

Hur uppfattar elever omgivningens sociala tryck gällande skolfusk?

Lars Fonseca

ORCID <https://orcid.org/0000-0002-9210-8398>

lars.fonseca@lmu.se

Both earlier Swedish research and reports in the Swedish media suggest that students and teachers perceive norm conflicts regarding test-taking and grading: on one hand, high-school-students (year 7 -12) and teachers feel expected to strictly adhere to rules prohibiting cheating in school; on the other hand, they feel expected to apply these rules flexibly to facilitate students achieving good grades. This study aims to address this conflict from student perspective and answer the following question: To what extent do high-school students perceive that social norms support rules against school cheating? The data for this quantitative study was collected from 199 high-school students. Using a norm-sociological model (Svensson, 2008), the data was subsequently analysed to illuminate in what way students understood the social norm against cheating in school and what significance they allocated to these values in their social environments. The results show that the high-school students perceived the social norm against cheating to be significantly stronger than the social norm for cheating. Secondly, the students perceived that teachers, principals and parents clearly viewed cheating negatively, and imbued the no-cheating norm with great importance. Thirdly, the students perceived that their peers were ambiguous to cheating.

Keywords: cheating, grades, high school students, social norms, Sweden

1. Bakgrund

TV-programmet Uppdrag granskning (UG) hade den 15:e februari 2017 undertiteln: *Lärare hjälper elever att fusk på nationella proven*. I TV-programmet presenterades bilden att kunskapskontroller och betygsättning i skolan sker inom ramen för ett starkt socialt tryck att agera för goda elevresultat. I syfte att uppfylla förväntningarna är det möjligt att elever fuskar på kunskapskontroller och att både lärare och rektorer underlättar detta fusk genom att aktivt bryta mot regelverket kring provsituationer och betygsättning.

1.1 Regler som skall avskräcka skolfusk

Det nationella regelverket kring skolfusk är starkt. I Skollagen (SFS 2010:800) beskrivs skolfusk som att ”eleven med otillåtna hjälpmedel eller på annat sätt försöker vilseleda vid bedömningen av elevens måluppfyllelse och kunskaper.” (5:e kap. 17 §). Enligt skollagen är skolfusk så pass allvarligt att det, i den frivilliga gymnasieskolan, kan leda till avstängning från skolan. Många högstadie- och gymnasieskolor har formulerat lokala regler för vad som räknas som skolfusk och vilka åtgärder som verkställs om reglerna bryts. Några exempel på hur reglerna formuleras kan hittas på hemsidor för skolor i de län där empirin i föreliggande studie samlats in. På en högstadieskola på en ort med ca. 10.000 invånare kan vi läsa att ” Vi betraktar det som fusk om någon använder otillåtna hjälpmedel vid prov. Det är också fusk om någon kopierar inlämningsuppgifter helt eller delvis utan att ange detta.” På en gymnasieskola i en stad med 55.000 invånare beskrivs starka konsekvenser av eventuellt skolfusk direkt i det lokala regelverket:

Elev som använder otillåtna hjälpmedel och ertappas skall omgående avbryta provet/skrivningen och eleven blir inte godkänd på det aktuella momentet. Vidare skall elevens mentor och rektor informeras om det inträffade, omyndig elevs målsman informeras om det inträffade, eleven kallas till samtal av rektor och läraren tillsammans med rektor avgöra hur en bedömning av elevens måluppfyllelse inom det kursavsnitt som provet omfattade skall göras.

Även om det är okänt hur regler kring skolfusk ser ut på just de skolor där empirin för studien har samlats in utgår studien ifrån att det i skolornas lokala styrdokument anges att skolfusk inte är tillåtet.

1.2 Normer som kan uppmuntra regelbrott

Även om såväl Skollagen som skolors lokala regelverk kring kunskapskontroller och betygssättning är tämligen entydiga antyds i olika inslag i UG:s (2017) program att förväntningar på goda elevresultat kan förmå enskilda individer att bryta mot regelverken för hur kunskap och förmågor skall visas och bedömas. Antydningarna kan beskrivas som ett socialt tryck på att inte strikt följa de regler som finns. Ett socialt tryck kan förstås genom begreppet sociala normer som ”utgör individernas uppfattning avseende omgivningen förväntningar på det egna beteendet.” (Svensson, 2008, s.71) Utifrån UG:s (2017) program skulle vi då kunna tala om en social norm som förefaller att förorda viss tolerans för regelbrott gällande hur kunskapskontroller och kunskapsbedömning genomförs om det behövs för att uppfylla förväntningar på goda elevbetyg.

Av intervjuer i UG-programmet (2017) framgår att lärare uppfattar att goda betyg kan vara skäl för befordran och goda lönepåslag eftersom de goda betygen ”lockar” elever att välja just den skolan och att eleven då medför sin så kallade skolpeng till skolan. I UG-programmet (a.a.) beskriver professorn i nationalekonomi Jonas Vlachos elever och deras föräldrar som skolans *kunder*. Goda skolbetyg är naturligtvis viktiga även för elever, inte minst som inträdesbiljett till nästa utbildningsnivå och i förlängningen därav ett eftertraktat yrke. Att fuska vid kunskapskontroller i skolan kan vara ett sätt att uppfylla förväntningarna om en ljusare framtid. En högstadielev som intervjuas i programmet uttrycker att ”vid nationella prov är det ofta så att det är ännu viktigare att fuska på dom – eftersom dom är så avgörande för betyget”. En annan elev som medger att ha fuskat säger att: ”med tanke på betygshetsen skulle jag göra det alla dar i veckan.” Elevers skolresultat i form av betyg beskrivs i UG:s reportage (a.a.) som vad man på engelska kallar *highstakes*. Highstakes-verksamheter definieras av att 1) innefatta allvarliga risker om succé uteblir, 2) vara väldigt viktiga för de personer som agerar i verksamheten och 3) innefatta en möjlig förlust av pengar. I UG:s program (a.a.) beskrivs elevbetyg som hårdvaluta på en starkt ekonomiserad utbildningsmarknad. Underkända eller låga gymnasiebetyg försvårar ungdomars inträde på arbetsmarknaden, lärares position i lönetilldelningar och skolors attraktionskraft på en konkurrensutsatt skolmarknad. Höga elevbetyg innebär det motsatta för aktörerna.

Dilemmat att det kanske är lättare att göra sina kunder nöjda om man agerar flexibelt i förhållande till gällande regelverk är beskrivet tidigare av bl.a. Vlachos (2010) som i en analys skriven för konkurrensverket skriver att ”(ö)kad konkurrens leder i allmänhet till att kundernas

önskemål i allt högre grad tillfredsställs. Detta är ofta själva syftet med konkurrensutsättning men i vissa sammanhang kan det få negativa konsekvenser.” (a.a., s.6)

Även ansvarig myndighetschef respektive minister uppger sig vara bekanta med dilemmat. I Aktuellt den 16 maj (2017) kommenterar Skolverkets avdelningschef med ansvar för betygsfrågor UG:s granskning med att skolors konkurrens om elever kan vara ett skäl till att betygen inte alltid sätts på rättvisa grunder. I samma Aktuellt-sändning uttalar gymnasie- och kunskapsminister Anna Ekström (s) att *snällbetygen* har sin grundorsak i ett marknadsstyrkt skolsystem.

1.3 Tidigare forskning

Flera internationella studier visar att sociala normer spelar roll för elevers/studenters avsikt att fuska (Jordan, 2001; McCabe m.fl., 2001; Harding m.fl., 2007; Mayhew m.fl., 2009; Stone m.fl., 2009 och Brown (2004) finner att en kraftigt ökad social påverkan från jämnåriga utgör ett allmänt kännetecken för tonåringars psykosociala funktioner. I flera studier pekats specifikt på att jämnåriga tonårskamrater utövar ett speciellt kraftfullt socialt tryck vad gäller attityder till fusk (McCabe m.fl., 2002; Stone m.fl. 2009). I en större forskningsöversikt sammanfattar Whitley och Keith-Spiegel (2002) studenters uppfattningar om ett utbredd utbildningsfusk med att få fuskare straffas, att en majoritet av studiekamraterna uppfattas att fuska och att ansvariga för utbildningen inte agerar för att förhindra fusk. Flera studier pekar specifikt på betydelsen av kommunicerade policys, ofta kallade *honor-codes* som ett kraftfullt verktyg för att förstärka sociala normer mot skolfusk (Jordan, 2001; McCabe m.fl., 2001; Aasheim m.fl., 2012; Simkin & McLeod, 2010; McCabe m.fl., 2012; Anderman & Koenke, 2017).

I internationella studier kring omfattningen av fusk figurerar olika procentsatser. Lang (2013) finner i en genomgång av flera amerikanska forskningsöversikter att mellan 65 och 82% av alla studenter själva uppger sig ha fuskat. Även Murdock m.fl. (2016) finner att en majoritet av tillfrågade studenter i olika länder uppger sig ha fuskat vid kunskapskontroller i sina studier. Att fusk ofta framställs ha epidemisk utbredning kritiserar dock av Barnhardt (2016) som menar att fenomenet fusk sällan ges jämförbara definitioner i forskning.

Normkonflikter kring skolfusk har konstaterats i tidigare pedagogisk forskning. Vetskapen om att studiekamrater ogillar skolfusk har i flera internationella studier visat sig att vara återhållande för att genomföra fusk (McCabe m.fl., 2012; Mihelić & Culiberg, 2014). I Sverige har Colnerud och Rosander (2009) visat att studenter kan rättfärdiga fusk om den som fuskar har ansträngt sig

för att lära det innehåll som berörs. I Fonseca (2014) rapporteras att inga lärare och väldigt få elever i de undersökningar som gjorts uttalar sig positivt om skolfusk men att elever och lärare har en viss tolerans för skolfusk som genomförs av nödvändiga skäl, där att klara kursmålen anges som det mest nödvändiga skälet. Motsvarande normkonflikt har beskrivits även i lärarfackliga rapporter som exempelvis Lärarnas Riksförbund (2011) under den talande titeln: *Betygsättning under påverkan*. Också Mickwitz (2015a) beskriver hur svenska lärare i sin vardagspraktik tvingas välja mellan normen att sätta höga betyg för alla elever och normen att följa regelverken kring kunskapskontroller och betygsättning till punkt och pricka. Mickwitz (2015b) skriver: ”När incitamentet att höja betygen handlar om informellt reglerande strukturer på lokal nivå riskerar det som lärarna definierar vara en professionell betygsättning, att sätta det korrekta betyget, att bli än svårare att hävda”. (a.a., s.42) I sin avhandling redovisar Allelin (2019) hur en utbredd betygsstress kan förmå elever att agera utifrån ytterligheterna att skolfuska eller att helt strunta i skolan. I de normkonflikter som råder kan både elever och lärare uppfatta att skolfuska, eller att hantera regelverket kring betygsättning flexibelt, som det minst dåliga handlingsalternativet.

Med utgångspunkt i UG:s (2017) reportage kan man få uppfattningen att skolfusk är vanligt i svenska skolor. I Sverige saknas dock större kvantitativa undersökningar kring omfattningen av akademiskt fusk på nationell nivå. Ett undantag utgörs av Stockholmsenkäten (2016) i vilken ca 45 procent av de 25200 tillfrågade eleverna i åk 9 uppger att de har fuskat på läxförhör eller prov under innevarande läsår. Motsvarande siffra för elever i gymnasieskolans åk 2 är ca 35 procent. I den svenska forskning som finns konstateras att elever/studenter uppger en markant högre förekomst av akademiskt fusk än vad lärare uppfattar. (Hult & Hult, 2003; Nilsson m.fl., 2009).

2. Studiens forskningsfråga och teoretiska inramning

Elever, lärare och skolledare står inför en normkonflikt där man förväntas att å ena sidan strikt följa regler som gör det omöjligt att fuska vid kunskapskontroller å andra sidan hantera dessa regler så pass flexibelt att eleverna erhåller goda betyg. Om nu skolan, som antyds i UG:s reportage, genomsyras av normer som säger att elever, lärare och skolledare, trots regler om motsatsen, bör agera tolerant inför skolfusk så är det rimligt att tänka sig att elever uppfattar dessa normer som ett socialt tryck på hur de själva bör agera. Eftersom det i studien förutsätts att skolors styrdokument och lokala regelverk tydligt tar avstånd från skolfusk formuleras forskningsfrågan som: I vilken mån uppfattar högstadie- och gymnasieelever att sociala normer stöder regler mot skolfusk?

2.1 Teoretiska utgångspunkter

Sociala normer kan förstås på flera sätt. Det handlingsorienterade normbegrepp som används i studien har arbetats fram vid den rättssociologiska institutionen i Lund. Normbegreppet innefattar tre essenser. För det första utgör en social norm ett handlingsimperativ, dvs en förväntning på en viss önskvärd handling. För det andra är den önskvärda normen socialt kommunicerad och reproducerad och för det tredje skall normen vara uppfattad av individen, vilket dock på intet vis per automatik innebär att normen också efterföljs i handling (Svensson, 2008). Regler och lagar kan förstås som formaliserade normer som ofta också innefattar beskrivningar av vilka konsekvenser som i efterhand verkställs om normen bryts. Formaliserade regler kan, som antyds UG:s program och redovisas i tidigare forskning, harmoniera eller stå i konflikt med sociala normer.

Studiens användning av begreppet social norm har sitt ursprung inom sociologin, närmare bestämt i Durkheims funktionalistiska sociologi där sociala normer förstås som nödvändiga för att hålla samman ett samhälle. Genom socialisation, dvs lärande av sociala normer, reproduceras samhället (Durkheim, 1922/1956). Även senare utbildningssociologer som Habermas (1996) har framgångsrikt använt normbegreppet för att förklara hur handlingar koordineras i ett samhälle. Begreppet social norm i rättssociologisk tappning har nära anknytning till det engelska begreppet *subjective norm* som det används av Ajzen och Fishbein (1980). Den subjektiva normen uppstår genom att den handlande aktören har en uppfattning om hur specifika individer eller grupper i omgivningen stödjer eller motsätter sig en viss handling. Sociala normer kring skolfusk kan utgöra ett stöd för moraliskt resonerande tonåringar att också agera moraliskt i sammanhang där skolfusk utgör en möjlighet (Stephens, 2018). Den sociala normen blir avgörande för det sociala tryck som den handlande individen kommer att uppleva i valet att agera på ett visst sätt (Svensson, 2008). Att sociala normer är socialt kommunicerade och reproducerade innebär att de så att säga "existerar" i den sociala omgivningen (Hydén, 2002) och därigenom lämnar "an extensive trail of communication among actors that we can study" (Finnemore & Sikkink, 1998, s.892). Det är skolelevens uppfattade sociala tryck kring handlingen skolfusk som undersöks i denna studie.

3. Metoder för datainsamling och databearbetning

3.1 Metod för datainsamling

Eftersom sociala normer uttrycker en individs uppfattningar om vad omgivningen anser vara ett lämpligt agerande bör en metod som undersöker styrkan i normer möjliggöra för informanter att uttrycka i vilken mån omgivningen uppskattar eller inte uppskattar ett visst handlande i en viss situation. Metoden som används i denna studie har utarbetats av rättssociologen Måns Svensson (2008) inom ramen för hans doktorsavhandling. Genom metoden kan det normtryck som den sociala omgivningen uppfattas att utöva på individens handlingar kvantifieras och beskrivas i förhållande till det regelverk som gäller för situationen.

Utifrån Svenssons (2008) metodkoncept har studiens forskningsfråga operationaliserats i två olika men sammanhängande delar. Undersökningsinstrumentet skall för det första kunna fånga hur eleverna, i olika grader, uppfattar att deras sociala omgivning värderar att de eventuellt genomför skolfusk. För det andra behöver instrumentet kunna mäta vilken betydelse eleverna lägger vid sin sociala omgivnings värderingar gällande att de eventuellt skolfuskar. Dessa två aspekter bildar var sin enkätfråga utifrån att skolfusk definierats som: *När en elev medvetet bryter mot regler kring en kunskapskontroll för att skaffa sig fördelar vid bedömningen av sin prestation.*

I Svenssons (2008) ursprungskoncept har den första enkätfrågan om hur den sociala omgivningen uppfattas att värdera ett visst regelbrott varit enkelriktad. Utifrån denna studie skulle den inledande enkätfrågan enligt Svenssons (2008) ursprungsmodell ställas som: *I vilken utsträckning anser följande personer att du skall följa reglerna för skolfusk? Ange på en skala 1-7 där 1 innebär att personen inte bryr sig och 7 att det är mycket viktigt för personen.* Utifrån de indikationer som beskrivs i inledningen av artikeln är det tänkbart att denna frågeformulering inte räcker till eftersom det i UG:s (2017) rapportering antyds att vissa personer som omger eleverna skulle kunna ställa sig positiva till deras skolfusk. I föreliggande studie har frågan därför omformulerats och lyder istället: *Vad tänker du att följande personer skulle tycka om att du skolfuskade. Sätt ett kryss i tabellen för varje person där 1 på skalan betyder att personen skulle tycka att det var väldigt bra att du skolfuskar och 7 på skalan betyder att personen skulle tycka väldigt illa om att du skolfuskar.* Alternativet att personen inte uppfattas att bry sig har givits ett eget svarsalternativ utanför 1-7 skalan. Denna avvikelse från ursprungsmetoden innebär också att metoden för bearbetning av data har behövt modifieras. Den andra enkätfrågan följer helt Svenssons (2008) ursprungsmodell. Enkätfråga 2 ställs som: *Vilken betydelse har dessa människors åsikter för om du väljer att skolfuska eller inte? 1 på skalan betyder att personens åsikter inte spelar någon roll för*

Lars Fonseca

om du väljer att skolfuska eller inte. 7 på skalan betyder att personens åsikter har mycket stor betydelse för om du väljer att skolfuska eller inte. Utifrån den aktuella diskussion som presenterats i artikelns inledning där olika aktörer beskrivs tolerera och/eller ta avstånd från skolfusk har det varit av intresse att låta flera aktörer representera den sociala omgivningen i det undersökningsinstrument som skapats. I tabell 1 nedan ses, på översta raden, vilka 13 kategorier av omgivningspersoner som ingått i enkäten.

Enkäterna delades ut till elever i årskurs 9 och på gymnasiet av ämneslärarstudenter vid ett statligt svenskt universitet under en av studenternas obligatoriska perioder av verksamhetsförlagd utbildning (VFU). Författaren (jag) träffade, i samband med undervisning på universitetet, 63 lärarstudenter inför deras VFU. Studenterna gavs viss information om tidigare forskning kring fusk i skolan. Enkätfrågor och instruktionerna för datainsamlingen genomlästes gemensamt och ev. frågor besvarades och diskuterades. Studenternas, liksom elevernas, frivilliga deltagande genom hela processen för datainsamling betonades. Studenterna fick med sig skriftliga instruktioner, en klassuppsättning upptrycka enkäter och frankerat svarskuvert. Nio anonyma svarskuvert kom i retur. Dessa innehöll sammanlagt 199 ifyllda enkäter. Utifrån metoden för datainsamling finns inget relevant sätt att beräkna externt bortfall.

3.2 Metod för databearbetning och tolkning av data

Eftersom Svenssons (2008) metod för att bearbeta den insamlade empirin är stegvist uppbyggd redovisas databearbetningen parallellt med att resultaten analyseras, redovisas och tolkas. Databearbetningen sker i tre huvudsteg som redovisas i tur och ordning med var sitt delresultat. I databearbetningens första steg beräknas med vilken (norm)styrka eleverna uppfattar att olika personer i deras omgivning anser att eleverna bör följa de regler som gäller för skolfusk eller inte. Databearbetningens andra huvudmoment genomförs för att beräkna i vilken grad eleverna är beredda att väga in omgivningens åsikter när det gäller beslut om att skolfuska eller inte. Som avslutande tredje steg i databearbetningen beräknas den sammanlagda kapaciteten av sociala normers kraft att påverka eleverna att följa regler kring skolfusk eller att genomföra skolfusk.

4. Resultat 1 - Eleverna uppfattar att deras sociala omgivning värderar skolfusk negativt

Det första steget av Svenssons (2008) matematiska modell för beräkning av socialt normtryck utgår ifrån enkätfråga ett. I sammanställningen summeras helt enkelt eleverna uppfattning om hur olika personer i deras sociala omgivning värderar att de skulle skolfuska:

Tabell 1. Elevernas uppfattning om omgivningens värderingar av deras eventuella skolfusk

	Lärare	Bibliotek	Spec. Lär.	Rektor	Bästa kompis	Klass kompis	Mamma	Pappa	Syskon	Mormor	Grannar	Partner	Chef
Väldigt bra													
1		3	1	1	16	10	3	3	8	5	9	2	3
2		1	2	1	10	7		2	4		1	1	1
3	1	5	2	1	23	17	2	4	13	4	3	8	2
4		8	3	2	26	34	10	14	22	12	4	12	4
5	6	16	12	3	24	28	13	9	26	21	9	16	6
6	15	23	23	9	17	20	45	40	19	36	13	7	13
7	175	53	107	172	13	12	120	116	43	80	8	15	81
Väldigt illa													
<i>Finns ej</i>		7	43	4	1	5	2	4	6	10	8	97	65
<i>Bryr sig ej</i>	1	82	6	3	69	63	4	6	56	31	144	40	23
<i>Fel ifyllt</i>	1	1		3		3		1	2			1	1
Summa	199	199	199	199	199	199	199	199	199	199	199	199	199

Som synes utgörs ytterligheterna i resultaten av att hela 175 av 199 respondenter, för omgivningskategorin lärare angivit värdet 7, dvs de uppfattar att deras lärare skulle tycka väldigt illa om att de skolfuskade och att 16 elever svarat att deras bästa kompis skulle tycka väldigt bra om att de fuskade vid kunskapskontroller i skolan.

För att kunna uttala sig om kraften i det sociala normtryck som omgivningen omkring eleverna utövar på deras handlingsbeslut gällande att skolfuska eller inte behövs beräkningar utöver denna redovisning. I metodens följande del multipliceras det värde (1-7) som respondenten har angivit för varje person i den sociala omgivningen med det antal personer som tillskrivits denna grad av värdering. I och med den modifiering av Svenssons (2008) metod för datainsamling som gjordes för att kunna undersöka om personer i elevernas omgivning både kunde uppfattas att uppskatta och/eller misstycka till skolfusk har också metoden för databearbetning behövt modifieras.

Skalstegen 1-7 har brutits itu så att svarsalternativen 1-4 utgör en skala och svarsalternativen 4-7 utgör en skala. På skalan 1-4 redovisas elevernas uppfattning om den sociala omgivningens positiva värdering av deras eventuella skolfusk och på skalan 4-7 redovisas elevernas uppfattning om den sociala omgivningen negativa värdering av skolfusk. I den matematiska modellen har således svarsalternativ fyra blivit ett uttryck för den mest neutrala värderingen i båda de konstruerade skalorna. Svarsalternativen 1 respektive 7 utgör uttryck för de kraftfullaste värderingarna. Grundtanken i Svenssons (2008) matematiska modell har behållits när svarsalternativ 1 och 7 har multiplicerats med 7, svarsalternativ 2 och 6 har multiplicerats med 5, svarsalternativ 3 och 5 har multiplicerats med 3 och alternativ 4 har multiplicerats med 1. Resultatet av multiplikationerna liksom summan för varje personkategori i den sociala omgivningen redovisas i tabellerna 2 och 3 nedan på raden summa.

Tabell 2 och 3. Elevernas uppfattning om normstyrkan hos omgivningen gällande deras eventuella skolfusk

	Lärare	Bibliotek	Spec. Lär.	Rektor	Bästa kompis	Klass kompis	Mamma	Pappa	Syskon	Mormor	Grannar	Partner	Chef
Tabell 2.													
<i>Väldigt bra</i>													
1 (x7)	0	21	7	7	112	70	21	21	56	35	63	14	21
2 (x5)	0	5	10	5	50	35	0	10	20	0	5	5	5
3 (x3)	3	15	6	3	69	51	6	12	39	12	9	24	6
4 (x1)	0	8	3	2	26	34	10	14	22	12	4	12	4
<i>Antal</i>	4	47	8	5	75	68	45	23	47	49	47	23	40
<i>Summa</i>	3	49	26	17	257	190	37	57	137	59	81	55	36
<i>Normstyrka</i>	3,00	2,88	3,25	3,4	3,43	2,79	2,47	2,48	2,91	3,10	4,76	2,39	3,60
Tabell 3.													
4 (x1)	0	8	3	2	26	34	10	14	22	12	4	12	4
5 (x3)	18	48	36	9	72	84	39	27	78	63	27	48	18
6 (x5)	75	115	115	45	85	100	225	200	95	180	65	35	65
7 (x7)	1225	371	749	1204	91	84	840	812	301	560	56	105	567
<i>Väldigt illa</i>													
<i>Summa</i>	1318	542	903	1260	274	302	1114	1053	496	815	152	200	654

EDUCARE

<i>Antal</i>	196	100	145	186	80	94	188	179	110	149	34	50	104
<i>Normstyrka</i>	6,72	5,42	6,22	6,77	3,42	3,21	5,92	5,88	4,51	5,47	4,47	4,00	6,29
<i>Finns ej</i>	1	7	43	4	1	5	2	4	6	10	8	97	65
<i>Bryr sig ej</i>	1	82	6	3	69	63	4	6	56	31	144	40	23
<i>Fel ifyllt</i>	1	1		3		3		1	2			1	1
<i>Antal</i>	199	199	199	199	199	199	199	199	199	199	199	199	199

I tabell 3 ovan kan vi, på raden *summa*, se att den högsta sammanlagda summan för en omgivningskategoris negativa värdering av skolfusk utgörs av lärare med en summa på 1318. I tabell 2 finner vi att den högsta sammanlagda summan för en omgivningskategoris positiva värdering av skolfusk utgörs av elevernas bästa kompis med en summa på 257.

I nästa steg framräknas ett medelvärde som anger normstyrkan för varje personkategori i den svarandes sociala omgivning. Normstyrkan anger med vilken kraft eleverna upplever att en specifik omgivningskategori förväntar sig att de skall följa, eller bryta emot regelverket kring kunskapskontroller. Medelvärdet beräknas genom att dividera värdet på raden *summa* i för varje person i tabell 2 och 3 med antalet svar som avgivits för varje person. När det gäller lärare innebär divisionen för tabell 3 således att summan 1318 delas med antalet svar 196 vilket ger kvoten 6,72¹. 6,72 utgör således, på en skala 1-7, den normstyrka med vilken eleverna upplever att lärare förväntar sig att de skall följa regelverket kring kunskapskontroller och därigenom avstå ifrån att skolfuska. I tabell 2 hittar vi motsvarande normstyrka för elevernas uppfattningar att deras bästa kompis ser positivt på att de bryter emot regelverket kring kunskapskontroller och därigenom skolfuskar. Denna normstyrka är 3.43.

Det är så få elever som har angivit att de uppfattar att personer i omgivningen har positiva förväntningar på de skall skolfuska att sådana förväntningar knappast kan beskrivas som generella sociala normer. I den avgränsning som gjorts har gränsen för påverkan av social norm dragits vid 20% av det totala antalet svar, dvs $0,20 \times 199 = 40$ svar. Det innebär att enbart personkategorierna bästa kompis, klasskompis och syskon anses vara tillräckligt väl representerade som grupper för att kunna utöva social påverkan på elevernas beslutsfattande att genomföra skolfusk. Data från personkategorier med färre svar än 40 varken redovisas eller används som beräkningsunderlag i

¹ Kvoterna är avrundade och det är de avrundade talen som har legat till grund för fortsatta beräkningar.

den fortsatta databearbetningen. De personkategorier som stryks är markerade med överstrykning av värdet på raderna för normstyrka i tabellerna 2 och 3 ovan.

4.1 Tolkning av resultaten i tabell 1, 2 och 3

Väldigt få av eleverna uppfattar att någon person i deras sociala omgivning tycker att det är bra om de skolfuskar. En betydande andel av eleverna uppfattar istället att de allra flesta personerna i omgivningen skulle tycka mer eller mindre illa om att de skolfuskade. Fördomandet av skolfusk uppfattas vara särskilt starkt bland vuxna där elevens lärare, rektor och föräldrar uppfattas som mest kritiska till skolfusk. Åsikter från jämnåriga personer i form av bästa kompis, klasskompis, syskon och partner visar i sammanställd form på en betydligt större spridning över samtliga svarsalternativ. Det bör noteras att en betydande andel av såväl bästa kompisar, klasskompisar och syskon uppfattas att ha en positiv värdering av skolfusk. Normstyrkan för bästa kompisar uppfattas av eleverna vara lika hög vad gäller att värdera skolfusk som bra respektive dåligt. Det är också jämnåriga som, i sällskap med skolbibliotekarier och grannar, uppfattas att i betydande utsträckning vara likgiltiga inför eventuellt skolfusk.

Med blotta ögat kan konstateras att den genomsnittliga normstyrkan mot skolfusk är betydligt starkare än den genomsnittliga normstyrkan för skolfusk. De sociala normer som förväntar sig att eleverna skall följa regelverket kring kunskapskontroller är också betydligt bredare förankrade i många personkategorier i den sociala omgivningen än förväntningar på motsatsen, dvs att eleverna skall genomföra skolfusk. De antydningar som presenterats i UG:s program om att lärare och rektorer indirekt skulle uppmuntra skolfusk verkar vid en första analys inte uppfattas av eleverna i undersökningen.

5. Resultat 2 - Eleverna är särskilt mottagliga för påverkan av vuxnas negativa värderingar av skolfusk

Databearbetningens andra huvudmoment rör enkätfråga två och inleds med att på ett motsvarande vis räkna fram i vilken grad eleverna är mottagliga för att låta åsikter från de olika personerna i omgivningen påverka deras beslut att skolfuska eller inte. Beräkningarna av mottaglighet sker på samma vis som beräkningarna av den externa normstyrkan ovan. Skillnaden här i steg 2 av beräkningarna är att skalan 1-7 i svarsalternativen inte behöver delas i två, eftersom enkätfråga 2 är okänslig för om omgivningspersonerna uppfattas vara positivt eller negativt inställda till elevernas eventuella skolfusk. De koefficienter som här används i multiplikationen är därför desamma som värdena på de sju olika svarsalternativen. För svarsalternativ 7 har 89 enskilda elever angivit att lärarens åsikter om skolfusk är viktiga i deras beslut om att skolfuska eller inte. Produkten har således beräknats som $7 \times 89 = 623$. Därefter summeras de nyss framräknade produkterna för varje personkategori. För kolumnen lärare sker beräkningen enligt $24 + 16 + 6 + 56 + 110 + 228 + 623 = 1063$. För att få fram ett värde på styrkan av varje personkategoris påverkan på elevernas beslutsprocess rörande att

EDUCARE

följa regler mot skolfusk eller att bryta emot reglerna divideras först summan av produkterna för varje personkategori med antalet svar som berör respektive personkategori. För lärare gäller således att $1063/197=5,40$ vilket anges på raden för mottaglighetsstyrka (Mottag.styrka) i tabell 4 nedan. Beräkningarna fortsätts genom att räkna fram graden av möjlig påverkan för varje personkategori genom att dividera värdet av mottaglighet med värdet sju som är den störst möjliga mottagligheten. För lärare sker beräkningen som $5,40/7=0,77$. Resultaten av dessa beräkningar anges i tabell 4 på raden för mottaglighetsgrad (Mottag.grad). Maximal mottaglighetsgrad är 1.

Tabell 4. Elevernas värdering av hur mottagliga de är för omgivningens² åsikter om deras eventuella skolfusk

	Lärare	Bibliotek	Spec. Lär.	Rektor	Bästa kompis	Klass-kommiss	Mamma	Pappa	Syskon	Mormor	Partner	Chef	Summa
<i>Koefficient</i>													
Helt oviktig													
1	24	74	33	35	29	38	18	22	33	31	16	23	
2	16	36	10	14	20	24	8	4	12	24	10	6	
3	6	36	24	15	27	45	9	12	39	39	12	6	
4	56	48	48	76	80	116	36	44	96	44	44	48	
5	110	85	105	50	130	140	120	115	115	135	50	50	
6	228	48	144	168	150	114	186	162	174	216	60	96	
7	623	98	315	637	329	203	742	714	308	315	252	336	
Mkt. viktig													
<i>Summa</i>	1063	425	679	995	765	680	1119	1073	777	804	444	565	
<i>Antal</i>	197	155	148	195	166	170	195	191	172	175	92	114	
<i>Mottag.styrka</i>	5,40	2,74	4,59	5,10	4,61	4,00	5,74	5,62	4,52	4,59	4,83	4,96	56,7/
<i>Mottag.grad</i>	0,77	0,39	0,66	0,73	0,66	0,57	0,82	0,80	0,65	0,66	0,69	0,71	13,1³
<i>Finns ej</i>		4	44				2	5	5	11	91	64	
<i>Byr sig ej</i>		38	3	2	30	21		1	20	11	14	19	
<i>Fel ifyllt</i>	2	2	4	2	3	8	2	2	2	2	2	2	

² Eftersom eleverna uttryckte att (för) få av deras grannar uppfattas att bry sig om deras eventuella skolfusk redovisas personkategorin grannar inte i tabell 4 eller i kommande tabeller.

³ Summan 56,7 är sammanräknad av samtliga tolv omgivningskategorier. Summan 13,1 enbart av de tre omgivningskategorier (kursiverade och fetstilade i tabell 4) som bedöms utöva ett socialt tryck för att eleverna skall genomföra skolfusk. Summorna används i senare beräkningar.

Summa	199	199	199	199	199	199	199	199	199	199	199	199
-------	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----

5.1 Tolkning av resultaten i tabell 4

Eleverna uppfattar åsikter från de allra flesta av personerna i sin omgivning som viktiga när det gäller att fatta beslut kring skolfusk eller inte. Undantagen är skolbibliotekarier (och grannar) vars åsikter spelar väldigt liten roll. Eleverna uppfattar att åsikter från föräldrar, lärare och rektor är speciellt viktiga att beakta vid beslut om skolfusk eller inte skolfusk. Samtliga dessa fyra (mamma och pappa) omgivningsrepresentanter uppfattas (se tabell 2 och 3) vara kraftfullt emot att elever skall skolfuska.

6. Resultat 3 - Det sociala trycket att avstå skolfusk är medelstarkt, det sociala trycket att skolfuska är svagt

I det tredje huvudmomentet av databearbetningen ställs normstyrkan för varje personkategori i elevernas omgivning från enkätfråga 1 i relation till den grad av mottaglighet eleverna upplever att låta personernas åsikter och värderingar påverka deras handlande rörande skolfusk från enkätfråga 2. Beräkningarna leder fram till ett värde för påverkanstyrka som ”anger i vilken utsträckning de normer, som respektive omgivningsrepresentant representerar, har potential att påverka respondenterna i deras handlande.” (Svensson, 2008, s.158) Beräkningarna görs genom att först multiplicera *mottaglighetsgraden* (tabell 4) för påverkan⁴ från en personkategori i elevernas omgivning med den påverkan som personkategorin faktiskt uppfattas att utöva, dvs det som benämns som *normstyrka* i tabellerna 2 och 3. För lärare görs beräkningen av normbaserad förmåga att påverka elevernas beslutsprocess mot skolfusk således $0,77 \times 6,72 = 5,17$. Resultaten av beräkningarna redovisas nedan i tabellerna 5 och 6.

Tabell 5 och 6. Omgivningskategoriernas påverkansstyrka på elevernas beslutsprocess kring skolfusk

	Chef	Partner	Mormor	Syskon	Pappa	Mamma	Klass-kompis	Bästa kompis	Rektor	Spec. lär.	Bibliotek.	Lärare
Tabell 5.												

⁴ Genom att i beräkningen utgå ifrån graden av maximalt möjlig påverkan neutraliseras felkällan att låga värden för personer i elevernas omgivning vars åsikter tillmäts mindre betydelse väger lika tungt som värden för personer med höga värden och stor betydelse (Svensson, 2008).

EDUCARE

Förväntan på elevers skolfusk					2,26	1,59						1,90	
													Summa: 5,75

Tabell 6.

Förväntan på elevers regel- efterlevnad	5,17	2,11	4,10	4,94	2,26	1,83	4,85	4,70	2,93	3,61	2,76	4,47	
													Summa: 43,73

Därefter fortsätter beräkningarna med att det respektive värdet för varje personkategoris påverkansstyrka på elevernas beslutsprocess vägs samman till en sammantagen normpåverkan. Först multipliceras värdet av varje personkategoriers *påverkansstyrka* (tabell 5 och 6) på elevernas beslutsprocess med den påverkan som varje personkategori faktiskt utövar, dvs vad som i tabell 4 benämns *mottaglighetsstyrka*. För lärare blir värdet således $5,17 \times 5,40 = 27,9$. Därefter adderas de framräknade produkterna till två olika totalsummor för sammantagen normpåverkan att dels bryta mot regelverket kring skolfusk (tabell 7 nedan) dels efterleva regelverket kring skolfusk (tabell 8 nedan).

Tabell 7. Sammantagen normpåverkan för att *bryta mot* regelverket kring skolfusk

FÖR FUSK	Lärare	Bibliotek:	Spec. Lär.	Rektor	kompis	Bästa	Klass- kompis	Mamma	Pappa	Syskon	Mormor	Partner	Chef
	-	-	-	-	10,4	6,4	-	-	-	8,6	-	-	-
													Summa: 25,4

Tabell 8. Sammantagen normpåverkan för att *efterleva* regelverket kring skolfusk

EMOT FUSK	Lärare	Bibliotek:	Spec. Lär.	Rektor	kompis	Bästa	Klass- kompis	Mamma	Pappa	Syskon	Mormor	Partner	Chef
	27,9	5,8	18,8	25,2	10,4	7,3	27,8	26,4	13,2	16,5	13,3	22,1	

Nästa steg i beräkningarna utförs genom att summorna för mottaglighetsgrad gällande olika omgivningspersoner från tabell 4 plockas fram igen. För de tolv omgivningskategorierna blir totalsumman av mottaglighetsgrad 56,7. För de tre kategorier av omgivningspersoner som i tillräcklig omfattning uppfattades kunna vara såväl positiva som negativa till elevernas fusk, dvs bästa kompisar, klasskompisar och syskon blir totalsumman av mottaglighetsgrad 13,1.

Slutligen kan ett värde som betecknar den sammanlagda kapaciteten av de sociala normerna att påverka elevernas handlande kring skolfusk räknas fram. Beräkningen utförs genom att dividera summan av de viktade omgivningskategoriernas sammantagna normpåverkan från tabell 7 och 8 med summan av den sammantagna mottaglighetsstyrkan från omgivningskategorierna från tabell 4.

Den sociala normens sammanlagda kapacitet att påverka eleverna att genomföra skolfusk beräknas således $25,4/13,1$ vilket ger kvoten 1,94. Den sociala normens sammanlagda kapacitet att påverka eleverna att avstå från skolfusk beräknas på motsvarande sätt som $214,7/56,7$ till kvoten 3,79.

6.1 Tolkning av resultaten i tabellerna 5 till 8

Endast tre omgivningskategorier kvalificerar sig för att, i form av ett socialt normtryck, kunna påverka elevernas beslutsprocesser att bryta mot regelverket för kunskapskontroller och därmed genomföra skolfusk. Den sammanlagda kapaciteten att påverka eleverna att skolfuska ligger på 1,94 vilket är nära det minimala värdet på 1. Normens kapacitet att utöva socialt tryck på eleverna att genomföra skolfusk är svag och enbart socialt förankrad i de jämnåriga omgivningskategorierna bästa kompis, klasskompis och syskon. Samma jämnåriga personkategorier uppfattas dock också (tabell 6) ha förmåga att påverka elevernas beslutsprocess att inte skolfuska med ungefär samma, eller högre, påverkanskraft.

Det sociala normtrycket för att efterleva regelverket och avstå skolfusk är betydligt starkare än det sociala normtrycket att genomföra skolfusk. Värdet för socialt normtryck att avstå skolfusk är 3,79 på den skala för normkapacitet 1-7 som använts i studien. Normens kapacitet är medelstark och socialt förankrad i samtliga tolv omgivningskategorier. Särskilt stark är förankringen hos vuxna representanter för elevernas sociala omgivning, nämligen lärare, föräldrar och rektor.

7. Slutsatser

Elevernas svar på enkätfrågorna visar att de uppfattar att jämnårigas och vuxnas normtryck kring skolfusk skiljer sig åt. Sammantaget framstår jämnårigas normer som både svaga och motstridiga med sociala normer både för och emot skolfusk. Eleverna uppfattar också att en tredjedel av deras jämnåriga är likgiltiga för om de skolfuskar eller inte. Kontrasten är stor mot hur eleverna förstår vuxenvärldens förväntningar som generellt uppfattas att vara både starka och entydiga mot skolfusk. Svaret på forskningsfrågan är att de 199 högstadie- och gymnasieelever som ingått i studien i övervägande grad uppfattar att sociala normer stöder regler mot skolfusk. Speciellt starkt uppfattas stödet för regelverket vara bland lärare, föräldrar och rektor. Resultaten visar också att eleverna väger in lärares, föräldrars och rektors negativa värderingar till skolfusk i sina beslut om skolfusk. Sammantaget visar resultaten att eleverna uppfattar det sociala trycket att avstå skolfusk som medelstarkt och brett förankrat hos personkategorier i elevernas sociala omgivning. Det sociala trycket att skolfuska uppfattas i motsats som svagt i både styrka och förankring hos den sociala omgivningen.

Den tes som drivs i UG:s program om att lärare och skolledare ställer sig positiva till att agera flexibelt tolerant i förhållande till regler kring kunskapskontroller och betygsättning uppfattas därmed inte som ett socialt tryck av eleverna som ingått i studien.

8. Diskussioner

8.1 Resultatdiskussion

Enligt sociologisk normteori behöver människor som delar en gemenskap förhandla fram sociala normer för hur man bör agera (Hydén, 2002). Dessa förhandlingar pågår ständigt i såväl informella som i formella sammanhang och är speciellt viktiga när normer är motstridiga. Att eleverna uppfattar jämnårigas sociala normer kring skolfusk som just motstridiga innebär att kontinuerliga sociala förhandlingar behövs för att kunna vägleda den individuella eleven i hur den bör agera i förhållande till regelverk kring skolfusk. Eftersom dessa förhandlingar mellan jämnåriga elever innefattar möjligheten att bryta mot regler kan de förväntas att vara oåtkomliga för organiserad pedagogisk påverkan. Dessutom visar studiens resultat att jämnårigas normbaserade påverkanskraft kring skolfusk är relativt låg.

I motsats till jämnårigas motstridiga och relativt svaga normer kring skolfusk uppfattar eleverna vuxnas, och då speciellt föräldrars, lärares och rektorers, negativa värderingar av skolfusk som både starka och viktiga att beakta vid funderingar på eventuellt skolfusk. Resultatet ger således starkt stöd åt att integrera organiserade program för normpåverkan, med syfte att efterleva regelverk kring kunskapskontroller, direkt i elevernas utbildning i enlighet med vad som föreslagits av bl.a. Jordan (2001), McCabe m.fl., (2001), Aasheim m.fl., (2012), Simkin & McLeod, (2010) samt McCabe m.fl., (2012) under beteckningen *honor codes*. Sådan undervisning skulle, utifrån studiens resultat, kunna erbjuda ett rikt tillfälle för lärande i etiskt moraliska frågor och samtidigt specifikt synliggöra och förstärka de starka sociala normerna mot skolfusk. Anderman och Koenke (2017) föreslår på grundlag av tidigare forskning att undervisning kring sådana så kallade *honor codes* bör fokusera fem aspekter: att betona kompetens och förmåga (snarare än betyg), att undvika betygsstress, att tydligt klargöra ramar och förväntningar kring kunskapskontroller, att inte jämföra elevprestationer och att öppet diskutera skolfusk.

I studien har utgångspunkten varit att studera sociala normers påverkanskraft. En begränsning i studien är att datamaterialet inte erbjuder möjlighet att studera om olika elevkategorier uppfattar omgivningens sociala normer kring skolfusk på olika vis. Tidigare forskning har uppmärksammat att elevers förväntningar på hur skolkamrater bör hantera skolfusk skiljer sig åt utifrån hur skolkamraternas förmåga att klara kunskapsmålen utan fusk uppfattas (Fonseca, 2014), liksom vilken grad av ansträngning skolkamrater gjort för att klara kunskapskontroller (Colnerud & Rosander, 2009; Fonseca, 2014). I den normsociologiska tradition (Hydén, 2002) vari studien genomförts beaktas även normpåverkan från andra handlingssystem än just den sociala omgivningens sociokulturella normsystem, nämligen det tekniskt-fysiska-, det ekonomiska- respektive det politiskt-administrativa handlingssystemet. I UG-programmet (2017) *Lärare hjälper elever att fuska på nationella proven* antyds att normer från det ekonomiska handlingssystemet dominerar när elever, lärare och rektorer fattar beslut om hur de skall agera i förhållande till skolfusk. Det är högst tänkbart att eleverna uppfattar tryck på hur de bör agera i förhållande till regler för kunskapsprövning även från några av de handlingssystem som inte explicit hanteras inom ramen för studien.

Utifrån studiens resultat skulle det vara högst intressant att i fortsatt forskning föra samman elever, lärare, föräldrar och skolledare för öppna diskussioner om de villkor som uppfattas ligga bakom normer kring skolfusk.

8.2 Metoddiskussion

I syfte att kunna låta respondenterna uttrycka att personer i deras sociala omgivning uppfattades att vara såväl negativa som positiva till elevens skolfusk omformulerades enkätfråga 1 i förhållande till Svenssons (2008) metodkoncept. Modifieringen fick konsekvenser för databearbetningen där två skilda beräkningsvägar fick upprättas; en för den sociala omgivningens positiva värderingar av elevernas skolfusk och en för den sociala omgivningens negativa värderingar av elevernas skolfusk. Förändringen gällande enkätfrågan bedöms att ha inneburit en ökad möjlighet att fånga in en bredare bild av uppfattningar kring skolfusk när också uppskattning av regelbrott utgör ett svarsalternativ. Förändringen innebär således ett metodutvecklande bidrag.

Gällande databearbetningen har modifieringen gjort att vissa omgivningskategorier fått uteslutas ur beräkningarna eftersom antalet svar helt enkelt blev för få för vissa svarsalternativ. Med en enkätkonstruktion som kräver två beräkningsvägar i databearbetningen bör antalet respondenter vara betydligt högre än i föreliggande studie.

Den matematiska noggrannheten bedöms inte minska när svarsalternativ 4 dubblerats och ingått i båda skalorna för värderingar positiva till elevernas skolfusk (1-4) respektive värderingar negativa till elevernas skolfusk (4-7). Studiens huvudresultat, dvs att det sociala normtrycket emot skolfusk är betydligt starkare än det sociala normtrycket för skolfusk bedöms därmed inte ha påverkats av den modifierade metoden.

Referenser

- Aasheim, C. L., Rutner, P. S., Li, L., & Williams, S. R. (2012). Plagiarism and programming: A survey of student attitudes. *Journal of information systems education*, (23), 297-313.
- Ajzen, I. & Fishbein, M. (1980). *Understanding attitudes and predicting social behavior*. Englewood Cliffs: Prentice-Hall.
- Aktuellt (2017). SvT. Tillgänglig 18-05-08 på <https://www.svt.se/nyheter/inrikes/anna-ekstrom-s-i-aktuellt-lagstifta-mot-snallbetyg>.
- Allelin, M. (2019). *Skola för lönsamhet: Om elevers marknadsanpassade villkor och vardag* (Doctoral dissertation, Arkiv förlag & tidskrift).
- Anderman, E. M., & Koenka, A. C. (2017). The relation between academic motivation and

Lars Fonseca

- cheating. *Theory Into Practice*, 56(2), 95-102.
- Barnhardt, B. (2016). The “epidemic” of cheating depends on its definition: A critique of inferring the moral quality of “cheating in any form”. *Ethics & Behavior*, 26(4), 330-343.
- Brown B. (2004). Adolescents’ relationships with peers. In: Lerner R, Steinberg L, editors. *Handbook of adolescent psychology*, 363–394. 2nd ed. New York: Wiley.
- Colnerud, G., & Rosander, M. (2009). Academic dishonesty, ethical norms and learning. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, (34), 505-517.
- Durkheim, É. (1922/1956). *Education and sociology*. New York: Free Press.
- Finnemore, M., & Sikkink, K. (1998). International norm dynamics and political change. *International organization*, (52), 887-917.
- Fonseca, L. (2014). Det godkända fuskets: normförhandlingar i gymnasieskolans bedömningspraktiker. Diss. (sammanfattning), Kalmar: Linnéuniversitetet, 2014. Växjö
- Habermas, J. (1996). *Between facts and norms: contributions to a discourse theory of law and democracy*. London: Polity.
- Harding, T. S., Mayhew, M. J., Finelli, C. J., & Carpenter, D. D. (2007). The theory of planned behavior as a model of academic dishonesty in engineering and humanities undergraduates. *Ethics & Behavior*, (17), 255-279.
- Hult, Å. & Hult, H. (2003). *Att fuska och plagiera: ett sätt att leva eller ett sätt att överleva?*. Linköping: Univ., Centrum för undervisning och lärande (CUL).
- Hydén, H. (2002). *Normvetenskap*. Lund: Sociologiska institutionen, Lunds universitet.
- Jordan, A. E. (2001). College student cheating: The role of motivation, perceived norms, attitudes, and knowledge of institutional policy. *Ethics & Behavior*, (11), 233-247.
- Lang, J.M. (2013). *Cheating lessons: learning from academic dishonesty*. Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press.
- Lärarnas Riksförbund (2011). *Betygsättning under påverkan*. Tillgänglig 17-05-08 på https://www.lr.se/download/18.666662ff133985ab7bc8000789/1350672765450/Betygsattning_under_paverkan.pdf
- Mayhew, M. J., Hubbard, S. M., Finelli, C. J., Harding, T. S., & Carpenter, D. D. (2009). Using structural equation modeling to validate the theory of planned behavior as a model for predicting student cheating. *The Review of Higher Education*, (32), 441-468.

- McCabe, D. L., Treviño, L. K., & Butterfield, K. D. (2001). Cheating in academic institutions: A decade of research. *Ethics & Behavior*, (11), 219-232.
- McCabe, D. L., Treviño, L. K., & Butterfield, K. D. (2002). Honor codes and other contextual influences on academic integrity: a replication and extension of modified honor code settings. *Research in Higher Education*, (43), 357–378.
- McCabe, D.L., Butterfield, K.D. & Treviño, L.K. (2012). *Cheating in college: why students do it and what educators can do about it*. Baltimore: The Johns Hopkins University Press.
- Mickwitz, L. (2015a): *En reformerad lärare. Konstruktionen av en professionell och Betygs-sättande lärare i skolpolitik och skolpraktik*. (Diss.) Stockholm: Stockholms universitet.
- Mickwitz, L. (2015b). Den professionella lärarens möjlighetsvillkor. *Utbildning & Demokrati*, (24), 33-54.
- Mihelič, K. K., & Culiberg, B. (2014). Turning a blind eye: A study of peer reporting in a business school setting. *Ethics & behavior*, 24(5), 364-381.
- Murdock, T. B., Stephens, J. M., & Grotewiel, M. M. (2016). Student dishonesty in the face of assessment: Who, why, and what we can do about it. In G. T. L. Brown & L. R. Harris (Eds.), *Handbook of human and social conditions in assessment* (pp. 186–203). New York, NY: Routledge.
- Nilsson, L-E., Lönn Svensson, A., & Orlenius, K. (2009). *Plagiat –En pedagogisk utmaning*. Kristianstad: Högskolan i Kristianstad.
- Simkin, M. G., & McLeod, A. (2010). Why do college students cheat?. *Journal of Business Ethics*, (94), 441-453.
- Skollagen (2010). *Skollagen (SFS 2010:800)*. Stockholm: Norstedts juridik.
- Stephens, J. M. (2018). Bridging the Divide: The Role of Motivation and Self-Regulation in Explaining the Judgment-Action Gap Related to Academic Dishonesty. *Frontiers in psychology*, 9, 246.
- Stockholmsenkäten (2016). Stockholm: Stockholms stad. Tillgänglig 18-08-09 på <https://www.google.com/search?q=STOCKholmsenk%C3%A4ten+2016&ie=utf-8&oe=utf-8&client=firefox-b-ab>
- Stone, T. H., Jawahar, I. M., & Kisamore, J. L. (2009). Using the theory of planned behavior and cheating justifications to predict academic misconduct. *Career Development International*, (14), 221–241.

Lars Fonseca

Svensson, M. (2008). *Sociala normer och regelförfärdnad* (Doctoral dissertation). Lund: Lund University.

UG (Uppdrag Granskning) (2017). *Det nationella provet* (manus), SvT. Tillgänglig 17-05-23 på <https://www.svt.se/nyheter/granskning/ug/referens/det-nationella-provet>

Vlachos, J. (2010). Betygets värde. En analys av hur konkurrens påverkar betygssättningen vid svenska skolor. *Uppdragsforskningsrapport 2010: 6, Konkurrensverket*.

Whitley, B.E. & Keith-Spiegel, P. (2002). *Academic dishonesty: an educator's guide*. Mahwah, N.J.: L. Erlbaum.