

# Provångest hos finlandssvenska elever i årskurs 7–9

Fredrika Lillqvist

Avhandling pro gradu i specialpedagogik  
Fakulteten för pedagogik och välfärdsstudier

Åbo Akademi

Vasa, 2018

## ABSTRAKT

Författare	Årtal
Lillqvist Fredrika	2018
Arbetets titel	
Provångest hos finlandssvenska elever i årskurs 7–9	
Opublicerad avhandling i specialpedagogik för pedagogie magisterexamen.	Sidantal
Vasa: Åbo Akademi. Fakulteten för pedagogik och välfärd.	66
Projekt inom vilket arbetet gjorts	
Avhandlingen utgår från material från FRAM-projektet vid Åbo Akademi.	
Referat	
<p>Elevers ångest och oro i utvärderingssituationer har bevisats inverka negativt på skolprestationer. Provångest uppkommer bland annat som en följd av rädslan inför konsekvenserna av att inte prestera tillräckligt bra i prov, och kan visa sig som till exempel oro, koncentrationssvårigheter och hjärtklappning. I den här studien delas begreppet provångest upp i tre olika aspekter; den sociala, kognitiva och fysiska aspekten av provångest. Forskning har visat att flickor rapporterar högre nivåer av provångest än pojkar. Upplevelser av provångest påverkas av olika familjefaktorer, till exempel stöd och krav från föräldrar. Syftet med denna undersökningen är att ta reda på hurdana skillnader i förekomsten av provångest det finns mellan flickor och pojkar i årskurs 7–9 samt att undersöka hur föräldrars socioekonomiska ställning och engagemang inverkar på förekomsten av provångest. Utgående från syftet har följande forskningsfrågor utformats:</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Hurdana skillnader i provångest finns det mellan flickor och pojkar i årskurs 7–9?</li> <li>2. Hur förklarar föräldrarnas socioekonomiska ställning och engagemang förekomsten av provångest?</li> </ol> <p>För att svara på forskningsfrågorna har de statistiska analysmetoderna tvåvägs variansanalys och multipel regressionsanalys utförts. Respondenter är elever i årskurs 7 och 9 från fem olika skolor med regional spridning i Svenskfinland. Data är insamlade våren 2017 inom FRAM-projektet vid Åbo Akademi.</p> <p>Resultaten visar att flickor upplever mer provångest än pojkar gällande den sociala och fysiska aspekten av provångest, medan inga könsskillnader förekommer i kognitiv provångest. Vidare visar resultaten att föräldrarnas socioekonomiska ställning och engagemang signifikant kan förklara en liten del av variansen av respondenternas provångest. De respondenter vars föräldrar är engagerade i sina barns skolgång tenderar uppleva mindre social och kognitiv provångest. Högre socioekonomisk ställning innebär lägre kognitiv provångest, men högre social och fysisk provångest. Ingen skillnad mellan elevers provångest i årskurs 7 och 9 uppvisas. Denna studies resultat bidrar till forskningsområdet genom ny kunskap om provångest i en finlandssvensk kontext.</p>	
Sökord	
test anxiety, gender differences, parental involvement, parental support, socioeconomic background, provångest, könsskillnader, föräldraengagemang, föräldrastöd, socioekonomisk ställning	

# Innehåll

<b>1 Inledning .....</b>	<b>1</b>
1.1 Bakgrund och val av ämne .....	1
1.2 Syfte och forskningsfrågor .....	3
1.3 Centrala begrepp .....	3
1.4 Avhandlingens disposition .....	4
<b>2 Provångest.....</b>	<b>5</b>
2.1 Definition av provångest .....	5
2.2 Aspekter av provångest .....	8
2.3 Könsskillnader i provångest.....	9
2.4 Provångest och skolprestationer.....	10
<b>3 Familjefaktorer och provångest .....</b>	<b>13</b>
3.1 Föräldraengagemang och elevers provångest .....	13
3.2 Socioekonomisk ställning och provångest .....	15
<b>4 Metod.....</b>	<b>19</b>
4.1 Syfte och forskningsfrågor .....	19
4.2 Val av metod och forskningsansats.....	19
4.3 FRAM-projektet.....	20
4.3.1 Respondenter.....	20
4.3.2 Insamling av data .....	21
4.4 Mätinstrument och deskriptiv statistik.....	21
4.5 Bearbetning och analys av data.....	23
4.5.1 Inledande analyser.....	23
4.5.2 Tvåvägs variansanalys.....	27
4.5.3 Multipel regressionsanalys .....	28
4.6 Kvalitetskriterier.....	29

4.6.1	Reliabilitet .....	29
4.6.2	Validitet .....	30
4.6.3	Etik .....	31
<b>5</b>	<b>Resultat.....</b>	<b>33</b>
5.1	Köns- och årskursskillnader i provångest .....	33
5.1.1	Köns- och årskursskillnader i social provångest.....	33
5.1.2	Köns- och årskursskillnader i kognitiv provångest.....	34
5.1.3	Köns- och årskursskillnader i fysisk provångest.....	35
5.1.4	Sammanfattning och tabell.....	36
5.2	Inverkan av föräldrars socioekonomiska ställning och engagemang på elevers provångest .....	38
5.2.1	Hur föräldrars socioekonomiska ställning och engagemang förklarar den sociala aspekten av provångest .....	38
5.2.2	Hur föräldrars socioekonomiska ställning och engagemang förklarar den kognitiva aspekten av provångest .....	39
5.2.3	Hur föräldrars socioekonomiska ställning och engagemang förklarar den fysiska aspekten av provångest .....	40
<b>6</b>	<b>Diskussion .....</b>	<b>42</b>
6.1	Resultatdiskussion.....	42
6.1.1	Köns- och årskursskillnader i provångest .....	42
6.1.2	Hur föräldrars socioekonomiska ställning och engagemang förklarar provångest .....	47
6.2	Metoddiskussion.....	53
6.3	Slutsatser och förslag på fortsatt forskning .....	56
	<b>Litteraturförteckning.....</b>	<b>59</b>
	<b>Bilagor</b>	
	Bilaga 1. Enkät för bedömning av provångest	
	Bilaga 2. Enkät för bedömning av föräldraengagemang	

## Tabell- och figurförteckning

Tabell 1	
<i>Deskriptiv statistik för provångest aspekterna, föräldraengagemang och föräldrarnas socioekonomiska ställning</i> .....	22
Tabell 2	
<i>Faktorladdningar för provångestvariablerna</i> .....	24
Tabell 3	
<i>Föräldraengagemangvariablernas faktorladdningar som stöder en enfaktormodell</i> .....	25
Tabell 4	
<i>Föräldraengagemangvariablernas faktorladdningar som stöder en tvåfaktormodell</i> .....	25
Tabell 5	
<i>Korrelationskoefficienter mellan provångest aspekterna, föräldraengagemang och föräldrarnas socioekonomiska ställning</i> .....	26
Tabell 6	
<i>Deskriptiv statistik för respondenternas provångest i den sociala, kognitiva och fysiska aspekten</i> .....	37
Figur 1. Respondenternas poäng för social provångest.....	34
Figur 2. Respondenternas poäng för kognitiv provångest.....	35
Figur 3. Respondenternas poäng för fysisk provångest.....	36
Figur 4. Hur föräldrars socioekonomiska ställning och engagemang förklarar den sociala aspekten av provångest.....	39
Figur 5. Hur föräldrars socioekonomiska ställning och engagemang förklarar den kognitiva aspekten av provångest.....	40
Figur 6. Hur föräldrars socioekonomiska ställning och engagemang förklarar den fysiska aspekten av provångest.....	41

# 1 Inledning

*I detta kapitel diskuteras inledningsvis bakgrunden till studiens ämne och sedan presenteras studiens syfte och forskningsfrågor. Därefter definieras de centrala begreppen och avhandlingens disposition redogörs för.*

## 1.1 Bakgrund och val av ämne

I vårt prestationsinriktade samhälle uppkommer stress och ångest delvis som en följd av test- och utvärderingssituationer. Olika former av test används förutom inom utbildningssektorn även inom statliga och industriella institutioner för att avgöra vilka kvalifikationer en person har, som i sin tur kan ha betydande följder för dennes framtida möjligheter. Den här omfattande användningen av prov leder till att många redan i ung ålder sätter stor vikt vid prov och nästan alla människor upplever ibland någon form av ångest i utvärderingssituationer. (Zeidner, 1998, s. 3–4.) OECD (2017, s. 3–4, 10) rapporterar att PISA-undersökningarna år 2015 visar att uppemot 60 % av eleverna i de undersökta länderna oroar sig för att ett prov ska vara svårt och över att få dåliga betyg, eller rapporterar att de känner sig väldigt oroliga inför prov, även om de är väl förberedda. Pressen att få höga betyg och oron över att prestera dåligt är några av de mest frekvent rapporterade orsakerna till stress hos barn och unga i skolåldern (OECD, 2017, s. 10).

Begreppet provångest syftar på ångestkänslor som upplevs i utvärderingssituationer och tar sig uttryck på många olika sätt, till exempel som oro och koncentrationssvårigheter i samband med provsituationer (Zeidner, 1998, s. 4). Provångest har visat sig ha negativa följder för skolprestationer (Steinmayr, Crede, McElvany & Wirthwein, 2016; Hancock, 2001) och även för den egna upplevda prestationsförmågan, vilket leder till att man underskattar sin förmåga att lära sig och klara av saker (Putwain & Daly, 2014, s. 554). Provångest är även relaterat till dåligt självförtroende och negativa attityder mot skolan (Peleg-Popko & Klingman, 2002, s. 452). Enligt Eklöf och Nyroos (2013, s. 498) inverkar provångest hämmande på elevers förmåga att återkalla information och kunskap de egentligen besitter, vilket kan leda till provresultat som inte speglar elevens verkliga potential. Det har visat sig

att elever upplever högre nivåer av provångest i höginsatsprov, det vill säga prov vars följder har stora konsekvenser för provtagarens framtid.

Utvärderingen i den finländska skolan ser annorlunda ut än i många andra länder och kan ses som en av komponenterna som upprätthåller den höga standarden i det finländska undervisningssystemet, framhåller Kumpulainen och Lankinen (2012, s. 70). I finländska skolor hålls i princip inga nationella prov eller höginsatsprov, förutom studentexamensproven i slutet av gymnasieutbildningen. Finländska elever upplever mindre ångest och stress relaterat till skolarbete än elever i andra länder eftersom fokus i den finländska skolan ligger på själva inläringen och inte på att förbereda eleverna för prov. (Sahlberg, 2007, s. 155–156.) Enligt Nyroos m.fl. (2015, s. 40) karaktäriseras Finland av en mindre krävande testmiljö, och misslyckande i prov får sällan riktigt allvarliga konsekvenser tack vare en stor mängd stödåtgärder. Utvärderingen i den finländska skolan är rätt långt formativ vilket innebär att bedömningen ges som en del av den dagliga undervisningen (Kumpulainen & Lankinen, 2012, s. 75; Utbildningsstyrelsen, 2014, s. 51). Men trots frånvaron av höginsatsprov utvärderas finländska elever likväl många gånger i den grundläggande utbildningen, och en relativt stor del av tiden i skolan upptas av test- och provsituationer (Nyroos, Korhonen, Linnanmäki & Svens-Liavåg, 2012, s. 616).

Tidigare forskning visar konsekvent på könsskillnader i provångest där flickor rapporterar högre nivåer av provångest än pojkar både i nationella och internationella undersökningar (von der Embse, Jester, Roy & Post, 2018; Nyroos m.fl., 2012). Forskning har även identifierat familjefaktorer som socioekonomisk ställning och stöd från föräldrar som komponenter som inverkar på elevers provångest, men dessa är inte lika noggrant undersökta, i synnerhet inte i en finländsk kontext. Socioekonomisk ställning och stöd från föräldrar har en bevisad inverkan på elevers framgång i skolan och allmänna utveckling. Enligt OECD (2016a, s. 218) har socioekonomisk ställning likväl en mindre inverkan på elevers skolprestationer i Finland än vad fallet är i många andra länder.

Med detta som bakgrund kommer jag i den här studien att undersöka provångest mellan könen hos finlandssvenska elever i årskurs 7–9, och även utreda hur föräldraengagemang och föräldrars socioekonomiska ställning inverkar på elevers provångest. Med tanke på Finlands avvikande utvärderingssystem jämfört med många

andra länder är det av intresse att bidra med forskning om provångest i en finlandssvensk kontext. De utbredda negativa effekterna av provångest gör det ett viktigt forskningsämne (Peleg-Popko & Klingman, 2002, s. 452) och med denna undersökning vill jag öka kunskapen och bidra till forskningen om vilka elever som upplever provångest och även hur elevers provångest påverkas av familjefaktorer.

## 1.2 Syfte och forskningsfrågor

Syftet med den här undersökningen är att ta reda på hurdana skillnader i förekomsten av provångest det finns mellan flickor och pojkar i årskurs 7–9 samt att undersöka hur föräldrars socioekonomiska ställning och engagemang inverkar på förekomsten av provångest. Utgående från syftet har följande forskningsfrågor utformats:

1. Hurdana skillnader finns det i provångest mellan flickor och pojkar i årskurs 7–9?
2. Hur förklarar föräldrarnas socioekonomiska ställning och engagemang förekomsten av provångest?

## 1.3 Centrala begrepp

Den här avhandlingen undersöker provångest i relation till föräldraengagemang och socioekonomisk ställning och skiljer även mellan den sociala, kognitiva och fysiska aspekten av provångest. Begreppet *provångest* syftar på den ångest som upplevs i samband med prov- och utvärderingssituationer. Den *sociala aspekten* av provångest reflekterar rädslor för vad personer i ens närhet skulle tänka om man misslyckas i ett prov. Den *kognitiva aspekten* innebär oro inför hur man kommer att prestera, koncentrationssvårigheter och svårigheter med att återkalla information. Den *fysiska aspekten* syftar på den rädsla och nervositet man känner inför prov, och även på fysiologiska reaktioner som till exempel att man känner sig spänd eller upplever



hjärtklappningar. Dessa aspekter av provångest hänvisas också till som social, kognitiv och fysisk provångest. Se Bilaga 1 för en överblick av de påstående rörande provångest som denna studie baseras på. Många studier skiljer mellan olika aspekter av provångest, och i de fallen nämns alltid vilken aspekt det är fråga om. Om studier jag presenterar inte syftar på några specifika aspekter utan undersöker provångest i sin helhet, används endast begreppet provångest.

Begreppet *föräldraengagemang* syftar i denna studie på att föräldrar hjälper sina barn med hemläxor, är intresserade av hur det går för barnen i skolan och deltar i skolevenemang (se Bilaga 2). I den existerande litteraturen om föräldrar och provångest används ofta begreppet föräldrastöd, som även kan innebära stöd som inte har en direkt koppling till skolan. I teoriöversikten klargörs närmare vilken sorts stöd de olika studierna har undersökt. Socioekonomisk ställning beräknas utgående från ekonomisk, social och kulturell ställning, vilket i sin tur beräknas utgående från föräldrarnas utbildningsnivå och jobb. I denna studie beräknas begreppet *föräldrarnas socioekonomiska ställning* utgående från ett medelvärde av respondenternas föräldrars yrken och utbildningsnivå. I teoriöversikten presenteras mer detaljerade förklaringar av dessa centrala begrepp.

## 1.4 Avhandlingens disposition

Avhandlingen delas in i sex kapitel där det första presenterar en introduktion till och bakgrund av ämnet, syftet med avhandlingen och diskuterar centrala begrepp. Det andra och tredje kapitlet ger en överblick av tidigare forskning och teorier om provångest och redogör för bland annat könsskillnader och provångest i relation till föräldraengagemang och socioekonomisk ställning. I metodkapitlet diskuteras undersökningens genomförande, till exempel hur data har bearbetats och analyserats. Det femte kapitlet presenterar studiens resultat. I det sista kapitlet diskuteras resultaten i relation till tidigare forskning, val av metod och genomförandet granskas och förslag på fortsatt forskning ges.

## 2 Provångest

*Det här kapitlet ger inledningsvis en överblick av ångest för att sedan definiera begreppet provångest mer ingående. Forskning om bland annat olika provångestaspekter, könsskillnader i provångest och provångest i relation till skolpresentationer diskuteras.*

### 2.1 Definition av provångest

Begreppet ångest förklaras som ett känsloläge som genererar känslor av oro, rädsla, spänning och rentav panik och skräck (Institutet för hälsa och välfärd, 2015). Ur en biologisk synvinkel genererar ångest känslor av rädsla och skräck, vilket förbereder människan inför att kämpa eller fly från en farlig situation (Nationalencyklopedin, 2017). Men som Zeidner (1998, s. 3) påpekar består de flesta utmaningar i vårt nutida samhälle inte som tidigare under människans utveckling av vilda djur och naturkatastrofer, utan stress och ångest uppkommer exempelvis som en följd av den sociala omgivningen.

De två tillstånden rädsla och ångest överlappar ofta. Rädsla är en följd av ett verkligt eller nära förestående hot, vilket genererar automatiska reaktioner som gör en redo för att fly eller slåss. Ångest uppkommer som en reaktion på ett framtida hot och är mer förknippat med spända muskler, vaksamhet i väntan på fara och aktsamt, undvikande beteende. (American Psychiatric Association, 2013, s. 189.) Enligt Nationalencyklopedin (2017) är det vanligt att uppleva ångestkänslor i situationer som utmanar trygghets- eller självkänslor, som till exempel nervositet inför föredrag eller svåra prov, vid förluster, eller i samband med känslor av skam och skuld. Institutet för hälsa och välfärd (2015) påpekar att det likväl är vanligt att nu som då uppleva rädsla och lindrig ångest.

Enligt Rapee (2015, s. 280) är två av de vanligaste formerna av ångest generellt ångestsyndrom, vilket innebär att man upplever stark oro inom ett flertal områden, och social ångest där man upplever en rädsla för sociala sammanhang var man riskerar att klara sig dåligt. American Psychiatric Association (2013, s. 222) förklarar generellt ångestsyndrom som svårigheter med att kontrollera oro och överdrivna reaktioner där

oron inte står i proportion till orsaken. Barn med generellt ångestsyndrom oroar sig ofta över huruvida de kommer lyckas med olika prestationer.

Zeidner (1998, s. 83) presenterar Spielbergers modell som delar in ångest i situationsbunden (*state*) och konstant (*trait*). Konstant ångest är ett karaktärsdrag som visar sig inom flera olika, och eventuellt helt orelaterade, aspekter av en persons liv och de som upplever hög konstant ångest tenderar vara mer ångestbenägna i flera olika kontexter än de med lägre konstant ångest. Situationsbunden ångest är däremot tillfällig och visar sig endast i vissa situationer, till exempel när man håller tal eller befinner sig i instängda utrymmen. (Cizek & Burg, 2006, s. 15; Zeidner, 1998, s. 83.) Cizek och Burg (2006, s. 15–16) poängterar att när man skiljer mellan konstant och situationsbunden ångest är det viktigt att notera att personen som upplever hög situationsbunden ångest antingen kan ha hög eller låg konstant ångest, och kanske enbart upplever tandläkarbesök eller att hålla tal som ångestframkallande.

Zeidner (1998, s. 3) framhåller att prov- och utvärderingssituationer har uppstått som en ångestframkallande faktor i vårt nutida samhälle, vilket leder in på huvudtemat för föreliggande avhandling, nämligen provångest. Provångest innebär enligt Putwain, Woods och Symes (2010, s. 138) ångest som upplevs i olika utvärderingssituationer. Provångest tar sig uttryck på varierande sätt. Till exempel som minnesförlust vid svåra uppgifter, fysiologiska reaktioner, eller att man låser sig, är lätt distraherad och har svårt att förstå enkla instruktioner under provsituationen. Dessutom upplever man en oro för konsekvenserna av att inte prestera tillräckligt bra och tycker att det känns genant att misslyckas. (Zeidner, 1998, s. 4, 18.) Enligt Eum och Rice (2011, s. 167) är det vanligt hos personer med provångest att jämföra sina resultat med andras och vara väldigt självkritisk.

Rädsla inför provsituationer orsakas ofta av personers oro inför konsekvenserna av att inte prestera tillräckligt bra och förödmjukelsen av att misslyckas (Sarason & Sarason, 1990, s. 476). Vidare förklarar de att elever som har hög benägenhet att uppleva utvärderingssituationer som hotfulla och skrämmande och därför upplever provångest har liten tilltro till sin förmåga att klara av situationen, förväntar sig att misslyckas och lider av överdrivna känslomässiga reaktioner inför ett förväntat nederlag. Provångest uppkommer när kraven från en utvärderingssituation upplevs för höga för ens intellektuella eller sociala kapacitet.

Som tidigare nämnts kan ångest indelas i konstant och situationsbunden ångest, och provångest kan förklaras som en ”situationsspecifik form av konstant ångest” (Spielberger & Vagg, 1995, s. 8, citerad av Zeidner, 1998, s. 84). Provångest kan visa sig vid en rad olika utvärderingssituationer, medan däremot situationsbunden ångest upplevs vid ett specifikt tillfälle, till exempel en viktig tentamen eller en idrottstävling. Zeidner förklarar att elever med provångest tenderar ha mer konstant ångest och uppleva provsituationer mer skrämmande än elever med mindre provångest gör, och dessutom uppleva mer situationsbunden ångest i provsituationer. (Zeidner, 1998, s. 84.) Även Cizek och Burg (2006, s. 16) förklarar att elever med provångest ofta kännetecknas av högre konstant eller generell ångest, vilket leder till att provsituationen upplevs som mer skrämmande än den gör för andra elever. Dessutom kan situationsbunden ångest orsakad av provsituationen göra att en redan generellt ångestdrabbad elev upplever situationen än värre.

Det är svårt att uppskatta prevalensen av provångest (Zeidner, 1998, s. 7; Cassady, 2010, s. 7). Forskare uppger rätt varierande procenttal för hur stor andel elever som upplever provångest, från 10 % (Segool m.fl., 2013, s. 496) till mellan 25 och 40 % (Cassady, 2010, s. 7). Orsaken till den stora variationen är att provångestskalor inte klargör vad som räknas som hög eller signifikant provångest, menar von der Embse, Kilgus, Segool och Putwain (2013, s. 247). Men enligt Wren och Benson (2004, s. 228) ökar andelen elever som lider av provångest i takt med den allt mer frekventa användningen av standardiserade test som kontinuerligt mäter elevers skolprestationer i exempelvis USA. Enligt Zeidner (1998, s. 269–270) uppskattas elevers provångest öka fram till en ålder av ca 10–14 år, och sedan minska aningen fram till universitetsåldern. Detta förklaras av ökade krav från föräldrar och skolans håll, samt mer utmanande läroinnehåll.

## 2.2 Aspekter av provångest

Nyroos m.fl. (2012, s. 618) poängterar att sedan 1950-talet har forskning om provångest gått från att använda en enfaktormodell till en tvåfaktormodell, med oro och fysiska reaktioner som provångestaspekter. Nu för tiden ses begreppet provångest som ett komplext, dynamiskt fenomen som består av ett antal samspelande komponenter eller aspekter (Zeidner, 1998, s. 29–30). De allmänt vedertagna aspekterna oro eller den kognitiva aspekten och den fysiska aspekten utgör delaspekter av provångest (von der Embse m.fl., 2013; Zeidner, 1998; Lowe m.fl., 2008; Putwain & Daly, 2014). Även den sociala aspekten introducerades av Friedman och Bendas-Jacob (1997). Även andra aspekter förekommer i litteraturen, till exempel den beteendemässiga aspekten vilken bland annat syftar på bristande studieförmåga och prokrastinering (Zeidner, 1998, s. 48; Lowe m.fl., 2008, s. 217). Men eftersom ifrågasvarande studie baseras på den sociala, kognitiva och fysiska aspekten av provångest kommer de tre definieras närmare.

Om man lider av kognitiv provångest oroar man sig för hur man kommer att prestera (Eum & Rice, 2011, s. 167). Man förhåller sig kritiskt till sig själv och sina prestationsmöjligheter, och dras med tankar som ”jag kommer aldrig klara det här provet” (Putwain & Daly, 2014, s. 555), samt lider av koncentrationssvårigheter och har svårigheter med att återkalla information (Friedman & Bendas-Jacob, 1997, s. 1035; Zeidner, 1998, s. 30). Cassady och Johnson (2002, s. 272, 289) påpekar att de kognitiva hindren inte endast visar sig under provsituationen, utan även kan skapa problem med att till exempel lagra information under provförberedelserna. Den fysiska aspekten av provångest syftar på den rädsla och nervositet man känner inför prov, och även på självupplevda fysiologiska reaktioner som till exempel att man känner sig spänd (Friedman & Bendas-Jacob, 1997, s. 1035; McDonald, 2001, s. 159; Putwain & Daly, 2014, s. 555), eller upplever hjärklappning, svettiga händer och ojämn andning (Lowe m.fl., 2008, s. 218). Den sociala aspekten av provångest reflekterar elevers rädslor för att personer i deras närhet, till exempel föräldrar, kompisar och lärare, kommer att döma dem om de presterar dåligt i prov och rädslan att inte leva upp till höga förväntningar hemifrån (Lowe, Ang & Loke, 2011, s. 549; Putwain & Daly, 2014, s. 555).

## 2.3 Könsskillnader i provångest

I utvärderingssituationer tenderar flickor att uppleva mer provångest än vad pojkar gör. Dessa skillnader mellan könen börjar märkas i mitten av grundskolan, och från den tidpunkten upplever flickor mer provångest än pojkar vidare upp till utbildningar på tredje stadiet, uppger Zeidner (1998, s. 261–262). En metaanalys av von der Embse m.fl. (2018) visar att flickor uppvisar signifikant högre provångest i alla åldersgrupper, från grundskolan till universitetsstudier. Könsskillnaderna ökar från de lägre till de högre årskurser i grundskolan, men tenderar minska en aning under universitetsstudier. PISA-undersökningarna 2015 visade att flickor uppvisar mer skolrelaterad ångest än pojkar i alla undersökta länder (OECD, 2017, s. 3–4). Ett flertal studier bekräftar detta och visar på könsskillnader i provångest, där flickor upplever mer provångest än pojkar (Besharat, 2003; Raufelder, Hoferichter, Ringeisen, Regner & Jacke, 2015; Eklöf & Nyroos, 2013). Resultaten från Chukwuorji och Nwonyis (2015) studie visar däremot inga könsskillnader alls i provångest. Möjliga förklaringar till dessa mönster diskuteras i resultatdiskussionen, och nedan presenteras vad forskning kommit fram till angående kön och de olika aspekterna av provångest.

Studier visar på könsskillnader gällande den kognitiva aspekten där flickor upplever mer provångest än pojkar (Cassady & Johnson, 2002; Durualp & Aral, 2015; Eum & Rice, 2011; Lowe, 2015; Peleg-Popko, Klingman & Nahhas, 2003; Putwain, 2007; Putwain, 2008; Putwain & Daly, 2014). Likväl finns det en hel del studier som inte visar på skillnader mellan könen i den kognitiva aspekten. Resultat från en metaanalys om provångest i 14 länder som Seipp och Schwarzer (1996, refererad hos Zeidner, 1998, s. 263) utfört visar inga stora könsskillnader gällande den kognitiva aspekten, men att flickor upplever signifikant högre nivåer av provångest i den fysiska. Även en studie av Zeidner och Nevo (1992, refererad hos Zeidner, 1998, s. 262) visar på obetydliga könsskillnader i fråga om den kognitiva aspekten, men även här signifikanta skillnader gällande den fysiska. Enligt Ringeisen och Raufelder (2015), Nyroos m.fl (2012) och Shadach och Ganor-Miller (2013) uppvisas inga skillnader mellan könen beträffande den kognitiva aspekten.

Gällande den fysiska aspekten visar ett flertal studier på könsskillnader med flickor som upplever högre nivåer av provångest än pojkar (Putwain, 2007; Putwain, 2008;

Peleg-Popko, m.fl., 2003; Putwain & Daly, 2014; Cassady & Johnson, 2002; Durualp och Aral, 2015; Seipp & Schwarzer, 1996; Zeidner & Nevo, 1992; Ringeisen & Raufelder, 2015; Nyroos m.fl., 2012; Lowe, 2015). Endast Shadach och Ganor-Millers (2013) studie uppvisar samma nivåer av provångest hos flickor och pojkar i den fysiska aspekten. Enligt en studie utförd av Nyroos m.fl. (2015) uppvisar flickor i Sverige och Finland mer provångest beträffande den fysiska aspekten, medan inga könsskillnader förekom i den kognitiva. Samma studie jämförde också könsskillnader hos elever i Kina, och där uppvisades motsatt resultat med högre kognitiv provångest hos pojkar men inga könsskillnader i fysisk provångest. Enligt Nyroos m.fl. (2015, s. 40) beror dessa resultat på kulturella skillnader mellan Kina och länder i Europa, eftersom pojkar i Kina har högre press på sig än flickor och föräldrar förväntar sig mer av pojkar.

Enligt Putwain och Dalys (2014) och Lowes (2015) studier uppvisar den sociala aspekten också könsskillnader med flickor som upplever högre nivåer av provångest, medan studien av Peleg-Popko m.fl. (2003) inte uppvisar några könsskillnader beträffande denna aspekt.

## 2.4 Provångest och skolprestationer

Studier visar att ångest i provsituationer har negativa följder för skolprestationer (Eum & Rice, 2011, s. 167; Hancock, 2001). Enligt Putwain och Daly (2014, s. 554) inverkar provångest negativt på både ens prestationer och den upplevda prestationsförmågan, vilket leder till att man underskattar sin förmåga att lära sig och klara av saker. Även skolengagemanget påverkas, ju mer provångest elever upplever, desto mindre engagerade är de i skolan (Raufelder m.fl., 2015). Enligt OECD (2017, s. 3–4) är provångest och annan skolrelaterad ångest negativt associerad med skolprestationer i ämnena matematik, läsning och naturvetenskap, vilka undersöktes i PISA 2015. Enligt von der Embse m.fl. (2018, s. 492) har provångest visat sig ha ett negativt samband med skolprestationer utgående från två metaanalyser som täcker nästan 70 år av forskning och många hundra studier.

Studier urskiljer den kognitiva aspekten som den som korrelerar mest med skolprestationer. Enligt Williams (1996) studie inverkar både den kognitiva och

fysiska aspekten negativt på skolprestationer, men den kognitiva hade ett starkare och mer negativt samband med skolprestationer än den fysiska. Studier av Steinmayr m.fl. (2016) och Owens, Stevenson, Hadwin och Norgate (2012) visar att hög kognitiv provångest inverkar negativt på skolprestationer. Cassadys (2004) forskning bekräftar detta genom att visa att kognitiv provångest har en signifikant negativ inverkan på prov, både under förberedelsefasen, prestationsfasen och reflektionsfasen. Även von der Embse m.fl. (2013) och Putwain (2008) visar att den kognitiva aspekten påverkar skolprestationer avsevärt mer än andra aspekter av provångest. Detta beror delvis på att den kognitiva oron påverkar arbetsminnesfunktioner, vilket i sin tur inverkar negativt på prestationsförmågan (Owens m.fl., 2012, s. 441).

Eftersom provångest fungerar hämmande på elevers förmåga att återkalla information och kunskap de egentligen besitter, kan det leda till provresultat som inte speglar elevernas verkliga potential. Då kan provsituationen lika gärna mäta elevers förmåga att hantera höga nivåer av stress som att mäta kunskaperna som provet ska mäta (Eklöf & Nyroos, 2013, s. 498; Zeidner, 2007, s. 165). Eklöf och Nyroos (2013, s. 504) påpekar att förutom att påverka provprestationer negativt kan provångest även påverka elevers känslor för och attityder mot utvärdering och bedömning i skolan.

Segool m.fl. (2013) undersöker skillnader i förekomsten av provångest i så kallade ”hög- och låginsatsprov”, vilket innebär prov vars utfall har antingen viktiga eller mindre viktiga följder för testtagaren. Resultaten från ett höginsatsprov kan avsevärt påverka testtagarens framtid, medan ett låginsatsprov innebär ett vanligt prov som inte har någon större inverkan på framtiden. Segool m.fl. (2013) visar i sin studie att elever uppvisar signifikant mer provångest i samband med höginsatsprov än med låginsatsprov. Även mer fysisk och kognitiv provångest upplevdes i relation till höginsatsproven. Putwain (2008, s. 319) påpekar att i Storbritannien innebär de avslutande testen i den grundläggande utbildningen en stor stress i elevernas liv, eftersom testen påverkar vad de kan göra i framtiden, både i vidare studier och i val av yrken. Enligt Hodge, McCormick och Elliott (1997, s. 186) ökar stress inför provsituationer det sista året i den grundläggande utbildningen i Australien på grund av höginsatsprov. PISA-undersökningarna 2015 visar att det är graden av hur skrämmande eleverna upplever att provet är som avgör hur oroliga de känner sig, och inte antalet prov som de utsätts för (OECD, 2017, s. 10).



En studie av Cassady och Johnson (2002) bevisar att personer med hög kognitiv provångest presterar signifikant sämre i SAT-testen, det vill säga inträdesproven till universitet i USA, än de med lägre provångest. Cassady och Johnson (2002, s. 288) påpekar att fenomenet att prestera sämre i höginsatsprov som en följd av provångest hindrar personer med hög provångest att bli antagna till exempelvis universitet som sätter stort värde på inträdesprov. Dessutom kan det leda till att personer med hög provångest tror att deras resultat i proven speglar deras egentliga förmågor, vilket leder till försämrat självförtroende inför kommande utvärderingssituationer. Det är även möjligt att provångest skulle vara lika mycket en följd av svaga skolprestationer som en orsak till det (Cassady & Johnson, 2002, s. 288; von der Embse m.fl., 2018, s. 491).

Enligt Elmelid m.fl. (2015, s. 175) och Nyroos m.fl. (2015, s. 46) innebär ångest inte en självklar försämring av den kognitiva förmågan, eftersom känslor av ångest kan fungera som kompensationsmekanismer och innebära att man anstränger sig mera. Cassady och Johnsons (2002, s. 290) studie visar att elever som upplever moderata mängder av fysisk provångest presterar bättre än de med stora mängder fysisk provångest. De föreslår att för mycket fysiologiska symptom leder till att man inte kan fokusera på uppgiften, medan för lite innebär att man inte är alert, men att moderata mängder fysisk provångest skulle vara bra för ens prestationsförmåga.

## 3 Familjefaktorer och provångest

*Detta kapitel behandlar inledningsvis föräldrars roll i deras barns skolgång, för att sedan gå in på föräldrars roll i relation till elevers provångest. Sedan diskuteras hur föräldrars socioekonomiska ställning påverkar skolprestationer och i synnerhet elevers provångest.*

### 3.1 Föräldraengagemang och elevers provångest

Forskning visar tydligt att föräldrar och hemmet inverkar på elevers skolgång och även på deras upplevda provångest. Föräldraengagemang innefattar bland annat att föräldrarna håller kontakt med lärare, diskuterar skolrelaterade ämnen med sina barn, håller koll på hur det går för barnen i skolan och deltar i skolaktiviteter (OECD, 2016b, s. 96).

Resultat från PISA-undersökningarna 2015 visar att spendera tid och prata med sina föräldrar inverkar positivt på elevers skolframgång, och att det är mer sannolikt att elever vars föräldrar spenderar tid med dem och intresserar sig för deras skolgång känner sig mer tillfreds med livet. Det finns ett starkt samband mellan föräldraengagemang och elevers, speciellt lågpresterandes, skolmotivation och generella attityd till skolan. Föräldrar spelar en viktig roll för de elever som upplever provångest, där föräldrarna kan uppmuntra barnen att lita på sin egen förmåga att klara av olika utmaningar. (OECD, 2017, s. 4.)

Enligt Wang och Eccles (2012) korrelerar stöd från föräldrarna positivt med skolengagemang, vilket innebär att föräldrar står för en viktig del av påverkan under ungdomstiden. Resultat från studien som Elmelid m.fl. (2015) utfört på elever i åldern 13–15 år visar att föräldrars engagemang i sina barns liv har en positiv effekt på skolmotivation, men att familjens inverkan på skolmotivation inte är lika stor som stödet från lärare och känslan av tillhörighet till skolan. Elmelid m.fl. diskuterar att det möjligen beror på att andra faktorer börjar spela in när barnen börjar spendera mer tid utanför familjen och dess kontext. Studier av Englund, Egeland och Collins (2008) och Raufelder m.fl. (2015) visar att föräldraengagemang och goda relationer mellan föräldrar och barn inverkar positivt på skolengagemang, och att stöd från föräldrarna

är positivt korrelerat med skolengagemang. Durualp och Aral (2015, s. 489) påpekar att elever vars familjer inte engagerar sig i sina barns skolgång ofta presterar sämre, medan elever vars familjer intresserar sig för barnens skolgång tenderar prestera bättre.

Studier visar på samband mellan provångest och både stöd och press från föräldrar. Till exempel Putwain m.fl. (2010) studie visar att prestationsrelaterad press från föräldrar korrelerar positivt med den kognitiva och fysiska aspekten av provångest. Dock fanns inget signifikant samband mellan provångest och föräldrars stöd och hjälp i skolärenden. Peleg-Popko m.fl. (2003) visar i sin studie att den sociala, kognitiva och fysiska provångestaspekten, och även konstant ångest, korrelerar positivt med en auktoritär familjemiljö men negativt med en stödjande familjemiljö. En auktoritär familjemiljö syftar på en krävande och bestraffande miljö, och en stödjande familjemiljö syftar i denna studie på varma, förtroliga barn-föräldrarelationer, en kärleksfull hemmiljö och uppmuntran till självständighet. Peleg-Popko och Klingman (2002) undersöker i en annan studie sambandet mellan både generell provångest, konstant ångest och olika variabler i familjemiljön (kommunikation, uppmuntran och upprätthållande av struktur och regler). Resultaten visar på ett negativt samband mellan alla faktorer av familjemiljö och provångest samt konstant ångest, vilket innebär att rak och öppen kommunikation, uppmuntran till självständiga upplevelser och klara och förutsägbara regler tenderar förekomma i samband med lägre provångest.

Durualp och Aral (2015, s. 489) påpekar att stöd från familjen är en viktig faktor som påverkar provångest. De har utfört en studie som visar att elever som får mycket stöd hemifrån upplever mindre generell provångest än elever som inte upplever sig få något stöd hemifrån. Enligt Shadach och Ganor-Miller (2013, s. 587) kan känslor som uppkommer av nedvärdering av barnets prestationer och avsaknaden av värme och stöd i hemmiljön, till exempel känslor av att man inte duger och ensamhet, förvärra provångest.

Xiaobo, Liandi, Lixia och Weiguo (2017) och Chen (2012) visar i sina undersökningar att provångest ökar när föräldrarna ställer för höga krav på barnen. Shadach och Ganor-Miller (2013) undersöker sambandet mellan universitetsstuderandes upplevelser av

prestationsrelaterad press från föräldrarna och provångest. Resultaten visar att press från föräldrarna korrelerar positivt med studerandes provångest.

Detta kan kopplas till teorin om Sarasons psykodynamiska modell (Zeidner, 1998, s. 148–150) som förklarar utvecklingen av provångest hos barn. Enligt modellen börjar barns ångestkänslor i tidig ålder då deras prestationer och förmågor inte lever upp till föräldrarnas orealistiska förväntningar, och barnet känner av föräldrarnas missnöje gentemot deras otillräckliga prestationer. Detta leder till att barnet utvecklar en negativ bild av sig själv och en fientlig inställning till föräldern, och ju större skillnad barnet upplever att det är mellan föräldrarnas förväntningar och de egna prestationerna, desto mer intensiv blir den negativa känslan. Barn söker bekräftelse och stöd från sina föräldrar vilket leder till en vilja att prestera tillfredsställande samt en stark rädsla inför att misslyckas, vilket kan utveckla känslor av ångest i prestationssituationer.

Enligt Nyroos m.fl. (2012) som undersökt provångest hos svenska och finska elever i årskurs 3, är svenska elever mer oroade för vad som skulle hända om de misslyckas i provet, medan finska elever är mer oroade för vad deras föräldrar ska tycka om de misslyckas. Nyroos m.fl. (2012, s. 627) framhåller att finländska föräldrar och den finländska kulturen förhåller sig väldigt positivt till skolan och tar en aktiv roll i barnens skolgång. De poängterar att en del finländska elever möjligen kan uppleva detta aktiva engagemang från föräldrarnas sida som kravfullt, vilket kan ha en ogynnsam inverkan på elever som upplever ångest i provsituationer.

### 3.2 Socioekonomisk ställning och provångest

Socioekonomisk ställning definieras enligt American Psychological Association (u.å.) som en grups eller persons klasstillhörighet och beräknas utgående från utbildningsnivå, jobb och inkomst. Enligt OECD (2016a, s. 205) beräknas elevernas socioekonomiska ställning utgående från deras ekonomiska, sociala och kulturella ställning, vilket i sin tur beräknas utgående från föräldrarnas utbildningsnivå och jobb samt från bland annat det antal böcker som finns i hemmet, och andra föremål som tyder på materiellt välstånd. Lägre socioekonomisk ställning har ett samband med

emotionella och beteendemässiga svårigheter, ångest och depression. Socioekonomisk ställning påverkar både den mentala och fysiska hälsan och lägre socioekonomisk ställning innebär ofta bland annat sämre skolprestationer, nedsatt hälsa och sämre ekonomiska resurser (American Psychological Association, u.å.).

Enligt Steinmayr m.fl. (2016, s. 9) och Sheridan och McLaughlin (2016, s. 108) har elever från hem med högre socioekonomisk ställning bättre möjligheter att prestera bra i skolan jämfört med elever från hem med lägre socioekonomisk ställning. Detta beror bland annat på föräldrarnas inställning till utbildning, normer i omgivningen och kvaliteten på skolundervisningen. Hem med högre socioekonomisk ställning har ofta mer resurser och går till exempel oftare på museer och deltar i fritidsaktiviteter. Dessutom brukar föräldrar med högre socioekonomisk ställning använda ett mer komplext språk och spendera mer tid med sina barn. Sådana tidiga erfarenheter i livet kan påverka den neurokognitiva utvecklingen som till exempel i fråga om minne, språk och uppmärksamhet. (Sheridan & McLaughlin, 2016, s. 108.) Till exempel visar en metaanalys (Buckingham, Wheldall & Beaman-Wheldall, 2013) att barn från hem med låg socioekonomisk ställning uppvisar sämre fonologisk medvetenhet och muntlig språkfärdighet, vilka utgör betydande komponenter för den tidiga läs- och skrivfärdigheten.

Enligt OECD (2016a, s. 216) strävar alla länders utbildningsväsen efter att ge alla elever samma möjlighet till utbildning, oberoende av deras bakgrund. Men resultaten från PISA-undersökningarna visar att elevens hembakgrund fortsättningsvis påverkar möjligheter till utbildning och kompetensutveckling. Elever från hem med högre socioekonomisk ställning presterar överlag bättre, och i OECD-länderna förklarar elevernas socioekonomiska ställning ca 10–20 % av variationen i skolprestationer.

OECD (2016a, s. 218) jämför jämlikheten i den grundläggande utbildningen i OECD-länder genom att undersöka sambandet mellan skolprestationer och socioekonomisk ställning. Jämlikhet i utbildning syftar på att skolprestationer ska vara ett resultat av elevernas färdigheter, vilja och ansträngning och inte av personliga omständigheter, som till exempel socioekonomisk ställning. Skolsystemen i länder som till exempel Finland, Estland och Kina är mer jämlika än medeltalet för OECD-länder, jämfört med

till exempel Frankrike, Tjeckien och Tyskland där sambandet mellan skolprestationer och socioekonomisk ställning är högre.

Forskning visar att socioekonomisk ställning har ett samband med provångest. Enligt Zeidner (1998, s. 271) uppvisar ofta elever med lägre socioekonomisk ställning mer provångest än de med högre socioekonomisk ställning. Detta beror delvis på att elever från hem med lägre socioekonomisk ställning inte får så mycket uppmuntran från sina föräldrar rörande skolarbete, och kan känna rädsla inför att bli straffade om de misslyckas i ett prov. Dessutom kan eleverna uppleva det utmanande att klara av kraven från skolan och därför uppleva stress i bland annat utvärderingssituationer. Föräldrar med högre socioekonomisk ställning erbjuder ofta mer stöd och uppmuntran samt lär sina barn tålamod, uthållighet och andra egenskaper som underlättar skolvardagen. Zeidner (1998, s. 272) visar däremot också på teorier som framhåller att elever med högre socioekonomisk ställning kan uppleva mer provångest än de med lägre, eftersom högre utbildade föräldrar kan förvänta sig mer av sina barn. Föräldrar med lägre socioekonomisk ställning upplever det möjligen inte lika viktigt att prestera bra i skolan och pressar därmed inte sina barn lika mycket.

En studie som Chen (2012) utfört undersöker hur föräldrars socioekonomiska ställning påverkar generell provångest och upplevd press från föräldrar i Kina. Ju lägre lön föräldrarna har, ju lägre status deras jobb har och ju lägre utbildningsnivå modern har, desto mer provångest och upplevd press från föräldrarna upplever eleverna. Enligt Chen är möjligen mödrar med högre utbildning mer liberala och pressar sina barn mindre, och att barnen i sin tur upplever mindre provångest. Chen (2012, s. 236) påpekar att den inverkan som press från föräldrarna har på provångest är större i asiatiska länder på grund av att de lägger stor vikt vid familjens ära och värdesätter hårt arbete. Föräldrarnas press på barnen i asiatiska familjer att prestera bra i skolan kan innebära avsevärd psykisk stress för eleverna, vilket kan förvärra provångesten.

Hodge m.fl. (1997) visar också att socioekonomisk ställning har ett negativt samband med oro i provsituationer. I Putwains (2007; 2008) studier undersöks den socioekonomiska ställningens inverkan på den kognitiva och fysiska aspekten av provångest. Elever med lägre socioekonomisk ställning visade signifikant högre provångest i båda aspekterna än de med högre socioekonomisk ställning. Även studien som Rosário m.fl. (2008) utfört visar att elevers provångest tenderar minska ju högre

utbildade föräldrarna är. Däremot visar en studie av Chukwuorji och Nwonyi (2015) att provångest ökar ju högre status föräldrarnas yrke har.

## 4 Metod

*Detta kapitel presenterar bland annat val av forskningsansats och tillvägagångssättet för datainsamlingen. Hur data har analyserats och bearbetats samt de använda statistiska metoderna förklaras i detalj. Avslutningsvis diskuteras kvalitetskriterier.*

### 4.1 Syfte och forskningsfrågor

Syftet med den här undersökningen är att ta reda på hurdana skillnader i förekomsten av provångest det finns mellan flickor och pojkar i årskurs 7–9 samt att undersöka hur föräldrars socioekonomiska ställning och engagemang inverkar på förekomsten av provångest. Utgående från syftet har följande forskningsfrågor utformats:

1. Hurdana skillnader finns det i provångest mellan flickor och pojkar i årskurs 7–9?
2. Hur förklarar föräldrarnas socioekonomiska ställning och engagemang förekomsten av provångest?

### 4.2 Val av metod och forskningsansats

En vetenskaplig undersökning strävar efter att svara på en fråga eller finna en lösning på ett problem. Problemställningen ska utgöra grunden för undersökningen och dessutom kunna generera flera olika svar. (Eliasson, 2013, s. 9–10, 31.) Utifrån syftet med undersökningen bör man avgöra vilken metod som lämpar sig bäst för den egna problemställningen (Holme & Solvang, 1997, s. 76).

Kvalitativa metoder används för att undersöka ett fenomen på djupet inom en viss grupp (Eliasson, 2013, s. 21) och Olsson och Sörensen (2007, s. 13–14) förklarar att kvalitativa studier görs ur ett inifrånperspektiv där forskaren har ett nära och personligt samspel med respondenterna, vilka oftast är få till antalet. De vanligaste metoderna i kvalitativa undersökningar är enligt Eliasson (2013, s. 22) observationer och



intervjuer. I den här undersökningen används däremot en kvantitativ forskningsmetod eftersom syftet är att samla in generaliserbar kunskap om provångest i årskurs 7–9 med ett stort sampel som grund. Kvantitativa undersökningar baserar sig på ett stort antal respondenter och vill få fram generaliserbara resultat. Forskningen utförs ur ett utifrånperspektiv och forskaren förhåller sig neutral och objektiv till respondenterna. (Olsson & Sörensen, 2011, s. 13–14.) Oftast används intervju- och enkätundersökningar när man vill samla in kvantitativa data. Frågorna kan antingen ställas muntligt till respondenterna eller presenteras i tryckt form så respondenterna själva får fylla i svaren. Om man väljer en lämplig metod för insamlingen av data har man större chans att få många och för samplet representativa svar, vilket är betydelsefullt för undersökningens resultat, eftersom kvantitativa undersökningar strävar efter att beskriva generella attityder och fenomen hos respondenterna. (Eliasson, 2013, s. 28.) Den här undersökningen baserar sig på färdigt insamlat material från FRAM-projektet som genomförs vid Åbo Akademi, vilket presenteras mer ingående nedan.

### 4.3 FRAM-projektet

FRAM-projektet (Ungdomars kunskaper och färdigheter i framtidens samhälle) genomförs vid Åbo Akademi åren 2016–2019 och har bland annat som mål att utreda samspelet mellan kunskap och välbefinnande och hur det påverkar finlandssvenska elevers skolprestationer. Enkäten har utvecklats vid den specialpedagogiska institutionen vid Åbo Akademi. Enkäten omfattar bland annat frågor om elevernas skolgång, välbefinnande, framtidsplaner och utöver det utförs tester i läsning, ordförståelse och matematik.

#### 4.3.1 Respondenter

Respondenter är elever i årskurs 7 och 9 från fem olika skolor i Svenskfinland; två skolor i huvudstadsregionen, en i Östra Nyland och två i Österbotten, så data kan anses regionalt representativa. Totalt 1084 respondenter svarade på de enkätfrågor i FRAM-

projektet som var relevanta för min studie. Av dem var 557 flickor (51,4 %) och 526 pojkar (48,5 %). Av 1084 respondenter har 1079 angett vilken årskurs de går på. 583 elever (54,0 %) går i årskurs 7 och 496 elever (45,8 %) går i årskurs 9.

#### 4.3.2 Insamling av data

Data som används i min undersökning är insamlade våren 2017 genom ovannämnda elektroniska enkät som har utvecklats inom FRAM-projektet. Jag har inte personligen samlat in data, utan det gjordes av forskningsassistenter inom projektet. De uppger att eleverna blev instruerade hur de på ett korrekt sätt skulle fylla i enkäten. De forskningstillstånd som elevernas vårdnadshavare fått fylla i beaktades och endast elever med tillstånd att delta gjorde det.

### 4.4 Mätinstrument och deskriptiv statistik

Variablerna i FRAM-projektet är undersökta med hjälp av olika mätinstrument. De för denna studie aktuella mätinstrumenten, det vill säga för provångest, föräldraengagemang och föräldrarnas socioekonomiska ställning, presenteras nedan tillsammans med deskriptiv statistik (Tabell 1).

För mätning av provångest används FRIEDBEN Test Anxiety Scale (B-FTAS) (von der Embse, Kilgus, Segool & Putwain, 2013) och finns bifogat i bilaga 1. Testet består av 12 påståenden som respondenterna ska ta ställning till genom att ange siffrorna 1–6, där 1 = aldrig och 6 = alltid. von der Embse m.fl. (2013) kom genom utförandet av faktoranalyser fram till att en trefaktormodell var mest lämplig och att testet mäter den sociala, kognitiva och fysiska aspekten av provångest. Gällande den sociala aspekten ska respondenterna ta ställning till påståenden som ”Om jag får dåligt i ett prov är jag rädd att mina kompisar tycker att jag är dum”. Den kognitiva aspekten behandlar påståenden som ”Mina tankar är klara och jag kan smidigt svara på alla frågor i provsituationer”. Noteras bör att för den kognitiva aspekten var frågorna i enkäten omvända, så högre poäng i den här kategorin innebär i praktiken mindre kognitiv

provångest. I fråga om den fysiska aspekten lyder påståendena till exempel ”När jag skriver ett viktigt prov, känner jag att mitt hjärta bultar snabbt”.

Respondenternas upplevelser av sina föräldrars engagemang i deras skolgång mäts med ett test utarbetat av Crosnoe (2001). Testet består av tio frågor som respondenterna ska ta ställning till genom att svara något av de tre alternativen ”aldrig”, ”ibland” eller ”ofta”. Fem av frågorna undersöker mammans engagemang och de andra fem pappans. Exempel på frågor är ”Hur ofta hjälper mamma vid kursval?” och ”Hur ofta hjälper pappa dig med hemläxor när du ber om hjälp?”. Påståendena presenteras i bilaga 2.

I kartläggningen av respondenternas socioekonomiska ställning ska respondenterna uppge sina föräldrars yrken och utbildningsnivå, vilka kodades i en skala på 1–3 enligt Statistikcentralens yrkesklassificering och klassificering av utbildningsnivå (Statistikcentralen, 2002; u.å.). En ny variabel, föräldrarnas socioekonomiska ställning, skapades vars värde utgörs av medelvärdet av föräldrarnas yrken och utbildningsnivå.

Tabell 1

*Deskriptiv statistik för provångestaspekterna, föräldraengagemang och föräldrarnas socioekonomiska ställning*

	<b>SA</b>	<b>KA</b>	<b>FA</b>	<b>FE</b>	<b>SES</b>
<i>N</i>	970	969	969	970	926
<i>M</i>	10,29	14,74	8,34	22,33	2,33
<i>SD</i>	5,85	5,12	4,21	4,55	0,60
Snedhet	1,36	-0,24	0,59	-0,375	-0,384
Toppighet	1,41	-0,63	-0,56	-0,199	-0,964
Bortfall (%)	10,5	10,6	10,6	10,5	14,6

*Not.* SA = den sociala aspekten av provångest; KA = den kognitiva aspekten av provångest; FA = den fysiska aspekten av provångest; FE = föräldraengagemang; SES = föräldrarnas socioekonomiska ställning.

## 4.5 Bearbetning och analys av data

Inledningsvis presenteras de inledande analyserna som utförts före de huvudsakliga analyserna och sedan redogörs för de analysmetoder som använts för att svara på forskningsfråga ett och två. Alla statistiska analyser i den här studien är utförda i statistikprogrammet *IBM SPSS Statistics*.

### 4.5.1 Inledande analyser

Explorativa faktoranalyser utfördes för att undersöka hur många faktorer det är mest lämpligt att variablerna provångest och föräldraengagemang delas in i, eftersom forskaren inte vet det från början (Huck, 2012, s. 484). Enligt Field (2013, s. 666) används faktoranalyser för att klargöra en grupp variablers struktur och göra data mer lätthanterligt genom att minska på antalet variabler och gruppera dem i färre grupper. Pallant (2007, s. 181) förklarar att för att data ska vara lämpligt för att utföra en faktoranalys bör värdet för Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) vara minst 0,6 och Bartlett's test of Sphericity bör vara signifikant ( $p < 0,05$ ). Faktorladdningarna ska helst uppnå värdet 0,3 eller högre (Field, 2013, s. 692).

I faktoranalysen för provångestvariablerna har KMO värdet 0,873 och Bartlett's test är signifikant, så de möter kraven för utförandet av faktoranalyser. I faktoranalysen för variabeln provångest laddade de 12 påståendena på tre olika faktorer och därefter skapades tre summavariabler; *den sociala aspekten av provångest*, *den kognitiva aspekten av provångest* och *den fysiska aspekten av provångest*. Tabellen nedan (Tabell 2) visar resultaten av faktoranalysen för provångest. Estimatorn som användes är Maximum Likelihood och rotationsmetoden är Varimax. Värdet på Cronbachs alfa för den sociala aspekten är 0,904, för den kognitiva aspekten 0,909 och för den fysiska aspekten 0,844.

Tabell 2

*Faktorladdningar för provångestvariablerna*

	<b>Faktor 1</b>	<b>Faktor 2</b>	<b>Faktor 3</b>
Fråga 1	0,87		
Fråga 2	0,88		
Fråga 3	0,60		
Fråga 4	0,68		
Fråga 5	0,79		
Fråga 6		0,83	
Fråga 7		0,85	
Fråga 8		0,91	
Fråga 9		0,80	
Fråga 10			0,78
Fråga 11			0,79
Fråga 12			0,69

I faktoranalysen av föräldraengagemangsvariablerna har KMO värdet 0,779 och Bartlett's test är signifikant, så även de lämpar sig för utförandet av faktoranalys. Som man kan utläsa från tabellerna nedan (Tabell 3 och 4) kan resultatet tolkas på två olika sätt, antingen som att en enfaktor- eller en tvåfaktormodell skulle vara mest lämplig. Tvåfaktormodellen stöds av starkare faktorladdningar på fråga 3, 4 och 9 och nästan identisk laddning på fråga 8, vilka alla handlar om föräldrarnas deltagande i skolevenemang. Alternativet med en enfaktormodell stöds av tillräckligt starka laddningar på fråga 8 och 9 och den nästan tillräckliga laddningen på fråga 3.

För att bestämma om en en- eller tvåfaktormodell är mest lämplig skapade jag därför både en variabel baserat på enfaktormodellen, *föräldraengagemang*, och två variabler baserat på tvåfaktormodellen, *föräldraengagemang stöd* och *föräldraengagemang deltar*. Jag utförde den planerade statistiska analysen med båda alternativen och jämförde resultaten, vilka inte visade några relevanta skillnader mellan de två olika faktormodellerna. Ett beslut fattades därför att använda en enfaktormodell dels för att det rekommenderas att man skall välja den enklare faktormodellen om det är möjligt (Brown, 2006), dels för att den teoretiskt är mer relevant. Tabellerna nedan visar resultaten av faktoranalyserna för föräldraengagemang. Estimatorn som användes är Maximum likelihood och rotationsmetoden är Varimax. Värdet på Cronbachs alfa är

0,854 för variabeln *föräldraengagemang*, och 0,804 för *föräldraengagemang stöd* och 0,799 för *föräldraengagemang deltar*.

Tabell 3

*Föräldraengagemangvariablernas faktorladdningar som stöder en enfaktormodell*

	<b>Faktor 1</b>	<b>Faktor 2</b>
Fråga 1	0,49	
Fråga 2	0,45	
Fråga 5	0,50	
Fråga 6	0,72	
Fråga 7	0,69	
Fråga 10	0,67	
Fråga 3	0,28	
Fråga 4	0,15	
Fråga 8	0,44	
Fråga 9	0,34	

Tabell 4

*Föräldraengagemangvariablernas faktorladdningar som stöder en tvåfaktormodell*

	<b>Faktor 1</b>	<b>Faktor 2</b>
Fråga 1	0,49	
Fråga 2	0,45	
Fråga 5	0,50	
Fråga 6	0,72	
Fråga 7	0,69	
Fråga 10	0,67	
Fråga 3	(0,28)	0,48
Fråga 4	(0,15)	0,87
Fråga 8	(0,44)	0,43
Fråga 9	(0,34)	0,74

Alla inkluderade variabler har även kontrollerats för normalfördelning. Enligt Huck (2012, s. 27) är data approximativt normalfördelad om värdena för snedheten och toppigheten ligger mellan -1 och 1. Alla variabler i min undersökning förutom den sociala aspekten av provångest är normalfördelade (parametriska). Jag har ändå beslutat att inkludera den sociala aspekten av provångest fast den är icke-parametrisk

eftersom värdena för toppigheten är 1,41 och för snedheten 1,36, vilka ligger relativt nära 1. Värdena för snedheten och toppigheten för alla variabler kan kontrolleras från den tidigare presenterade deskriptiva statistiken (Tabell 1).

Ett korrelationstest har utförts på variablerna sociala, kognitiva och fysiska aspekten av provångest samt föräldraengagemang och föräldrarnas socioekonomiska ställning. I korrelationsanalyser undersöker man sambandet mellan två variabler och kontrollerar om sambandet är riktigt eller beror på ett sammanträffande (Djurfeldt, Larsson och Stjärnhagen, 2003, s. 137). Korrelationskoefficienten visar sambandet mellan två variabler genom att ange ett värde mellan 1 och -1. Positiva korrelationer förekommer till exempel när höga värden på en variabel sammanfaller med höga värden på den andra variabeln medan negativa korrelationer innebär höga värden på ena variabeln och låga på den andra. Om värdet på korrelationskoefficienten är 0 innebär det att det inte finns någon korrelation och ett högt värde på ena variabeln med lika stor sannolikhet skulle generera ett högt eller lågt värde på den andra. (Sprinthall, 2012, s. 287, 290–293.)

Genom att undersöka normalfördelningen hos data kommer man fram till vilket korrelationstest man ska använda. Eftersom den sociala aspekten av provångest inte är normalfördelad används Spearman för korrelationer som inkluderar den variabeln och Pearsons korrelationskoefficient för de andra (Tabell 5).

Tabell 5

*Korrelationskoefficienter mellan provångestaspekterna, föräldraengagemang och föräldrarnas socioekonomiska ställning*

	SA	KA	FA	SES	FE
SA	1				
KA	-0,085**	1			
FA	0,625**	-0,036	1		
SES	0,085*	0,161**	0,075*	1	
FE	-0,085**	0,212**	-0,032	0,134**	1

*Not.* Samband med den sociala aspekten av provångest är beräknade med Spearmans korrelationskoefficient medan de andra är beräknade med Pearsons korrelationskoefficient. SA = den sociala aspekten av provångest; KA = den kognitiva aspekten av provångest; FA = den fysiska aspekten av provångest; SES = föräldrarnas socioekonomiska ställning; FE = föräldraengagemang. \*  $p < 0,05$ . \*\*  $p < 0,01$ .

#### 4.5.2 Tvåvägs variansanalys

För att besvara den första forskningsfrågan och undersöka hurdana skillnader det finns i förekomsten av provångest mellan flickor och pojkar i årskurs 7–9 utförs tvåvägs variansanalyser. Eftersom min studie behandlar tre provångestaspekter utförs tre tvåvägs variansanalyser, med en aspekt av provångest som beroende variabel åt gången och kön och årskurs som oberoende variabler.

För att genomföra en tvåvägs variansanalys bör vissa krav uppfyllas (Pallant, 2007, s. 203–204; Huck, 2012, s. 302). De beroende variablerna ska vara normalfördelade och ha en homogen spridning inom grupperna. Alla variabler förutom den beroende variabeln social aspekt av provångest är normalfördelade. Likväl inkluderas den i variansanalysen, eftersom värdena ligger relativt nära 1 och Pallant (2007, s. 204) påpekar att det går att bryta mot regeln om antalet respondenter är stort, vilket är fallet i den här undersökningen. Spridningen inom grupperna testas med Levene's Test of Equality of Error Variances där signifikansvärdet bör överstiga 0,05 ( $p > 0,05$ ). Om  $p < 0,05$  innebär det att spridningen inom grupperna är för olika. Gällande den kognitiva aspekten av provångest översteg värdet 0,05 men för den sociala och fysiska aspekten låg värdena under 0,05. Eventuella följder av detta diskuteras vidare i metoddiskussionen.

Tvåvägs variansanalys (eng: ANOVA, förkortning av Analysis of Variance) används när man vill jämföra fler än två grupper av data (Field, 2013, s. 430). Medelvärdena mellan de olika grupperna jämförs och man kontrollerar hur utspridda de är, vilket visar på hur stor skillnad det finns mellan grupperna (Eliasson, 2013, s. 99). Sprinthall (2012, s. 333) påpekar att när data är homogena är variansen liten, medan heterogena data visar på stor varians. I en tvåvägs variansanalys finns det en beroende variabel och två oberoende variabler. Man kan testa den enskilda effekten av en oberoende variabel på den beroende, men också interaktionseffekten (den förenade effekten) av de två oberoende variablerna på den beroende. Interaktionseffekt innebär att effekten av den ena oberoende variabeln beror på vilken effekt den andra oberoende variabeln har på den beroende. (Pallant, 2007, s. 257.)

Vid resultatanalysen beaktas F-värdet, vilket enligt Field (2013, s. 435) visar jämförelsen av variationen inom gruppen med variationen mellan grupperna. Även



signifikansvärdet ( $p$ ) som visar om det finns ett signifikant samband eller ej ska tas i beaktande (Pallant, 2007, s. 262). Effektstorleken beräknas med Partial Eta Squared ( $\eta_p^2$ ) och enligt Huck (2012, s. 306) är 0,01 en liten effekt, 0,06 en medelstor och 0,14 en stor effekt. Det är viktigt att kontrollera effektstorleken så man får veta vilken styrka sambandet har (Pallant, 2007, s. 207–208) eftersom Huck (2012, s. 304–305) förklarar att det i kvantitativa studier är viktigt att mäta om den signifikanta skillnaden har någon praktisk betydelse.

### 4.5.3 Multipel regressionsanalys

För att svara på den andra forskningsfrågan, ”Hur förklarar föräldrarnas socioekonomiska ställning och föräldraengagemang förekomsten av provångest?”, utförs linjära multipla regressionsanalyser. En multipel regressionsanalys baseras på korrelation och kan med hjälp av flera oberoende variabler förklara värdet av en beroende variabel (Sprinthall, 2012, s. 404), eller vilken av de oberoende variablerna som bäst förklarar värdet på den beroende. De oberoende variablerna är de som påverkar, och att den beroende variabeln är den som påverkas. (Pallant, 2007, s. 146–147.) Eftersom jag vill undersöka hur den sociala, kognitiva och fysiska aspekten av provångest kan förklaras av föräldraengagemang och föräldrarnas socioekonomiska ställning utförs tre regressionsanalyser, med en provångestaspekt som beroende variabel åt gången och föräldraengagemang och föräldrarnas socioekonomiska ställning som oberoende variabler.

För att utföra en multipel regressionsanalys bör data vara parametriska, men jag har dock valt att inkludera variabeln den sociala aspekten av provångest även om dess värden är icke-parametriska, eftersom de ändå ligger relativt nära gränsvärdena för normalfördelning. För att kontrollera så inte multikollinearitet förekommer, det vill säga att två variabler korrelerar för mycket, undersöks så värdet för Tolerance ligger över 0,10 och värdet för VIF ligger under 10. Man kan också kontrollera korrelationerna från korrelationstabellen (Tabell 5). (Pallant, 2007, s. 149, 155–156.) I min undersökning möter data de här kraven. Ett annat krav som data bör möta (Pallant, 2007, s. 156; Field, s. 169) är att residualerna bör vara normalfördelade. I variablerna den sociala och fysiska aspekten av provångest är residualerna inte

normalfördelade, vilket kan påverka beta-koefficienterna. Detta diskuteras vidare i metoddiskussionen. Andra krav som möts i min studie är att extremfall, det vill säga fall som ligger långt från övriga värden, inte inverkar på resultatet samt kravet för homoskedasticitet, det vill säga att variansen mellan grupperna är likadan.

I tolkningen av resultatet anger *R square* ( $R^2$ ) procentandelen för hur mycket av den beroende variabeln som kan förklaras av de oberoende variablerna. Beta-värdet (den standardiserade regressionskoefficienten) jämför hur mycket de respektive oberoende variablerna förklarar den beroende. Om *p*-värdet är signifikant ( $p < 0,05$ ), kan de oberoende variablerna signifikant förklara den beroende variabeln. Värdet för B (den ostandardiserade regressionskoefficienten) anger hur mycket den beroende variabeln ändrar när värdet för den oberoende variabeln ökar en enhet. Effektstorleken för den standardiserade regressionskoefficienten beaktas och 0,10 innebär en liten effekt, 0,30 en medelstark effekt och 0,50 en stor effekt (Field, 2013, s. 82).

## 4.6 Kvalitetskriterier

### 4.6.1 Reliabilitet

Ett tecken på att en studie har hög reliabilitet, det vill säga pålitlighet, är att det är möjligt att upprepa studien under så liknande omständigheter som möjligt och fortfarande få samma resultat. Mätningarna som utförs i samband med studien är det viktigaste att beakta och i kvantitativa studier bör man försäkra sig om att mätningarna utförs noggrant och på samma vis varje gång. (Eliasson, 2013, s. 14–15.) Enligt Field (2013, s. 13) är ett mått på reliabilitet om man kan testa samma grupp personer två gånger och erhålla samma resultat båda gångerna.

För att höja reliabiliteten i en kvantitativ studie framhåller Eliasson (2013, s. 15–16) att man, utöver att genomföra exakt likadana mätningarna oavsett plats eller tidpunkt, ska förbereda sig väl inför datainsamlingen, ha klara rutiner och kontrollera så data kodas och matas in rätt. Det höjer även reliabiliteten att undersöka variablerna på flera

olika sätt, till exempel ställa många olika frågor för att mäta en enskild variabel. Om reliabiliteten är hög är det större chans att validiteten också är hög.

Enligt Djurfeldt m.fl. (2003, s. 108) handlar reliabilitet om undersökningens tillförlitlighet och för att uppnå hög reliabilitet bör mätinstrumenten vara tillförlitliga. Reliabiliteten hos mätinstrument kan undersökas med Cronbachs alfa ( $\alpha$ ), vilket är ett statistiskt mått som anger den interna konsistensen för ett test. Det innebär att man kontrollerar om testets olika delar mäter samma fenomen och om delarna hänger ihop. Värdet på Cronbachs alfa bör överstiga 0,7 för att anses acceptabelt men värden över 0,8 är att föredra. (Pallant, 2007, s. 95, 98.)

Mätinstrumentet för provångest som används i den här studien är FRIEDBEN Test Anxiety Scale (B-FTAS) och är utarbetat av von der Embse m.fl. (2013). Värdena för Cronbachs alfa för de tre provångestaspekterna är goda, nämligen 0,90 för den sociala aspekten, 0,91 för den kognitiva och 0,84 för den fysiska. I mätinstrumentet för föräldraengagemang (Crosnoe, 2001) är värdet för Cronbachs alfa 0,85 så reliabiliteten anses god.

#### 4.6.2 Validitet

Studiens validitet, eller giltighet, handlar om huruvida man undersöker det man har som avsikt att undersöka (Eliasson, 2013, s. 16; Field, 2013, s. 12). Djurfeldt m.fl. (2003, s. 108) förklarar att validitet även handlar om att lyckas omvandla den för ämnet aktuella teorin och begrepp till frågor som genererar svar som svarar på det man vill undersöka. Om man lyckas med detta är chansen högre att studien saknar systematiska fel, vilket är en förutsättning för hög validitet. I den här studien används forskningsbaserade mätinstrument som är kopplade till tidigare forskning om ämnena. Enligt Eliasson (2013, s. 17) ska man så långt som möjligt försöka få begreppen i den egna undersökningen att överensstämja med teoretiska definitioner.

När man bestämmer giltigheten hos en studies resultat tas den interna och externa validiteten i beaktande. Den interna validiteten syftar på tillförlitligheten hos resultaten, vilket uppnås genom bland annat ett litet och ej systematiskt bortfall. Den externa validiteten handlar om att kunna generalisera resultaten och att

respondenturvalet för undersökningen ska vara representativt för hela populationen. Detta kan äventyras om systematiska fel förekommer, till exempel att respondenter med vissa särdrag som exempelvis ekonomisk ställning eller kön är överrepresenterade i studien. (Forsberg & Wengström, 2013, s. 99–100.) Djurfeldt m.fl. (2003, s. 109) säger att för att höja validiteten hos frågeformulär kan pilotundersökningar utföras. För enkäten som används i FRAM-projektet utfördes en pilotundersökning hösten 2016.

Enligt Huck (2012, s. 85–86) kan utförandet av faktoranalyser höja validiteten i en studie. För mätinstrumentet för provångest, Brief FRIEDBEN Test Anxiety Scale (B-FTAS), har von der Embse m.fl. (2013) utfört en faktoranalys och kommit fram till att en trefaktormodell är mest lämplig, och att testet mäter den sociala, kognitiva och fysiska aspekten av provångest. Även jag utförde en faktoranalys på data som min undersökning utgår från och kom liksom upphovsmakarna till testet fram till att en trefaktormodell med faktorerna social, kognitiv och fysisk aspekt av provångest lämpar sig bäst. Mätinstrumentet B-FTAS, som är ett förkortat och simplare mätinstrument för provångest än det ursprungliga FTAS, har tillräckligt hög validitet.

#### 4.6.3 Etik

I forskningsarbeten som till exempel examensarbeten bör man ta hänsyn till de forskningsetiska aspekter som ställer krav på studiens genomförande. Dahmström (2011, s. 432) pekar på den balansgång som råder mellan kravet på att genomföra samhälls- och individutvecklande forskning, och kravet att på samma gång skydda individers privatliv. I humanistisk-samhällsvetenskaplig forskning gäller följande fyra generella etikregler: informationskravet, samtyckeskravet, konfidentialitetskravet och nyttjandekravet (Patel & Davidsson, 2011, s. 62–63; Dahmström, 2011, s. 432). Informationskravet innebär att man som forskare förutsätts informera alla som berörs av forskningsprojektet om dess syfte, och samtyckeskravet hävdar att alla som deltar i undersökningen personligen får besluta om sin medverkan. Enligt konfidentialitetskravet ska uppgifterna om studiens deltagare behandlas konfidentiellt och inte finnas tillgängliga för utomstående, och vid resultatredovisningen får det inte

gå att identifiera enskilda deltagare. Nyttjandekravet syftar på att de insamlade uppgifterna enbart får nyttjas för forskningsändamål. (Patel & Davidsson, 2011, s. 63.)

Eftersom denna studie utgår från färdiginsamlade data har jag som forskare personligen inte haft möjlighet att följa upp dessa etiska krav, men de har beaktats av ledningsgruppen vid genomförandet av FRAM-projektet. Respondenterna och deras vårdnadshavare har emottagit ett brev med information om projektet samt fått fylla i en blankett angående forskningstillstånd. Ledningsgruppen för projektet intygar att det material som samlas in för undersökningen behandlas konfidentiellt och att endast ledarna för projektet har tillgång till personuppgifterna. De intygar också att enskilda elever, familjer eller skolor inte kommer att kunna identifieras i resultaten av undersökningen.

## 5 Resultat

*I det här kapitlet redogörs för studiens resultat. Resultaten för första och andra forskningsfrågan presenteras var för sig med förtydligande tabeller och figurer.*

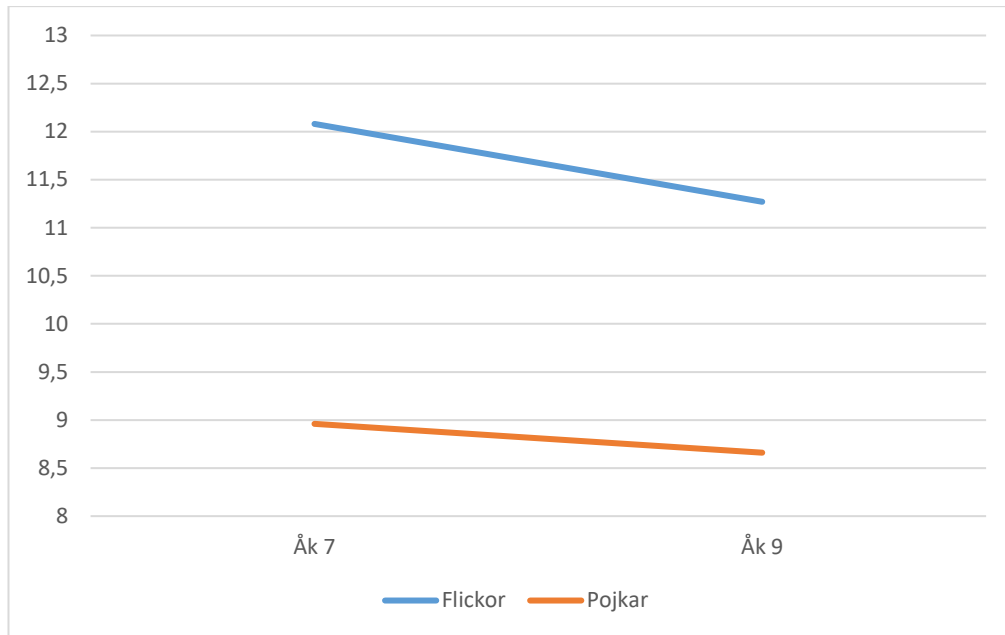
### 5.1 Köns- och årskursskillnader i provångest

För att svara på den första forskningsfrågan ”Hurdana skillnader finns det i förekomsten av provångest mellan flickor och pojkar i årskurs 7–9?” utförs tre tvåvägs variansanalyser, en för varje provångestaspekt. Nedan presenteras resultaten för de olika variansanalyserna var för sig.

#### 5.1.1 Köns- och årskursskillnader i social provångest

I den första variansanalysen utgör den sociala aspekten av provångest beroende variabel och kön och årskurs oberoende variabler. Syftet är att undersöka effekten av kön och årskurs på den sociala aspekten av provångest.

Interaktionseffekten kön x årskurs var inte signifikant  $F(1,962) = 0,49, p = 0,486, \eta_p^2 = 0,001$ , vilket innebär att en viss könstillhörighet kombinerat med en viss årskurstillhörighet inte innebär mer eller mindre provångest. Effekten av årskurs var inte signifikant,  $F(1,962) = 2,34, p = 0,126, \eta_p^2 = 0,002$ , vilket innebär att årskurs inte inverkar på hur mycket provångest man upplever. Däremot fanns en signifikant effekt för kön,  $F(1,962) = 60,84, p = 0,000, \eta_p^2 = 0,059$ , vilket betyder att könstillhörighet inverkar på hur mycket provångest man upplever. Flickor upplever mer social provångest än pojkar. Effektstorleken ( $\eta_p^2$ ) 0,059 är medelstark. Figur 1 åskådliggör resultaten för den sociala aspekten av provångest.

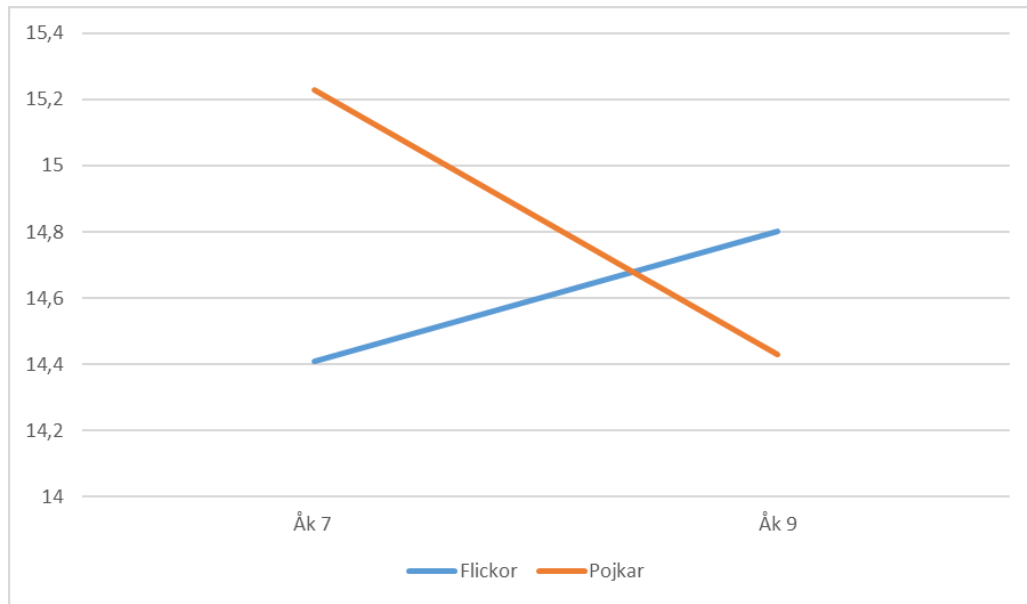


Figur 1. Respondenternas poäng för social provångest.

### 5.1.2 Köns- och årskursskillnader i kognitiv provångest

I den andra variansanalysen utgör den kognitiva aspekten av provångest beroende variabel och kön och årskurs oberoende variabler, eftersom syftet är att undersöka effekten av kön och årskurs på den kognitiva aspekten av provångest.

Interaktionseffekten kön x årskurs var inte signifikant,  $F(1,962) = 3,24, p = 0,072, \eta_p^2 = 0,003$ . Det fanns inte en signifikant effekt för årskurs,  $F(1,962) = 0,40, p = 0,525, \eta_p^2 = 0,000$ , och inte heller en signifikant effekt för kön,  $F(1,962) = 0,454, p = 0,500, \eta_p^2 = 0,000$ . Detta innebär att en viss könstillhörighet kombinerat med en viss årskurstillhörighet inte innebär mer eller mindre provångest, och att varken kön eller årskurs inverkar på hur mycket kognitiv provångest man upplever. Dessa resultat illustreras i Figur 2.



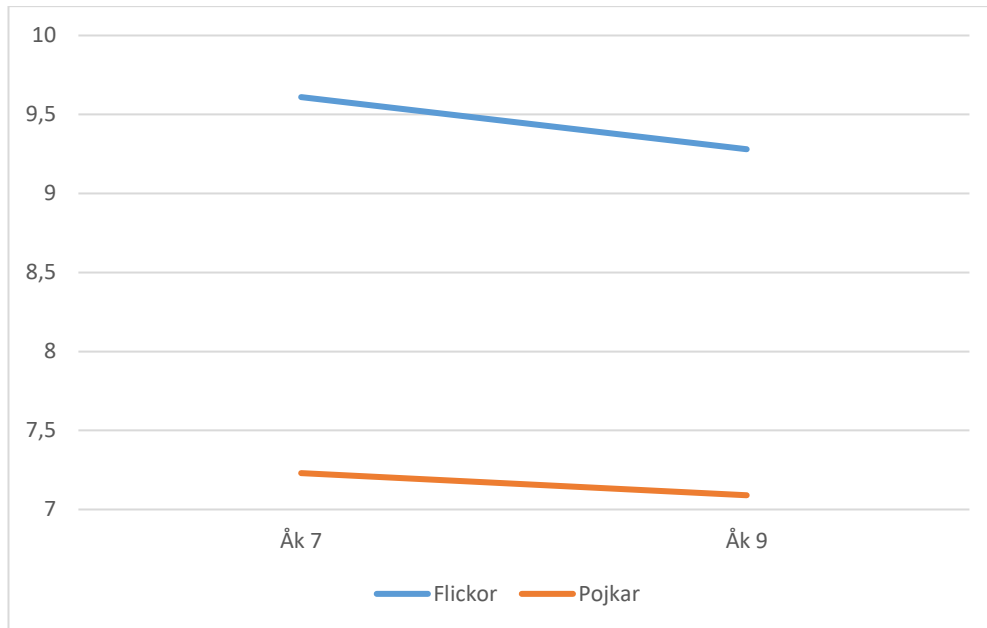
Figur 2. Respondenternas poäng för kognitiv provångest.

### 5.1.3 Köns- och årskursskillnader i fysisk provångest

I den tredje variansanalysen utgör den fysiska aspekten av provångest beroende variabel och kön och årskurs oberoende variabler, eftersom syftet är att undersöka effekten av kön och årskurs på den fysiska aspekten av provångest.

Interaktionseffekten kön x årskurs var inte signifikant,  $F(1,962) = 0,13$ ,  $p = 0,724$ ,  $\eta_p^2 = 0,000$ , vilket innebär att en viss könstillhörighet kombinerat med en viss årskurstillhörighet inte innebär mer eller mindre provångest. Det fanns inte heller en signifikant effekt för årskurs,  $F(1,962) = 0,84$ ,  $p = 0,359$ ,  $\eta_p^2 = 0,001$ , men nog en signifikant effekt för kön,  $F(1,962) = 75,81$ ,  $p = 0,000$ ,  $\eta_p^2 = 0,073$ . Flickor uppvisar mer provångest i den fysiska aspekten än vad pojkar gör. Effektstorleken ( $\eta_p^2$ ) 0,073 är medelstark. Figur 3 illustrerar resultaten för den fysiska aspekten av provångest.





Figur 3. Respondenternas poäng för fysisk provångest.

#### 5.1.4 Sammanfattning och tabell

Resultaten från de tre variansanalyserna visar att flickor upplever mer provångest än pojkar gällande den sociala och fysiska aspekten av provångest, medan inga könsskillnader förekommer i kognitiv provångest. Inga skillnader i förekomsten av provångest finns mellan årskurs 7 och 9, och inte heller några signifikanta interaktionseffekter. I Tabell 6 åskådliggörs respondenternas poäng för de tre aspekterna av provångest. Standardavvikelsen (*SD*) anger spridningen runt medelvärdet, och höga värden innebär en större spridning av poängresultatet medan låga värden indikerar att poängresultaten är mer koncentrerade runt medelvärdet (Djurfeldt m.fl., 2003, s. 65).

Tabell 6

*Deskriptiv statistik för respondenternas provångest i den sociala, kognitiva och fysiska aspekten*

<b>Aspekt</b>	<b>Kön</b>	<b>Årskurs</b>	<b><i>M</i></b>	<b><i>SD</i></b>	<b><i>N</i></b>
SA	Pojkar	7	8,97	5,34	260
		9	8,66	4,91	211
		totalt	8,83	5,15	471
	Flickor	7	12,10	6,15	270
		9	11,27	6,11	225
		totalt	11,72	6,14	495
	Totalt	7	10,56	5,97	530
		9	10,01	5,71	436
		totalt	10,31	5,86	966
KA	Pojkar	7	15,24	5,34	260
		9	14,43	5,43	211
		totalt	14,88	5,39	471
	Flickor	7	14,41	5,02	270
		9	14,80	4,68	225
		totalt	14,59	4,86	495
	Totalt	7	14,82	5,19	530
		9	14,62	5,05	436
		totalt	14,73	5,13	966
FA	Pojkar	7	7,24	3,95	260
		9	7,10	3,63	211
		totalt	7,17	3,81	471
	Flickor	7	9,62	4,36	270
		9	9,28	4,19	225
		totalt	9,47	4,28	495
	Totalt	7	8,45	4,33	530
		9	8,22	4,10	436
		totalt	8,35	4,22	966

*Not.* SA = den sociala aspekten av provångest; KA = den kognitiva aspekten av provångest; FA = den fysiska aspekten av provångest.

## 5.2 Inverkan av föräldrars socioekonomiska ställning och engagemang på elevers provångest

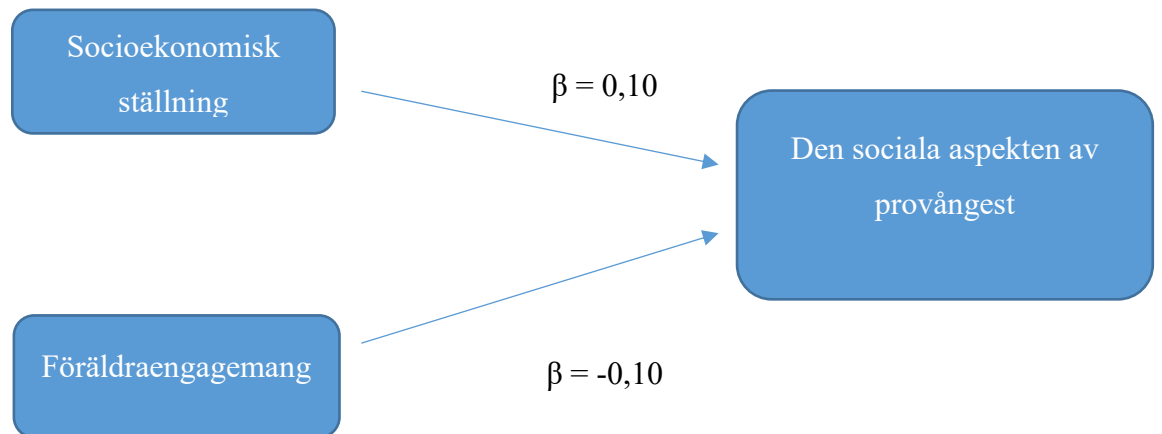
För att besvara den andra forskningsfrågan och ta reda på hur mycket av respondenternas provångest som kan förklaras av föräldrars socioekonomiska ställning och engagemang har jag utfört tre multipla regressionsanalyser för den sociala, kognitiva och fysiska aspekten av provångest. Resultaten för respektive regressionsanalys presenteras nedan.

### 5.2.1 Hur föräldrars socioekonomiska ställning och engagemang förklarar den sociala aspekten av provångest

Inledningsvis vill jag undersöka hur socioekonomisk ställning och föräldraengagemang inverkar på den sociala aspekten av provångest. Som metod har regressionsanalys använts, med den sociala aspekten av provångest som beroende variabel och föräldrarnas socioekonomiska ställning och föräldraengagemang som oberoende variabler.

Resultatet visar att 1,7 % ( $R^2 = 0,017$ ) av den sociala aspekten av provångest kan förklaras av föräldraengagemang och föräldrarnas socioekonomiska ställning. De oberoende variablerna kan statistiskt signifikant förklara den sociala aspekten av provångest,  $F(2, 826) = 7,283$ ,  $p < 0,001$ . Från Figur 4 kan man utläsa de oberoende variablernas beta-värden och därmed i hur stor utsträckning de bidrar till förklaringen av provångest. Båda värdena når en liten effektstorlek. Båda oberoende variablerna ger ett unikt statistiskt signifikant bidrag till modellen ( $p < 0,01$ ).

Från den ostandardiserade regressionskoefficienten kan man utläsa att ju högre socioekonomisk ställning föräldrarna har, desto mer provångest inom den sociala aspekten upplever respondenterna. Även föräldraengagemang inverkar på respondenternas upplevda provångest inom den sociala aspekten. Ju mer engagerade föräldrarna är, desto mindre social provångest upplever respondenterna.



Figur 4. Hur föräldrars socioekonomiska ställning och engagemang förklarar den sociala aspekten av provångest.

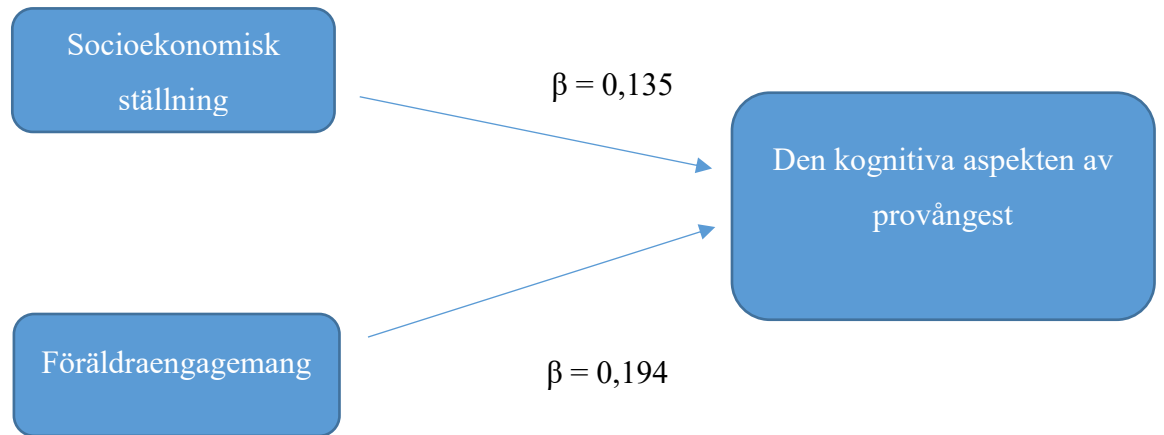
### 5.2.2 Hur föräldrars socioekonomiska ställning och engagemang förklarar den kognitiva aspekten av provångest

Eftersom jag även ville undersöka hur föräldrars socioekonomiska ställning och engagemang inverkar på den kognitiva aspekten av provångest, har en regressionsanalys med den kognitiva aspekten som beroende variabel och återigen föräldrarnas socioekonomiska ställning och föräldraengagemang som oberoende variabler utförts.

Resultatet visar att 6,3 % av variansen ( $R^2 = 0,063$ ) kan förklaras av föräldrarnas socioekonomiska ställning och föräldraengagemang. De oberoende variablerna kan statistiskt signifikant förklara den beroende variabeln kognitiv aspekt av provångest,  $F(2, 826) = 27,733, p < 0,001$ .

I den här modellen bidrar föräldraengagemang mest till förklaringen av den beroende variabeln med betavärdet 0,194 och föräldrarnas socioekonomiska ställning aningen mindre med värdet 0,135 (Figur 5). De har en liten effektstorlek. Båda oberoende variabler ger ett unikt statistiskt signifikant bidrag till modellen ( $p < 0,001$ ).

Den ostandardiserade regressionskoefficienten visar att ju högre socioekonomisk ställning föräldrarna har och ju mer engagerade föräldrarna är i sina barns skolgång, desto mindre kognitiv provångest upplever respondenterna.



Figur 5. Hur föräldrars socioekonomiska ställning och engagemang förklarar den kognitiva aspekten av provångest.

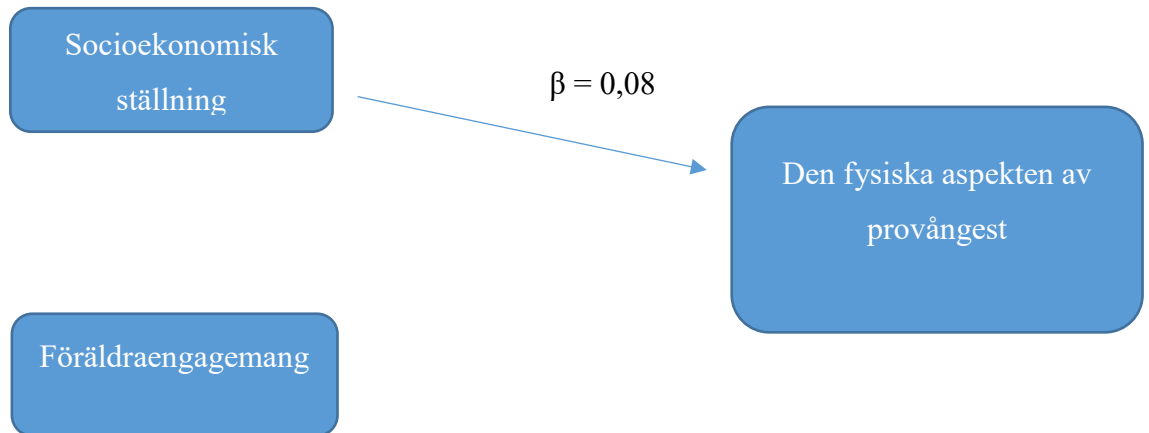
### 5.2.3 Hur föräldrars socioekonomiska ställning och engagemang förklarar den fysiska aspekten av provångest

Slutligen vill jag undersöka hur föräldrars socioekonomiska ställning och engagemang inverkar på den fysiska aspekten av provångest, så även i denna del har en regressionsanalys utförts med den fysiska aspekten som beroende variabel och föräldrarnas socioekonomiska ställning och föräldraengagemang som oberoende variabler.

Resultatet visar att 0,7 % ( $R^2 = 0,007$ ) av variansen i den fysiska aspekten av provångest kan förklaras av föräldraengagemang och föräldrarnas socioekonomiska ställning. De oberoende variablerna kan statistiskt signifikant förklara den beroende variabeln,  $F(2, 826) = 3,097$ ,  $p < 0,05$ . Dock är det bara variabeln föräldrarnas socioekonomiska ställning som ger ett unikt statistiskt signifikant bidrag till modellen ( $p < 0,05$ ). Figur 6 visar beta-värdet för variabeln föräldrarnas socioekonomiska

ställning som indikerar i hur stor utsträckning den bidrar till förklaringen av provångest. Värdet når inte riktigt upp till gränsen för en liten effektstorlek.

Från den ostandardiserade regressionskoefficienten kan man utläsa att ju högre socioekonomisk ställning föräldrarna har, desto mer fysisk provångest upplever respondenterna. Ingen signifikant inverkan fanns för variabeln föräldraengagemang.



Figur 6. Hur föräldrars socioekonomiska ställning och engagemang förklarar den fysiska aspekten av provångest.

## 6 Diskussion

*I detta kapitel diskuteras inledningsvis studiens resultat i relation till teorier och tidigare forskning samt egna reflektioner. I metoddiskussionen diskuteras bland annat val av forskningsansats och det statistiska genomförandet. Slutligen presenteras en sammanfattande diskussion med slutsatser och förslag på fortsatt forskning.*

### 6.1 Resultatdiskussion

Syftet med denna studie var att ta reda på hurdana skillnader i förekomsten av provångest det finns mellan flickor och pojkar i årskurs 7–9 samt att undersöka hur föräldrars socioekonomiska ställning och engagemang inverkar på förekomsten av provångest. Resultaten visar att flickor upplevde mer provångest beträffande den sociala och fysiska aspekten, medan inga könsskillnader uppvisades i kognitiv provångest. Både föräldraengagemang och socioekonomisk ställning kunde förklara en liten varians av respondenternas provångest.

#### 6.1.1 Könns- och årskursskillnader i provångest

Den första forskningsfrågan undersöker hurdana skillnader det finns i förekomsten av provångest mellan flickor och pojkar i årskurs 7–9 gällande den sociala, kognitiva och fysiska aspekten av provångest. Resultaten uppvisade att flickor upplever signifikant mer provångest än pojkar i den sociala och fysiska aspekten. Inga signifikanta könsskillnader fanns beträffande den kognitiva aspekten. Inga signifikanta interaktionseffekter hittades heller, vilket betyder att en viss könstillhörighet i kombination med en viss årskurstillhörighet inte innebär mer eller mindre provångest. Någon signifikant skillnad mellan elevers provångest i årskurs 7 och 9 uppvisades inte. Nedan redogörs för resultaten för de tre provångestaspekterna i tur och ordning.

Könsskillnaderna i social provångest med en medelstark effekt innebär att flickor i Svenskfinland, i större utsträckning än pojkar, oroar sig för vad personer i deras närhet ska tycka om de misslyckas i provsituationer. Tidigare forskning är rätt överens om att

flickor generellt upplever mer provångest än pojkar, men studier uppvisar varierande resultat gällande de olika provångest aspekterna. Putwain och Daly (2014) och Lowes (2015) studier visar att flickor upplever mer provångest i fråga om den sociala aspekten, medan respondenterna i studien av Peleg-Popko m.fl. (2003) inte uppvisade några könsskillnader. Orsaken till att studien av Peleg-Popko m.fl. inte följer samma mönster som min och de övriga, fast alla studier undersöker samma åldersgrupp, kan eventuellt bero på kulturella skillnader. Studien av Peleg-Popko m.fl. är utförd i Israel med majoriteten ungdomar av arabiskt och resten av judiskt ursprung som sampel, medan de andra studierna undersöker finska, brittiska och amerikanska ungdomar. Enligt Peleg-Popko m.fl. (2003, s. 530) kan kulturella faktorer spela in vid upplevelsen av provångest, och påpekar att flickor med arabiskt ursprung i Israel har en lägre status än pojkar, vilka i sin tur har högre press på sig att prestera. Eventuellt kan detta delvis förklara skillnaden och innebära att flickorna med arabiskt ursprung inte känner samma sociala press att prestera i skolan.

Orsaken till att jag har hittat ett så litet antal studier som undersöker den sociala aspekten beror antagligen på att den inte är lika vanligt förekommande i tidigare forskning som den kognitiva och fysiska aspekten. Vissa forskare räknar påståenden som i min studie faller inom den sociala till den kognitiva, till exempel beskriver Cassady och Johnson (2002, s. 272) den kognitiva aspekten som att man jämför sina prestationer med kompisars och är rädd för att göra sina föräldrar besvikna.

Även gällande den fysiska aspekten uppvisades signifikanta könsskillnader med medelstark effekt. Detta innebär att flickor i Svenskfinland rapporterar att de känner sig mer spända och rädda inför prov än vad pojkar gör. Ett flertal studier bekräftar mina resultat och visar på könsskillnader i fysisk provångest (Putwain, 2007; Putwain, 2008; Peleg-Popko m.fl., 2003; Putwain & Daly, 2014; Cassady & Johnson, 2002; Ringeisen & Raufelder, 2015; Nyroos m.fl., 2012; Seipp & Schwarzer, 1996; Zeidner & Nevo, 1992; Lowe, 2015; Nyroos m.fl., 2015; Durualp & Aral, 2015). Av de undersökta studierna är det endast Shadach och Ganor-Millers (2013) studie som inte visar på några skillnader mellan könen rörande den fysiska aspekten, och Chukwuorji och Nwonyis (2015) studie visar inga könsskillnader alls i provångest. De avvikande resultaten för Shadach och Ganor-Millers studie beror eventuellt på att respondenterna är få till antalet och dessutom högt motiverade universitetsstuderanden (Shadach &



Ganor-Miller, 2013, s. 593) och von der Embse m.fl. (2018) visar i sin metaanalys att könsskillnader i provångest tenderar minska uppemot universitetsåldern.

Att Chukwuorji och Nwonyis (2015) studie inte uppvisar några könsskillnader alls kan bero på kulturella skillnader. Enligt Chukwuorji och Nwonyis (2015, s. 63) var resultatet väntat eftersom män och kvinnor i Nigeria, var studien är utförd, på senare tid blivit mer jämställda. Både flickor och pojkar uppmuntras och ges relativt lika möjlighet till utbildning, jämfört med hur det var tidigare när flickor inte hade den möjligheten.

Varför flickor rapporterar sig uppleva mer provångest än vad pojkar gör kan ha sin grund i ett flertal orsaker, av vilka en är inlärd könsroller. Davis, Burleson och Kruszewski (2011, s. 247) förklarar att kön är en central social kategori som på djupet inverkar på hur andra ser på en och hur man ser på sig själv. Alla samhällen nyttjar ett system av sociala seder och regler om hur män och kvinnor förväntas vara och göra, vilket leder till att könsroller präglar hur man tror att man själv ska vara. När män och kvinnor ska uppge hur påverkade de blir av stress svarar kvinnor generellt att de blir mer påverkade än vad män uppger att de blir. Detta på grund av att män och kvinnor tenderar att beskriva sin erfarenhet av stress på ett sätt som är förenligt med de rådande könsrollerna, som uppmuntrar känslighet hos kvinnor och självständighet hos män. (Davis m.fl., 2011, s. 248.) Med detta som grund kan man anta att könsskillnader i provångest till en viss utsträckning grundar sig i att flickor har lättare än pojkar att uttrycka stereotyp svaga känslor som ångest och oro. Även Raufelder m.fl. (2015, s. 3752) påpekar att dessa könsroller uppmuntrar flickor att uttrycka sin ångest medan pojkar har lärt sig att inte visa sina känslor. Zeidner (1998, s. 267) påpekar också att ångest räknas som ett feminint karaktärsdrag, vilket leder till att flickor är socialiserade att uttrycka dessa känslor. Dessutom förhåller sig samhället stödjande till kvinnors ångestkänslor, vilket tillåter kvinnor att uttrycka sin provångest i större grad än män, eftersom ångest i vårt moderna samhälle inte är förenligt med synen på maskulinitet, menar Zeidner (1998, s. 267). Den observerade könsskillnaden i provångest kanske därför inte reflekterar en verklig skillnad, utan mer en skillnad i hur villiga män och kvinnor är att erkänna sina känslor.

Ytterligare en förklaring till flickors högre provångest är att flickor tenderar att värdesätta skolarbete högre än pojkar, och därför kanske upplever mer press att

presterar. Detta stöds av Wang och Eccles (2012) studie som visar att flickor värderar och identifierar sig mer med skolan och skolarbete än vad pojkar gör. Enligt Wang och Eccles (2012, s. 889) kan flickors skolengagemang reflektera en större oro inför skolprestationer, möjligen som ett resultat av att man har socialiserats in i könsroller. Eventuellt är det dessa könsroller som gör att pojkar inte värdesätter skolarbete lika mycket eftersom det inte ses som maskulint. I Finland har flickor ofta visat sig prestera betydligt bättre än pojkar och skillnader mellan könen är större än i alla andra undersökta länder. Finländska flickor presterar dessutom nästbäst av alla flickor i de undersökta länderna. (Undervisnings- och kulturministeriet, 2016; Brink, Nissinen & Vettenranta, 2013, s. 66.) Baserat på att flickor i min studie upplever mer provångest i den sociala och fysiska aspekten, och att flickor i Finland ofta presterar betydligt bättre än pojkar, pekar det på att flickor upplever mer prestationskrav än pojkar.

Resultatet är i linje med att flickor överlag rapporterar högre nivåer av ångest- och stressyndrom, både enligt en regional undersökning (Ungdomsenkäten, 2013) och internationella undersökningar (Elmelid m.fl., 2015, s. 175). En annan orsak kan vara som Peleg-Popko m.fl. (2003, s. 528) föreslår, att pojkar tenderar se en stressig situation som en utmaning medan flickor ser det som ett hot. En annan möjlig orsak till könsskillnaderna kan vara som OECD (2017, s. 10) föreslår, att könsskillnaderna beror på att flickor är mindre självsäkra än pojkar och därför upplever mer oro i relation till utvärderingssituationer. Enligt Putwain och Daly (2014, s. 558) visar nya framsteg i forskning att könsskillnader i ångest beror på en kombination av temperament, individuell utsatthet i relation till den hotfulla situationen (exempelvis hur allvarliga följder ett nederlag i ett prov kan ha) och psykosociala influenser gällande könsroller.

Men den kognitiva aspekten av provångest uppvisade inga signifikanta könsskillnader, vilket indikerar att pojkar och flickor upplever att de i lika stor utsträckning är organiserade och klartänkta i provsituationer, samt känner samma tilltro till sin förmåga att prestera bra. En hel del forskning stöder mina resultat och framhåller att det finns könsskillnader, där flickor upplever mer provångest än pojkar, gällande den fysiska aspekten men inte den kognitiva. Resultat från en metaanalys om provångest i 14 länder som Seipp och Schwarzer (1996, refererad hos Zeidner, 1998, s. 263) utfört visar att i de flesta länder uppvisar kvinnor mer provångest än män, med avsevärt mindre könsskillnader i kognitiv än i fysisk provångest. Även en studie av Zeidner och Nevo (1992, refererad hos Zeidner, 1998, s. 262) visar på liknande resultat. Putwains

(2007) studie visar på större könsskillnader i fråga om den fysiska än den kognitiva aspekten. Enligt studier av Ringeisen och Raufelder (2015) och Nyroos m.fl. (2012) uppvisar fler flickor än pojkar fysisk provångest, medan inga skillnader mellan könen hittades i kognitiv provångest. Shadach och Ganor-Millers (2013) studie visade heller inga könsskillnader i den kognitiva aspekten. Men även ett flertal studier motsäger mina resultat och visar att flickor upplever mer provångest än pojkar beträffande den kognitiva aspekten (Eum & Rice, 2011; Putwain, 2007; Putwain, 2008; Putwain & Daly, 2014; Peleg-Popko m.fl., 2003; Cassidy & Johnson, 2002; Durualp & Aral, 2015). Endast en studie (Nyroos m.fl., 2015) visar att av elever i Kina upplever pojkar mer kognitiv provångest än flickor. Detta beror antagligen på kulturella skillnader mellan Kina och till exempel Europa och USA, eftersom kinesiska pojkar har högre press på sig att prestera och föräldrar förväntar sig mer av pojkar (Nyroos m.fl., 2015, s. 40).

Avsaknaden av könsskillnader i kognitiv provångest hos elever i Svenskfinland indikerar att flickor och pojkar känner sig lika fokuserade och har lika stor tilltro till sin förmåga att prestera bra i provsituationer. Med tanke på att den kognitiva aspekten är den som korrelerar mest med skolprestationer är detta intressant eftersom PISA-resultaten år 2015 visade att av alla OECD-länder är Finland det land med störst könsskillnader gällande skolprestationer i naturvetenskaper, med flickor som presterar betydligt bättre (Undervisnings- och kulturministeriet, 2016). Även tidigare år har flickor visat sig prestera bättre (Brink m.fl., 2013). Men det verkar inte som att könstillhörighet påverkar hur stor tillit man har till sin egen förmåga att prestera. Detta stämmer inte överens med det som OECD (2017, s. 10) föreslår, att skillnaderna i flickor och pojkars provångestupplevelser beror på att flickor är mindre självsäkra än pojkar och i sin tur upplever mer oro i provsituationer.

En annan möjlig orsak till uteblivna könsskillnader gällande den kognitiva aspekten, men inte den sociala och fysiska, kan vara att påståendena för den kognitiva aspekten (se Bilaga 1) är formulerade på ett annat sätt än för de andra aspekterna, nämligen utan att be respondenterna ta ställning till om de känner sig rädda eller oroliga. Med hänvisning till teorin ovan om att pojkar är socialiserade till att inte erkänna oroskänslor, kan det inverka så att pojkar inte rapporterar sina egentliga känslor i påståendena som berör den sociala och fysiska aspekten, medan den kognitiva inte berörs på samma sätt.

En annan förklaring till de inkongruenta resultaten för könsskillnader gällande den kognitiva aspekten kan vara att de använda påståendena som respondenterna ska ta ställning till varierar mellan mätinstrument. Till exempel var det tidigare vanligt att inbegripa den sociala aspekten i den kognitiva, men i vissa studier har man börjat skilja mellan de två aspekterna. Det skulle vara logiskt eftersom den sociala här visar på könsskillnader, men inte den kognitiva.

Resultaten från min studie visar inga signifikanta skillnader i förekomsten av provångest mellan elever i årskurs 7 och elever i årskurs 9. Det finns ingen till min kännedom tidigare forskning om provångest som undersöker förhållandet mellan årskurser i Finland eller i liknande skolsystem som det finländska. Men tidigare forskning i Storbritannien och Australien (Putwain, 2008; Hodge m.fl., 1997) uppger att elever i slutet av den obligatoriska utbildningen som ska avlägga höginsatsprov ofta upplever stress inför detta eftersom proven avgör deras framtida möjligheter till studier eller jobb. En möjlig orsak till uteblivna skillnaderna i provångestupplevelser mellan årskurs 7 och 9 kan vara att finländska elever inte avlägger några höginsatsprov i slutet av den grundläggande utbildningen som i lika stor grad som i till exempel Storbritannien avgör deras framtida möjligheter.

### 6.1.2 Hur föräldrars socioekonomiska ställning och engagemang förklarar provångest

Den andra forskningsfrågan undersöker hur föräldrars socioekonomiska ställning och engagemang förklarar den sociala, kognitiva och fysiska aspekten av provångest i årskurs 7–9. Nedan ges en kort överblick av resultaten från regressionsanalyserna gällande både föräldraengagemang och socioekonomisk ställning, för att sedan mer ingående diskutera de två variabelernas relation till provångest var för sig.

Resultaten visar att 1,7 % av den sociala aspekten av provångest förklaras av föräldraengagemang och föräldrarnas socioekonomiska ställning. De båda variabelerna bidrar ungefär lika mycket till förklaringen och har en liten effektstorlek. Analysen visar att ju högre föräldraengagemang, desto mindre social provångest upplever

respondenterna. Och ju högre socioekonomisk ställning föräldrarna har, desto mer social provångest upplever respondenterna.

6,3 % av variansen i den kognitiva aspekten kan förklaras av föräldrarnas socioekonomiska ställning och föräldraengagemang. Både den socioekonomiska ställningens och föräldraengagemangets inverkan har en liten effektstorlek, med föräldraengagemang som bidrar aningen mer till förklaringen. Resultaten visar också att ju högre socioekonomisk ställning föräldrarna har och ju mer engagerade föräldrarna är i sina barns skolgång, desto mindre kognitiv provångest upplever respondenterna.

Endast 0,7 % av variansen i den fysiska aspekten kan förklaras av föräldraengagemang och föräldrarnas socioekonomiska ställning, dock är det bara socioekonomisk ställning som bidrar signifikant till förklaringen och dess värde når inte riktigt upp till gränsen för en liten effektstorlek. Resultatet tyder på att högre socioekonomisk ställning innebär mer fysisk provångest.

Sammanfattningsvis kan man se att föräldrars stödjande engagemang i sina barns skolgång påverkar respondenternas förhållningssätt till provsituationer på ett klart positivt sätt. Ju mer engagerade föräldrarna är, desto mindre oroar sig respondenterna för vad andra ska tycka om de misslyckas i prov, och de har desto bättre tilltro till sin egen förmåga att prestera bra. Föräldraengagemanget inverkar dock inte på hur rädd eller spänd man känner sig inför ett prov. Detta resultat har stöd i tidigare forskning (Durualp & Aral, 2015) som visar att elever som får mycket stöd hemifrån upplever mindre provångest än de som inte får stöd hemifrån. Andra studier (Peleg-Popko m.fl., 2003; Peleg-Popko & Klingman, 2002) bevisar också att den sociala, kognitiva och fysiska aspekten av provångest, och även konstant ångest, korrelerar negativt med en stödjande familjemiljö. Stöd från familjen syftar i dessa studier på öppen kommunikation, förtroliga barn-föräldrarelationer, en kärleksfull hemmiljö och uppmuntran till självständighet.

Mina resultat att högre föräldraengagemang innebär lägre nivåer av provångest är föga förvånande eftersom både tidigare forskning om den relationen visar att stöd och engagemang från föräldrarna är gynnsamma. Även ett flertal studier pekar ut föräldrastöd och -engagemang som viktiga faktorer för elevers skolmotivation (Elmelid m.fl., 2015; OECD, 2017) och skolengagemang (Wang & Eccles, 2012;

Englund m.fl., 2008; Raufelder m.fl., 2015), samt allmänna välmående (OECD, 2017, s. 4). Dessutom påpekar OECD att föräldrar spelar en viktig roll för de elever som upplever provångest, där föräldrarna kan uppmuntra barnen att lita på sin egen förmåga att klara av olika utmaningar.

De studier som överensstämmer med mina resultat och visar att föräldraengagemang har en förmildrande inverkan på provångest operationaliserar föräldraengagemang på ett annat sätt. Till exempel undersöker några hur en generellt stödjande familjemiljö (öppen kommunikation, förtroliga barn-föräldrarelationer och kärleksfull hemmiljö) förhåller sig i relation till provångest, jämfört med i min studie där föräldraengagemanget endast rör skolrelaterade ämnen (hjälp med läxor, intresse för hur det går i skolan och deltagande i skolevenemang). Man kan ändå dra paralleller mellan dessa former av föräldraengagemang och baserat på tidigare forskning dra slutsatsen att det har en positiv inverkan, och att det är jämförbart med min egen studie. Men givetvis kan skillnader i resultat orsakas av detta.

Den enda studie jag hittat (Putwain m.fl., 2010) som undersöker direkt skolrelaterat stöd från föräldrar och den kognitiva och fysiska aspekten av provångest visar inget samband mellan provångest och stöd från föräldrarna. Detta stöder mitt resultat som visar att föräldraengagemang inte har någon inverkan på den fysiska aspekten. Föräldraengagemang förklarar även rätt lite av den sociala aspekten. Här kan man möjligen dra paralleller till Elmelid m.fl. (2015) som visar att familjens inverkan på skolmotivationen för elever i åldern 13–15 år inte är lika stor som stödet från lärare och känslan av tillhörighet till skolan. Elmelid m.fl. diskuterar att det möjligen beror på att andra faktorer börjar spela in när barnen börjar spendera mer tid utanför familjen och dess kontext. Mina resultat till grund visar att andra faktorer än familjen har en större inverkan på elevers provångest.

Däremot visar Putwain m.fl. (2010) att press från föräldrar korrelerar positivt med den kognitiva och fysiska aspekten av provångest. Även andra studier (Xiaobo m.fl. 2017; Shadach & Ganor-Miller, 2013; Peleg-Popko m.fl., 2003) visar att press och höga krav från föräldrar och en bestraffande, kontrollerade familjemiljö ökar förekomsten av provångest. Även fast min studie inte undersöker hur press och krav från föräldrarna inverkar på provångest, kan man anta att de nyss nämnda studierna möjligen stöder

mina resultat, eftersom man kan tänka sig att press och krav är en form av negativt familjeengagemang som bevisligen genererar mer provångest.

Att föräldrar spelar en viktig roll i finländska elevers skolgång framkommer också av studien av Nyroos m.fl. (2012), som visar att finländska elever är mer oroade än svenska elever för vad deras föräldrar ska tycka om de misslyckas i ett prov. Nyroos m.fl. (2012, s. 627) hänvisar till att finländska föräldrar värdesätter skolan och gärna tar en aktiv roll i barnens skolgång. De poängterar att en del finländska elever kan uppleva detta aktiva engagemang från föräldrarnas sida som kravfullt, vilket kan ha en ogynnsam inverkan på elever som är benägna att få ångest i provsituationer. Med mina resultat och tidigare forskning som grund kan man dra slutsatsen att provångest minskar om föräldraengagemanget är stödjande, men tenderar öka om engagemanget minskar, eller som tidigare forskning visar, att engagemanget är pressande eller kravfullt.

Föräldrarnas socioekonomiska ställning har en signifikant inverkan på alla tre provångestaspekter. Ju högre socioekonomisk ställning föräldrarna har, desto mindre provångest upplever respondenterna inom den kognitiva aspekten vilket innebär att ju högre utbildning och högre status som föräldrarnas yrke har, desto säkrare är respondenterna på sin egen förmåga att prestera bra i provsituationer. Effektstorleken var liten. I den sociala och fysiska aspekten däremot innebär högre socioekonomisk ställning mer provångest, det vill säga desto mer oroar sig respondenterna för vad andra ska tycka om de misslyckas i ett prov, och desto mer benägna är de att känna sig spända och rätta inför prov. Dessa variabler förklarade endast en liten del av provångesten, och kom upp till liten eller inte ens liten effektstorlek.

Tidigare forskning om provångest och socioekonomisk ställning visar att elever från lägre socioekonomiska förhållanden upplever mer provångest (Zeidner, 1998; Putwain, 2007; Putwain, 2008; Chen, 2012; Rosário m.fl., 2008; Hodge m.fl., 1997). Det här stämmer överens med mina resultat vilka visar att lägre socioekonomisk ställning innebär mer kognitiv provångest. En möjlig orsak till att respondenterna upplever sig ha bättre självförtroende i provsituationer ju högre socioekonomisk ställning föräldrarna har, är att den kognitiva aspekten är den aspekt som är närmast förknippad med skolprestationer. Forskning visar att elever från hem med högre socioekonomisk ställning har bättre möjligheter att prestera bra i skolan (Steinmayr m.fl., 2016;

Sheridan & McLaughlin, 2016; OECD, 2016a, s. 205), bland annat på grund av mer ekonomiska, kulturella och sociala resurser i hemmet (OECD, 2016a, s. 205–206). Även resultaten för föreliggande studie visar på en positiv korrelation mellan föräldraengagemang och socioekonomisk ställning. Därför är det också logiskt att elever från hem med högre socioekonomisk ställning upplever mindre kognitiv provångest.

En annan orsak till att elever med lägre socioekonomisk ställning upplever mer kognitiv provångest kan grundas i att elever från hem med lägre socioekonomisk ställning inte får så mycket uppmuntran från sina föräldrar rörande skolarbete och kan vara rädda att bli straffade vid misslyckanden i prov. Dessutom kan eleverna uppleva det utmanande att klara av att möta kraven från skolan och därför uppleva stress i utvärderingssituationer. Föräldrar med högre socioekonomisk ställning erbjuder ofta mer stöd och uppmuntran samt lär sina barn tålamod, uthållighet och andra egenskaper som underlättar skolvardagen. (Zeidner, 1998, s. 271.)

All nämnd forskning om socioekonomisk ställning i relation till provångest undersöker den totala provångesten (ingen uppdelning i aspekter), med undantag av Putwains studier (2007; 2008) som visar på ett negativt samband mellan socioekonomisk ställning och både den kognitiva och fysiska aspekten. Därför är det inte möjligt att göra direkta jämförelser mellan de olika aspekterna i min undersökning och övrig tidigare forskning.

Mina resultat som indikerar att finlandssvenska elever från hem med högre socioekonomisk ställning upplever mer fysisk provångest får knapphändigt stöd från existerande litteratur, men åtminstone en studie (Chukwuorji & Nwonyi, 2015) visar att provångest ökar ju högre status föräldrarnas yrke har. Man kan tillämpa Zeidners (1998, s. 272) teori som säger att elever med högre socioekonomisk ställning kan uppleva mer provångest än de från lägre, eftersom föräldrar med högre socioekonomisk ställning möjligen har högre förväntningar på sina barns skolprestationer, vilket kan leda till ångest i utvärderingssituationer. Dock bör man ta i beaktande att socioekonomisk ställning förklarade endast en liten del av variansen för fysisk provångest och inte riktigt nådde upp till en liten effektstorlek.

Resultaten visar också att elever från hem med högre socioekonomisk ställning upplever mer social provångest. För denna aspekt är det svårt att göra direkta



jämförelser med tidigare forskning, eftersom den sociala aspekten inte alls nämns i forskning relaterat till socioekonomisk ställning. Resultaten stämmer dock igen överens med studien av Chukwuorji och Nwonyi (2015) som visar att provångest ökar ju högre status föräldrarnas yrke har. Eftersom den sociala aspekten reflekterar elevers rädslor för vad andra ska tycka om de misslyckas i prov, till exempel föräldrar (Lowe m.fl., 2011, s. 549) eller att inte leva upp till höga förväntningar hemifrån (Putwain & Daly, 2014, s. 555) kan man igen hänvisa till Zeidner (1998, s. 272) som menar att föräldrar med högre socioekonomisk ställning kan förvänta sig mer av sina barns skolprestationer, vilket kan leda till ångest i utvärderingssituationer.

Det finns flera möjliga orsaker till varför mina resultat för den sociala och fysiska aspekten inte stämmer överens med tidigare forskning. Socioekonomisk ställning mäts på olika sätt i olika studier, vilket kan försvåra jämförelser mellan olika studiers resultat. Putwain (2007, s. 590) betonar att olika mätningssätt kan generera olika svar, till exempel kan socioekonomisk ställning mätas utgående från social klass, medan mätningarna i Putwains studie baseras på arbetsförhållanden. En annan orsak till att mina resultat inte stämmer överens med tidigare forskning är att man kan anta att skillnader mellan socioekonomiska grupper ser annorlunda ut i Finland än i vissa andra undersökta länder, och att kulturella skillnader som till exempel hur mycket press föräldrar utövar kan inverka.

Föräldrars socioekonomiska ställning och föräldraengagemang förklarar en rätt liten del av variansen i provångest hos elever i Svenskfinland. Putwain (2007, s. 589), vars studie visar på liknande resultat, menar att det inte är överraskande eftersom huvudorsaken till provångest enligt tidigare forskning är tidigare nederlag i provsituationer. Zeidner (1998, s. 145) ger exempel på orsaker till provångest, och skiljer mellan direkta och indirekta orsaker samt kopplar det till teorin om att situationsbunden och konstant ångest samspelar i uppkomsten av provångest. Direkta orsaker, som exempelvis en stressfylld provmiljö eller ett viktigt prov, orsakar den situationsbundna ångesten i provångest, medan den konstanta ångesten härstammar från indirekta orsaker som föräldra-barnrelationer och tidigare svåra nederlag i utvärderingssituationer. En annan orsak till att socioekonomisk ställning förklarar en så liten del av variansen i provångestaspekterna i ett finlandssvenskt sampel kan förklaras av att Finland har ett jämlikt skolsystem där socioekonomisk ställning inte har lika stor inverkan på skolprestationer som fallet är i många andra länder (OECD,

2016a, s. 218). Eftersom provångest har visat sig påverka skolprestationer negativt, kan man dra paralleller till provångest. Man kan dra slutsatsen att många olika faktorer bidrar till elevers provångest, och att föräldrars engagemang och socioekonomiska ställning utgör en liten, men signifikant del av dem.

## 6.2 Metoddiskussion

Denna studie baseras på färdiginsamlade data som ingår i FRAM-projektet. Nedan kommer val av metod och genomförandet av studien att diskuteras, samt datainsamlingen som sköttes från projektets sida.

Min studie har ett stort antal respondenter ( $N=1084$ ) från fem olika skolor i Svenskfinland och avsikten är att samla in generaliserbara data, så därför har jag valt en kvantitativ undersökningsmetod (Olsson & Sörensen, 2011, s. 13). Om respondenternas antal är stort kan man även med större säkerhet generalisera resultatet, men man kan endast dra slutsatser för individer som liknar respondenterna i studien (Huck, 2012, s. 6). Enkäterna som användes i FRAM-projektet utarbetades av ledningsgruppen. Eliasson (2013, s. 28) säger att det är lämpligt att använda enkäter när man vill samla in kvantitativa data och få in så många svar som möjligt.

Utförandet av datainsamlingen påverkar studiens reliabilitet och validitet. Till exempel påpekar Eliasson (2013, s. 15–16) att det är viktigt att vara strukturerad vid datainsamlingarna och kontrollera så data kodas rätt. Eftersom jag själv inte samlat in data har jag inte kunnat påverka eller kontrollera genomförandet, till exempel kan jag inte vara säker på hur noggrant kodningen av data har utförts. Dock bekräftar forskningsassistenterna och ledningsgruppen för FRAM-projektet att de följt god forskningspraxis och följt riktlinjerna för att uppnå god reliabilitet och validitet, och även etiska principer. Att utföra pilotundersökningar är ett annat sätt att höja studiens validitet (Djurfeldt m.fl., 2003, s. 109) och det gjordes också i det inledande skedet av projektgenomförandet.

Jag deltog i kodningen av data för variabeln föräldrarnas socioekonomiska ställning och utgick från Statistikcentralens yrkesklassificering och klassificering av utbildningsnivå (Statistikcentralen, 2002; u.å.) Även fast vi kodade svaren och valde

motsvarande klassificering efter bästa förmåga finns förstås risken att vi har tolkat respondenternas svar felaktigt, delvis eftersom respondenterna själva skulle skriva svaren och de ibland var svårtydda. Dessutom upplevde jag att det hade varit utmanande för eleverna att veta vilken utbildningsnivå och yrkestitlar deras vårdnadshavare har. Här kunde troligtvis mer korrekta svar och även ett lägre bortfall än 14,6 % erhållits om vårdnadshavarna själva haft möjlighet att fylla i svaren. Enligt Forsberg och Wengström (2013, s. 99) höjs tillförlitligheten hos resultaten om bortfallet är litet. I min studie är bortfallet runt 10 % för de tre provångestvariablerna och föräldraengagemang, och aningen högre (14,6 %) för föräldrarnas socioekonomiska ställning, vilket eventuellt kan påverka resultatet.

Liksom Djurfeldt m.fl. (2003, s. 108) och Eliasson (2013, s. 17) poängterar, ska man för att hålla hög validitet på studien koppla begreppen i den egna studien till existerande teori och så långt som möjligt försöka få begreppen att överensstämma med teoretiska definitioner. Detta efterföljs i min studie, eftersom teoriöversikten redogör för tidigare forskning om provångest, olika provångestaspekter och föräldrars inverkan på provångest samt definierar relevanta begrepp. Ifrågavarande studie använder sig av forskningsbaserade mätinstrument som har en tydlig koppling till redan existerande teori. Ytterligare ett sätt att höja validiteten på mätinstrument är att utföra faktoranalyser. Upphovsmännen till B-FTAS för provångest kom med hjälp av faktoranalyser fram till att en trefaktormodell är mest lämplig. Även jag utförde en faktoranalys som genererade samma resultat, det vill säga att provångestvariablerna bör uppdelas i tre faktorer; den sociala, kognitiva och fysiska aspekten av provångest. Jag utförde även en faktoranalys på mätinstrumentet för föräldraengagemang, och erhöll två möjliga alternativ för faktoriseringen av variablerna. Den enklare enfaktormodellen valdes.

För att kontrollera reliabiliteten på de använda mätinstrumenten (provångest och föräldraengagemang) undersökte jag värdet för Cronbachs alfa ( $\alpha$ ). Då kontrollerar man om testets olika delar mäter samma fenomen och om delarna hänger ihop. Enligt Pallant (2007, s. 98) är värden över 0,8 är att föredra, vilket båda mina mätinstrument uppvisade så reliabiliteten kan anses hög. Mätinstrumentet för provångest, B-FTAS, har von der Embse m.fl. (2013) modifierat och förkortat från mätinstrumentet FTAS, och enligt Cook m.fl. (2011) är det mer fördelaktigt och effektivt att använda korta test i motsats till långa test. Jag anser det fördelaktigt att ett relativt kort test på 12

påståenden användes för min studie, annars finns risken att respondenterna inte orkar svara sanningsenligt på alla påståenden.

Enligt Eliasson (2013, s. 14) är ett tecken på en studies reliabilitet om man kan upprepa den under liknande förhållanden och ändå erhålla samma resultat. Jag har noggrant redogjort för bearbetning och analys av data med tanken att det skulle vara möjligt att upprepa studien. Jag har använt mig av tvåvägs variansanalyser och regressionsanalyser för att svara på forskningsfrågorna. Dessa statistiska metoder lämpade sig väl för min undersökning eftersom jag med variansanalyserna kunde undersöka könsskillnader i provångest i årskurs 7–9 och hur socioekonomisk ställning och föräldraengagemang förklarar provångest genom regressionsanalyser. Dessutom redogör jag utförligt för de krav som data bör möta innan man utför analyserna. De flesta krav uppfylls, men några av dem behöver diskuteras närmare.

Variabeln den sociala aspekten av provångest är inte normalfördelad utan värdena för toppigheten (1,41) och snedheten (1,36) ligger aningen utanför de rekommenderade gränsvärdena för normalfördelning, det vill säga -1 och 1. Variabeln inkluderades ändå i både varians- och regressionsanalyserna, men man bör ha i åtanke att dess icke normalfördelade egenskaper eventuellt kan ha påverkat resultaten.

Kravet för lika spridning inom grupperna uppfylls inte för variansanalyserna för den sociala och fysiska aspekten. Enligt Djurfeldt m.fl. (2003, s. 249) bör spridningen inom grupperna inte vara för olika, eftersom syftet med variansanalyser är att just jämföra grupper med varandra. Men både Pallant (2007, s. 204) och Huck (2012, s. 229) poängterar att så länge de jämförda gruppernas storlek är relativt likadana (största gruppens antal dividerat med minsta gruppens antal bör ligga under 1,5), så är test som jämför medelvärden, till exempel variansanalyser, tåliga inför att äventyra kravet på likadan spridning inom grupperna. I min studie är gruppernas storlek tillräckligt likadana, så det borde inte innebära några större följder för resultatet.

Ett annat krav som data bör möta i regressionsanalyserna är att residualerna bör vara normalfördelade. I variablerna sociala och fysiska aspekten av provångest är residualerna inte normalfördelade, vilket enligt Field (2013, s. 172) kan påverka betakoefficienterna. Men å andra sidan påpekar Field (2013, s. 172) att detta inte har så stor inverkan om samplet är stort, vilket är fallet i min studie. Man kan därför dra

slutsatsen att de icke-parametriska residualerna kan ha en liten inverkan men att resultatet, tack vare det stora samplet, trots det är tillförlitligt.

### 6.3 Slutsatser och förslag på fortsatt forskning

Syftet med den här studien var att undersöka hurdana köns- och årskursskillnader det finns i förekomsten av provångest hos elever i årskurs 7–9 samt att undersöka hur föräldrars socioekonomiska ställning och engagemang förklarar förekomsten av provångest. De erhållna resultaten visar att flickor upplever mer provångest än pojkar gällande den sociala och fysiska aspekten av provångest, medan inga könsskillnader uppvisades i kognitiv provångest. Inga skillnader i förekomsten av provångest uppvisades mellan elever i årskurs 7 och 9. Vidare visar resultaten att högre engagemang från föräldrarna innebär lägre provångest för respondenterna i den sociala och kognitiva aspekten. Högre socioekonomisk ställning innebär lägre kognitiv provångest, men högre social och fysisk provångest.

Att flickor upplever mer provångest än pojkar överensstämmer med tidigare forskning, som även visar att flickor värdesätter skolarbete mer samt att flickor i Finland i medeltal presterar avsevärt bättre än pojkar. Detta indikerar att flickor skulle uppleva högre prestationskrav i skolan än vad pojkar gör. Skolan bör sträva efter en jämställd utbildningsmiljö och motverka könsbundna roller, vilket även påpekas i Grunderna för läroplanen för den grundläggande utbildningen, nämligen att undervisningen ska bidra till jämställdhet mellan könen och även uppmuntra flickor och pojkar på ett jämlikt sätt i studierna (Utbildningsstyrelsen, 2014, s. 13, 16). I resultatdiskussionen diskuterades teorier om att skillnaderna i den rapporterade provångesten delvis beror på att pojkar inte är socialiserade att erkänna sina känslor. Även där har skolan ett ansvar att utmana könsroller och uppmuntra alla elever, oavsett kön, till att våga uttrycka sina känslor. Resultatet som visar på uteblivna könsskillnaderna i kognitiv provångest är kongruent med tidigare studier av finländska elever, vilket i den aspekten tyder på en jämlikhet mellan könen som ett flertal studier från andra länder inte uppvisar.

Det är tydligt att elever vars föräldrar engagerar sig i deras skolgång upplever mindre provångest, vilket visar på vikten av god kontakt mellan hem och skola och att uppmuntra föräldrar att stöda sina barn i deras skolgång. Även socioekonomisk ställning visade sig ha en liten inverkan på provångest. Forskning har visat att socioekonomisk ställning påverkar elevers skolprestationer, men Finland kan stoltsera med att ha ett mer jämlikt skolsystem än många andra länder i det avseendet. Trots det behöver skolan ändå sträva efter att minimera inverkan av socioekonomisk ställning och ge alla elever samma möjlighet till utbildning och utveckling, oberoende av deras bakgrund (OECD, 2016a, s. 216). Men eftersom både föräldraengagemang och föräldrars socioekonomiska ställning kunde förklara en rätt liten del av respondenternas provångest, innebär det att det finns faktorer som inverkar betydligt mer på provångest.

Föreliggande studie har bidragit med ny forskning om provångest i en finlandssvensk kontext. Förslag på fortsatt forskning är att närmare identifiera vilka elever som upplever provångest, och därmed ligger i riskzonen för att prestera sämre än de annars skulle. Till exempel visar forskning (von der Embse m.fl., 2018) att elever med adhd eller någon form av inlärningssvårighet tenderar uppvisa mer provångest än andra elever.

På grund av de få studier som undersöker den sociala aspekten av provångest bör mer forskning om denna aspekt utföras, speciellt med tanke på att både könsskillnader och inverkan av föräldraengagemang och socioekonomisk ställning uppvisades. Tidigare forskning framhåller att höginsatsprov genererar högre nivåer av provångest än låginsatsprov. Eftersom de enda höginsatsproven som hålls i Finland är studentexamensproven (Sahlberg, 2007, s. 155) skulle det vara en intressant fortsatt forskning att undersöka skillnader i provångest mellan elever som skriver studentexamensprov och till exempel elever i årskurs 7–9.

Eklöf och Nyroos (2013, s. 506) påpekar att personer inom skolväsendet bör bli mer insatta i elevers beteenden och reaktioner i samband med utvärderingssituationer, för att bättre kunna förbereda eleverna för dessa situationer. von der Embse m.fl. (2013, s. 247) framhåller vikten av att identifiera elever i riskzonen för att uppleva provångest, så man med hjälp av interventionsmetoder kan minska på den negativa effekt provångest har på skolprestationer. Lärare borde ha en djupare kunskap om provångest

och dess följder, och även vara insatta i olika interventionsmetoder, som exempelvis avslappningsövningar (Egbochku & Obodo, 2005). Det skulle även vara fördelaktigt för lärare att informera om och diskutera fenomenet provångest med elever och ge dem konkreta verktyg för att hantera stressfulla provsituationer.

## Litteraturförteckning

American Psychiatric Association. (2013). *Diagnostic and Statistic Manual of Mental Disorders, Fifth Edition*. Washington DC: Author.

American Psychological Association. [u.å.]. *Socioeconomic status*. Hämtad 15 juni 2018, från <http://www.apa.org/topics/socioeconomic-status/>

Besharat, M. (2003). Parental perfectionism and children's test anxiety. *Psychological Report*, 93, 1049–1055.

Brink, S., Nissinen, K. & Vettenranta, J. (2013). *Jämlikhet och resultat. Forskningsresultat som kan användas för att minska skillnaderna i PISA-prestationer mellan svenskspråkiga och finskspråkiga elever*. Jyväskylä universitet. Pedagogiska forskningsinstitutet. Rapport 48.

Brown, T. (2006). *Confirmatory factor analysis*. New York: Guilford.

Buckingham, J., Wheldall, K., & Beaman-Wheldall, R. (2013). Why poor children are more likely to become poor readers: The school years. *Australian Journal of Education* 57, 190–213.

Cassady, J. (2010). Test anxiety: Contemporary theories and implications for learning. I J. Cassady (Red.), *Anxiety in schools: The causes, consequences, and solutions for academic anxieties* (s. 7–26). New York: Peter Lang.

Cassady, J. & Johnson, R. (2002). Cognitive Test Anxiety and Academic Performance. *Contemporary Educational Psychology* 27, 270–295.

Chen, H. (2012). Impact of parent's socio-economic status on perceived parental pressure and test anxiety among Chinese high school students. *International Journal of Psychological Studies* 4(2), 38–45.

Chukwuorji, J. & Nwonyi, S. (2015). Test anxiety: contributions of gender, age, parent's occupation and self-esteem among secondary school students in Nigeria. *Journal of Psychology in Africa* 25(1), 60–64.



Cizek, G. & Burg, S. (2006). *Addressing test anxiety in a high-stakes environment: Strategies for classrooms and schools*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.

Cook, C., Rasetshwane, K., Truelson, E., Grant, S., Dart, E., Collins, T., & Sprague, J. (2011). Development and validation of the Student Internalizing Behavior Screener: Examination of reliability, validity, and classification accuracy. *Assessment for Effective Intervention* 36, 71–79.

Crosnoe, R. (2001). Academic Orientation and Parental Involvement in Education during High School. *Sociology of Education* 74(3), 210–230.

Dahmström, K. (2011). *Från datainsamling till rapport – att göra en statistisk undersökning*. Lund: Studentlitteratur.

Davis, M. C., Burlison, M. H., & Kruszewski, D. M. (2011). Gender: Its relationship to stressor exposure, cognitive appraisal, coping processes, stress responses, and health outcomes. I R. J. Contrada & A. Baum (Red.), *The handbook of stress science: Biology, psychology, and health* (s. 247–267). New York, NY: Springer.

Djurfeldt, G., Larsson, R. & Stjärnhagen, O. (2003). *Statistisk verktyglåda - samhällsvetenskaplig orsaksanalys med kvantitativa metoder*. Lund: Studentlitteratur

Egbochku, E. O., & Obodo, B. O. (2005). Effects of systematic desensitisation (SD) therapy on the reduction of test anxiety among adolescents in Nigerian schools. *Journal of Instructional Psychology*, 32(4), 298–304.

Eklöf, H. & Nyroos, M. (2013). Pupil perceptions of national test in terms of perceived importance, invested effort and test anxiety. *European Journal of Psychology of Education*, 28(2), 497–510.

Eliasson, A. (2013). *Kvantitativ metod från början*. Lund: Studentlitteratur.

Elmelid, A., Stickley, A., Lindblad, F., Schwab-Stone, M., Henrich, C. & Ruchkin, V. (2015). Depressive symptoms, anxiety and academic motivation in youth: Do schools and families make a difference? *Journal of Adolescence*, 45, 174–182.

Englund, M., Egeland, B. & Collins, W.A. (2008). Exceptions to High School Dropout Predictions in a Low-Income Sample: Do Adults Make a Difference? *Journal of Social Issues*, 64(1), 77–93.

Eum, K. & Rice, K. (2011). Test anxiety, perfectionism, goal orientation, and academic performance. *Anxiety, Stress, & Coping*, 1(1), 1–12.

Field, A. (2013). *Discovering Statistics using IBM SPSS Statistics*. Los Angeles: Sage Publications.

Forsberg, C. & Wengström, Y. (2013). *Att göra systematiska litteraturstudier: värdering, analys och presentation av omvårdnadsforskning*. Stockholm: Natur & Kultur.

Friedman, I. & Bendas-Jacob, O. (1997). Measuring perceived test anxiety in adolescents: a self-report scale. *Educational and Psychological Measurement* 57, 1035–1045.

Hancock, D. (2001). Effects of Test Anxiety and Evaluative Threat on Students' Achievement and Motivation. *The Journal of Educational Research* 94(5), 284–290.

Hodge, G., McCormick, J. & Elliott, R. (1997). Examination-induced distress in a public examination at the completion of secondary schooling. *British Journal of Educational Psychology* 67(2), 185–197.

Holme, I. M. & Solvang, B. K. (1997). *Forskningsmetodik. Om kvalitativa och kvantitativa metoder*. Lund: Studentlitteratur.

Huck, S. W. (2012). *Reading Statistics and Research*. Boston: Alley & Bacon.

Institutet för hälsa och välfärd. (2015). *Ångestsyndrom*. Hämtad 10 september 2018, från <https://thl.fi/sv/web/psykisk-halsa/psykisk-halsa/psykiska-storningar/angestsyndrom>

Kumpulainen, K. & Lankinen, T. (2012). Striving for Educational Equity and Excellence. Evaluation and Assessment in Finnish Basic Education. I H. Niemi, A. Toom & A. Kallioniemi. (Red.), *Miracle of Education* (s. 69–82). Rotterdam: Sense Publishers.

Lowe, P. (2015). Should Test Anxiety be Measured Differently for Males and Females? Examination of Measurement Bias Across Gender on Measures of Test

Anxiety for Middle and High School, and College Students. *Journal of Psychoeducational Assessment*, 33(3), 238–246.

Lowe, P., Ang, R. & Loke, S. (2011). Psychometric Analyses of the Test Anxiety Scale for Elementary Students (TAS-E) Scores among Singapore Primary School Students. *Journal of Psychopathology and Behavioral Assessment*, 33, 547–558.

Lowe, P., Lee, S., Witteborg, K., Prichard, K., Luhr, M., Cullinan, C., . . . Janik, M. (2008). The Test Anxiety Inventory for Children and Adolescents (TAICA). Examination of the Psychometric Properties of a New Multidimensional Measure of Test Anxiety Among Elementary and Secondary School Students. *Journal of Psychoeducational Assessment*, 26(3), 215–230.

McDonald, A. (2001). The Prevalence and Effects of Test Anxiety in School Children. *Educational Psychology*, 21(1), 89–101.

Nationalencyklopedin (2017). *Ångest*. Hämtad 19 september 2017, från <http://www.ne.se/uppslagsverk/encyklopedi/lång/angest>

Nyroos, M., Korhonen, J., Linnanmäki, K. & Svens-Liavåg, C. (2012). A cross-national comparison of test anxiety in Swedish and Finnish grade 3 pupils: Measured by the CTAS. *Education Inquiry* 3(4), 615–636.

Nyroos, M., Korhonen, J., Peng, A., Linnanmäki, K., Svens-Liavåg, C., Bagger, A. & Sjöberg, G. (2015). Cultural and Gender Differences in Experiences and Expression of Test Anxiety Among Chinese, Finnish, and Swedish Grade 3 Pupils. *International Journal of School & Educational Psychology*, 3(1), 37–48.

OECD. (2016a). *PISA 2015 Results (Volume I): Excellence and Equity in Education*. Hämtad 10 maj 2018, från <http://dx.doi.org/10.1787/9789264266490-en>

OECD (2016b), *PISA 2015 Results (Volume II): Policies and Practices for Successful Schools*. Hämtad 10 maj, från <http://dx.doi.org/10.1787/9789264267510-en>

OECD (2017), *PISA 2015 Results (Volume III): Students' Well-Being*. Hämtad 12 maj 2018, från <http://dx.doi.org/10.1787/9789264273856-en>

Olsson, H. & Sörensen, S. (2007). *Forskningsprocessen. Kvalitativa och kvantitativa perspektiv*. Stockholm: Liber.

Owens, M., Stevenson, J., Hadwin, J. & Norgate, R. (2012). Anxiety and depression in academic performance: An exploration of the mediating factors of worry and working memory. *School Psychology International* 33(4) 433–449.

Pallant, J. (2007). *SPSS Survival Manual: A Step by Step Guide to Data Analysis using SPSS for Windows. Third edition.* Berkshire: Open University Press.

Patel, R. & Davidsson, B. (2011). *Forskningsmetodikens grunder: att planera, genomföra och rapportera en undersökning.* Lund: Studentlitteratur.

Peleg-Popko, O. & Klingman, A. (2002). Family environment, discrepancies between perceived actual and desirable environment, and children's test and trait anxiety. *British Journal of Guidance & Counselling*, 30(4), 451–466.

Peleg-Popko, O., Klingman, A. & Nahhas, I. (2003). Cross-cultural and familial differences between Arab and Jewish adolescents in test anxiety. *International Journal of Intercultural Relations*, 27, 525–541.

Putwain, D. W. (2007). Test anxiety in UK schoolchildren: Prevalence and demographic patterns. *British Journal of Educational Psychology*, 77, 579–593.

Putwain, D. W. (2008). Test anxiety and GCSE performance: the effect of gender and socio-economic background. *Educational Psychology in Practice*, 24(4), 319–334.

Putwain, D. & Daly, A. (2014). Test anxiety prevalence and gender differences in a sample of English secondary school students. *Educational Studies*, 40(5), 554–570.

Putwain, D., Woods, K. & Symes, W. (2010). Personal and situational predictors of test anxiety of students in post-compulsory education. *British Journal of Educational Psychology* 80, 137–160.

Rapee, R. (2015). The nature and psychological management of anxiety disorders in youth. *Journal of Paediatrics and Child Health*, 51, 280–284.

Raufelder, D., Hoferichter, F., Ringeisen, T., Regner, N. & Jacke, C. (2015). The Perceived Role of Parental Support and Pressure in the Interplay of Test Anxiety and

School Engagement Among Adolescents: Evidence for Gender-Specific Relations. *Journal of Child and Family Studies* 24, 3742–3756.

Ringeisen, T. & Raufelder, D. (2015). The interplay of parental support, parental pressure and test anxiety. Gender differences in adolescents. *Journal of Adolescence*, 45, 67–79.

Rosário, P., Núñez, J., Salgado, A., González-Pienda, J., Valle, A., Joly, C. & Bernardo, A. (2008). Test anxiety: associations with personal and family variables. *Psicothema*, 20(4), 563–570.

Sahlberg, P. (2007). Education policies for raising student learning: The Finnish approach. *Journal of Education Policy*, 22(2), 147–171.

Sarason, I. G., & Sarason, B. R. (1990). Test anxiety. I H. Leitenberg (Red.), *Handbook of social and evaluative anxiety*, 475–496. New York: Plenum Press.

Segool, N., Carlson, J., Goforth, A., von der Embse, N. & Barterian, J. (2013). Heightened test anxiety among young children: elementary school students' anxious responses to high-stakes testing. *Psychology in the Schools*, 50(5), 489–499.

Shadach, E. & Ganor-Miller, O. (2013). The role of perceived parental over-involvement in student test anxiety. *European Journal of Psychology of Education*, 28, 585–596.

Sheridan, M. & McLaughlin, K. (2016). Neurobiological models of the impact of adversity on education. *Current Opinion in Behavioral Sciences*, 10, 108–113.

Sprinthall, R. C. (2012). *Basic Statistical Analysis*. Boston: Pearson Education.

Statistikcentralen. (u.å.). *Statistikcentralens klassificering av utbildningsnivå*. Hämtad 3 december 2017, från [http://pxnet2.stat.fi/PXWeb/pxweb/sv/StatFin/StatFin\\_kou\\_sijk/statfin\\_sijk\\_pxt\\_001.px/?rxid=34c8be19-d198-47ad-9153-dc8b51aea458](http://pxnet2.stat.fi/PXWeb/pxweb/sv/StatFin/StatFin_kou_sijk/statfin_sijk_pxt_001.px/?rxid=34c8be19-d198-47ad-9153-dc8b51aea458)

Statistikcentralen. (2002). *Statistikcentralens allmänna yrkesklassificering*. Hämtad 3 december 2017, från [http://www.stat.fi/keruu/yksp/files/yksp\\_tp-koodit\\_sv.pdf](http://www.stat.fi/keruu/yksp/files/yksp_tp-koodit_sv.pdf)

Steinmayr, R., Crede, J., McElvany, N. & Wirthwein, L. (2016). Subjective Well-Being, test Anxiety, Academic Achievement: Testing for Reciprocal Effects. *Frontiers in Psychology*, 6(1994), 1–13.

Ungdomsenkäten. (2013). *Ung i Österbotten*. Hämtad 11 september 2018 från [https://www.sou.fi/Site/Data/267/Files/Ungdomsenkaeten%20rapport%202013\(1\).pdf](https://www.sou.fi/Site/Data/267/Files/Ungdomsenkaeten%20rapport%202013(1).pdf)

Undervisnings- och kulturministeriet. (2016). *På topp trots nedgång. PISA 15*. Hämtad 15 september 2018 från

<http://julkaisut.valtioneuvosto.fi/bitstream/handle/10024/79052/pisa15sv.pdf?sequence=3&isAllowed=y>

Utbildningsstyrelsen. (2014). *Grunderna för läroplanen för den grundläggande utbildningen 2014*. Helsingfors: Utbildningsstyrelsen.

von der Embse, N., Barterian, J., & Segool, N. (2013). Test Anxiety Interventions for Children and Adolescents: A Systematic Review of Treatment Studies From 2000-2010. *Psychology in the Schools*, 50(1), 57–71.

von der Embse, N., Kilgus, S., Segool, N. & Putwain, D. (2013). Identification and Validation of a Brief Test Anxiety Screening Tool. *International Journal of School & Educational Psychology*, 1(4), 246–258.

von der Embse, N., Jester, D., Roy, D. & Post, J. (2018). Test anxiety effects, predictors, and correlates: A 30-year meta-analytic review. *Journal of Affective Disorders*, 227, 483–493.

Wang, M., & Eccles, J. S. (2012). Social support matters: Longitudinal effects of social support on three dimensions of school engagement from middle to high school. *Child Development*, 83(3), 877–895.

Williams, J. (1996). Gender-related worry and emotionality test anxiety for high-achieving students. *Psychology in the Schools*, 33, 159–162.

Wren, D. & Benson, J. (2004). Measuring test anxiety in children: Scale development and internal construct validation. *Anxiety, Stress & Coping*, 17(3), 227–240.

Xiaobo, X., Liandi, L., Lixia, W., & Weiguo, P. (2017). Adolescents' perceived parental psychological control and test anxiety: mediating role of academic self-efficacy. *Social Behavior & Personality: An International Journal*, 45(9), 1573–1584.

Zeidner, M. (1998). *Test Anxiety: The State of the Art*. New York: Kluwer Academic Publishers.

Zeidner, M. (2007). Test Anxiety in Educational Contexts: Concepts, Findings, and Future Directions. I P. Schutz & R. Pekrun (Red.), *Emotion in Education* (s. 165-184). Educational Psychology.





## Bilaga 2. Enkät för bedömning av föräldraengagemang

	aldr ig	ibla nd	of ta
Hur ofta hjälper mamma dig med hemläxor när du ber om hjälp	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Är mamma intresserad av hur det går för dig i skolan	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Hur ofta deltar mamma i skolevenemang när sådana ordnas	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Hur ofta kommer mamma och tittar på när du deltar i skolaktiviteter (t.ex. stafettkarnevalen)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Hur ofta hjälper mamma vid kursval	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Hur ofta hjälper pappa dig med hemläxor när du ber om hjälp	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Är pappa intresserad av hur det går för dig i skolan	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Hur ofta deltar pappa i skolevenemang när sådana ordnas	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Hur ofta kommer pappa och tittar på när du deltar i skolaktiviteter (t.ex. stafettkarnevalen)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Hur ofta hjälper pappa vid kursval			