

# "Og så skal det også bare lyde klogt-agtigt" Elevs kodeknækkeri under projektarbejde i udskolingen

Jan Ole Størup

Fra et kritisk psykologisk elevperspektiv argumenterer artiklen for, at dét, der fra et voksenperspektiv kan kategoriseres som elevs snyd, må anskues kritisk og forstås i tæt sammenhæng med måden hvorpå vi praktiserer skole. Artiklen forsøger således at komme nærmere en forståelse af, hvad der er på spil, når elever bevæger sig ud i gråzonerne for det tilladte. Med udgangspunkt i et etnografisk feltarbejde gennemført under udskolings-elevs projektarbejde på en folkeskole analyseres det, hvordan elevs 'kodeknækkeri' kan forstås som en meningsfuld praksis i en skole præget af præstation og evaluering. Artiklen diskuterer slutteligt hvordan kodeknækkeri kan tages op som en kritik og invitation fra eleverne til at reflektere over, hvad skolen er for en størrelse set fra deres perspektiver. Hvad er det egentlig, eleverne lærer?

**Kodeknækkeri, elevperspektiver, folkeskole, præstationskultur, kritisk psykologi**

Snyd, humbug, fiksfakserier, svindel, fup og fusk. Kært barn har som bekendt mange navne, og med udbredelsen af ChatGPT og andre genAI-værktøjer, er elevs snyd (igen) blevet et aktuelt tema, der har skabt overskrifter i aviser og panderynker hos lærere, politikere og uddannelsesinstitutioner (Bruun et al., 2024). Mens størstedelen af den offentlige opmærksomhed vedrørende elevs anvendelse af generativ AI har fokuseret på måder at opdage og forhindre snyd, har væsentlige færre taget skridtet tilbage i et forsøg på at forstå hvorfor elever mon kunne være fristet til at anvende sådanne værktøjer. Ved at hæve blikket fra nye digitale teknologier, er det artiklens hensigt at antage et mere generelt blik elevs skolehverdag, og på den måde forsøge at uddrage perspektiver, der kan hjælpe til en forståelse af hvad eleverne egentlig siger og gør, når de begår sig i skolen, og hvad det fortæller os om den skole, de tilbringer 10.000 timer i. Artiklen viser, hvordan deltagelsesformer, der fra et voksenperspektiv kan kategoriseres som *snyd*, opstår i sammenhæng med måden hvorpå vi praktiserer skole, og har betydning for de deltagelsesmuligheder, elever oplever. Derudover er det artiklens hensigt at udfordre 'snyd' som enten-eller-fænomen eller -kategori. Ved at dykke ned i situationer, hvor elever bevæger sig ud i gråzonerne for det tilladte, er artiklens tese, at vi kan lære værdifulde ting om den måde, vi gør skole på i dag, og hvad der kunne være anderledes.

Mit konstruerede begreb om *kodeknækkeri* vil her fungere som et centralt og alternativt begreb til at forstå de måder, elever skaber agens i en skole, hvor præstation er et allestedsnærværende imperativ. Artiklen argumenterer for, at elevers kodeknækkeri kan forstås som en måde at udtrykke en form for kritik og modstand mod dele af skolens virke fra elevernes perspektiver (Bauer & Borg, 1993; Doerr, 2021).

Først præsenteres det centrale begreb *kodeknækkeri* og placeres indenfor et kritisk psykologisk teoretisk rammeværk, som anlægger et indefra-ud-perspektiv på elevers praksis. Dernæst opridses samfunds- og uddannelsesmæssige tendenser, der har intensiveret præstations- og evalueringspresset i skolen, og dermed skabt særlige deltagelsesbetingelser for elever. Med udgangspunkt i et etnografisk empirisk materiale fra forfatterens ph.d.-projekt analyseres det, hvordan elever bevæger sig i gråzonen for det tilladte, og hvordan deres praksis kan forstås som både pragmatisk tilpasning og potentiel modstand frem for udelukkende og endegyldigt snyd. Slutteligt diskuterer artiklen implikationerne af at se kritisk og nysgerrigt på elevers deltagelsespraksisser, der befinder sig i gråzonen for det tilladte – ikke mindst set i lyset af skolens samfundsmæssige rolle og normative forestillinger om elevens deltagelse i skolen; for hvad er det egentlig, eleverne lærer?

### Kodeknækkeri

Artiklen anvender mit begreb om 'kodeknækkeri' som analytisk nøgle til at forstå dét, jeg under mit feltarbejde i forbindelse med mit ph.d.-projekt observerede som værende en central deltagelsespraksis for eleverne i klasserummet: at de stort set hele tiden var 'tuned' ind på lærerens 'frekvens'. Begrebet er stærkt inspireret af Isager (2024) etnografiske studie af gymnasieelevers forberedelse til mundtlige eksamener. Isager anvender retorisk og dialogisk teori, særligt Bitzers begreb om den retoriske situation og Bakhtins begreber om addressee og super-addressee. Bitzer argumenterer for, at en retorisk situation rummer et presserende problem, som kræver en passende respons. I en 'high-stakes'-eksamenssituation indebærer dette, at eleverne forsøger at identificere, hvad der udgør et 'fitting response', dvs. en respons, der passer til konteksten og vurderingskriterierne. Bakhtins teori om addressees anvendes til at vise hvordan eleverne navigerer eksamenssituationen ved at forholde sig til forskellige modtagere. Elever reagerer dermed ikke kun på deres faktiske eksaminatorer, men også forestillinger om, hvad disse måtte ønske, at eleven fokuserer på, samt bredere faglige normer og akademiske forventninger. Isager viser, hvordan elever i praksis i højere grad fokuserer på at afkode deres læreres præferencer og forventninger end på at engagere sig med de mere abstrakte faglige normer, som super-addressees repræsenterer. Således bliver eksamensdialogen en øvelse i at forstå, afkode og afspejle lærerens (formodede) forventninger ("cracking the teacher's code") snarere end en reel demonstration af selvstændig kritisk tænkning i henhold til fagstoffet (Isager, 2024:13).

## Kodeknækkeri i en kritisk psykologisk ramme

I denne artikel anvender jeg den dansk-tyske kritiske psykologi som teoretisk rammeværk. I den kritiske psykologi anses subjektet som deltager i handlesammenhænge (fx klasserummet), der består af ”materialitet, teknologi, regler og procedurer samt andre mennesker” (Kousholt, 2018:239), og som skaber særlige betingelser, positioner, ’rettetheder’ og formål for den enkelte og fællesskabet (Nissen, 1996). Dreier beskriver disse ’rettetheder’ som concerns (Bach et al., 2025) eller subjective stances, dvs.: ”(...) what is important, what she commits herself to and against and what she wants preserved or changed in the complex social practices she takes part in” (Dreier, 2015:23). Artiklen anskuer elevers kodeknækkeri som en linse hvorigennem vi kan forstå deres ’rettetheder’, der giver indsigt i muligheder og begrænsninger for deres deltagelse i skolen. Kodeknækkeri opstår således i det dialektiske rum mellem individet-i-praksis og omverdenen, som i skolen består af et komplekst og sammenviklet netværk af lærere, klassekammerater, krav og (lærings)diskurser. Disse udvikles igen i samspil med det omgivende samfunds logikker, der i stigende grad stiller krav til skolens produktion af output i form af højt præsterende elever (Rüsselbæk Hansen, 2024).

*Kodeknækkeri* anvendes for at undgå at forfalde til en kategorisering af elevers meningsfulde handlinger som moralske eller institutionelt definerede brud på regler, men snarere som placeret på et spektrum af deltagelsespraksisser, der ofte bevæger sig i gråzonen mellem tilpasning og systematisk omgåelse i forhandlingen mellem individ(er) og institution. Rönn (2023; 2024) beskriver fx, hvordan elever i skjulte, uformelle samspil aktivt samarbejder om at opretholde billedet af at være kompetente og selvstændige elever. I denne sammenhæng bliver begrebet kodeknækkeri vigtigt, da det betegner de handlemåder, hvorpå elever forsøger at navigere i, hvad læreren egentlig vil have, og hvad der giver point i skolens evalueringssystem. Kodeknækkeri bevæger sig netop i en gråzone, dvs. ikke nødvendigvis i strid med reglerne (som snyd gør det), men heller ikke i direkte overensstemmelse med skolens imperativ om elevers selvstændige (sam) arbejde om og med stoffet. Det kan derfor forstås som en pragmatisk deltagelsespraksis i en skole præget af præstationslogik og mål(barheds)orientering.

## Formål

Formålet med artiklen er at komme nærmere en forståelse af, hvad der er på spil, når elever bevæger sig ud i gråzoner for det tilladte i skolesammenhæng. En distinktion mellem hhv. at forklare og forstå er central her. En væsentlig del af den hidtidige forskning i elevers ’snyd’ anlægger et relativt individualiseret, målbart, intentionelt og forklarende perspektiv på elevers snyd (Davis et al., 2009). Det kan fx være relateret til personlighedstræk, ’moralkompas’, socio-økonomisk baggrund, manglende faglige færdigheder mm. (Drake, 1941; Miller et al., 2011; Simkin & McLeod, 2010).

Andre undersøgelser forsøger at tilbyde fx lærere eller skoleledelse værktøjer til at indrette lærings-, undervisnings- og test-settings, hvor snyd kan afsløres, opklares og forhåbentligt undgås (Cizek, 1999). Samtidig er forskningen ofte fokuseret på typiske 'high stakes'-situationer såsom eksamenssituationer (Aiken, 1991; Doerr, 2021). Gennem kategoriseringen 'snyd' risikerer man således at pålægge et udefra-ind-blik, der først og fremmest ser eleven som en, der bryder med det socio-moralske kodeks, hvilket kan forklares ud fra en række parametre. Ved at anvende kodeknækkeri som begreb vil denne artikel omvendt indtage et indefra-ud-blik på elevers praksisser. Artiklen viser hvordan dette ikke kun sker i 'high stakes'-situationer, men også i de daglige (skjulte) samspil mellem elever og lærere i klasserummets sociale hverdagsammenhænge (Nuthall, 2007; Rönn, 2024).

### Præstation, evaluering og (udfordret) agens i folkeskolen

I Danmark har vi et højere test- og evalueringstryk i grundskolen sammenlignet med andre nordiske lande (Hovdhaugen, et al., 2022; Jacobsen, 2024). Særligt indførelsen af PISA-testene i år 2000 markerede begyndelsen på denne tendens, da disse 'afslørede', at danske elever – mod forventning – ikke befandt sig i toppen af ranglisterne. Dette førte til et øget fokus på grundskolernes output og effektivitet (Jacobsen, 2024), hvor New Public Management og det tekno- og meritokratiske, neo-liberale læringsparadigme for alvor fik luft under vingerne (Biesta, 2006; Doerr, 2021; Nepper-Larsen, 2022; Rüsselbæk Hansen, 2024; Steensen, 2022), og et udvidet testbatteri blev udrullet (Jacobsen, 2024; Kousholt, 2016). Bl.a. dette har, ifølge en række uddannelses- og ungdomsforskere, skabt kimen til en præstationskultur (Katznelson et al., 2021; Krogh & Madsen, 2024; Petersen & Krogh, 2021), som især viser sig i skolen som et strukturelt præstationspres (Jacobsen, 2024:14) og individualiseret syn på læring (Rönn, 2023, 2024; Skarpenes & Hidle, 2024). Som en af mine informanter med håbløs mine udtrykte det: "Det hele handler jo om karakterer". Tilstedeværelsen af præstations- og evalueringslogikker i skolen kan placeres under samlebetegnelsen educational stressors (Jacobsen, 2024), og som Jacobsen (2024:14) påpeger, med henvisning til bl.a. Foucault, har det allestedsnærværende kontrollerende-evaluerende blik på elever på den måde plantet sig i eleverne selv som en art internal self-gaze. Dette viser sig som en afkobling mellem eleven på den ene side, og faget, indholdet, nysgerrigheden og fordybelsen på den anden (Nepper-Larsen, 2022). Sidstnævnte erstattes af et altoverskyggende fokus på output i form af karakterer, hvilket bl.a. også kan afspejle sig i elevers måder at forholde sig til læreren (Størup & Klitmøller, in review).

Præstationspresset er således ikke kun forbeholdt traditionelle 'high-stakes'-situationer, men opløses og siver ned igennem hele skolens virke, og bliver således en del af skolens sociale teknologier (Moos, 2019) og hverdagens klasserumskultur (Jacobsen, 2024; Petersen & Krogh, 2021),

der i bourdieusk forstand differentierer elever (Klitmøller, 2016) og influerer måden hvorpå elever må præsentere sig som dygtige og kompetente overfor læreren (Rönn, 2024). I artiklen argumenterer jeg for, at elevers deltagelsespraksisser må forstås i lyset af sådanne tendenser.

## Metode

Empiri blev genereret under forfatterens ph.d.-projekt, der har undersøgt 8. klasseelevers informationspraksisser under projektarbejde i to folkeskoleklasser i 2023-2024. Metoden er beskrevet mere udførligt andetsteds (Størup & Klitmøller, in review), og udfoldes komprimeret her.

Undersøgelsen bestod af et eksplorativt og etnografisk multi-metodisk design, der kombinerede deltagerobservationer (Montgomery, 2014), feltlydoptagelser (Negrón, 2012) og semistrukturerede gruppeinterviews (Lewis, 1992) med fire elevgrupper (i alt 10 elever, to grupper pr. skole) før, under og efter skolernes 'projektuge'. Eleverne arbejdede med de selvvalgte emner: hooliganisme (Gruppe 1), abort (2), teknologi i sport (3) og perfektionisme (4). Fokus var på spillet mellem elevernes kildekritiske praksis og samarbejde, samt hvilke sociokulturelle og kontekstuelle betingelser, som disse (for)handlinger og praksisser udfoldede sig i. Datagenereringen omfattede deltagerobservationer, hvor forskeren skiftevis observerede grupperne og tog feltnoter. Lydoptagelser blev foretaget kontinuerligt i projektugen, hvor en diktafon fulgte grupperne undervejs. Efter projektugen blev semistrukturerede gruppeinterviews gennemført, hvor eleverne bl.a. blev bedt om at reflektere over deres informationssøgningspraksis, projektarbejdet og deres samarbejde. Den indledende analyse bestod af en iterativ læsning og kodning i NVivo, og forløb på fire niveauer: gennemlæsning af data; identifikation af informationspraksisser (fx informationssøgning, -evaluering, -anvendelse); fortolkning af 'rettetheder' og betingelser; og en opmærksomhed rettet mod bl.a. lærerens indflydelse (jf. Størup & Klitmøller, in review). I denne forbindelse opdagede forfatteren steder i materialet, hvor eleverne på forskellig vis forsøgte at undvige krav eller omgå dele af projektarbejdet. Artiklen vil fokusere på én case: Gruppe 1 (Mikkel og Kasper (pseudonymer), emne: hooliganisme), der, på baggrund af denne genlæsning, blev udvalgt som analytisk performance (Sauzet, 2025:163), dvs. en form for illustrativ case for elevers kodeknækkeri, som i det resterende empiriske materiale antog både lignende og divergerende former (fx en pigegruppes strategier om 'epistemisk uvidenhed' for at undvige lærerens krav, se Størup & Klitmøller, in review). Gruppe 1 udgør et analytisk nedslag, hvor sådanne praksisser var relativt tydelige, og samtidig temporalt kondenserede og sammenhængende. I den forstand fungerer Gruppe 1 som en analytisk linse, der gør det muligt at undersøge og tydeliggøre hvilke mekanismer og deltagelsesformer, der er på spil, og som ellers fremstår mere spredt eller fragmenteret i materialet generelt.

Efter udvælgelsen af empiriske eksempler blev disse analyseret med henblik på at forstå elevernes kodeknækkeri som begrundet i relation til deres generelle deltagelse i skolen. Analysen er båret af en intention om ikke at cementere betydninger eller intentioner, men at undersøge hvordan eleverne i samspil med hinanden og konteksten navigerer de givne situationer. Som forsker har jeg tilstræbt en analytisk sensitivitet, hvor jeg forholder mig åbent til, at elevernes udsagn ikke nødvendigvis er udtryk for bevidste, rationelle strategier, men ofte præget af modsatrettede intentioner og positioner, der må forstås i deres konkrete sociale, situationelle og institutionelle kontekst. Det første empiriske eksempel giver et indledende indblik i elevernes kodeknækkeri og deres forhold til lærerne og skolen, mens de to næste eksempler bevæger sig tættere på elevernes 'gråzonepraksisser'.

## Analyse

### "De ved jo ikke rigtigt, hvad vi snakker om"

Mikkel (14) og Kasper (13) er nære venner og parallelklassekammerater, og deler bl.a. interesse for fodbold, som vægtede tungt i deres valg af emne til projektugen. Begge er drevet af et ønske om at levere et godt stykke arbejde i forbindelse med projektugen, og har fra projektugens start især haft fokus på den forestående fremlæggelse. Generelt er det Mikkel, der tager styring på projektets retning og indhold, mens Kasper finpudser og organiserer.

I det nedenstående interviewudsnit spørger jeg ind til Mikkel og Kaspers (MK) syn på troværdighed, og hvad det betyder når de skal søge efter information. Her er det værd at bemærke, at det faktisk ikke var min hensigt at spørge ind til troværdighed i betydningen at *være* troværdig, men snarere om elevernes måde at vurdere troværdigheden af fx en hjemmeside, når de søger efter relevant information. Denne lille misforståelse førte dog samtalen i retning af et lige så interessant aspekt af troværdighed (og et, der tilsyneladende var mere præsent for eleverne), nemlig hvordan elever *udviser* troværdighed over for deres lærere:

*Jan: Hvad betyder troværdighed for jer, når I skal søge information, f.eks. til projektopgaven? Men også generelt. Hvad betyder det?*

*Kasper: Altså, det betyder jo egentlig meget fordi, at man skal jo være lidt troværdig, så det ikke er bare sådan noget pjat-noget. Men de ved jo ikke rigtigt, hvad vi snakker om, så nogle gange, så kunne det måske være lidt nemmere... Altså hvis...*

*Jan: Altså lærerne?*

*Kasper: Ja, altså...*

*Mikkel: Øhm... Det handler også om, altså, det er jo meget vigtigt at få rigtig viden, så man ved det rigtige, fordi vi ved jo ikke, hvilke spørgsmål de stiller os*

*Jan: Nåå, efter fremlæggelsen, fx eller...?*

*Mikkel: Lad os sige, at de har været hjemme og søge på et eller andet. De finder ud af, at "det her spørgsmål, det burde være det, de svarer på". Så går det jo heller ikke, at vi bare svarer et eller andet helt andet, fordi vi har sjusket hjemmesiden igennem*

Interviewsituationen ovenfor kredser om elevernes forståelse af troværdighed i forbindelse med informationsøgning og -evaluering i skolen. Udvekslingen afslører imidlertid en anden dimension relateret til 'at knække lærerens kode', hvor eleverne ikke blot reflekterer over validiteten af de kilder, de anvender, men også om, hvordan de kan navigere lærerens (formodede) forventninger. Fra MK's perspektiv deltager de således i en skolekontekst, hvor informationsøgning og -evaluering ikke nødvendigvis er et mål i sig selv, men snarere en del af en performativ proces, der skal føre til en vellykket fremlæggelse. Skolens evalueringslogikker spiller en central rolle i deres måde at tænke om troværdighed: ikke (kun) som en kildekritisk parameter, men (også) som et middel til at imødekomme lærerens vurdering. Kaspers bemærkning om, at "de ved jo ikke rigtigt, hvad vi snakker om, så nogle gange, så kunne det måske være lidt nemmere... Altså hvis..." indikerer, at siden læreren alligevel ikke har viden om deres emne, kan kravene om (grundig) kildekritik potentielt omgås eller tilpasses. Eleverne orienterer sig efter det, de vurderer, passer ind i lærerens forventnings- og evalueringsramme. Det understreges af Mikkel, der forklarer, at "[d]et handler også om (...) at få rigtig viden, så man ved det rigtige, fordi vi ved jo ikke, hvilke spørgsmål de stiller os". Eleverne er rettet mod at afstemme deres idé om 'rigtig viden' med lærerens idé om hvad dét betyder. De forsøger tilsyneladende at forudse, hvilke parametre læreren vurderer dem ud fra, og justerer deres praksis derefter (Isager, 2024).

Den førnævnte misforståelse i interviewsituationen blev således analytisk frugtbar, netop fordi den blotlagde, hvad der fyldte for eleverne: ikke generelle sandhedskriterier, men pragmatiske hensyn til lærerens bedømmelse og konsekvenserne af denne. Derfor læses deres refleksioner her ikke blot som 'meninger om troværdighed', men som situerede og flertydige ytringer, der både kan rumme strategi, tidligere erfaringer og performativ positionering. Elevernes tilgang til troværdighed kan således ikke udelukkende forstås som et epistemisk forhold eller kildekritisk tilgang, men også en respons på skolens kontrol- og evalueringsstrukturer ift. hvad de forstår som værende det vigtige.

**”Vi ved jo rigtig meget om det, så jeg ved ikke, om vi bare skal skrive... i stedet for at læse”**

Nedenstående situation udspiller sig mandag morgen, dvs. første dag i projektugen. MK sidder ved et bord i klasseværelset med hver sin computer foran sig. Klassens lærere har på forhånd gjort det klart for eleverne, at projektugen skal udføres i forskellige faser, hvor de første dage skal bestå af en bred informationssøgning og -læsning, så grupperne får (be)greb om den viden, der findes om deres emne. MK har valgt emnet ”hooliganisme”, som Kasper allerede har arbejdet med i et tidligere projektførløb, og derfor kender til i forvejen. MK er optagede af kravet om, at deres projekt skal fremlægges foran resten af klassen, hvorfor netop fremlæggelsen fylder en del allerede fra starten af projektugen:

*Kasper: Okay... Men jeg ved ikke, vi ved jo rigtig meget om det, så jeg ved ikke, om vi bare skal skrive... i stedet for at læse*

*(...)*

*Kasper: Men bare dét her (...) det tog cirka sådan 5-6 minutter at fremlægge*

*Mikkel: Mhm*

*Kasper: Så du kan godt se hvor meget, vi sådan egentlig skal ha’*

*Mikkel: Ja*

*Kasper: Så jeg synes bare, vi skal fyre sådan alt muligt på. Øøh. Altså ikke ALT, men bare sådan noget af det. Og [Anden Elev] her på den her skole, han sagde, at vi bare skulle snakke om et eller andet som lyder klogt, fordi så tror de [lærerne, red.]... vi skal bare sådan, snak og snak og snak og snak, og så skal det også bare lyde klogt-agtigt. Så sådan...*

*Mikkel: Lytter du på [Anden Elev]?*

*Kasper: Ja*

*Mikkel [griner]: Han får 02 i alt ham der*

*Kasper [overrasket]: Gør han? Nå*

MK har allerede fra projektugens begyndelse fokus på, hvordan deres præsentation vil blive modtaget af lærerne og resten af klassen, og hvordan de kan optimere deres præstation uden nødvendigvis at følge lærerens anvisninger til punkt og prikke, ved at deres forhåndsviden kan bruges strategisk til at springe et led i arbejdsprocessen over. I stedet for at følge lærernes plan, overvejer Kasper, om de kan gå direkte til produktionen af deres fremlæggelse. Kasper understreger et centralt element på tværs af grupperne, nemlig fremlæggelsens længde. Kaspers udsagn (”vi skal bare snakke og snakke og snakke”) tyder på,

at elevernes 'rettethed' ikke i første omgang er orienteret mod at tilegne sig ny viden, men snarere at opnå en overbevisende præstation under fremlæggelsen. Det tyder på en pragmatisk tilpasning til skolens bedømmelsessystem, hvor evnen til at formidle viden – eller i dette tilfælde at give udtryk for en faglig dybde (Rönn, 2024) – kan være (mindst) lige så vigtig som selve videnstilegnelsen. Mikkel reagerer dog skeptisk (og kildekritisk): "Han får 02 i alt, ham der". Således væver andre elevers tidligere karakterbedømmelser sig også ind i den sammenhæng, MK sidder i nu.

Når Kasper gengiver kammeratens råd om bare "at snakke og snakke og snakke... og så skal det også bare lyde klogt-agtigt", fremstår det både som et konkret forslag og som en ytring præget af distance og sarkasme. Mikkels umiddelbare respons kan på én gang tolkes som en kritisk afvisning og markør for afstandtagen til en anden elev med lav (faglig) status. I analysen har jeg bestræbt mig på at læse sådanne ytringer i spændingsfeltet mellem det performative, det reflekterede og det strategiske: hvad eleverne siger, hvad de gør, og hvordan de (måske) gerne vil fremstå over for hinanden, overfor læreren og over for mig som forsker. Projektarbejdet vurderes ikke kun formelt af læreren, men også uformelt af klassekammerater, hvilket skaber en form for dobbeltevalueringsslogik: både fagligt (læreren) og socialt (klassen som helhed). Denne sociale dimension må således også medtages i fortolkningen af, at de særligt fokuserer på fremlæggelsens længde og indhold, snarere end på dybden og indholdet af deres informationssøgning og -evaluering. Derfor bør elevernes kodeknækkeri ikke reduceres til én intention eller én lineær strategi, men forstås som flertydige og situationsbundne deltagelsesformer.

MK forhandler og tilpasser sig skolens krav. Ved at vælge et emne, de allerede kender, springer de et ressourcekrævende led i processen over (de kan bare skrive i stedet for at læse), mens præsentationen ses som en mulighed for gunstig positionering overfor lærerne. I stedet for udelukkende at se skolens evalueringssystem som en (be)dømmende instans, redefinerer MK det som et værktøj, de kan tage kontrol over for at opnå bedst mulig bedømmelse. MK's overvejelser kan forstås som meningsfulde deltagelsespraksisser i en handlesammenhæng, hvor præstation i form af bl.a. fremlæggelsen er væsentligt. Fra et kritisk psykologisk perspektiv kan deres handlinger tolkes som en refleksion af de strukturer, de indgår i: hvis det (for eleverne) vigtigste er at fremstå fagligt stærke, er det forståeligt, at deres deltagelse peger i den retning. Formelt bryder MK ikke reglerne, men omvendt 'omgår' de en central del af læringsprocessen ved at prioritere retoriske greb og præsentationsteknik over egentligt engagement med stoffet. Dette stemmer overens med deres tilgang til logbogsskrivning i det følgende og sidste eksempel.

## ”Serøst, det er noget værre fis, at man skal skrive logbog”

Det er onsdag eftermiddag inden eleverne får fri. Eleverne skal udfylde en logbog omhandlende dagens arbejde, samarbejdet i gruppen, samt planen for de kommende dage. Kort forinden situationen nedenfor, har en længere diskussion – tenderende til et skænderi – udspillet sig mellem MK, der var uenige om, hvordan deres slideshow skulle se ud. Diskussionen fortsætter, men i et mere roligt leje, inden de beslutter sig for at skrive logbog:

*Mikkel: Men for eksempel, da du så på [Anden Elevs] slides, der skete der jo også meget... Selvom det var simpelt. Der skete jo også rigtig meget, det synes du bare godt [om]. Her sker der også rigtig meget, men det er jo stadig, sådan, flot sat op og sådan noget... Jeg tror bare, at hvis vi laver det der, tror jeg ikke vi får gode karakterer, fordi jeg synes-, fordi det bliver for kedeligt at kigge på. [Lærer] sagde også, det var en vigtig del af det, at der var noget spændende at kigge på imens man hørte det*

(...)

*Mikkel: Bror, skal vi ikke skrive logbog nu?*

*Kasper: Jo*

(...)

*Mikkel: Logbog, seriøst, det er noget værre fis, at man skal skrive logbog. Hvad fanden er det for noget?*

(...)

*[I baggrunden kan man høre en vikar tale med en anden gruppe om, at det er vigtigt at skrive logbog, fordi det også tæller med i karakteren]*

(...)

*Mikkel: I ’samarbejde’ [i logbogsskemaet, red.], der har jeg skrevet ”Samarbejdet er gået godt, udover det var svært at komme til enighed om hvilke slides vi skulle bruge” [griner]. Hvad skriver du?*

*Kasper: Øøøh...*

*Mikkel [hvvisker]: Bror, det er en god måde... Dén her, ikk’, det er en god måde at give hinanden bedre karakterer, fordi så skriver jeg ”det er gået godt”, ikk’, så wingman’er vi hinanden*

*Kasper: Hvad?*

*Mikkel: Hvis vi skriver, at det hver dag er gået godt, det tænker... Det tager de [lærerne, red.] også med i karakteren, hvis vi siger, det er gået godt med samarbejdet*

*Kasper: Jaja*

*Mikkel: Men [uhørligt]*

*Vikar [henvendt til MK]: Dreng, I må også gerne skrive logbog*

*Mikkel: Ja, det er vi i gang med*

*(...)*

*[Vikar stiller sig med en afventende positur tæt på MK]*

*Mikkel til Vikar: Hvorfor står du her? Det har jeg ikke givet dig adgang til*

*Vikar: Det er heller ikke dig, der bestemmer over [uhørligt]*

*Mikkel: Det kan jeg love dig. Er det ikke rigtigt, Kasper?*

*Kasper: [uhørligt]*

*Vikar: Husk at uddybe i jeres logbog, ikk'?*

*Mikkel: Ja, det gider jeg ikke, jeg skriver 5 ord...*

*[Vikar går fra gruppen]*

*Kasper: Vil du høre hvad jeg har skrevet? Angående det der...*

*Mikkel: Mhm*

*Kasper: Jeg har skrevet: "Det går virkelig godt, vi kunne bare ikke bestemme os hvilke slides", øøøh, hov undskyld, undskyld, jeg skal bare lige skrive "vi"... og så skrev jeg: "Mikkel er supergod at arbejde sammen med"*

*Mikkel: Det er godt. Jeg skrev (...) prøv at høre her, "samarbejdet er gået godt, udover at det var svært at komme til enighed om hvilke slides vi skulle bruge. Kasper udøver virkelig en god indsats" [griner]*

MK udviser i situationen en bevidsthed om, at deres logbogsnotater kan påvirke deres karakterer, foranlediget af vikaren, der taler med en anden gruppe. Deres strategi om at 'pynte' på deres samarbejde, kan her forstås som en tilpasning til de betingelser, de oplever som gældende. Her knækker de lærerens kode ved at omdanne logbogens egentlige formål – et rum for refleksion over samarbejdet – til et positioneringsredskab, der kan optimere deres bedømmelse i sidste ende. Det er værd at bemærke, at læreren ikke eksplicit udtrykker, at et godt samarbejde nødvendigvis fører til en god karakter, men Mikkel fortolker det tilsyneladende sådan. MK's handlinger fremstår på den måde begrundede ud fra de subjektive betydninger, de tillægger situationen. I skolen, hvor karakterer fungerer som central motivations- og præstationsfaktor for eleverne, kan logbogen således gå fra en 'mekanisk' opgave til en mulighed for at positionere sig fordelagtigt.

Logbogsskrivningen fremstår ikke som meningsfuld i sig selv ("det er noget værre fis"), men eleverne skaber agens og mening ved at gribe muligheden for at påvirke deres performative betingelser gennem logbogen. Dette kan ses som en form for produktiv modstand (Doerr, 2021), hvor eleverne ikke blot accepterer kravene passivt, men aktivt tilpasser dem deres 'rettethed' om at fremstå samarbejdsduelige overfor lærerne (Rönn, 2024).

## Diskussion

Artiklen har haft til hensigt at belyse elevens kodeknækkeri som meningsfulde praksisser i en skole præget af præstation, evaluering og kontrol. Artiklen har demonstreret hvordan MK deltager på en måde, hvor de ikke 'kun' arbejder på at tilegne sig viden, men også lærer at navigere i et system, hvor det er afgørende at 'ramme' lærerens forventninger. Fremfor at fokusere på bl.a. kildekritik og faglig fordybelse, som projektarbejdet bl.a. skal danne ramme om, orienterer de sig mere mod at tilpasse sig et evalueringssystem, hvor det handler om at fremstå kompetente. Her opfattes fx troværdighed ikke som en objektiv dyd, men mere som en performativ strategi, der skal afstemmes med (forestillede) eksterne forventninger. Samtidig fremstår de egentlige forventninger til eleverne forholdsvist diffuse.

Elevernes handlinger bliver her fortolket som kodeknækkeri, hvori de aktivt forhandler de regler og rammer, som systemet udstikker. Hvis skolen skal fremme læring og kritisk tænkning, men i praksis lærer eleverne at fokusere på at optimere eller tilpasse fremtoning for at opnå gode karakterer, fungerer skolen som en institution, der reproducerer eksisterende performative samfundsstrukturer og -magtforhold (Althusser, 2001). Hvis det vigtigste ikke er selve engagementet med stoffet, men evnen til at afkode og tilpasse sig forventede krav, tyder det på en undervisningspraksis der bliver overfladisk og præstationsorienteret (og hvis praksisser gemmes væk fra lærerens åsyn jf. Rönn, 2024). Elevernes praksis indikerer, at præstationskulturen skærper en performativ adfærd, der risikerer at skabe afstand mellem stoffet, processen og eleven (Isager, 2024; Nepper-Larsen, 2022; Rönn, 2023).

Et væsentligt spørgsmål er hvor grænsen mellem illegitimt snyd og legitim navigation af skolens systemer går. Elevernes praksis kan ses som en form for gråzone-snyd (kodeknækkeri), hvor de teknisk set ikke bryder regler, men alligevel omgår systemet, eller 'spiller spillet' til deres fordel. I stedet for at kategorisere deres handlinger som snyd, kan de forstås som en måde at navigere i skolens betingelser og udnytte de handlemuligheder, de oplever som værende tilgængelige og meningsfulde. Dette rejser imidlertid et yderligere spørgsmål: Hvad lærer eleverne, når de tilpasser sig en praksis, der inviterer til performativ positionering og kodeknækkeri? Når eleverne er optagede af, at en frugtbar vej mod at opnå gode resultater, er at knække lærerens kode, kan man argumentere for, at det kritisk-refleksive element forbundet til fx projektarbejdets indhold glider i baggrunden.

Samtidig kan vi anskue elevers kodeknækkeri som en form for agential modstand mod netop evaluerings- og præstationsregimets fremmedgørelse (Sidorkin, 2004); en aktiv modhandling og et kritisk brud med det værende, der for en stund frisætter eleverne (Doerr, 2021). Ved at knække lærerens kode omskriver eleverne skolens rammer, ikke nødvendigvis for at undergrave dem, men for at tilpasse dem deres egen meningshorisont. I denne forstand kan også kodeknækkeri ses som et demokratisk element af dissens (Kortbek & Haandbæk Schmidt, 2025), en afvigelse fra det forventede, der ikke blot afslører præstationskulturens begrænsninger, men også skaber rum for alternative måder at lære og være i skolen på.

Denne artikel har indkredset elevers kodeknækkeri som en meningsfuld respons på skolens præstations- og evalueringsstruktur. Rönn (2024) kan supplere dette perspektiv ved at vise, at der i disse praksisser findes en overhængende risiko for, at eksisterende eksklusions- og ulighedsmekanismer i klassens sociale og faglige rum forstærkes, særligt når disse figurerer udenfor lærerens åsyn. Bernsteins sociologiske teori om kodemodaliteter, påpeger relevant i denne forbindelse, hvordan bestemte former for adfærd, kommunikation og positioner i pædagogisk praksis vurderes som værende mere eller mindre legitime, og skaber dermed grobund for ulighed (Klitmøller, 2016). Således har de "elever, der tilegner sig kodemodaliteten (eller kender den hjemmefra), (...) bedre mulighed for at opnå succes end de elever, der ikke tilegner sig kodemodaliteten" (Bøje, 2010:55). Den omsiggribende performancekultur risikerer samtidig at hindre lærerens mulighed for at vurdere og udvikle elevers faglige kunnen: "being able to *give* an impression corresponding to a particular skill does not necessarily demonstrate that a pupil has mastered a specific skill" (Rönn, 2024:622). Således bliver elever, der formår at positionere sig som dygtige, favoriseret over dem, der ikke er lige så dygtige til at knække lærerens kode, da lærerens pædagogiske handlerum indsnævres til den performative overflade. Dermed bliver elevers gråzonepraksisser ikke blot udtryk for modstand, men også sociale positioneringskampe om adgangen til legitim deltagelse og anerkendelse, der har indlejrede ulighedselementer i sig. Artiklens hensigt har således ikke været at skyde skylden på læreren, der ligeledes er underlagt skolens institutionelle betingelsesrammer (Bauer & Borg, 1993).

Er løsningen så at lade snyderiet og 'baggrundspædagogikken' blomstre frit, at løsne testtrykket og evalueringstendenserne, eller kræves en mere fundamental kulturændring? Ved at tage elevers (skjulte) modstand mod eller brud med skolens rammer og regler alvorligt, kan der åbnes for en nysgerrighed på hvordan skolen fungerer fra elevernes perspektiver. At finde mening i det, elever skal engagere sig i, kræver, at der er (handle)rum til fordybelse, undren, tvivl (Ryberg, 2025) og ikke mindst tid (Schraube, 2024). Når elever skal haste sig igennem opgaver, vil denne mening have svært ved at indfinde sig.

Derfor tyer elever nogle gange til metoder, der fra et lærer- og læringsperspektiv er mindre hensigtsmæssige, men som fra et elevperspektiv netop giver mening fordi de skaber en følelse af agens i henhold til de oplevede betingelsesrammer (Doerr, 2021).

Denne artikel har ikke haft til hensigt at udpege løsningsmodeller, men i stedet at skabe rum for refleksion ved at træde et skridt tilbage og se kodeknækkeri som en form for modstand fra eleverne (Bauer & Borg, 1993; Doerr, 2021), som *sætter spørgsmålstegn ved skolens praksisser og åbner for andre mulige forståelser af deltagelse, læring og evaluering*. Elevernes praksisser kan ses som invitation til at reflektere over, om vi har skabt en skole, hvor fordybelse, refleksion og mening risikerer at glide i baggrunden i en higen efter gode karakterer. Så længe skolen tager form af et udpræget præstationsrum for udskolingselever, synes det svært at forestille sig, at afstanden mellem lærere, elever og det faglige indhold mindskes. Dette gør sig ikke mindst gældende når vi forholder os til udfordringerne relateret til klassens nye og kontroversielle elev, ChatGPT, hvis anvendelse er i risiko for at blive tabuiseret (Larsen & Andersen, 2025), og på den måde kan udvide afstanden mellem lærer og elev i den performative skoles skjulte praksisser.

**Jan Ole Størup, ph.d.-studerende ved Psykologisk Institut,  
Aarhus Universitet**

### Litteraturliste

Aiken, L. R. (1991). Detecting, understanding, and controlling for cheating on tests. *Research in Higher Education*, 32(6), 725–736. <https://doi.org/10.1007/BF00974740>

Althusser, L. (2001). Ideology and Ideological State Apparatuses (Notes towards an Investigation). In *Lenin and Philosophy and Other Essays* (pp. 85–126). NYU Press; JSTOR. <http://www.jstor.org/stable/j.ctt9qgh9v>

Bach, J. M., Nielsen, K., & Bruun, H. (2025). Negotiating boundaries: (A qualitative study of) mental health professionals’ demarcation of psychiatric diagnosis in everyday practice. *SSM - Mental Health*, 8, 100488. <https://doi.org/10.1016/j.ssmh.2025.100488>

Bauer, M., & Borg, K. (1993). Den skjulte læreplan: Skolen socialiserer men hvordan? *Unge Pædagoger*, 116, 7–47.

Biesta, G. (2006). *Beyond learning: Democratic education for a human future*. Paradigm Publishers.

Bøje, J. D. (2010). *Differentiering og sortering i pædagoguddannelsen: Et uddannelses- og professions sociologisk studie*. Institut for Medier, Erkendelse og Formidling, Afdeling for Pædagogik. Københavns Universitet.

Bruun, M. H., Krause-Jensen, J., & Hasse, C. (2024). *Store sprogmodeller og AI-chatbots på videregående uddannelser* (No. 26; Pædagogisk indblik, pp. 1–49). Danmarks institut for Pædagogik og Uddannelse (DPU), Aarhus Universitet.

Cizek, G. J. (1999). *Cheating on tests: How to do it, detect it, and prevent it*. L. Erlbaum Associates.

Davis, S. F., Drinan, P. F., & Bertram Gallant, T. (2009). *Cheating in School: What we know and what we can do* (Online-Ausg). Wiley.

Doerr, K. (2021). Testing and cheating: Technologies of power and resistance. *Cultural Studies of Science Education*, 16(4), 1315–1334. <https://doi.org/10.1007/s11422-021-10048-6>

Drake, C. A. (1941). Why Students Cheat. *The Journal of Higher Education*, 12(8), 418–420. <https://doi.org/10.1080/00221546.1941.11773211>

Dreier, O. (2009). Persons in Structures of Social Practice. *Theory & Psychology*, 19(2), 193–212. <https://doi.org/10.1177/0959354309103539>

Dreier, O. (2015). Conduct of everyday life: Implications for critical psychology. In E. Schraube & C. Højholt (Eds.), *Psychology and the conduct of everyday life* (pp. 15–33). Routledge.

Holzcamp, K. (2005). Mennesket som subjekt for videnskabelig metodik. *Nordiske udkast, Årg. 33, nr. 2 (2005)*, 5–33.

Holzcamp, K. (2013). *Psychology from the standpoint of the subject: Selected writings of Klaus Holzcamp* (E. Schraube & U. Osterkamp, Eds.). Palgrave Macmillan. [https://www.statsbiblioteket.dk/au/#/search?query=recordID%3A%22sb\\_6003622%22](https://www.statsbiblioteket.dk/au/#/search?query=recordID%3A%22sb_6003622%22)

Hovdhaugen, E., Flobakk-Sitter, F., Wollscheid, S., Fossum, L. W., & Korseberg, L. (2022). *Kartlegging av nordisk forskning på eksamen* (No. 18). Nordisk institutt for studier av innovasjon, forskning og utdanning (NIFU).

Isager, J. M. (2024). ‘Cracking the teacher’s code’ – an ethnographic study of students preparing for oral exams. *Ethnography and Education*, 1–17. <https://doi.org/10.1080/17457823.2023.2298945>

Jacobsen, B. S. (2024). Educational performance pressure and mental ill-being: The case of Danish primary and lower secondary schools, 1975–2024. *Educational Review*, 1–18. <https://doi.org/10.1080/00131911.2024.2383897>

Katznelson, N., Pless, M., Görlich, A., Graversen, L., & Sørensen, N. B. (2021). Ny udsathed: Nuancer i forståelser af psykisk mistrivsel. *Nordisk tidsskrift for ungdomsforskning*, 2(2), 83–103. <https://doi.org/10.18261/issn.2535-8162-2021-02-01>

Klitmøller, J. (2016). Educational practice, student experience, and the purpose of education—A critique of ‘Pedagogy in Practice’. *Oxford Review of Education*, 42(6), 646–660. <https://doi.org/10.1080/03054985.2016.1200023>

Kortbek, H. B., & Haandbæk Schmidt, C. (2025). Børns dobbeltkodede deltagesmuligheder. *Barn – forskning om barn og barndom i Norden*, 42(1–2). <https://doi.org/10.23865/barn.v42.6354>

Kousholt, K. (2016). Testing as social practice: Analysing testing in classes of young children from the children’s perspective. *Theory & Psychology*, 26(3), 377–392. <https://doi.org/10.1177/0959354316641911>

- Kousholt, K. (2018). Betingelses- betydnings- og begrundelsesanalyse— Elevperspektiver på test som eksempel. In L. Bøttcher, D. Kousholt, & D. Winther-Lindqvist (Eds.), *Kvalitative analyseprocesser: Med eksempler fra det pædagogisk psykologiske felt* (pp. 237–261). Samfundslitteratur.
- Krogh, S. C., & Madsen, O. J. (2024). Dissecting the achievement generation: How different groups of early adolescents experience and navigate contemporary achievement demands. *Journal of Youth Studies*, 27(5), 706–722. <https://doi.org/10.1080/13676261.2022.2162812>
- Larsen, N. S. R., & Andersen, B. L. (2025). ChatGPT er da noget vi taler om— Kunstig intelligens i folkeskolen. *Unge Pædagoger*, 86(2), 50–58.
- Leontjev, A. N. (2009). *Virksomhed, bevidsthed, personlighed* (1. udgave). Hans Reitzel.
- Lewis, A. (1992). Group Child Interviews as a Research Tool. *British Educational Research Journal*, 18(4), 413–421. <https://doi.org/10.1080/0141192920180407>
- Martin, A. E., Fisher-Ari, T. R., & Kavanagh, K. M. (2020). “Our Schools Turned Into Literal Police States.”: Disciplinary Power and Novice Teachers Enduring a Cheating Scandal. *Educational Studies*, 56(3), 306–329. <https://doi.org/10.1080/00131946.2020.1745809>
- Miller, A., Shoptaugh, C., & Wooldridge, J. (2011). Reasons Not to Cheat, Academic-Integrity Responsibility, and Frequency of Cheating. *The Journal of Experimental Education*, 79(2), 169–184. <https://doi.org/10.1080/00220970903567830>
- Montgomery, H. (2014). Participant Observation. In A. Clark, R. Flewitt, M. Hammersley, & M. Robb (Eds.), *Understanding research with children and young people* (pp. 122–135). SAGE.
- Moos, L. (with Storgaard, M., Kofod, K. K., Frørup, A. K., Larson, A., Cort, P., Degn, L., Kierk, J., Nielsen, M., & Sommer, T.). (2019). *Glidninger: ‘usynlige’ forandringer inden for pædagogik og uddannelser*. AU Library Scholarly Publishing Services.
- Negrón, R. (2012). Audio Recording Everyday Talk. *Field Methods*, 24(3), 292–309. <https://doi.org/10.1177/1525822X11432082>
- Nepper-Larsen, S. (2022). *Evalueringsfeber og evidensjagt*. Samfundslitteratur.
- Nissen, M. (1996). Undervisning som handlesammenhæng: En kritisk socialpsykologisk analyse. In G. Witt & C. Højholt (Eds.), *Skolelivets socialpsykologi* (pp. 209–253). Forlaget Unge Pædagoger.

- Nuthall, G. (2007). *The hidden lives of learners*. New Zealand Council for Educational Research (NZCER) Press.
- Petersen, A., & Krogh, S. Chr. (2021). *Præstationskultur*. Aarhus Universitetsforlag.
- Rönn, C. (2023). *Backstage pedagogy: Compulsory school pupils' informal social strategies when dealing with formal individual writing assignments for assessment* [Linnaeus University]. <https://doi.org/10.15626/LUD.513.2023>
- Rönn, C. (2024). Pupils' informal social strategies in a Swedish compulsory school – What pupils do and say, out of sight of the teachers, while managing written individual assignments. *Educational Review*, 76(3), 605–627. <https://doi.org/10.1080/00131911.2022.2054955>
- Rüsselbæk Hansen, D. (2024). Democratic engagements with negativities in education and public school. *Speki. Nordic Philosophy and Education Review*, 1(1), 43–57. <https://doi.org/10.5617/speki.11540>
- Ryberg, M. L. (2025). Forskningsbaseret undervisning og tvivlens goder. *Dansk Universitetspædagogisk Tidsskrift*, 20(37). <https://doi.org/10.7146/dut.v20i37.140480>
- Sauzet, S. (2025). Hesitation – Exploring Ambivalence, Ambiguity and Avoidance in Children's Educational Lives. *Barn – Forskning Om Barn Og Barndom i Norden*, 42(1–2). <https://doi.org/10.23865/barn.v42.6417>
- Schraube, E. (2009). Technology as Materialized Action and Its Ambivalences. *Theory & Psychology*, 19(2), 296–312. <https://doi.org/10.1177/0959354309103543>
- Schraube, E. (2013). First-person perspective and sociomaterial decentering: Studying technology from the standpoint of the subject. *Macmillan Publishers Ltd.*, 6(1), 12–32.
- Schraube, E. (2024). *Digitalization and Learning as a Worlding Practice: Why DialogueMatters*(1sted.).Routledge.<https://doi.org/10.4324/9780429031076>
- Sidorkin, A. M. (2004). In the Event of Learning: Alienation and Participative Thinking in Education. *Educational Theory*, 54(3), 251–262. <https://doi.org/10.1111/j.0013-2004.2004.00018.x>
- Simkin, M. G., & McLeod, A. (2010). Why Do College Students Cheat? *Journal of Business Ethics*, 94(3), 441–453. <https://doi.org/10.1007/s10551-009-0275-x>

## Litteraturliste

Skarpenes, O., & Hidle, K.-M. W. (2024). The clash of cultures: Individualization and standardization in education. *Policy Futures in Education*, 22(7), 1387–1403. <https://doi.org/10.1177/14782103241226526>

Steensen, C. I. S. (2022). Læreres kritik som empirisk genstandsfelt. *Dansk Pædagogisk Tidsskrift*, 2, 60–77.

Størup, J. O., & Klitmøller, J. (in review). ”They don’t really know what we’re talking about”: Pupils’ perspectives on misaligned teacher scaffolding of pupils’ information literacy practices during project work.