan i samband med nationella proven i svenskämnet.

### Genomförande

Vi har planerat att intervjua behöriga lärare i svenskämnet i årskurs 1–3. Det gör inget om du i nuläget arbetar i en annan årskurs, så länge tidigare erfarenhet av årskurs 3 och de nationella proven finns. Ditt deltagande kommer att innebära att vi kommer till din arbetsplats eller att vi träffas via Zoom för en intervju, vilket vi räknar med tar cirka 30 minuter. Intervjun spelas in på våra privata, lösenordsförsedda, mobiltelefoner. Undersökningen kommer att presenteras i form av en uppsats som ventileras i sedvanlig ordning vid Högskolan Dalarna.

Det insamlade materialet kommer att bearbetas endast av oss och vår handledare. Din identitet som deltagare kommer inte att röjas, inte heller vilken skola undersökningen har gjorts vid. Personer – barn eller lärare – som på något sätt nämns i studien kommer att aidentifieras. Inga känsliga uppgifter kommer att samlas in. Insamlade data kommer att förvaras hos undertecknad i privat mobiltelefon och dator med lösenord under arbetets gång. Inga data kommer att skickas via Internet och allt arbetsmaterial i form av inspelningar, anteckningar och protokoll kommer att makuleras när examensarbetet är godkänt och klart.

Högskolan Dalarna är ansvarig för behandlingen av personuppgifter i samband med examensarbetet. Som deltagare i undersökningen har du enligt Dataskyddsförordningen (GDPR) rätt att få information om hur dina personuppgifter kommer behandlas. Du har också rätt att ansöka om ett så kallat registerutdrag, samt att få eventuella fel rättade. Vid frågor om behandlingen av personuppgifter kan du vända dig till Högskolans dataskyddsombud.

Ditt deltagande i undersökningen är helt frivilligt. Du kan när som helst avbryta ditt deltagande utan närmare motivering. Om du som är tillfrågad avstår från att delta, eller avbryter ditt deltagande, så kommer detta inte att påverka det fortsatta arbetet med undersökningen.

Ytterligare upplysningar lämnas av nedanstående ansvariga:

#### Handledarens namn:

Lottie Lofors-Nyblom

*Lottie Lofors-Nyblom*

#### E-postadress

xxx@xxx

#### Studenternas namn:

Amelia Solarfs  
Severina Engström

#### E-postadress:

xxx@xxx

**Mobil:**  
xxx-xxx

**Mobil:**  
xxx-xxx  
xxx-xxx

### **SAMTYCKE FÖR VUXNA INFORMANTER**

Jag har läst igenom informationsbrevet och förstår vad som gäller för deltagandet i ovanstående studie. Jag ger härmed mitt samtycke till att som informant medverka i studien.

Namn:

Ort och datum:

---