

2026

'Blackboard & Kraken' Data, tillid og ledelse i skolens brudte landskaber



Forsidefoto **'Blackboard Kraken'** af Eske Kath, *'hans værker forsøger at skabe orden i en ukontrollerbar verden og frisætte potentialet i rædselsscenerne'* (artmatter.dk/journal/ugens-kunstner-eske-kath/)

'Blackboard' peger mod læring, struktur, undervisning, geometri og menneskets forsøg på at forstå verden.

'Kraken' peger mod det modsatte: havdybet, det ukendte, frygt, fantasi og kræfter uden for kontrol.

(Min fortolkning i opgavens kontekst)

Tina Kehlet Primholdt

Master i datadreven organisationsudvikling

20-05-2026

Abstract

Title: The Blackboard Kraken. Data, trust and leadership in a Broken School Landscape

This master's thesis investigates how data practices in a school organization characterized by low trust and organizational turbulence, and a history of 'broken promises can be transformed from cold, control-oriented selection mechanisms into warm, relational and meaning-making anchors. Grounded in my dual role as a leader-researcher at Kroggårdsskolen, the study explores the potential of situated data and leadership practices based on non-knowledge in rebuilding organizational integrity.

The project is framed by the metaphor of the 'Blackboard Kraken'. The 'Blackboard represents the human attempt to create order, structure and geometry, while the 'Kraken' symbolizes the uncontrollable depths, fears and unpredictable forces of the organizational landscape. I stepped into this office following a period of extreme leadership instability, meeting a staff whose primary plea was 'Do you have our back?' This statement serves as a witness to a landscape where trust has been worn thin by frequent changes and fragmented communication.

To navigate 'the middle of the storm' I have employed an at-home-ethnography combined with Design-Based Research (DBR). This approach allowed me to inhabit the micro-situations where trust is negotiated, while simultaneously designing formative interventions. These interventions, ranging from individual vulnerability-focused MUS-interviews to speculative design workshops and a redesigned 'Data Circle' serving as iterative loops intended to disturb and develop the organization's activity system.

My theoretical framework creates a dialogue between Niklas Luhmann's systems theory on selection, Karl Weick's sensemaking, Mats Alvesson's relational legitimacy and Lotte Darsø's concept of leadership through non-knowledge. The analysis reveals that in low-trust environments, data often functions as a 'cold filter' that reduces complex human lives to manageable but alienating indicators. However, my findings show that by materializing data through collaborative and speculative processes, it can be transformed into a 'relational third'. A shared space where system selections and humanity's warm stories meet. A significant discovery in this process is the role of 'noise' (støj) as a multi-layered organizational marker; in staff narratives, it signals a lack of structure; in student data, it represents a threat to social safety.

Furthermore, the study identifies a critical 'paradox of autonomy' (frisættelse). While the political and professional discourse emphasizes the freedom to innovate, the students at Kroggårdsskolen explicitly call for adult-led structure and predictability as a 'social technology' to combat insecurity. This reveals a blind spot in

modern school development. Without a strong relational scaffold, freedom' can inadvertently increase complexity and anxiety for the most vulnerable actors.

I conclude that in broken landscapes, data cannot repair relations, but relations can repair data. Leadership requires the courage to 'draw in the dark' on the blackboard while acknowledging the unpredictable Kraken beneath. By consistently aligning word and deed, a practice of facilitative integrity, I as a leader, can act as a relational anchor. This ensures that the fragile light of trust is not only protected but reignited through a practice where data becomes an invitation to shared hopes and organizational learning.

Indholdsfortegnelse

1.0 Landskabet der brast. Problemfelt, kontekst og state of the art	4
1.1 Problemformulering:.....	7
1.2 Den flerstemmige datakontekst. Mellem styring og meningskabelse.....	7
2.0 Videnskabsteoretisk ståsted. Mellem systemets kolde filter og menneskets varme fortælling	8
3.0 Teoretiske pejlemærker i hyperkompleksiteten	9
3.1 Niklas Luhmann. Data som selektion og filter	9
3.2 Karl Weick. Retrospektiv meningskabelse, sensemaking	10
3.3 Mats Alvesson. Relationel legitimitet og image work	10
3.4 Lotte Darsø. Ledelse gennem ikke-viden	11
3.5 Yrjö Engeström. Ekspansiv læring og modsigelser	11
4.0 Stien bliver til. Metodisk design og den dobbelte position	12
4.1 Designværktøjet. Fra datatrekant til dynamisk datacirkel	14
Data er genereret gennem en række planlagte og gennemførte interventioner:.....	17
4.2 Overblik og planlagte og stort set gennemførte datainterventioner på Kroggårdsskolen:	18
4.3 Metodisk diskussion. Magt, blindhed og situering af fund	20
4.4 Forskningsetiske overvejelser i et lavtillidslandskab	22
4.5 Mixed methods design.....	23
4.6 Fra praksis til ord. Præsentation af empiri og den analytiske bevægelse	26
5.0 Analysen. Data som bevægelse fra kontrol til relationel mening.....	27
5.1 Delanalyse 1: Sårbarhedens stemme i MUS-samtalen.....	28
5.2 Delanalyse 2: Årgangsteamevalueringer. Stilladset, der frisætter	31
5.3 Delanalyse 3: Spekulativ workshop, at tegne i mørket	33
5.4 Delanalyse 4. Spørgeskemaundersøgelsen på 6. årgang. Forankring i det uvisse	36
5.5 Tværgående analyse	39
6.0 Diskussion. Når data åbner og blænder.....	41
6.1 Syntese. Data som bevægelse i et relationelt landskab	43
6.2 Diskussion. Dilemmaer i relationel ledelsespraksis	44
7.0 Konklusion. Ledelse som det relationelle anker	45
Referenceliste:	47

1.0 Landskabet der brast. Problemfelt, kontekst og state of the art

'Power is actualized only where word and deed have not parted company.' (Arendt, 1958). *'There is a light, don't let it go out'* (U2, 2017)

'Det vigtigste for mig er, at du som leder har min ryg.' Sætningen falder under min første MUS-samtale med medarbejdere i ungemiljøet på Kroggårdsskolen. Jeg leder efter et smil eller en lethed i stemmen, men finder kun alvor på en bund af sårbarhed og afmagt. Det bliver ikke den eneste gang, jeg hører den tydelige forventning italesat. Den vender tilbage i samtale efter samtale, med samme tyngde og samme ekko af erfaringer, skuffelser og håb.

På Kroggårdsskolen er udsagnet ikke et abstrakt ønske. Det er et vidnesbyrd om en ledelseshistorik præget af skiftende skoleledere, souschefer og afdelingsledere; brudte løfter og relationer, der aldrig nåede at slå rødder før de igen blev revet op. Min egen ansættelse er kun få måneder gammel siddende på et kontor, hvor tre andre har siddet før mig inden for de seneste tre år. Bag udsagnet ligger også en mere nuanceret fortælling fra lærerne: *'Vi har stået alene. Vi har manglet retning. Vi har manglet nogen, der ser os, står sammen med os og tager ansvar sammen med os.'* Her træder begreber som tillid, psykologisk tryghed og relationelt lederskab frem (Luhmann, 1979; Edmondson, 1999). Forventningen rummer både længsel efter stabilitet og en klar markering af, at tillid ikke er noget, der gives. Den skal genopbygges, forhandles og opleves i praksis i et organisatorisk landskab præget af usikkerhed og kompleksitet.

Det er ind i denne arena, jeg tiltræder som ny leder af ungemiljøet på Kroggårdsskolen. En af Odense Kommunes 36 folkeskoler med ca. 555 elever. Det er et landskab mærket af en lav score til den sidste medarbejdertrivselsmåling og ekkoet fra en planlægningsproces af dette skoleår, der har gravet dybe grøfter mellem medarbejdere og ledelse. Men, det er også et landskab fyldt med potentiale: medarbejdere, der ønsker retning, dialog og fælles udvikling. Og som længes efter, at data ikke kun bruges til kontrol, men som afsæt for læring, mening og samskabelse (Schildkamp & Kuiper, 2010).

Hannah Arendt minder os om, at ledelse ikke bliver legitim gennem titel eller position, men gennem den kontinuerlige forening af ord og handling. Når medarbejdere spørger *'har du vores ryg?'*, er det ikke et ønske om betingelsesløs beskyttelse, men om integritet, at det, der siges, også gøres. At ledelse bliver til i praksis i skolen i hverdagen mellem alle aktørerne. Ikke i forkromede procesplaner på et ledelseskantor med få medarbejderrepræsentanter.

U2 minder os i 13 (*'There Is a Light'*) om, at håb ikke er noget abstrakt eller romantisk, men noget der skal bæres og beskyttes i praksis.

Når de synger *'there is a light, don't let it go out'*, bliver det for mig et ekko af den organisatoriske erfaring: at lyset, tilliden, modet og integriteten kun består, hvis nogen værner om det gennem handling.

I en organisation præget af brudte løfter er lyset skrøbeligt. Det kan blafre. Men, i min ledelse arbejder jeg også ud fra den antagelse, at det kan også tændes igen, når ledelse ikke forstås som en position, men som en daglig praksis, hvor ord og handling forbindes i relationerne mellem mennesker (Hammer og Høpner, 2019). Trivselsmålinger, fraværstatistikker og evalueringer kan hurtigt bekræfte en problemmættet fortælling, hvis de ikke sættes ind i en meningsskabende og relationel ramme (Hammer og Høpner, 2019). Samtidig rummer data et potentiale for at åbne nye perspektiver, skabe fælles billeder og understøtte dialog, hvis de behandles som dynamiske, formbare og situationsbundne størrelser, der skabes i relationer (Birkbak & Carlsen, 2020).

Skoler står i dag midt i en massiv dataficering. Et praksisfelt præget af målinger og indikatorer, der bruges til at skabe overblik, dokumentere kvalitet og understøtte beslutninger (Williamson, 2017). Denne udvikling er en del af en global bevægelse, hvor sociale fænomener oversættes til målbare størrelser (Espeland & Stevens, 2008). Simultant står skoler i dag på en brændende platform, hvor en af tidens *'vilde problemer'* børn og unges mistrivsel for alvor udspiller sig i hverdagen imellem elever, forældre, skolens personale og skolens organisatoriske strukturer (Rittel & Webber, 1973).

Inden for uddannelsesforskningen har dette ført til begreber som *data-informed decision making* og datainformeret skoleudvikling. Her peger forskningen på, at data kan understøtte refleksion over undervisning, styrke professionelle læringsfællesskaber og skabe fælles faglige samtaler. Når data bringes i spil i kollektive refleksionsprocesser, kan de synliggøre mønstre i elevers deltagelse, trivsel og læring og dermed fungere som afsæt for udvikling af praksis (Schildkamp & Kuiper, 2010; Schildkamp, Poortman & Handelzalts, 2016).

Samtidig peger en voksende kritisk litteratur på, at data ikke er neutrale informationskilder, men også former organisationers forståelser af virkeligheden. Espeland og Stevens viser, hvordan målinger ikke blot beskriver verden, men også er med til at skabe den. Når bestemte fænomener gøres målbare, får de en særlig betydning i organisationers opmærksomhed og beslutningsprocesser. Målinger kan dermed skabe *reaktivitet*, aktører begynder at orientere deres handlinger mod det, der måles, hvilket kan ændre praksis og prioriteringer (Espeland & Stevens, 1998). I skolekonteksten betyder det, at indikatorer som fravær, testresultater eller trivselsmålinger ikke blot beskriver elevernes situation, men også påvirker, hvordan elever, lærere og ledelse forstår og håndterer problemer. Data kan skabe synlighed og indsigt, men også reducere komplekse sociale og pædagogiske fænomener til overskuelige talstørrelser.

Dermed opstår et spændingsfelt mellem data som styringsredskab og data som afsæt for læring og refleksion. Netop dette spændingsfelt er centralt i nyere studier af datapraksisser i organisationer. Her peges der på, at data ikke får betydning i sig selv, men først i de processer, hvor aktører fortolker, deler og omsætter dem til handling (Weick, 1999, Bowker og Star 1995).

Inspireret af Weicks teori om meningsskabelse kan data forstås som elementer i organisationers løbende fortolknings-processer, hvor aktører forsøger at skabe sammenhæng og retning i komplekse situationer. I denne optik bliver arbejdet med data ikke blot et teknisk spørgsmål om indsamling og analyse, men også et relationelt og kommunikativt arbejde, hvor data indgår i dialoger, fortællinger og forhandlinger om, hvad der er problematisk, hvad der er muligt, og hvilken retning organisationen skal bevæge sig i. Narrativ organisationsforskning peger på, at organisationer består af konkurrerende fortællinger, hvor forskellige forståelser af virkeligheden løbende forhandles og genforhandles.

Nyere forskning fremhæver derfor betydningen af at arbejde med data som situationsbundne, relationelle og formbare størrelser. I praksisnære og dialogiske processer kan data materialiseres, udfordres og gentænkes i fællesskab. Her kan data fungere som et fælles tredje, der åbner for refleksion og nye forståelser af praksis (Birkbak, A., & Carlsen, H. B. 2020).

På trods af en voksende litteratur om datainformeret skoleudvikling ved vi fortsat relativt lidt om, hvordan data kan anvendes i organisationer præget af lav tillid, organisatorisk turbulens og komplekse styringslogikker. I sådanne kontekster risikerer data at blive oplevet som kontrol frem for som meningsfulde redskaber for fælles læring. Det peger på et behov for undersøgelser, der ikke alene ser på, hvilke data der anvendes, men også på, hvordan data skabes, fortolkes og bringes i spil i relationelle og meningsskabende processer mellem elever, lærere og ledelse.

Når standardiserede indikatorer er blinde for skolens '*vilde problemer*', opstår et behov for at bevæge sig bag de kendte mål og indtage en undersøgende position over for det, vi endnu ikke har identificeret som relevante faktorer. Her bliver ikke-viden en aktiv ledelseshandling, der gør det muligt '*at tegne i mørket*' og skabe rum for relationelle dybder, som dataficeringen ellers marginaliserer.

Det er netop dette spørgsmål mit masterprojekt søger at afdække. Vi ved meget om data som styring og om data som læringsredskab, men langt mindre om, hvordan data kan anvendes relationelt og meningsskabende i organisationer præget af lav tillid. Forskningen har i begrænset omfang undersøgt, hvordan datapraksisser udvikles i kontekster, hvor historiske brud, sårbarhed og mistillid påvirker både samarbejde, kommunikation og ledelsesrum. Det er netop i dette spændingsfelt, at mit projekt placerer sig.

Folkeskolens formålsparagraf forpligter skolen til at fremme elevernes alsidige udvikling, deltagelse og dannelse. I en kontekst præget af stigende dataficering opstår der derfor et spændingsfelt mellem det målbare og det meningsfulde. Når trivsel, deltagelsesmuligheder og relationelle dimensioner ikke lader sig indfange af standardiserede indikatorer, risikerer skolens formål at blive reduceret til det, der kan måles. Det er netop i dette spændingsfelt mellem data som styring og data som læring, at mit masterprojekt tager sin form. Jeg ønsker at undersøge, hvordan data kan anvendes som et relationelt og meningsskabende redskab i en organisation, hvor tillid ikke kan tages for givet, og hvor ledelse må forstås som noget, der skabes mellem mennesker og ikke udøves ovenfra. Det bringer mig frem til følgende:

1.1 Problemformulering:

Hvordan kan datapraksisser i en skoleorganisation præget af lav tillid og organisatorisk turbulens udvikles så data bevæger sig fra at fungere som kontrolorienterede selektionsmekanismer til at blive relationelle og meningsskabende redskaber? Og hvilken betydning har brugen af situerede data og ledelsespraksisser baseret på ikke-viden i denne proces?

1.2 Den flerstemmige datakontekst. Mellem styring og meningsskabelse

Med Bowker og Star som analytisk ramme bliver det tydeligt, at de standardiserede data, der i stigende grad præger skoleområdet, ikke blot fungerer som tekniske måleredskaber, men som sociale og politiske infrastrukturer, der former praksis og prioriteringer (Bowker & Star, 1999). Siden Danmarks første deltagelse i PISA i 2000 har standardiserede målinger fået en styrende position i forståelsen af, hvad der tæller som kvalitet i skolen. KPI'er og sammenlignelige datasæt har muliggjort benchmarking på tværs af skoler og kommuner, men samtidig reduceret skolens komplekse virkelighed til målbare enheder, der ikke nødvendigvis afspejler skolens formål eller elevernes faktiske udviklingsbaner.

Standardiseringens styrke ligger i dens evne til at skabe ligestillede datasæt. Dens svaghed er blindheden over for kontekst. Når nationale testresultater vægtes højere end elevernes kreative, sociale eller dannelsesmæssige udvikling, er det ikke blot et teknisk valg, men et styringsmæssigt skifte, hvor det målbare risikerer at blive vigtigere end det meningsfulde. Espeland og Stevens (1998) beskriver dette som *commensuration*. Processen, hvor komplekse fænomener oversættes til en fælles måleenhed, hvilket samtidig omformer vores forståelse af, hvad der er værdifuldt.

Denne logik bliver særlig problematisk i en tid, hvor børns og unges mistrivsel er et af samfundets mest komplekse og uforudsigelige problemer. Et '*vildt problem*' i Rittel og Webbers forstand (Rittel & Webber, 1973).

Horst Rittel definerer et *'vildt problem'* i 1967: *'The term wicked problem refers to that class of social system problems which are ill formulated, where the information is confusing, where there are many clients and decision makers with conflicting values, and where the ramifications in the whole system are thoroughly confusing.'* (Rittel, 1967, som citeret i Rittel & Webber, 1973).

Mistrivsel lader sig ikke reducere til lineære indikatorer. Her bliver Bowker og Stars begreb om marginalisering centralt. Det, der ikke passer ind i systemets kategorier, forsvinder ud af synsfeltet (Bowker & Star, 1999). Elever, der udvikler sig i det små, eller som tager betydelige skridt i forhold til trivsel og deltagelse, kan fremstå som underpræsterende, fordi deres progression ikke er målbar i de eksisterende KPI-systemer.

Nick Seaver (2017) tilbyder et vigtigt supplement ved at forstå tekniske systemer som kulturelle og dynamiske aktører, der indgår i relationer med brugerne og udvikler sig over tid. Data er ikke blot noget, der anvendes. Data virker tilbage på praksis. I en skolekontekst betyder det, at styringsdata, selv når de er tænkt som neutrale, får performative effekter. De former undervisningen, lærernes opmærksomhed og elevernes oplevelse af sig selv. Når KPI'er kobles til politiske mål om effektivitet og progression, kan de utilsigtet skabe et præstationspres, der forstærker mistrivsel frem for at afhjælpe den.

Her tilbyder Birkbak og Carlsen (2020) en mere relationel forståelse af tekniske systemer som situationsbundne og kollaborative. Data får først mening, når de bringes i spil i lokale praksisser, hvor professionelle, elever og ledelse sammen fortolker, omskaber og anvender dem. Det er i denne samskabelse, at data kan bevæge sig fra at være styringsredskaber til at blive relationelle og meningskabende redskaber, der understøtter skolens formål om både læring, dannelse og trivsel.

2.0 Videnskabsteoretisk ståsted. Mellem systemets kolde filter og menneskets varme fortælling

Mit videnskabsteoretiske ståsted bevæger sig i spændingsfeltet mellem socialkonstruktivisme, pragmatisme og systemteoretisk tænkning, fordi skolens praksis ikke lader sig forstå gennem én samlet optik, men må ses som et levende og hyperkomplekst landskab, hvor data, relationer og organisatoriske dynamikker kontinuerligt formes og forhandles. En socialkonstruktivistisk tilgang understreger, at virkelighed, og dermed også data, altid er situeret, fortolket og socialt skabt (Berger & Luckmann, 1966), mens pragmatismen bidrager med et handlingsorienteret blik, hvor viden først får værdi, når den omsættes til greb, der skaber bevægelse i praksis (Dewey, 1938).

I dette felt tilbyder Luhmann et systemteoretisk blik på, hvordan organisationer reducerer kompleksitet gennem kommunikation og selektion, hvor data fungerer som filtre, der afgør, hvad der bliver synligt, og hvad der forbliver uden for systemets opmærksomhed (Luhmann, 1995). I en skole præget af lav tillid kan disse

selektioner let opleves som kontrol, mens de i højtillidskontekster kan fungere som et fælles tredje, der åbner for refleksion og læring (Luhmann, 1979).

Hvor Luhmann giver et strukturelt blik, tilbyder Weick et praksisnært perspektiv på, hvordan mennesker retrospektivt skaber mening i det komplekse gennem plausible fortællinger, der binder fragmenter sammen (Hammer og Høpner, 2019). Data bliver her ikke neutrale størrelser, men anledninger til meningskabelse, og gennem *enactment* skaber organisationer samtidig de virkeligheder, de efterfølgende forsøger at håndtere.

I lavtillidskontekster bliver disse processer særligt skrøbelige, fordi data let kan blive brændstof for bekymring eller defensiv praksis, hvis de ikke rammesættes i dialoger, hvor medarbejdere kan udforske og samskabe mening.

Engeströms teori om ekspansiv læring supplerer dette blik ved at forstå modsigelser som drivkraft for kollektiv udvikling af aktivitetssystemer (Engeström, 1987; Engeström & Sannino, 2010), og selvom teorien ikke fungerer som en egentlig ramme i projektet, bidrager den med et analytisk blik for de kollektive bevægelser, der opstår, når en skole forsøger at udvikle nye måder at samarbejde og skabe mening på. Jeg forsøger ikke at harmonisere Luhmann, Weick og Engeström, da de repræsenterer forskellige ontologier og epistemologier: I stedet anvender jeg dem som komplementære linser, der tilsammen gør det muligt at forstå data som et relationelt tredje. Et sted, hvor systemets selektion og menneskers meningskabelse mødes, forhandles og omskabes i skolens hverdagsliv.

3.0 Teoretiske pejlemærker i hyperkompleksiteten

Mit masterprojekt undersøger, hvordan data kan bringes i spil som et relationelt og meningskabende redskab i en skoleorganisation præget af lav tillid og organisatorisk turbulens. For at forstå spændingsfelt trækker jeg på flere teoretiske optiker, der tilsammen gør det muligt at analysere data som selektion, som meningskabende materiale og som ledelsespraksis. Teoriene repræsenterer forskellige epistemologiske traditioner, men det er netop i spændingsfeltet mellem dem, at projektets analytiske styrke opstår. Jeg har valgt at gå tæt på de originale udtryk for at sikre en høj analytisk stringens, men jeg er bevidst om, at disse begreber i en skolekontekst ofte nuanceres af andre forskere

3.1 Niklas Luhmann. Data som selektion og filter

Niklas Luhmanns systemteori tilbyder et strukturelt blik på, hvordan organisationer håndterer kompleksitet (Luhmann 1995). Organisationer består ikke af mennesker, men af kommunikation, der kontinuerligt reducerer kompleksitet for at kunne handle i hverdagen. I denne optik bliver data ikke blot information, men selektionsmekanismer, der afgør, hvad organisationen kan se og hvad der forbliver usynligt. Data fungerer

som et filter. Luhmanns skelnen mellem tillid og mistillid er central. Tillid er ikke en følelse, men en mekanisme til at reducere kompleksitet (Luhmann, 1979).

Tillid bliver en mulighedsbetingelse for, at data overhovedet kan bringes i spil som meningsskabende materiale. Skolekonteksten kan samtidig forstås som hyperkompleks, hvor flere logikker og forventninger eksisterer samtidig (Qvortrup, 2019). Dette forstærker behovet for selektion, og dermed for at forstå data som noget, der både åbner og lukker for bestemte forståelser.

Hvor Luhmann tilbyder et strukturelt blik, giver Karl Weick et praksisnært perspektiv på, hvordan mennesker skaber mening i det komplekse. Sensemaking er en social, retrospektiv og emotionel proces, hvor aktører forsøger at skabe orden i det, der ellers fremstår fragmenteret (Hammer og Høpner, 2019). Data bliver i denne optik ikke sandheder, men anledninger til fortolkning.

3.2 Karl Weick. Retrospektiv meningskabelse, sensemaking

Weick peger på, at organisationer ikke blot reagerer på deres omgivelser. De er med til at skabe dem. Gennem *enactment* former aktører selv de problemer, de efterfølgende forsøger at løse (Hammer og Høpner, 2019). Når data bringes i spil, producerer de derfor ikke kun indsigt, men også nye forståelser, fortællinger og handlemuligheder.

Meningsskabelse er altid relationel. Det er i dialogerne, i de små mikrosituationer og i de fortællinger, der cirkulerer i organisationen, at data får betydning. Weicks optik gør det muligt at se, hvordan data kan fungere som et fælles tredje, der åbner for refleksion, men også hvordan data kan skabe usikkerhed, defensiv praksis eller forstærke mistillid, hvis de ikke rammesættes i trygge og meningskabende processer.

3.3 Mats Alvesson. Relationel legitimitet og image work

Mats Alvesson tilbyder et ledelsesteoretisk perspektiv, der er særligt relevant i organisationer præget af lav tillid. Alvesson beskriver moderne ledelse som *de-substansieret*. Autoritet følger ikke automatisk af position, men må kontinuerligt skabes og genforhandles i relationer (Alvesson, 2013). Ledelse bliver dermed ikke primært et spørgsmål om styring, men om symbolsk og meningskabende praksis. Et centralt begreb hos Alvesson er *image work*, som han beskriver som det uundgåelige arbejde med at skabe troværdighed, stabilitet og sammenhæng mellem ord og handling (Alvesson, 2013). I kontekster præget af brudte løfter og organisatorisk turbulens bliver dette arbejde særligt vigtigt. Ledelsen er et aktivt arbejde med at skabe relationel legitimitet, ikke gennem store strategier, men gennem nærvær, konsistens og integritet i hverdagen.

Alvesson tilbyder dermed et sprog for lederens rolle i krydsfeltet mellem systemets selektion (Luhmann) og menneskers meningsgørelse (Weick). Ledelse bliver en form for meningsledelse, hvor lederen ikke styrer mening, men iscenesætter rum, hvor mening kan opstå i fællesskaber.

3.4 Lotte Darsø. Ledelse gennem ikke-viden

Lotte Darsø tilbyder et perspektiv på ledelse og udvikling, der tager udgangspunkt i kompleksitet og relationer. Hendes begreb ikke-viden bliver centralt i mit projekt. Ikke-viden er ikke fravær af viden, men en aktiv, undersøgende position, hvor ledelse er at skabe rum for det, der endnu ikke er formuleret, og for de perspektiver, der ikke kan indfanges af standardiserede indikatorer (Darsø, 2011). I hyperkomplekse praksisser, som skoler præget af mistrivsel, relationelle udfordringer og organisatorisk turbulens er ikke-viden en nødvendig ledelseskompetence. Den gør det muligt at arbejde med emergens frem for kontrol, med samskabelse frem for implementering og med relationel innovation frem for lineære løsninger.

Darsøs optik understøtter dermed både Weicks fokus på meningsgørelse og Alvessons fokus på relationel legitimitet. Ikke-viden gør det muligt at forstå data som noget, der ikke blot skal fortolkes, men også suppleres af det, der endnu ikke er synligt. Det, der først bliver til i dialoger, prototyper og samskabende processer.

3.5 Yrjö Engeström. Ekspansiv læring og modsigelser

Selvom Engeström ikke fungerer som en egentlig teoretisk ramme i projektet, tilbyder hans teori om ekspansiv læring et vigtigt supplement. Engeström forstår læring som kollektiv udvikling af aktivitetssystemer, hvor modsigelser fungerer som drivkraft for forandring (Engeström, 1987, 2001). I det lys bliver det muligt at analysere, hvordan data kan skabe forstyrrelser, der åbner for refleksion, dialog og udvikling.

Engeström bidrager dermed med et blik for de kollektive bevægelser, der opstår, når data bringes i spil i samskabende processer, og hvordan disse bevægelser kan skabe nye forståelser og nye måder at handle på.

Når Luhmann, Weick, Alvesson, Darsø og Engeström bringes i dialog, forsøger jeg at skabe en analytisk ramme, hvor jeg sigter efter at forstå data som; selektion (Luhmann), meningsgørelse (Weick), ledelsespraksis (Alvesson), emergent og uafsluttet (Darsø) og drivkraft for organisatorisk udvikling (Engeström).

Det er i spændingsfeltet mellem disse optikere, at data kan bevæge sig fra at være styringsredskaber til at blive relationelle og meningsgørelse redskaber, der understøtter skolens formål, og dermed sigter efter at blive et læringsredskab, der understøtter elevernes deltagelse og trivsel.

4.0 Stien bliver til. Metodisk design og den dobbelte position

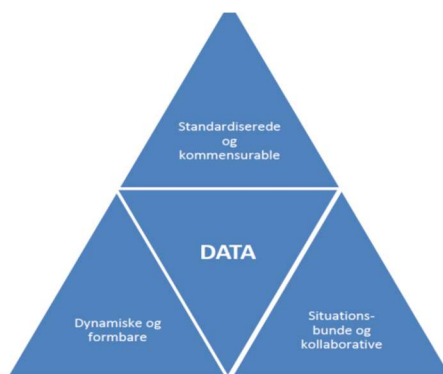
For at undersøge, hvordan data kan bringes i spil som et relationelt og meningsskabende redskab i en skoleorganisation præget af lav tillid, kræves en metodisk tilgang, der kan indfange både systemisk kompleksitet, relationelle spændinger og de små bevægelser, hvor mening skabes i praksis. Dette projekt bygger derfor på en kombination af at-home ethnography, narrativ analyse og formative interventioner inspireret af designforskning. Denne tilgang er valgt for at kunne undersøge data i deres levende og situerede form, mens jeg som lederforsker befinder mig midt i den storm, jeg undersøger.

Som leder i ungemiljøet har jeg en unik position. At-home ethnography giver mig adgang til de mikrosituationer, hvor tillid forhandles, og hvor data får betydning i hverdagen. Min position er dog ikke neutral. Jeg bliver inviteret ind i sårbarheder og frustrationer, men mine data er altid samskabte. De opstår i relationen mellem medarbejderne og min egen magtposition. For at håndtere risikoen for metodisk blindhed anvender jeg høj grad af reflektiv disciplin gennem systematisk memoskrivning og løbende udforskning af min egen undersøgende rolle. Med Alvessons ord (2009) kræver denne position en reflektiv metodologi, hvor jeg hele tiden stiller spørgsmål ved, hvad jeg får adgang til og hvad jeg lukker af for.

Hvor etnografien giver mig adgang til at forstå fortidens brudte landskaber, fungerer mine workshops og MUS-samtaler som formative interventioner (Engeström 1987). Mine datainterventioner er inspireret af designforskningens iterative logik (McKenney & Reeves, 2019). Inspirationen fra designforskningens iterative logik betyder, at jeg ikke blot observerer organisationen udefra, men bevidst skaber en forstyrrelse, der tvinger aktivitetssystemet til at lære og udvikle sig. Succeskriteriet er her ikke antallet af loops, men den ekspansive læring, der finder sted i nuet. Som lederforsker bruger jeg min magt til at designe et *'relationelt tredje'*, hvor medarbejderne gennem rapid prototyping og ikke-viden kan forestille sig alternative fremtider (Darsø, 2011; McKenney & Reeves, 2019). Denne dobbelthed at være både den, der *'holder kridtet på tavlen'* (Blackboard), og den der møder *'dybets uforudsigelighed'* (Kraken) er projektets metodiske fundament. Det er her ledelse bliver til som en forening af ord og handling. (Arendt 1958).

For at belyse data fra flere sider suppleres interventionerne af en narrativ analyse, der udfolder de fortællinger, som skaber skolens selvforståelse (Riessman, 2008) Fortællingerne ses som meningskabende konstruktioner, der viser hvordan aktører navigerer i et konfliktfyldt felt. Dette trianguleres med kvalitative mønstre fra en spørgeskemaundersøgelse på 6. årgang, hvilket skaber et mixed methods design. Elevernes stemmer fungerer her som et vigtigt korrektiv, der bringer emotionelle pejlinger ind i landskabet og udfordrer de voksnes forståelser af trivsel og struktur.

I en skole præget af relationer under pres er forskningsetikken en integreret del af undersøgelsens mulighedsbetingelser. Transparens omkring min dobbeltrolle har været afgørende for, at data overhovedet kan bringes i spil som meningsfulde materiale frem for kontrol. Jeg arbejder med en omsorg for sårbarhed, hvor alle citater anonymiseres, og hvor datainterventionerne er designet til at give noget tilbage til organisationen i form af fælles refleksion og udvikling. At arbejde med data i dette landskab forpligter mig til at værne om det skrøbelige lys - tilliden i hver eneste handling.



8

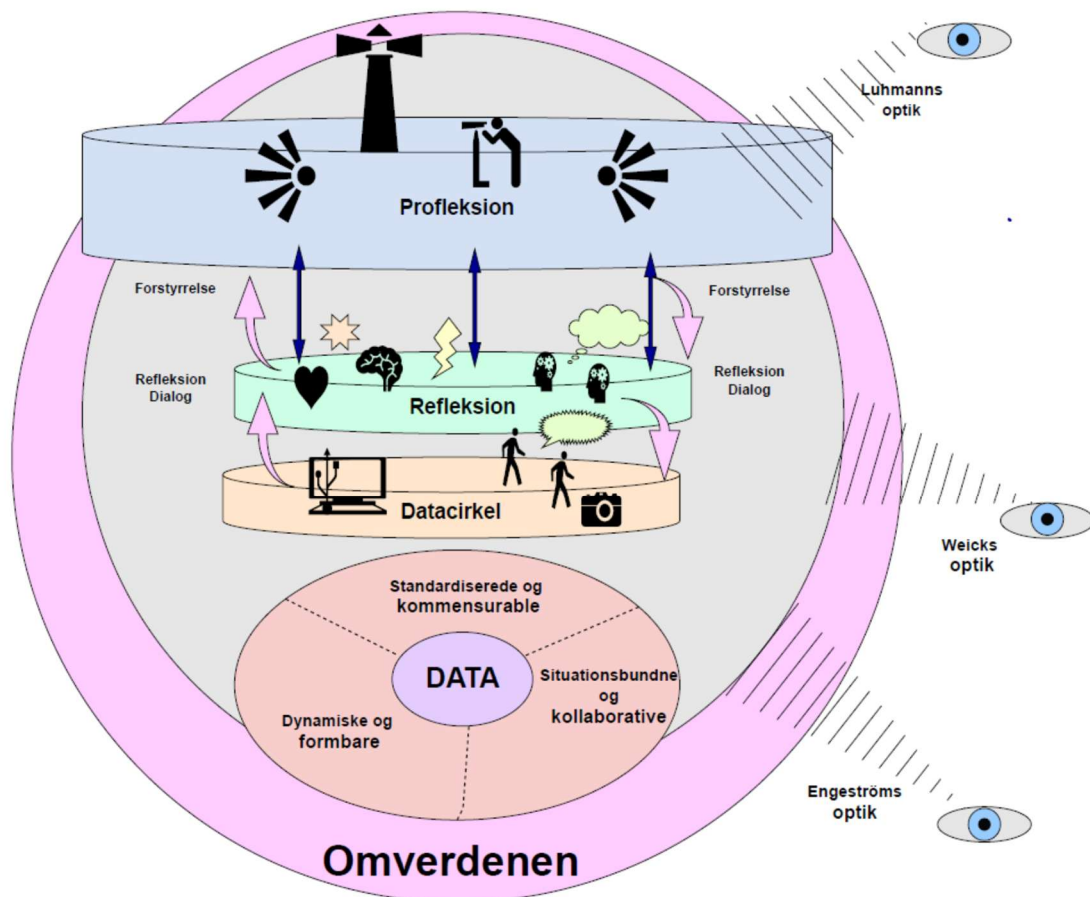
Datatrekanten, som jeg udviklede i mit 1. semesterprojekt, har jeg eskaleret til en **datacirkel**, der fungerer som et design, der udvikles og afprøves i praksis. Designet er ikke et statisk redskab, men en dynamisk ramme, der skaber forstyrrelser og åbner for nye måder at tale om data, trivsel og samarbejde på. Datacirklen kan forstås som en analytisk ramme, der ikke blot synliggør spændingsfeltet mellem standardiserede, dynamiske og situationsbundne data, men også viser, hvordan alle data i praksis rummer elementer af alle tre dimensioner. Modellen gør det muligt at se data som flerdimensionelle og formbare størrelser, der skifter karakter alt efter, hvilke relationer, fortællinger og organisatoriske logikker de bringes i spil i.

Jeg anvender den også som et refleksions- og designværktøj, der kan åbne for dialog om, hvilke datalogikker der dominerer i organisationen, og hvilke der er fraværende. Dermed også hvilke forståelser af trivsel, deltagelse og udvikling der får plads, og hvilke der risikerer at forsvinde ud af mit synsfelt (Alvesson & Kärreman, 2011; Dahler-Larsen 2019). Jeg kobler dette til Batesons læringsforståelse, hvor læring alene handler om at tilegne sig ny viden eller færdigheder, men også om at forstå og navigere i komplekse og hyperkomplekse systemer, hvor feedback ofte er modstridende og ikke entydigt peger i én retning (Bateson, 1972; Qvortrup, 2003).

Jeg vil forsøge at beskrive den dynamik, der opstår, når data bevæger sig gennem organisationen og aktiverer forskellige måder at forstå, bruge og legitimere data på, som *et datalogisk spændingsfelt*. Spændingsfeltet s. 13 Tina Kehlet Primholdt 'Blackboard & Kraken' – data, tillid og ledelse i brudte landskaber.

opstår ikke som et problem, der skal elimineres, men som et vilkår, der gør det muligt for organisationen at skabe mening, koordinere handling og udvikle praksis.

4.1 Designværktøjet. Fra datatrekant til dynamisk datacirkel



I datacirklen træder tre datalogikker særligt tydeligt frem:

- en standardiserende logik, hvor data forstås som stabile, kommensurable og styringsorienterede (Luhmann)
- en fortolkende logik, hvor data får betydning gennem dialog, narrativer og situeret sensemaking (Weick)
- en udviklingsorienteret logik, hvor data ses som dynamiske redskaber i kollektive aktivitetssystemer (Engeström)

Disse logikker eksisterer side om side og trækker organisationen i forskellige retninger. Den standardiserende logik søger entydighed og sammenlignelighed, den fortolkende logik åbner for tvetydighed og lokal mening, og den udviklingsorienterede logik insisterer på bevægelse, brud og forandring. Når data cirkulerer, mødes disse logikker og skaber et spændingsfelt, hvor data hele tiden skifter karakter. Fra måling til fortælling, fra fortælling til handling, fra handling til ny læring.

I dette projekt anvender jeg begrebet *datalogikker* som en samlebetegnelse for de forskellige forståelsesrammer og styringsrationaler, der aktiveres, når data cirkulerer i organisationen. Begrebet er inspireret af evalueringsforskningens analyser af, hvordan data både synliggør og usynliggør praksis (Dahler-Larsen, 2019), organisationsforskningens fokus på data som del af meningsproduktion og styringslogikker (Alvesson & Kärreman, 2011) samt forskning i dataficering og governance (Williamson, 2017). På den baggrund udvikler jeg begrebet *datalogisk spændingsfelt* som et analytisk greb, der beskriver den dynamik, der opstår, når forskellige datalogikker mødes, konkurrerer eller fortrænger hinanden i organisatorisk praksis. Spændingsfeltet gør det muligt at undersøge, hvilke forståelser af trivsel, deltagelse og udvikling der får plads, og hvilke der risikerer at forsvinde ud af synsfeltet.

Datacirklen fungerer ikke alene som et billede på datalogiske spændinger, men også som et analytisk kompas, der gør det muligt at undersøge, hvordan data faktisk bevæger sig i organisationen. Hvis projektets centrale spørgsmål handler om, hvorvidt data kan forskydes fra kontrolorienterede selektionsmekanismer mod relationelle og meningsskabende praksisser, opstår samtidig et metodisk behov for at kunne identificere, hvornår en sådan bevægelse finder sted, og hvordan den træder frem i praksis.

Jeg forstår ikke denne bevægelse som en lineær transformation fra én stabil tilstand til en anden. Snarere viser projektets interventioner, at data bevæger sig gennem et datalogisk spændingsfelt, hvor forskellige logikker kontinuerligt brydes, forhandles og forskydes afhængigt af relationer, kontekst og organisatoriske mulighedsbetingelser. Bevægelsen bliver dermed ikke et spørgsmål om, hvorvidt kontrol erstattes af relationel mening, men om hvorvidt datapraksisser i stigende grad åbner for refleksion, flerstemmighed og samskabelse.

For at kunne undersøge disse forskydninger i praksis har jeg opsat følgende indikatorer som pejlemærker:

- Anvendes data primært til evaluering, selektion og styring eller til dialog, fælles refleksion og udvikling
- Fortolkes data entydigt ovenfra eller samskabes gennem flerstemmige processer
- Producerer data defensivitet, usikkerhed eller lukning eller skaber psykologisk tryghed, deltagelse og åbning

- Stabiliserer dat eksisterende organisatoriske fortællinger eller forstyrrer og muliggør de nye perspektiver
- Anvender ledelse data som beslutningsgrundlag eller som relationelt tredje i meningskabende processer

Disse indikatorer fungerer ikke som måleinstrumenter, men som refleksive pejlemærker, der gør det muligt at undersøge datapraksissers karakter og forskydninger på tværs af projektets interventioner. De bliver dermed en måde at følge, hvordan data i nogle situationer forbliver tavlens kolde struktur, mens de i andre øjeblikke begynder at skabe bevægelse i det mørke, hvor nye fortællinger endnu ikke har fundet form.

På den måde bliver datacirklen ikke blot en model over data, men et situeret redskab til at undersøge, hvornår data virker som kontrol, hvornår de virker som mening, og hvornår de, måske mest interessant, befinder sig midt imellem. Her, i spændingsfeltet, bliver data ikke blot noget organisationen har. Det bliver noget organisationen gør.

Validitet i Designed Based Research herefter DBR forstås som praksisnær troværdighed. Skaber designet faktisk de bevægelser, det er sat i verden for? Dette undersøges gennem løbende afprøvning, feedback og justering i tæt samspil med de aktører, der indgår i processen (McKenney & Reeves, 2019). DBR er særligt velegnet i en lavtillidskontekst, fordi det ikke forudsætter stabile strukturer, men arbejder med det, der opstår i relationerne, i samskabelsen, i forstyrrelserne og i de små skift i forståelse.

Participatory design udspringer af en demokratisk tradition, hvor dem, der berøres af et problem, også er dem, der skal være med til at definere og udvikle løsningerne (Bødker et al., 2017; Ehn, 2008). I en skolekontekst betyder det, at elever, lærere og ressourcepersoner ikke blot forstås som datakilder, men som medskabere af viden og nye praksisser. I en organisation præget af lav tillid bliver samskabelse ikke blot en metode, men en ledeshandling. Participatory design skaber relationel legitimitet, åbner for ikke-viden og emergens (Darsø, 2011) og understøtter organisatorisk meningskabelse. Samskabelse giver mulighed for at gøre modsigelser til drivkraft for udvikling (Engeström & Sannino, 2010) og kan materialisere data gennem prototyper og visuelle artefakter.

Når data gøres konkrete og fælles i visualiseringer, modeller og prototyper, opstår der nye rum for dialog, hvor aktører kan udforske, udfordre og gentænke deres praksis.

Data er genereret gennem en række planlagte og gennemførte interventioner:

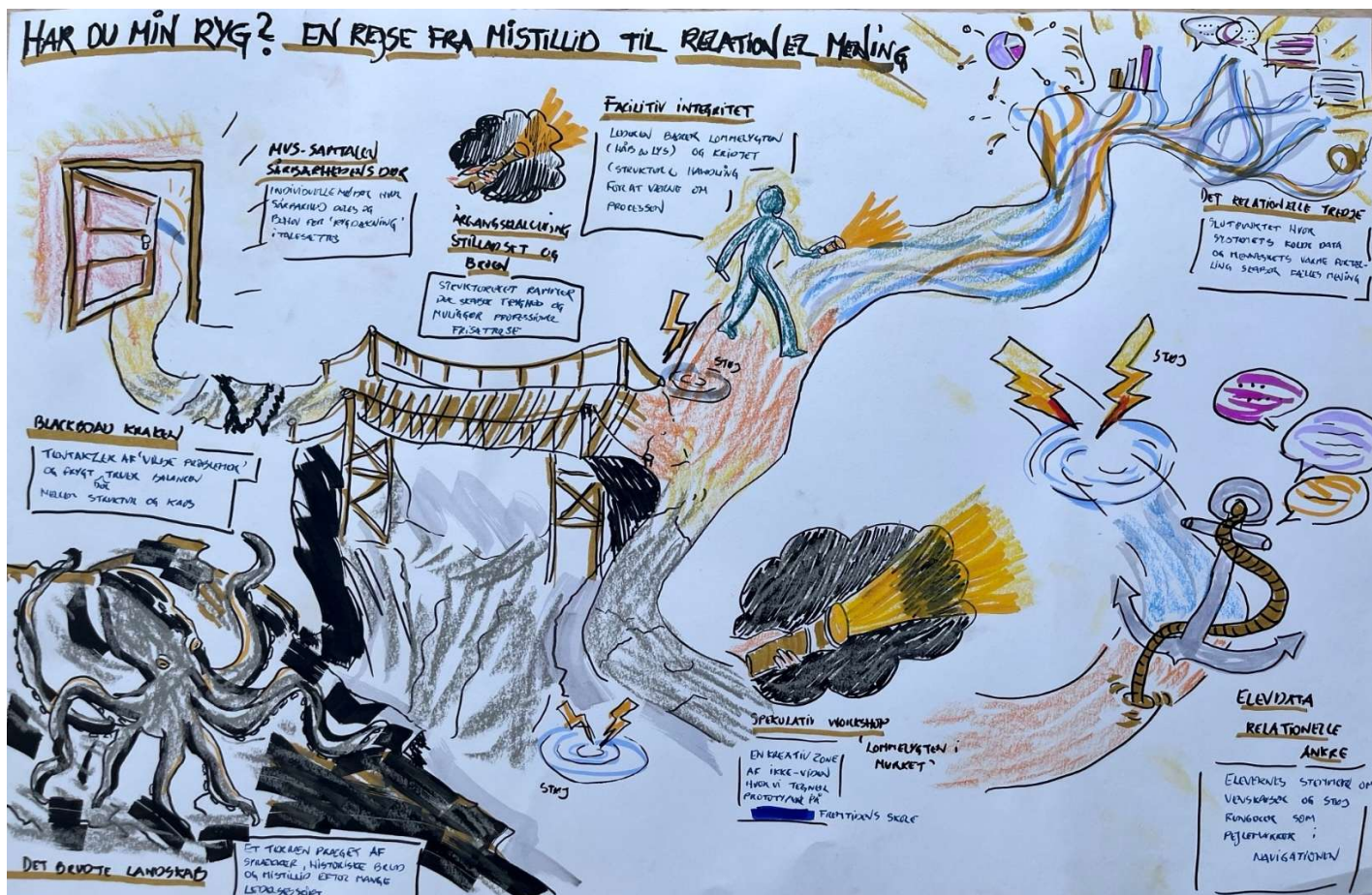
- MUS-samtaler: relationelle data om trivsel, samarbejde og ledelsesforventninger
- Spekulative designworkshops med elever, ressourcepersoner og medarbejdere
- Team-evalueringer på tværs af årgange
- Observationsnoter fra møder, pauser og hverdagsinteraktioner
- Artefakter og prototyper skabt i workshops
- Dokumenter som planer, referater og trivselsdata

Denne kombination gør det muligt at indfange både systemets selektioner (Luhmann), menneskers meningskabelse (Weick) og de kollektive bevægelser, der opstår i samskabende processer (Engeström).

I tråd med Weicks sensemaking-perspektiv bliver elevinddragelse en måde at udvide organisationens kollektive fortolkningsrum. Elevernes fortællinger og prototyper fungerer som forstyrrelser, der kan skabe bevægelse i de etablerede forståelser og åbne for nye handlemuligheder. Samtidig understøtter elevinddragelsen Engeströms forståelse af læring som en kollektiv og ekspansiv proces, hvor modsigelser og brud ikke er tegn på fejl, men drivkraft for udvikling. Participatory design bliver dermed både et metodisk greb og en ledeshandling, der skaber mulighedsbetingelser for tillid, dialog og fælles meningskabelse.

Min forskerrolle er både deltagende og faciliterende. Jeg står ikke udenfor og observerer, men indgår aktivt i udviklingen af datacirklen og i de processer, hvor data bringes i spil. Rollen er kendetegnet ved en reflektiv dobbelthed, hvor jeg både er medskaber af de forstyrrelser, der driver processen frem og analyserer de meningskabelsesprocesser, der udfolder sig. Denne position skal ikke ses som en svaghed, men en forudsætning for at kunne undersøge data i deres levende, relationelle og situerede form. Refleksivitet bliver derfor en central metodisk praksis, hvor jeg kontinuerligt undersøger, hvordan mine egne valg, spørgsmål og interventioner påvirker både data og praksis (Finlay, 2002).

Visualiseringen fungerer som en syntese af projektets metodiske bevægelse. Den illustrerer, hvordan data og ledelsespraksis bevæger sig fra kontrol og fragmentering mod relationel mening og fælles forståelse. Figuren forbinder projektets analytiske og narrative spor. Fra de mørke, brudte landskaber (Kraken) til de åbne vinduer og broer (Blackboard), og jeg søger at vise, hvordan tillid og meningskabelse gradvist opstår gennem dialog, samskabelse og reflektiv handling. Som lederforsker står jeg midt i denne bevægelse. Mellem systemets kolde filter og menneskets varme fortælling. Visualiseringen er derfor både et analytisk redskab og et reflektivt spejl for den proces, hvor data bliver til relationel mening.



4.2 Overblik og planlagte og stort set gennemførte datainterventioner på Kroggårdsskolen:

Intervention	Formål	Deltagere	Dat typer (datacirklen)	Metodiske greb	Forventet organisatorisk effekt
1. MUS-samtaler	At skabe psykologisk tryghed og indsamle relationelle data om trivsel, samarbejde, kompetencer og ledelsesforventninger	Alle medarbejdere I ungemiljøet (Januar, februar 2026)	Situationsbundne Og kollaborative	Narrativ analyse, At-home ethnography og dialogisk praksis Formative interventioner (Alvesson, 2009; Riessman, 2008). (Engeström, 1987,2001)	Skabe en forstyrrelse, der 'tvinger organisationen til lære og udvikle sig' Genopbygning af tillid, fælles sprog om trivsel, identificering af mønstre og brud
2. Evalueringer i årgangsteam – ud fra spørgeguide	At indsamle organisatoriske mønstre og skabe et fælles billede af	Alle årgangsteam 0.-9. årgang (Februar, marts 2026)	Standardiserede og dynamiske	Teamdialoger, fælles refleksion og narrativ analyse	Organisatorisk læring, fælles retning og kvalificeret planlægning

	praksis og planlægning				
3. Spekulativt design workshop - elevrådet	At aktivere elevernes stemmer og skabe fremtidsrettede prototyper på trivsel og deltagelsesmuligheder	Elev- og rettighedsråd (Februar 2026)	Dynamiske og formbare	Spekulativt design og narrativ praksis (Dunne & Raby, 2013).	Elevinddragelse, nye fortællinger om trivsel og elevskabte datamaterialer
4. Spekulativt design workshop – ungemiljøets medarbejdere	At skabe prototyper på kommende skoleårets planlægning og undersøge samarbejds mønstre	Lærere og pædagoger i Ungemiljøet (April 2026)	Dynamiske og formbare	Prototyping Formative interventioner (Engeström 1987, 2001) (McKenney & Reeves, 2019).	Skabe en forstyrrelse, der 'tvinger organisationen til lære og udvikle sig' Fælles retning, styrket samarbejde, medarbejdere som medskabere
5. Spekulativt design workshop - ressource-teamet	At undersøge ressourcepersoners perspektiver på trivsel, deltagelsesmuligheder og fremtidens ungemiljø	Vejledere; faglige, inklusions – og deltagelses Ledelse (Marts 2026)	Dynamiske og formbare	Knotworking, visuelle artefakter Fælles tredje (Engeström, 1987, 2001).	Styrket faglig koordinering af ressourcer. Fælles forståelse/ sprog vedr. data og indsatser
6. Spørgeskemaundersøgelse og fokus-gruppeinterview 6. årgang	At undersøge elevernes perspektiver på trivsel og deltagelsesmuligheder fagligt og socialt i tre nye klasser	6. klasses elever fra Spurvelund og Kroggårdsskolen, som skal lægges sammen i skoleåret 2026-27 (Marts-april 2026)	Standardiserede og dynamiske Kvantitative mønstre + kvalitative elevfortællinger	Mixed methods; narrativ analyse, dialogisk praksis og etnografisk blik (Creswell & Poth, 2018).	Kvalificeret klassesdannelse Styrket elevinddragelse. Fælles forståelse af sociale dynamikker. Forebyggelse af mistrivsel. Nye elevskabte fortællinger

Med dette overblik over projektets konkrete interventioner følger en nødvendig diskussion af, hvordan disse data er formet af min potentielle magt. Som det vil fremgå af de følgende afsnit, er de præsenterede data ikke objektive afspejlinger, men situerede fortolkninger skabt i spændingsfeltet mellem leder- og forskerrolle.

4.3 Metodisk diskussion. Magt, blindhed og situering af fund

Min position i dette projekt er dobbelt. Jeg er både leder og forsker. Jeg står midt i den praksis, jeg undersøger, og jeg er samtidig med til at forme den. Denne dobbelthed er ikke en metodisk udfordring, der skal elimineres, men et vilkår, der må gøres synligt, undersøges og arbejdes aktivt med.

Som leder har jeg adgang til rum, fortællinger og relationer, som en ekstern forsker ikke ville få. Jeg bliver inviteret ind i sårbarheder, frustrationer og håb, fordi jeg er en del af skolens hverdagsliv. Samtidig er min tilstedeværelse aldrig neutral. Medarbejdere kan vælge at sige mere, eller mindre, fordi jeg er deres leder. Nogle kan ønske at fremstå kompetente, loyale eller samarbejdsvillige. Andre kan tilbageholde kritik af frygt for konsekvenser. Min position skaber dermed både mulighedsrum og blinde felter.

Jeg har derfor arbejdet med en grundlæggende refleksion: *'Hvad er det, jeg får adgang til, og hvad er det, jeg ikke får adgang til?'* Denne refleksion har fulgt mig gennem hele projektet. Når en medarbejder siger *'vi har stået alene'*, er det både et empirisk udsagn og en relationel henvendelse til mig som leder. Når et team tøver i en evaluering, kan det være data, men det kan også være en reaktion på min position. Jeg må derfor forstå mine data som samskabte. De er ikke blot noget, jeg indsamler, men noget, der opstår i relationen mellem mig og medarbejderne.

Min lederrolle indebærer også en performativ dimension. Jeg er ikke kun observatør. Jeg er aktør. Når jeg designer datainterventioner, faciliterer dialoger eller stiller bestemte spørgsmål, påvirker jeg den praksis, jeg undersøger. Jeg *enacter*, med Weicks begreb, de virkeligheder, jeg efterfølgende analyserer (Hammer og Høpner, 2019). Det betyder, at mine metodiske valg ikke kun er tekniske, men også ledelsesmæssige handlinger, der kan skabe bevægelse, modstand eller nye forståelser i organisationen.

Denne dobbelthed kræver en særlig form for refleksiv disciplin. Jeg må løbende skelne mellem, hvornår jeg handler som leder, og hvornår jeg handler som forsker velvidende, at skellet aldrig bliver fuldstændigt. Jeg må være opmærksom på, hvordan mine egne antagelser, håb og intentioner farver både dataindsamling og analyse. Og jeg må acceptere, at min position både åbner og lukker for bestemte perspektiver.

Samtidig giver leder-forsker-positionen en unik mulighed for at arbejde med data som relationel praksis. Jeg kan afprøve nye måder at bringe data i spil på, ikke som eksternt designede interventioner, men som en del af skolens egen udviklingsbevægelse. Jeg kan skabe rum, hvor medarbejdere ikke blot leverer data, men deltager i meningsskabelsen omkring dem. Det er netop i dette krydsfelt mellem systemets selektion og menneskers meningsskabelse, at min dobbeltrolle bliver en styrke frem for en begrænsning.

Refleksionen over min position er derfor ikke et appendiks til metoden. Den er en del af selve projektets epistemologiske fundament. At viden i dette projekt ikke er noget, jeg står udenfor og betragter, men noget, der skabes i relationerne, i dialogerne og i de fælles bevægelser, som jeg selv er en del af.

Som leder er jeg en del af den struktur, medarbejderne navigerer i. Mine spørgsmål, min tilstedeværelse og mine fravalg kan opleves som signaler, der påvirker, hvad medarbejdere tør sige, og hvordan de siger det. Når en medarbejder i en MUS-samtale siger: *'Det vigtigste for mig er, at du har min ryg'*, er det både data og en magtfuld invitation. Jeg kan ikke høre udsagnet uden samtidig at være den, det er rettet mod. Det betyder, at mine analyser altid er farvet af min egen position i relationerne, og af medarbejdernes forventninger til mig som leder.

Denne dobbelthed skaber en risiko for metodisk blindhed. Jeg kan komme til at se det, jeg håber på at se; tegn på tillid, bevægelse og relationel udvikling. Jeg kan overse modstand, ambivalens eller det, der foregår i de rum, hvor jeg ikke er til stede. Luhmanns pointe om, at enhver selektion skaber blindhed, gælder også for mig (Luhmann, 1995). Min selektion er ikke kun teoretisk. Den er relationel og emotionel. Jeg er selv en del af det system, jeg forsøger at forstå.

Derfor har jeg arbejdet aktivt med at skabe modbevægelser mod min egen blindhed. Jeg har brugt memo-skrivning til at fastholde mine førstehåndsindtryk og samtidig udfordre dem. Jeg har trianguleret data gennem flere metoder; interviews, observationer, spørgeskemaer og kollektive refleksionsrum, for at undgå, at én datakilde blev styrende (Creswell & Poth, 2018). Jeg har inviteret medarbejdere til at udfordre mine fortolkninger og gjort mine egne antagelser eksplicite i de rum, hvor data blev skabt. Og, jeg har bevidst arbejdet med Darsø's begreb om ikke-viden som en metodisk praksis, hvor jeg træder ind i situationer uden at vide, hvad jeg vil finde, og uden at forsøge at styre, hvad der opstår (Darsø, 2011).

Alligevel kan jeg ikke eliminere magt. Jeg kan kun gøre den synlig. Min position som leder betyder, at nogle stemmer træder tydeligere frem end andre, og at nogle fortællinger måske aldrig bliver sagt højt.

Det er en del af projektets præmis. Det betyder også, at projektets resultater ikke kan forstås som objektive beskrivelser af skolens datapraksisser, men som situerede fortolkninger, der er formet i spændingsfeltet mellem min ledelsesrolle og min forskerrolle.

I processen har jeg anvendt AI (Microsoft Copilot) som et analytisk støtteværktøj. AI'en er brugt til at kvalificere mine refleksioner og afprøve alternative formuleringer. Alt indhold, analyse og teoretisk fortolkning er udviklet af mig. AI har alene fungeret som en form for metodisk sparring, hvor jeg har haft fuld kontrol over udvælgelse, kritisk vurdering og omskrivning. I visualiseringerne har jeg eksperimenteret med GoogleLM i relation til generering af infografiker til at supplere og forstyrre mine indsigter og fund.

Anvendelsen af AI indgår dermed som en del af min forskerposition. Et redskab, der kan udfordre mine blinde vinkler, men som samtidig kræver opmærksomhed på risikoen for standardiserede tilgange. Jeg har derfor løbende omskrevet, tilpasset og forankret sproget i min egen praksisnære og relationelle tilgang.

Denne metodiske refleksion er ikke en svaghed, men en nødvendighed. Den gør det muligt at forstå projektets fund som relationelle og kontekstuelle, og dermed som udtryk for netop den kompleksitet, som projektet undersøger. Magt og blindhed er ikke noget, jeg kan fjerne fra analysen. De er en del af dens grundlag.

4.4 Forskningsetiske overvejelser i et lavtillidslandskab

At undersøge en organisation indefra som leder, forpligter. Ikke kun metodisk, men etisk. I en skole præget af brudte relationer og lav tillid bliver forskningsetik ikke et bilag, men en del af selve undersøgelsens mulighedsbetingelser. Jeg kan ikke indsamle data uden samtidig at påvirke det felt, jeg undersøger. Derfor har jeg arbejdet med forskningsetik som en løbende, relationel praksis snarere end et sæt regler, der kan krydses af.

Min første etiske forpligtelse har været transparens. Medarbejdere og teams har fra begyndelsen vidst, at jeg indsamlede data som led i et masterprojekt, og at deres deltagelse var frivillig. Jeg har tydeliggjort, at formålet ikke var kontrol, evaluering eller sanktion, men fælles læring. I en kontekst, hvor data historisk har været forbundet med mistillid, har denne tydelighed været afgørende for, at data overhovedet kunne bringes i spil som meningsskabende materiale.

Den anden forpligtelse har været omsorg for sårbarhed. Flere af de data, jeg arbejder med; MUS-samtaler, teamdrøftelser og evalueringer rummer personlige erfaringer, frustrationer og håb. Jeg har derfor arbejdet med en etisk grundsætning om, at ingen medarbejder skal kunne genkendes i analysen, og at citater og beskrivelser anonymiseres og abstraheres, så de ikke kan føres tilbage til enkeltpersoner.

Det gælder særligt i en organisation, hvor relationerne er skrøbelige, og hvor ord kan få utilsigtede konsekvenser.

Den tredje forpligtelse har været refleksivitet omkring min egen position. Som leder er jeg ikke en neutral observatør. Jeg er en del af den praksis, jeg undersøger, og medarbejdernes udsagn kan være farvet af min tilstedeværelse. Jeg har derfor løbende arbejdet med at stille mig selv spørgsmålet: *'Hvad er det, jeg får adgang til, og hvad er det, jeg ikke får adgang til?'* Denne refleksivitet er ikke et forsøg på at eliminere bias, men på at synliggøre de betingelser, der former data.

Endelig har jeg haft en fjerde etisk forpligtelse: at give noget tilbage. Når medarbejdere deler deres erfaringer, forventer de ikke blot at blive hørt, men at deres bidrag gør en forskel. Derfor har jeg arbejdet med datainterventioner, hvor data ikke blot indsamles, men omsættes til fælles refleksion og udvikling. Det er både et etisk og et fagligt valg. Data skal ikke blot bruges til analyse, men til at skabe bevægelse i organisationen.

Forskningsetikken i dette projekt er dermed ikke en parentes. Den er en del af selve projektets fundament at arbejde med data på måder, der styrker tillid, relationer og fælles meningsskabelse i et organisatorisk landskab, hvor netop disse elementer ikke kan tages for givet.

4.5 Mixed methods design

Projektets tidsmæssige ramme er defineret af en bevægelse fra det retrospektive mod det prospektive. Startpunktet fra min undersøgelse placerer sig i de allermest sårbare måneder af min ansættelse, hvor jeg som ny leder trådte ind i et kontor præget af et ekko fra de tre forgængere indenfor tre år. Den formelle projektstart blev markeret ved min første række af MUS-samtaler, hvor spørgsmålet *'har du vores ryg'* transformerede min forskerrolle fra at være udefrakommende observatør til at blive aktiv deltagende aktør i et brudt landskab. Her blev projektets fundament støbt i nuet, med et skarpt blik for en historik af brudte løfter, der krævede øjeblikkelig relationel genopbygning. Slutpunktet for projektets datagenerering markeres ved slutningen af interventionerne med 6. årgang, der står foran sammenlægningen med naboskolen i det kommende skoleår 2026-27.



Hvor projektet starter i de fagprofessionelles fortællinger om fortiden, afrundes det i elevernes forventninger til fremtiden. Denne afgrænsning betyder, at projektet ikke blot dokumenterer en afsluttet proces, men fungerer som en brobygger. Vi slutter der, hvor data transformeres fra at være retrospektive kontrolmekanismer til at blive aktive, sociale teknologier for den kommende praksis. Hermed indrammes projektet af en bevægelse fra de brudte landskabers mistillid til etableringen af et relationelt tredje, der er klar til at blive ført videre i skolens næste kapitel.

Projektet skal ses som en række iterative loops og ikke blot en kronologisk rækkefølge af begivenheder, der har udfoldet sig i et ungemiljø præget af historisk turbulens og et ekko fra fortidige ledelsesskift. Den korte tidshorisont har været en præmis for projektet. Det har været en nødvendighed at lade de metodiske greb vokse ud af det nærvær og den integritet som situationen krævede. For at give en gennemsigtig indsigt i, hvordan mine interventioner har forstyrret og formet organisationen, kan forløbet opdeles i tre faser:

Fase 1: Fundamentet og det relationelle fokus

Rejsen begyndte med de individuelle MUS-samtaler. I en kontekst præget af lav tillid var det afgørende at starte her, bag lukkede døre, hvor sårbarheden kunne få et rum. Disse samtaler fungerede som mit første iterative loop, hvor jeg indsamlede de relationelle data, der dannede fundamentet for at forstå, hvad det vil sige *'at have medarbejderens ryg'*. Data blev mærket gennem fortællinger om brudte løfter og håb og ikke som målbare genstande.

Fase 2: Det kollektive rum og de spekulative forstyrrelser

Efter at have etableret den første kontakt bevægede projektet sig ind i det fælles rum gennem årgangsteamevalueringer og spekulative workshops. Her eskalerede jeg min analytiske ramme fra en datatrekant til datacirkel, der fungerede som et aktivt designværktøj. Formålet var at skabe forstyrrelser, der ikke blot beskriver nuet, men inviterer medarbejderne til at forestille sig alternative fremtider gennem rapid prototyping og ikke-viden (Darsø, 2011). I denne fase bliver de strukturelle bindinger og frisættelses paradokser for alvor betydelige i de kollektive dialoger.

Fase 3: Elevernes stemme og social navigation

Som det sidste loop i min undersøgelse inddrog jeg 6. årgang gennem spørgeskemaer og fokusgruppeinterviews. Det tjente et vigtigt korrektiv til de fagprofessionelles perspektiver og bragte en ny form for data ind i landskabet, de emotionelle pejlinger og elevernes råb på voksenstyring frem for frisættelse.

Ved at fastholde den iterative bevægelse mellem forstyrrelse, dialog og refleksion har jeg forsøgt at sikre, at projektets viden er skabt i og gennem praksis.

Projektet er situeret i én skole, i én organisatorisk kontekst, i én periode præget af turbulens. Resultaterne er derfor ikke generaliserbare i traditionel forstand, men kan skabe analytisk generaliserbarhed ved at åbne for forståelser af, hvordan data, tillid og ledelse væves sammen i komplekse organisationer.

Min dobbelte rolle som leder og forsker er både en styrke og en udfordring. Jeg har adgang til rum, hvor tillid, sårbarhed og organisatoriske spændinger bliver synlige, men jeg er også en del af de magtforhold, jeg undersøger. Jeg arbejder derfor med løbende refleksivitet, transparens og etisk opmærksomhed. Her trækker jeg på Frederiksens skelnen mellem *'hvad er magten givet'* og *'hvad er magten taget'* for at undersøge, hvordan min position påvirker data, relationer og fortolkninger.

Jeg anvender partcipatorisk datadesign, fordi data i en skoleorganisation ikke er neutrale størrelser, men relationelle og situationsbundne fænomener, der først får betydning, når de bringes i spil i lokale praksisser (Birkbak & Carlsen, 2020). I en organisation præget af lav tillid er det afgørende, at data ikke blot analyseres, men materialiseres, udfordres og omskapes i fællesskab. Partcipatorisk datadesign gør det muligt at arbejde i krydsfeltet mellem systemets selektioner (Luhmann, 1995) og menneskers meningskabelse (Hammer og Høpner, 2019) og dermed skabe et relationelt tredje, hvor data kan fungere som afsæt for dialog og samskabelse.

Hvor Engeströms fokus er på den langsigtede transformation af organisationens modsigelser, fungerer spekulativt design (Dunne & Raby, 2013) som et supplerende greb, der initierer denne bevægelse. Det spekulative design fungerer her ikke som et isoleret eksperiment, men som en formativ intervention, der muliggør et midlertidigt slip, og åbner et mulighedsrum for fælles meningskabelse. Det er i dette krydsfelt, at designet bliver til en social teknologi, der understøtter det lange seje træk mod etableringen af et relationelt tredje.

Samlet set gør denne metodiske tilgang det muligt at undersøge, hvordan data både former og formes af de relationer, fortællinger og praksisser, der udgør skolens hverdagsliv, og hvordan data kan bringes i spil som et meningskabende og tillidsopbyggende redskab i en organisation præget af kompleksitet og turbulens.

Analysen tager afsæt i de konkrete datapraksisser, der udfolder sig i ungemiljøet på Kroggårdsskolen, og undersøger, hvordan data kan bevæges fra at fungere som kontrolorienterede selektionsmekanismer til at blive relationelle og meningskabende redskaber i en organisation præget af lav tillid.

Det er ikke en analyse af data som tal, men af data som praksis, som noget, der skabes, fortolkes og forhandles i relationer mellem mennesker, i hverdagslige situationer, hvor både kompleksitet, følelser og organisatoriske spændinger er til stede.

For at undersøge denne bevægelse tager analysen udgangspunkt i fire af mine interventioner, der hver især åbner forskellige indgange til at forstå, hvordan data virker i en lavtillidskontekst. Interventionerne er ikke neutrale greb, men situerede handlinger, hvor data materialiseres i møder mellem medarbejdere, elever og ledelse. De fungerer som analytiske nedslag, hvor det bliver muligt at følge, hvordan data både reducerer og skaber kompleksitet (Luhmann), og hvordan data samtidig bliver til i de fortællinger, fortolkninger og emotionelle processer, der udspiller sig i organisationen (Weick).

4.6 Fra praksis til ord. Præsentation af empiri og den analytiske bevægelse

Før jeg dykker ned i projektets fire analytiske spor, er det nødvendigt at præsentere den materialitet og de stemmer, som udgør projektet empiriske fundament. Som at-home ethnographer befinder jeg mig ikke på behørig afstand af mit felt. Jeg står midt i det. Mine data er derfor ikke blot tal og tekst i et regneark. Det er levende spor af de forhandlinger, håb, frustrationer, der udspiller sig på Kroggårdsskolen. Dette afsnit fungerer som et empirisk visualisering, der viser hvordan data ser ud før de transformeres gennem teoriens linser. Min empiri består af tre overordnede datatyper, der hver især bidrager til at belyse spændingen mellem systemets Tavle og dybets Kraken.

- **Den narrative stemme (MUS-samtaler).** Her optræder den rå empiri som transskriberede citater fra det de fortrolige rum bag en lukket dør. Et centralt eksempel er udsagnet *'det vigtigste for mig er, at du som leder har min ryg'*. I sin rå form er dette et emotionelt råb på integritet, men som data fungerer det som en invitation til at undersøge skolens relationelle legitimitet.
- **De spekulative artefakter (workshops).** Gennem mine formative interventioner er der genereret visuelle dataprodukter i form af prototyper, tegninger, udsagn. Disse artefakter repræsenteret gennem *'fagdagens rytme'* eller *'fremtidens ungemiljø'* er materialiseringer af medarbejdernes og elevernes kollektive forestillingsevne. Der er ikke færdige planer, men undersøgelser af det, vi endnu ikke ved.
- **De emotionelle pejlinger (6. årgang).** Gennem spørgeskemaundersøgelsen har jeg indfanget kvantitative mønstre, der viser elevernes navigation. Også illustreret gennem et dataprodukt med hjælp fra GoogleLM, når et flertal scorer *'venskaber'* som fem ud af fem i vigtighed, er det en strukturel markør for, at det skaber tryghed i et uvist landskab.

For at sikre gennemsigtighed i min forskningsproces vil jeg eksplicitere den bevægelse, jeg foretager fra at lytte til medarbejderne til at producere en videnskabelig analyse. Denne proces foregår ikke lineært, men som en transformation gennem tre analytiske spor:

1. **Kodning.** Jeg gennemgår mine transskriptioner og notater for at identificere tilbagevendende temaer (ex. rygdækning, støj, frisættelse).
2. **Teoretisk spejling.** Her foregår den egentlige bevægelse. Et udsagn om manglende struktur læses ikke blot som en personlig klage, men transformeres til en analyse af systemisk selektion og blindhed hos Luhmann. Fortællinger om familiekultur analyseres som retrospektiv meningskabelse hos Weick.
3. **Syntese.** Ved at lægge de forskellige datalag, fra MUS-samtalernes sårbarhed til spørgeskemaernes kvantitet oven på hinanden, opstår det relationelle rum. Det er her, data bevæger sig fra at være et styringsredskab til at blive et navigationsanker i et lavtillidslandskab.

De narrative data, som MUS-samtaler og Teamevalueringer findes som referater/ transskriberede citater og feltnoter (Bilag 1-4), hvor jeg indfanget udsagn og sårbarhed. De visuelle og spekulative data findes som artefakter og prototyper. Jeg har indfanget dem gennem billeder fra dagene. Elevspørgeskemaet og fokusgruppe-interviewet producerede både kvantitative og kvalitative mønstre gennem visualiseringer og elevfortællinger.

5.0 Analysen. Data som bevægelse fra kontrol til relationel mening

Analysen bygger på fire datakilder, der tilsammen belyser bevægelsen fra kontrol til relationel mening. Hver delanalyse undersøger én dimension af problemformuleringen: selektion, meningskabelse, legitimitet og ikke-viden. Analysen er en undersøgelse af, hvordan data *gøres* i ungemiljøets hverdagspraksis. For at gøre min analytiske bevægelse tydelig er hver af de fire spor opbygget som datanedslag, efterfulgt af en teoretisk linse, der munder ud i et ledelsesmæssigt fund. Jeg begynder med MUS-samtalerne og slutter i elevernes kald på voksenstyring.

Analysen er struktureret i fire spor, der tilsammen gør det muligt at undersøge bevægelsen fra kontrol til relationel mening:

1. **Data som selektion.** Hvordan data fungerer som kommunikative filtre, der både åbner og lukker for bestemte forståelser af virkeligheden (Luhmann, 1995).
2. **Data som meningskabende materiale.** Hvordan data fortolkes, forhandles og omskabes i relationer, og hvordan de fungerer som fælles tredje eller som brændstof for mistillid (Hammer og Høpner, 2019).

3. **Data som ledelsespraksis.** Hvordan ledeshandlinger baseret på ikke-viden, nærvær og relationel legitimitet kan skabe nye muligheder for, at data bliver meningsgørende frem for kontrollerende (Alvesson, 2013; Darsø, 2011).
4. **Data som kollektiv bevægelse, modsigelser og ekspansiv læring.** Hvordan modsigelser, forstyrrelser, samskabelse bliver til nye handlemuligheder (Engeström 1987, 2001).

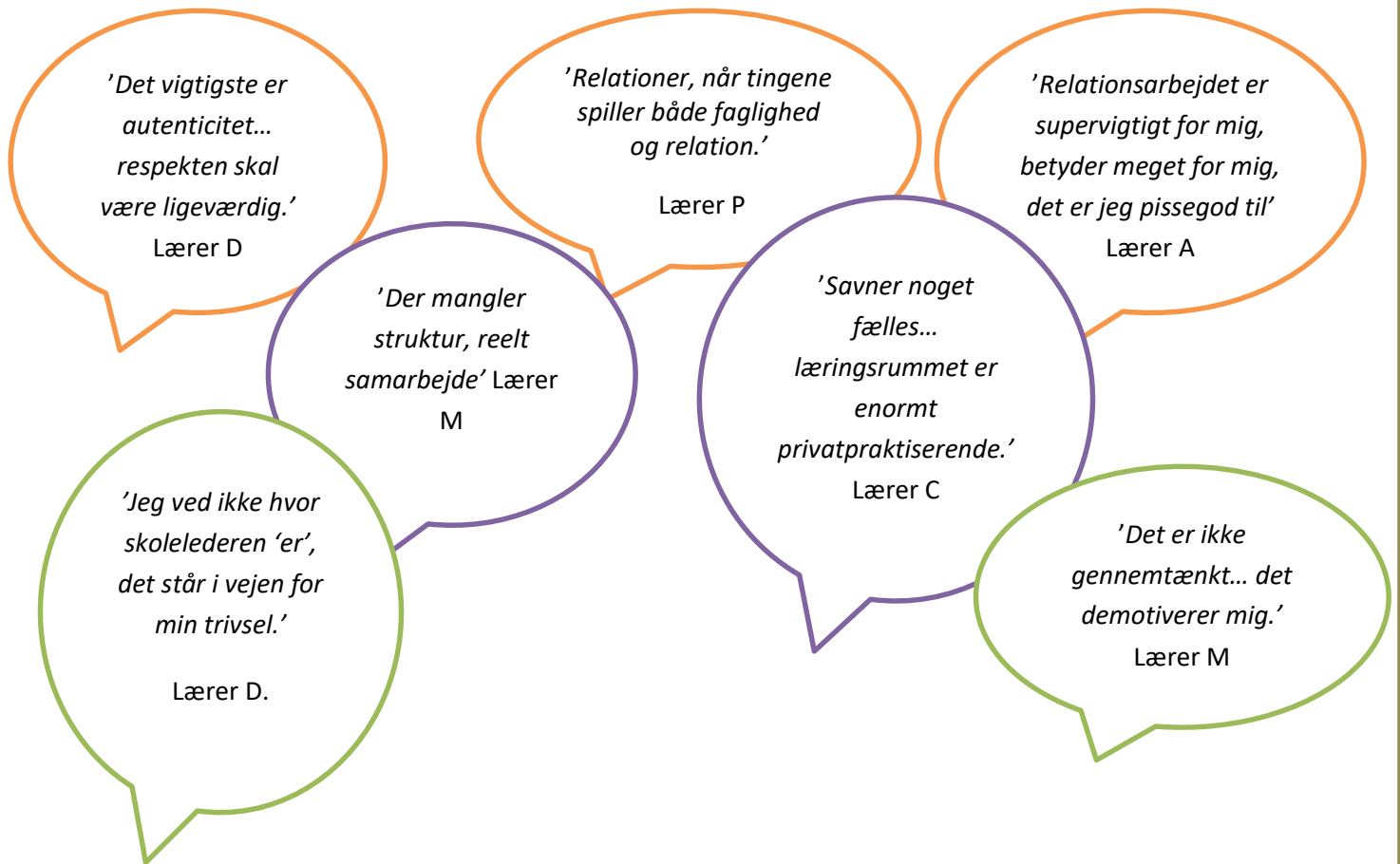
Sporene er analytiske linser, og ikke adskilte fænomener. I praksis væves de sammen i de mikrosituationer, hvor data bringes i spil. Det er netop i krydsfelt mellem systemets selektion og menneskers meningsgørelse, at data kan blive et relationelt tredje. Analysen undersøger, hvordan dette tredje rum opstår, udfordres og forhandles i en skoleorganisation, hvor tillid ikke kan tages for givet, og hvor ledelse må forstås som noget, der skabes mellem mennesker.

5.1 Delanalyse 1: Sårbarhedens stemme i MUS-samtalen (bilag 1)

I denne delanalyse undersøger jeg, hvordan MUS-samtalerne fungerer som data, der synliggør medarbejdernes sårbarhed og forventninger til ledelsesmæssig støtte, og dermed belyser den første del af problemformuleringen om bevægelsen fra kontrol til relationel mening.

MUS-samtalerne er et af de steder, hvor skolens relationelle og strukturelle spændinger træder tydeligst frem. Her kodes relations arbejdet som den primære kompetence, som det fremgår af visualiseringen generet af GoogleLm på baggrund af referater og notater fra samtalerne. Her beskriver lærernes deres praksis gennem end udtalt familiekultur.





Et centralt mønster er fortællingen om at stå alene: *'Hårdt at komme i ungeskolen, så lukket... følte mig alene.'* Lærer C *'Privatpraktiserende, vi mangler struktur.'* Lærer M. *'Jeg trives bedst, når jeg ved, hvor jeg har andre henne.'* Lærer D. Samtidig opstår der en stærk fortælling om familiekulturen. *'Vi har hinandens ryg, tænker på eleverne, klasserne.'* Lærer S. *'En udstrakt familie, vi kærer os om hinanden.'* Lærer N. *'Det er det, jeg er i, jeg kan være mig.'* Lærer P.

Et tredje mønster er fortællingen om ledelsens rygdækning. *'Vigtigt at ledelsen har tillid til at lærerne udfører deres arbejde.'* Lærer A. *'Ledelsen viser interesse... ledelsen har min ryg.'* Lærer S. *'Godt samarbejde med ledelsen nu. Vi bliver lyttet til og inddraget.'* Lærer P.

Når jeg transformerer de rå medarbejderudsagn gennem Luhmann, ser jeg en systemisk selektion, hvor familiekulturen fungerer som et filter, der reducerer kompleksiteten i en turbulent hverdag. Gennem Luhmanns optik kan familiekulturen ses som en selektion, der skaber en blind vinkel for de strukturelle modsigelser, systemet ikke kan kode som information.

I et hyperkomplekst skolelandskab, hvor social og pædagogiske logikker ofte kolliderer, vælger systemet (medarbejderne) at kode deres praksis gennem relationer for at gøre verden håndterbar.

Denne familie-selektion fungerer som en kompleksitetsreduktion, der skaber stabilitet midt i en historik af brud, men den skaber samtidig en blind vinkel. Når relationerne bliver det eneste filter, risikerer strukturelle og strategiske mangler at forblive usynlige for organisationens formelle kommunikation.

Relationerne bliver ikke blot nævnt, man kan sige, at de *bliver kodet som data*. De er det, medarbejderne vælger at gøre synligt, når de skal beskrive deres kompetencer, motivation og trivsel. Det er en selektion, der både afspejler skolens kultur og dens historik. Relationerne er det stabile i en organisation præget af skiftende ledere, brudte løfter og strukturel uforudsigelighed. Samtidig er der en anden selektion, der går igen. Strukturel utydelighed og manglende retning.

Her bliver fraværet af struktur i sig selv til data. Det er ikke blot en oplevelse. Det er en markør for, hvordan organisationen selekterer (eller ikke selekterer) i sin kommunikation. Luhmanns pointe om, at systemer reducerer kompleksitet gennem selektion, bliver tydelig, når strukturen er uklar, bliver medarbejderne tvunget til selv at skabe orden (Luhmann, 1995). Det sker ofte gennem relationer, rutiner og uformelle aftaler. Det betyder også, at det, der ikke er struktureret, bliver usynligt som organisatorisk information; onboarding, samarbejdsprocedurer, forventningsafstemning, forældresamarbejde, rollefordeling. Det er ikke, fordi medarbejderne ikke taler om det, men fordi systemet ikke har kodet det som noget, der skal kommunikeres formelt.

MUS-samtalerne er fyldt med meningskabelse. Ikke i form af store narrativer, men i de små, næsten henkastede sætninger, hvor medarbejderne forsøger at skabe sammenhæng mellem deres erfaringer, deres håb og deres bekymringer.

Disse udsagn er ikke blot beskrivelser. De er meningskabelse. De viser, hvordan medarbejderne retrospektivt forsøger at forstå deres oplevelser i en organisation, hvor tillid ikke kan tages for givet. Gennem Weick forsøger jeg at forstå citatet om rygdækning som retrospektiv meningsdannelse. En bøn om integritet efter år med ledelsesmæssige brud. Udsagnet '*det vigtigste for mig er, at du som leder har min ryg*' er ikke blot en teknisk forventning, men en måde at skabe orden og plausibilitet i en fragmenteret virkelighed præget af ekkoet fra skiftende ledere. Medarbejderne *enacter* her deres omgivelser ved at insistere på rygdækning forsøger de aktivt at forme en ny ledelsesmæssig virkelighed, hvor tilliden, det skrøbelige lys kan beskyttes mod fremtidige skuffelser. Denne transformation viser, at data i MUS-samtale ikke blot er information, men en relationel bevægelse, hvor systemets behov for forenkling møder menneskets behov for at skabe en sammenhængende fortælling i et brudt landskab.

Ledelse i denne kontekst handler ikke om styring, men om relationel legitimitet. Det er ikke systemet, der skal være tydeligt. Det er lederen, der skal være nærværende, konsistent og integritetsfuld. Det er Alvessons desubstansierede ledelse i praksis (Alvesson, 2013). Data er ikke tal, men sårbarhed, der kræver en leder, der tør stå i ikke-viden for at lade nye fortællinger slå rødder. MUS-samtalerne viser, at ledelse i denne kontekst ikke primært handler om at levere svar, men om at skabe rum for, at medarbejderne kan udfolde deres perspektiver, bekymringer og håb. Det er her, Darsø's begreb ikke-viden bliver central (Darsø, 2011).

Samlet viser delanalysen, at MUS-samtalerne fungerer som et relationelt rum, hvor data ikke blot beskriver medarbejdernes oplevelser, men skabes i dialogen og dermed åbner for meningskabelse og tillidsopbygning. Samtidig viser MUS-samtalerne, at ledelsespraksis i en lavtillidskontekst bliver vurderet på handlinger, ikke ord. Det er Arendt i praksis. Ord og handling må hænge sammen.

5.2 Delanalyse 2: Årgangsteamevalueringer. Stilladset, der frisætter (Bilag 2)

I denne delanalyse undersøger jeg, hvordan årgangsteamevalueringerne fungerer som et struktureret stillads, der både rammesætter og frisætter professionel refleksion, og dermed belyser, hvordan data kan understøtte fælles retning i en lavtillidskontekst. Hvor MUS-samtalerne folder medarbejdernes individuelle fortællinger ud, viser årgangsteam-evalueringerne, hvordan data opstår og virker i det kollektive rum. Her bliver det tydeligt, at data ikke blot er information, men et konfliktfelt, hvor selektioner og meningskabelse trækker i hver sin retning.

I evalueringerne træder fraværet af struktur frem som en markant empirisk pointe. Medarbejderne beskriver en hverdag, hvor de organisatoriske rammer opleves som enten for løse eller paradoksalt nok for stramme.





Når jeg læser disse udsagn gennem Luhmann, bliver det tydeligt, at struktur fungerer som en afgørende selektionsmekanisme. I en hyperkompleks skolekontekst er systemet nødt til at reducere kompleksitet gennem tydelige streger på tavlen for at kunne handle. Når medarbejderne oplever processer som tilfældige skyldes det, at organisationens kommunikation ikke har formået at kode beslutningerne som information. Fraværet af struktur tvinger medarbejderne til selv at skabe orden, hvilket ofte fører til en privatpraktiserende kultur, der bliver blind for det strategiske fællesskab.

Gennem Weick ser jeg, at begrebet frisættelse transformeres til et paradoks. Medarbejderne søger ikke nødvendigvis total frihed, men plausibilitet. De vil forstå logikken bag beslutninger om teamdannelse og fagfordeling, så de kan skabe sammenhæng i deres professionelle identitet. Uden denne logiske ramme bliver frisættelse utryghed og medarbejderne *enacter* en defensiv virkelighed, hvor de passer på sig selv.

Begrebet '*frisættelse*' optræder i et interview, hvor den tidligere børn- og ungdomsminister Mathias Tesfayes (Altinget, 13. september 2023) diskuterer dannelse, praktiske færdigheder og skolens retning. Her kobler han dannelsesbegrebet til en bredere politisk fortælling om at *frigøre* skolen fra snævre akademiske forståelser og styringslogikker. Det er ind i den forståelse, at vi har valgt at inddrage begrebet i evalueringerne.

Ledelse i dette krydsfelt handler om at etablere et stillads, der frisætter. Fundet viser, at tillid på Kroggårdsskolen ikke opstår gennem fravær af styring, men gennem gennemsigtighed og forventningsafstemning. Tillid opstår i tydelighed. Ved at bruge min magt til at holde de rammer, der skaber orientering, muliggør jeg en struktureret kreativitet, hvor medarbejderne tør slippe kontrollen og indgå i de eksperimenterende processer, som frisættelsen lægger op til.

Ledelse bliver her til i rummet mellem struktur og relationer. Her bliver struktur en måde at reducere kompleksitet på. Det er ikke styring. Det er orientering. Og det er netop i denne orientering, at relationel tillid kan begynde at vokse. Frisættelse fylder markant i evalueringerne og det er her, spændingen mellem system og menneske bliver tydeligst. På den ene side beskriver medarbejderne frisættelse som noget, der giver energi. På den anden side opleves frisættelse som noget, der bliver kvalt af strukturelle bindinger:

Her bliver frisættelse et paradoks. Medarbejderne ønsker frihed til at skabe varieret, meningsfuld undervisning, men de organisatoriske rammer (skema, møder, bindinger, ressourcer) gør det svært at realisere. Det er et klassisk eksempel på, hvordan data som styringslogik (fx skemaer, timer, bindinger) kan kolliderer med data som meningskabelse (fx faglig frihed, kreativitet, elevdeltagelse).

Det er også her, Darsøs ikke-viden bliver relevant, *'som Darsø (2011) beskriver i sin innovationspædagogik, er positionen ikke-viden ikke et fravær af kompetence, men en aktiv ledelsesmæssig åbning mod det emergente'* Frisættelse kræver rum for at udforske, eksperimentere og fejle, og ikke blot for nye procedurer.

Tillid opstår i tydelighed og ikke i kontrol, men i gennemsigtighed, forventningsafstemning og i fælles retning. Her bliver ledelse til i rummet mellem struktur og relationer, når vi rammesætter uden at overstyre, skaber vi bevægelse. Årgangsteamevalueringerne viser dermed, at bevægelsen fra kontrolorienterede til relationelle datapraksisser ikke sker gennem flere møder eller mere styring, men gennem klar struktur, fælles koordinering og relationel legitimitet. Samlet viser delanalysen, at evalueringerne skaber et fælles tredje, hvor data bliver et dialogisk værktøj, der understøtter koordinering, fælles forståelser og begyndende organisatorisk stabilitet.

5.3 Delanalyse 3: Spekulativ workshop, at tegne i mørket

I denne delanalyse undersøger jeg, hvordan den spekulative workshop fungerer som en dataintervention, der åbner for ikke-viden og kollektiv forestillingsevne, og dermed belyser, hvordan data kan bruges til at skabe nye organisatoriske muligheder. Denne delanalyse af workshoppen i ungemiljøet markerer projektets mest aktive formative intervention. Her har jeg forladt det retrospektive blik på fortidens brud og i stedet undersøger vi det prospektive. Det, der endnu ikke er formuleret. Jeg åbner med en spekulativ øvelse:

'Forestil jer, at ungemiljøet i 2027 er blevet kåret som landets mest innovative læringsmiljø' (Bilag).

Det er en radikal forskydning af perspektivet. I stedet for at tage udgangspunkt i problemer, begrænsninger eller bindinger, inviteres ungeskolen til at tænke ud fra en fremtid, hvor alt er lykkedes. Det skaber en markant ændring i datapraksis. I stedet for at tale om *'det, der ikke fungerer'*, begynder medarbejderne at

formulere fremtidsprincipper som; fleksibilitet, elevstyrede forløb, rytme i hverdagen, tværfaglighed, tydelige roller og lærere, der arbejder i zoner frem for fag.

Her bliver data til som visionære markører. Ikke som målinger, men som pejlemærker for, hvad der opleves som meningsfuldt og muligt. Det er Weicks sensemaking i sin mest kreative form. Medarbejderne skaber mening ved at forestille sig en fremtid, de endnu ikke har erfaret. Det er også et brud med den kontrolorienterede datalogik. I stedet for at spørge: "Hvad kan vi måle?" spørger vi i workshoppen: 'Hvad kan vi forestille os?' Det åbner rummet.

Den næste fase *rapid prototyping*, i tråd med McKenney & Reeves (2019), anvendes rapid prototyping som et begreb i designforskningens iterative loop for at materialisere foreløbige idéer og gøre dem til genstand for fælles evaluering det er et af de steder, hvor data bliver mest konkret. Her går medarbejderne fra principper til modeller. De tegner ugeplaner, fagdagens rytme, roller, elevperspektiver og organisatoriske krav. Det er her, data bliver materialiseret. Flere grupper arbejder med idéer som:

- *fagdage med tydelig rytme og færre skift*
- *blokke, hvor lærere kan være i flow med eleverne*
- *co-teaching som reel faglig understøttelse og ikke brandslukning*
- *elevautonomi i dele af dagen*
- *faglige zoner frem for klasselokaler*

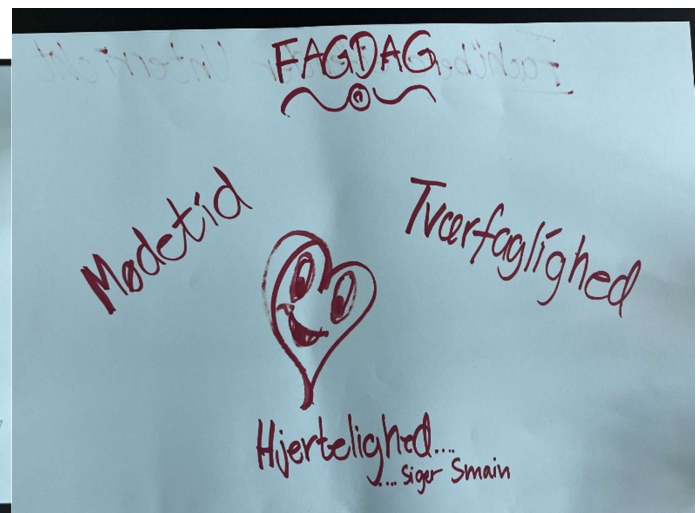
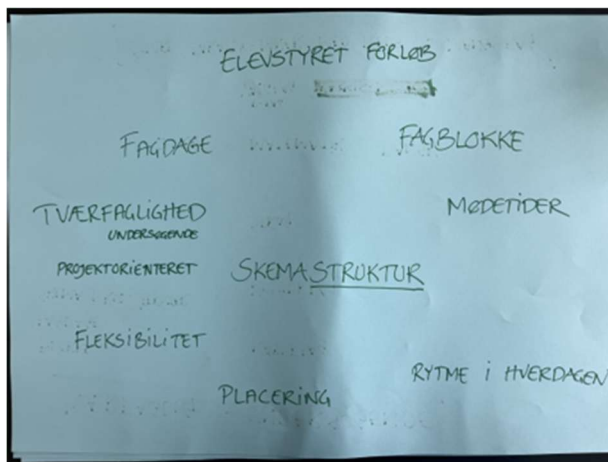
Det interessante er ikke modellerne i sig selv, men den måde, de bliver til på. Prototyperne er ikke færdige planer. De er *dataprodukter*, der viser, hvad medarbejderne længes efter, hvad de oplever som muligt, hvor de ser barrierer og hvilke organisatoriske greb, der kunne skabe bevægelse og udvikling. Det er data som emergent praksis. Noget, der opstår i relationer, i samtaler, i tegninger, i post-its, i små forhandlinger om, hvad der giver mening. Det er også her, Darsøs ikke-viden bliver tydelig. Medarbejderne arbejder ikke ud fra svar, men ud fra nysgerrighed. De prøver noget af. De tester. De justerer. De leger med muligheder (Darsø, 2011)

- Kortere skoledag (kan frokosten kortes af?)
- Fast afdelingsmøde hver onsdag. Indhold tilpasses efter behov f.eks: Klasse team, fagteam, fagangsteams.
- Mere forberedelsestid mere varieret undervisning.

MAN	TIRS	ONS	TORS	FRE
Parallellet undervisning i de store fag			FAGDAGE SOM ER PARALLELLEKTE	Klassens time (konkurrencer på tværs)
12-1445 Flextid/ Fagblok (hiv, tværfag, holddeling og planlæg for andre lov)				

Alle fagdage er parallellelagte på årgangene
 ↳ lærerne arbejder ^{oplysbare} struktureret med planlægningen på tværs
 Vi vælger fagdage i ldrækt, med tid til ture ud af huset
 Ungeskolen er samlet i Flexblok 2 gange om ugen, her er alle lærere på og kan i et rul gå fra sammen for at planlægge tværfag undervisning på tværs (matematik+dansk)

- Fordeling af fagdage → skal fordeles jævnt over året.
- Valgfrit om 8-13 eller 9-14 på fagdage. Tidspunkter individuelt for den enkelte lærer.
- Nogle fagdage må gerne "blok" lægges, så alle dansk lærere har fag-dage sammen. Det samme i andre fag.
- Besøg udefra eller besøg ude.



Det er en datapraksis, der er radikalt anderledes end den kontrolorienterede logik, hvor data skal være stabile, sammenlignelige og målbare. Her er data levende. I Pitch og kvalificeringsfasen bliver data kollektivt ejet. I pitch-runden sker der noget afgørende, når prototyperne ikke blot bliver præsenteret. De bliver også kvalificeret i fællesskab. Det er her, data går fra at være individuelle idéer til at blive kollektiv viden.

Det er en form for kollektiv sensemaking, hvor medarbejderne sammen skaber et prioriteret katalog over modeller og principper. Det er ikke konsensus. Det er *flerstemmighed*, der bliver til retning.

Her bliver data til som fælles prioriteringer, fælles sprog, fælles forståelse af, hvad der er vigtigt og et fælles blik for, hvad der er muligt. Det er også her, at ledelse træder ind. Ikke som styring, men som rammesættende facilitering. Jeg skaber et rum, hvor medarbejderne kan tænke højt, udfordre hinanden og samskabe noget, der rækker ud over deres egne klasser og fag. Det er Alvessons relationelle ledelse i praksis. Ledelse som meningsledelse, ikke som kontrol (Alvesson, 2013).

Workshoppen viser dermed, at bevægelsen fra kontrolorienterede til relationelle datapraksisser ikke sker gennem flere data, men gennem *andre måder at skabe data på*. Måder, der er dialogiske, kreative, samskabende og fremadrettede. Det er her, data bliver et fælles rum, et mulighedsrum. Et sted, hvor systemets selektion og menneskers meningsgskabelse mødes og skaber nye handlemuligheder. Og et relationelt tredje, hvor nye handlemuligheder viser sig opstår. Samlet viser delanalysen, at den spekulative tilgang gør det muligt at arbejde med data som fremadrettede, formbare og samskabte størrelser, der kan udfordre eksisterende forståelser og skabe nye handlemuligheder.

5.4 Delanalyse 4. Spørgeskemaundersøgelsen på 6. årgang. Forankring i det uvisse (Bilag 3)

I denne delanalyse undersøger jeg, hvordan elevspørgeskemaet fungerer som et anker i en kompleks og uforudsigelig praksis, og hvordan kvantitative data kan indgå i en relationel og meningsgskabende ramme. Spørgeskemaundersøgelsen blandt eleverne i 6. årgang viser, hvordan børn og unge selv skaber mening i en overgangssituation, der både rummer håb, frygt og forventninger. Her er data ikke tal, men følelser. Ikke målinger, men stemninger. Ikke kontrol, men social navigation. Det er data, der er dybt situerede i elevernes hverdagsliv, som samtidig afslører de logikker, der former deres oplevelse af fællesskab, tryghed og deltagelse. Tre mønstre træder særligt tydeligt frem:

1. Venskaber som primær tryghedsmarkør,
2. Støj, drilleri og social usikkerhed som centrale bekymringer,
3. Et stærkt ønske om voksenstyring og klare rammer.

På tværs af besvarelserne er ét mønster så massivt, at det næsten fungerer som en kollektiv fortælling, nemlig, at venskaber er det vigtigste. Ikke bare vigtigt, men afgørende. Eleverne skriver: *'At jeg kommer i klasse med mine venner.'* *'At jeg får lov til at ønske.'* *'At jeg ikke kommer i en klasse uden nogen, jeg kender.'* *'At jeg kommer sammen med dem, jeg er tryk ved.'*

Her bliver venskaber ikke blot relationer. De bliver data, som eleverne bruger til at orientere sig i en usikker fremtid. Det er deres måde at reducere kompleksitet på. Luhmann ville sige, at venskaber fungerer som elevernes selektionsmekanisme. Det er gennem dem, verden bliver håndterbar. Det er også tydeligt, at ønsket om medbestemmelse ikke handler om kontrol, men om tryghed: *'Det er vigtigt, at jeg får lov at ønske.'* *'Jeg vil gerne blive spurgt om, hvem jeg vil i klasse med.'*

Ønsket om at blive hørt er ikke et krav om at bestemme. Det er et ønske om at blive set. Det er relationelle data i sin reneste form. Bekymringer: støj, drilleri og social usikkerhed. Data som emotionel friktion.

Elevernes bekymringer er lige så tydelige som deres håb. Og de kredser om tre ting: støj, drilleri og social usikkerhed. De skriver: *'Jeg er nervøs for, at der er meget larm.'* *'At jeg kommer i klasse med nogen, der driller.'* *'At jeg står alene.'* *'At de ikke kan lide mig.'* *'At jeg ikke er god til at snakke med nye.'*

Her bliver data til som emotionelle markører. Det er ikke objektive forhold, men oplevede risici. Det er Weicks sensemaking i børne- og ungehøjde. Eleverne forsøger at skabe plausibilitet i en situation, hvor de ikke kender udfaldet. Det er også tydeligt, at eleverne forbinder støj med utryghed: *'Jeg håber, der ikke er så meget larm.'* *'Jeg vil gerne i en stille klasse.'* Støj bliver ikke bare et fysisk fænomen. Det bliver en social indikator. Et tegn på, om klassen er tryk, inkluderende og forudsigelig.

Der er også en markant bekymring for at miste det kendte: *'At mine venner kommer i en anden klasse.'* *'At jeg mister mine gamle klassekammerater.'* *'At jeg ikke kender nogen.'* Her bliver data til som sorg og separation. Det er ikke bare en ny klasse. Det er et brud. Et af de mest interessante mønstre er elevernes tydelige ønske om klare rammer og tydelig voksenstyring. De skriver: *'Klare regler og rammer.'* *'Lærerne skal hjælpe os i gang.'* *'Lærerne skal holde øje med dem, der driller.'* *'At lærerne tager fat i dem, der larmer.'*

En vigtig pointe her er, at eleverne ikke ønsker frisættelse. De ønsker forudsigelighed. Hvor medarbejderne taler om frisættelse som mulighed, taler eleverne om struktur som tryghed. Det er et interessant spændingsfelt. Eleverne ønsker også, at lærerne tager ansvar for at skabe relationer: *'Lave lege og samarbejdsøvelser.'* *'Navnerunde med en lille sætning om sig selv.'* *'At lærerne vælger grupperne.'* *'At ingen skal være alene.'*

Her bliver data til som forventning om relationel ledelse. Eleverne forventer, at lærerne designer fællesskabet og ikke overlader det til tilfældigheder. De efterspørger aktiviteter som social teknologi. Data som handlemuligheder. Eleverne er meget konkrete i deres bud på, hvad der hjælper dem:

Lege og samarbejdsøvelser, fysiske aktiviteter, gruppearbejde, samtaler to og to, navnerunder og fælles aktiviteter i starten. Det er ikke tilfældigt. Det er aktiviteter, der reducerer social risiko, skaber struktur, giver alle en rolle, gør det lettere at tage kontakt og skaber fælles oplevelser. Her bliver data en social teknologi. Noget, der kan bruges til at skabe relationer.

Spørgeskemaundersøgelsen viser, at:

- Venskaber er elevernes primære datalogik. Det er gennem dem, de skaber tryghed.
- Bekymringer er emotionelle data her fylder støj, drilleri og social usikkerhed mest.
- Eleverne ønsker tydelig voksenstyring og ikke frisættelse, men klare rammer.
- Aktiviteter fungerer som social teknologi med lege, samarbejde og struktur, der skaber relationer.
- Data er dybt relationelle. Eleverne taler ikke om faglighed, men om fællesskab.

Spørgeskemaet viser dermed, at bevægelsen fra kontrolorienterede til relationelle datapraksisser kræver, at vi forstår data som noget, der er følelsesmæssigt forankret, socialt situeret og dybt afhængigt af tryghed. Det er data, der ikke kan behandles teknisk. De skal behandles relationelt.



5.5 Tværgående analyse

Når jeg ser på tværs af mine interventioner, bliver det tydeligt, at data ikke kun skaber mening. De skaber bevægelse. Ikke lineært eller harmonisk, men gennem de modsigelser og forstyrrelser, der opstår, når mennesker forsøger at forstå og handle i et komplekst praksisfelt. Engeström gør det muligt at se, at udvikling ikke sker på trods af modsigelser, men gennem dem. De er ikke fejl i systemet, men drivkraften for forandring. Et datapunkt, der går igen på tværs af alle fire datalag, er *støj*. Ikke som decibel, men som social og organisatorisk markør.

I **MUS-samtalerne** beskriver medarbejdere støj som et tegn på at stå alene: *'Det larmer, når jeg ikke kan få ro til at være lærer.'* Her bliver støj et billede på brudte relationer og en primær modsigelse mellem ønsket om stabilitet og erfaringen af at være alene.

I **årgangsteamevalueringerne** bliver støj et strukturelt symptom. For mange skift, uklare aftaler, manglende koordinering. Her viser støj en sekundær modsigelse mellem struktur og frisættelse.

I **workshoppen** omskabes støj til et udviklingsspor. Medarbejderne designer prototyper, hvor tydeligere rammer og fælles rutiner reducerer støj som social risiko. Her bliver støj et kreativt afsæt for nye praksisser.

I **elevdata** er støj en følelsesmæssig indikator: *'Når der er meget larm, tør jeg ikke sige noget.'* Støj bliver en markør for tryghed, venskaber og social positionering. En tertiær modsigelse, der udfordrer skolens eksisterende forståelse af trivsel.

Dette ene datapunkt viser, hvordan data skifter form alt efter relationer, kontekst og perspektiv. Det er netop i disse forskydninger, at bevægelsen opstår. I MUS-samtalerne trådte den første modsigelse frem som en spænding mellem ønsket om stabilitet og erfaringen af brudte relationer. Udsagnet *'har du vores ryg?'* fungerer både som invitation og forstyrrelse. En lokal diagnose af organisationens tilstand, der ikke kan indfanges af standardiserede data. Det er en primær modsigelse mellem det, der er, og det, der burde være, og den åbner for nye samtaler om tillid, ansvar og ledelsens rolle.

Årgangsteamevalueringerne synliggør en anden modsigelse. Spændingen mellem struktur og frisættelse. Strukturen skaber tryghed, men opleves også som begrænsende, når den bliver for stram. Når medarbejdere udfordrer rammen for evalueringen, er det ikke for at underminere den, men for at gøre den meningsfuld. Her opstår sekundære modsigelser mellem elementer i aktivitetssystemet, som gør det nødvendigt at gentænke praksis.

I spørgeskemaundersøgelsen i 6. årgang bliver modsigelserne endnu tydeligere. Elevernes data afslører en spænding mellem skolens forståelse af trivsel og elevernes egne oplevelser af fællesskab, venskaber og tilhørsforhold. Data bliver ikke blot et billede, men en forstyrrelse af skolens eksisterende forståelsesrammer. Det skaber en kollektiv bevægelse, hvor både lærere og ledelse må gentænke, hvad trivsel betyder i praksis.

Denne spænding forstærkes, når vi inddrager elevernes stemmer fra 6. årgang. Mens den politiske dagsorden og de voksnes diskussioner kredser om at frigøre skolen, efterspørger eleverne det stik modsatte. De kalder på voksenstyring, klare regler og forudsigelighed. For eleverne er struktur ikke en begrænsning af deres frihed, men en forudsætning for tryghed. En social teknologi, der skal dæmmes op for støj og social usikkerhed.

Her afslører mine data en blind vinkel i frisættelsesdiskursen. Hvis vi frisætter rammerne uden at erstatte dem med en stærk relationel ledelse, risikerer vi at efterlade de mest sårbare aktører, nemlig, eleverne i et uforudsigeligt tomrum. Samlet viser delanalysen, at spørgeskemaet kan skabe nye indsigter og fælles billeder, når det behandles som situeret data og rammesættes i dialog, frem for som styringsinformation.

På tværs af interventionerne opstår der dermed tertiære modsigelser mellem nye praksisser og eksisterende rutiner. Når medarbejdere begynder at bruge data som et fælles tredje, udfordrer det fortællingerne om data som kontrol. Når elevernes stemmer tages alvorligt, udfordrer det skolens forståelser af trivsel. Når jeg som leder træder ind i rummet med ikke-viden, udfordrer det forventningen om, at ledelse handler om at have svarene. Modsigelserne skaber ikke kun refleksion. De skaber bevægelse.

Engeströms optik gør det muligt at se, at datapraksisserne i dette projekt ikke blot skabte mening, men også forandring. Ikke som implementering, men som en *emergent* bevægelse i mødet mellem mennesker, data og de modsigelser, der blev synlige. Data blev ikke kun analyseret. Data blev gjort i fællesskab.

Når jeg ser tilbage på de fire delanalyser, tegner der sig et mønster, der ikke kun handler om data, men om de relationelle betingelser, der gør data mulige. Data viser sig ikke som neutrale størrelser, men som bevægelser mellem systemets selektioner og menneskers meningskabelse.

På tværs af analyserne bliver det tydeligt, at data ikke bevæger sig lineært fra indsamling til handling. Data bliver til i relationer, og de bliver kun meningskabende, når relationerne kan bære dem. Luhmann viser, hvordan systemet reducerer kompleksitet gennem indikatorer og strukturer. Weick viser, hvordan mennesker samtidig forsøger at skabe mening i det, der reduceres. Alvesson og Darsø gør det muligt at forstå ledelse som en praksis, hvor troværdighed og ikke-viden skaber rum for, at data kan blive til noget andet end kontrol.

Dette relationelle tredje, inspireret af Birkbak & Carlsen (2020), der forstår data som det 'fælles tredje' som refleksion. Her bliver data ikke længere en trussel mod tilliden. Det er et rum, hvor systemets kolde filter og menneskets varme fortælling mødes i en midlertidig stabilitet, der gør det muligt at handle i fællesskab. Det er her, medarbejdere tør sige det, der ellers forbliver usagt. Det er her, elevernes stemmer bliver til mere end svar i et skema. Og det er her, ledelse bliver til gennem nærvær og integritet, ikke gennem styring.

Syntesen viser dermed, at datapraksisser i en skole præget af lav tillid ikke kan udvikles gennem flere målinger eller bedre systemer. De kan kun udvikles gennem relationelle processer, hvor data bliver til i dialoger, og hvor kompleksitet ikke reduceres væk, men gøres håndterbar i fællesskab. Det er i dette krydsfelt, at data bevæger sig fra kontrolorienterede selektionsmekanismer til meningsskabende redskaber, der kan bære en skole gennem turbulens og ind i nye måder at være fællesskab på.

6.0 Diskussion. Når data åbner og blænder

Når jeg ser tilbage på MUS-samtalerne, årgangsteamevalueringerne og de spekulative designprocesser, bliver det tydeligt, hvordan data både åbnede og lukkede. De skabte nye fælles billeder, men de afslørede også de steder, hvor organisationens historik gjorde det svært at stå i det uafklarede.

Analysen viser, at data kan fungere som et relationelt rum, hvor systemets selektion og menneskers meningsskabelse mødes i nye former for fælles forståelse. Men denne bevægelse er ikke uden dilemmaer. Tværtimod rejser projektet også en række kritiske spørgsmål, der udfordrer både mine egne fund og de teoretiske antagelser, der bærer dem. For at rammesætte diskussionen tager jeg afsæt i følgende fire dilemmaer:

Risikoen for over-situerede data. Når data primært forstås gennem lokale fortællinger, relationer og mikrosituationer, kan de miste den systemiske funktion, som Luhmann netop beskriver som nødvendig for at reducere kompleksitet. Det rejser spørgsmålet, om en stærk relationel forankring utilsigtet kan skabe nye former for blindhed. Hvad sker der, når data bliver så kontekstbundne, at de ikke længere kan fungere som fælles referencepunkt på tværs af organisationen?

Risikoen er, at data mister deres evne til at skabe koordinering og dermed deres organisatoriske kraft. Denne tilgang rummer samtidig en blindhed. Når data bliver stærkt situerede og lokalt forankrede, risikerer de at skabe nye blinde vinkler, fordi organisationen mister udsynet til de strukturelle mønstre, som standardiserede data faktisk kan synliggøre.

Den personafhængige og skrøbelige legitimitet. Da den relationelle legitimitet er tæt knyttet til lederens personlige integritet og ikke-viden, rejses spørgsmålet, om datapraksisser overhovedet er bæredygtige ved et lederskifte eller i perioder med øget turbulens. Alvesson peger på, at ledelse i moderne organisationer er desubstansieret, og at legitimitet derfor må skabes i relationer. Men denne relationelle legitimitet er skrøbelig og personbåren. Det rejser et kritisk spørgsmål til mine egne fund. Har jeg i virkeligheden skabt datapraksisser, der er for afhængige af mig som leder og dermed mindre bæredygtige, end analysen umiddelbart antyder? Denne tilgang rummer samtidig en blindhed; Når relationel legitimitet knyttes tæt til én leder, kan organisationens meningskabelse blive sårbar, fordi tilliden ikke forankres i fælles praksisser, men i personlige relationer, der kan forsvinde eller forandres.

Meningskabelse som reproduktion af blindhed. Medarbejdere og elever fortolker data gennem deres egne selektionsmekanismer, som venskaber, konflikter, historik, erfaringer med ledelse. Men denne meningskabelse er ikke nødvendigvis frigørende. Weick minder os om, at sensemaking snarere er plausibel end sand. Kan relationelle fortolkninger usigtet komme til at cementere gamle konflikter eller skabe nye blinde vinkler. Frem for at være frisættende. Når data bliver til gennem relationer, bliver de også sårbare over for relationernes skævheder. Det rejser spørgsmålet: *Hvornår bliver relationel meningskabelse en begrænsning snarere end en ressource?* Denne tilgang rummer samtidig en blindhed; Når meningskabelse bliver for stærkt forankret i de dominerende fortællinger, kan organisationen overse alternative perspektiver og reproducere netop de forståelser, den forsøger at udfordre.

Dialogens træthed og det symbolske svigt. I en lavtillidskontekst kan øget dialog uden efterfølgende handling opleves som en form for symbolsk ledelse, der snarere skaber usikkerhed, træthed og modstand end reel forandring. Når medarbejdere gentagne gange har oplevet, at dialog ikke fører til handling, kan nye dialoger opleves som endnu en selektion, der ikke ændrer noget. Det rejser et kritisk spørgsmål til projektets grundlæggende præmis. Denne tilgang rummer samtidig en blindhed. Når dialog og samskabelse bliver det primære svar på alle organisatoriske udfordringer, kan det skabe udmattelse og oplevelsen af, at problemer blot tales frem for at blive løst.

Ved at belyse disse modargumenter og se på tværs af mine datakilder bliver det tydeligt, at data som et relationelt rum ikke er en færdig løsning, men en mulighedsbetingelse. Det er et rum, der skal forhandles, beskyttes og genopfindes igen og igen.

Datacirklen synes særligt virksom i processer præget af refleksion og samskabelse, men dens potentiale reduceres i kontekster domineret af akutte beslutningskrav, stærk ekstern styring eller relationel kollaps.

Dette peger på, at datacirklen ikke bør forstås som en universel model, men som et situeret designredskab, hvis anvendelighed afhænger af organisatoriske mulighedsbetingelser.

Min oplevelse af projektets styrke er, at den ligger ikke i at vise, at relationelle datapraksisser *virker*, men i at vise, at de kun virker, når de konstant balanceres mellem systemets behov for stabilitet og menneskers behov for mening. Det er i denne balance, at skolens datapraksisser kan bevæge sig fra kontrol til samskabelse, men det er også her, at de kan bryde sammen. På tværs af dilemmaerne viser analysen, at relationelle datapraksisser både åbner og lukker. De skaber nye muligheder for mening, men rummer samtidig en blindhed, hvor netop de relationelle greb, der skaber bevægelse, også kan skabe nye eksklusioner, afhængigheder og udmattelser.

6.1 Syntese. Data som bevægelse i et relationelt landskab

I denne syntese samler jeg de fire delanalyser for at vise, hvordan forskellige datapraksisser tilsammen skaber bevægelse fra kontrolorienterede selektionsmekanismer mod relationelle og meningsskabende processer. Når jeg ser på tværs af mine datakilder, bliver det tydeligt, at spørgsmålet om data i en skoleorganisation som Kroggårdsskolen ikke handler om at finde de 'rigtige' data eller de 'rigtige' metoder. Det handler om noget langt mere grundlæggende, nemlig hvilken form for relationel organisatorisk praksis data får lov til at leve i. Det er måske den vigtigste erkendelse, der er vokset frem gennem arbejdet, at data ikke i sig selv skaber hverken læring eller udviklende praksis. Det gør relationerne omkring dem.

På tværs af de fire delanalyser bliver det tydeligt, at data i en lavtillidskontekst ikke virker som neutrale størrelser, men som relationelle begivenheder. I MUS-samtalerne træder sårbarheden frem som et første tegn på, at data kan åbne for tillid, når de bruges til at blive set og ikke vurderet. Årgangsteamevalueringerne viser, hvordan et enkelt stillads kan skabe fælles retning og frisætte professionel dømmekraft, når data rammesættes som dialog frem for kontrol. Den spekulative workshop demonstrerer, at ikke-viden kan fungere som et kreativt rum, hvor medarbejdere tør tegne i mørket og skabe nye forståelser af skolens udfordringer. Og elevernes spørgeskemaer fungerer som et anker, der bringer et andet perspektiv ind i organisationen og udfordrer de voksnes fortællinger.

Set gennem Luhmann bliver data her synlige som selektioner, der både åbner og lukker for bestemte forståelser. Weick viser, hvordan disse selektioner først får betydning, når de indgår i retrospektiv meningsskabelse, hvor medarbejdere sammen skaber plausible fortællinger om deres praksis. Alvesson gør det klart, at denne meningsskabelse kun kan finde sted, når lederen arbejder aktivt med relationel legitimitet og konsekvent forbinder ord og handling. Darsø's ikke-viden viser sig som en nødvendig ledelsespraksis, der gør det muligt at udforske det, der endnu ikke er synligt i standardiserede indikatorer. Og i Engeströms optik

bliver de modsigelser, der opstår i dette arbejde, drivkraften for kollektiv læring. Sammen peger analyserne på en bevægelse fra data som kontrol til data som relationel mening. Data bliver meningsskabende, når de bringes i spil i fællesskaber, hvor kompleksitet bæres og ikke reduceres. I dette landskab bliver ledelse ikke en position, men en praksis, hvor data bruges til at skabe forbindelser, retning og håb i en organisation, der er ved at genopbygge sin tillid.

6.2 Diskussion. Dilemmaer i relationel ledelsespraksis

I dette afsnit diskuterer jeg de centrale dilemmaer, der opstår, når data anvendes relationelt i en lavtillidskontekst, og jeg udfolder både potentialer og blindheder i de datapraksisser, analysen har identificeret. I analysen af mine interventioner bliver det tydeligt, at min ledelsespraksis hele tiden må navigere i et hyperkomplekst spændingsfelt mellem den magt, der er givet, og den magt, jeg aktivt tager (Frederiksen). Den givne magt er min formelle position på Kroggårdsskolen. Den autoritet, der følger med titlen på kontoret, og som medarbejderne ofte appellerer til, når de med en bund af sårbarhed spørger *'har du vores ryg'*. Her forventes jeg at bruge min positionelle magt som en strukturel rygdækning og et værn mod den organisatoriske turbulens. Men for at bevæge data fra kontrol mod det relationelle rum, må jeg samtidig tage magten til at insistere på et rum præget af ikke-viden.

Når jeg faciliterer de spekulative workshops eller rammesætter MUS-samtalen som en dialogisk undersøgelse tager jeg magten til at suspendere de gængse styringslogikker. Jeg tager ikke magten over medarbejderne, men jeg tager magten til at beskytte den sårbarhed og de eksperimenterende stemmer, som en ensidig dataficering ellers risikerer at gøre usynlige. Det er netop i denne bevidste balancegang, hvor jeg bruger min givne magt til at etablere de trygge rammer, men tager magten til at frisætte den fælles meningskabelse, at ledelse transformeres fra teknisk styring til relationel legitimitet. Her bliver min opgave som leder at sikre, at ord og handling følges ad, så den tagne magt opleves som en invitation til samskabelse frem for et nyt lag af uforudsigelighed. Samlet viser diskussionen, at relationelle datapraksisser både åbner og lukker: de skaber nye muligheder for mening og fælles retning, men rummer samtidig blindheder, der kræver kontinuerlig ledelsesmæssig opmærksomhed.

7.0 Konklusion. Ledelse som det relationelle anker

I denne konklusion samler jeg projektets metodiske og analytiske bevægelser for eksplicit at besvare problemformuleringen: **hvordan datapraksisser i en lavtillidskontekst kan bevæge sig fra kontrolorienterede selektionsmekanismer mod relationelle og meningsskabende redskaber, og hvilken betydning situerede data og ledelsespraksisser baseret på ikke-viden har i denne proces.** Jeg kan nu besvare problemformuleringen ved at vise, at denne bevægelse kun bliver mulig, når data forankres i relationer, hvor ord og handling hænger sammen, og hvor lederen tør stå i det uafklarede sammen med medarbejderne.

Mit masterprojekt begyndte ved kanten af dybet, symboliseret ved *Blackboard Kraken*. Gennem analysen af Kroggårdsskolens ungemiljø er det blevet tydeligt, at ledelse i et lavtillidslandskab ikke handler om at tæmme Kraken '*de vilde problemer*', sårbarheden og de brudte relationer, men om at turde tegne på tavlen, mens dybet bevæger sig under os. Det er i denne bevægelse mellem struktur og uvished, at data kan få ny betydning.

Analysen viser, at datapraksisser først bliver meningsskabende, når de situeres i konkrete dialoger, hvor medarbejdere og ledelse sammen fortolker, udfordrer og omskaber dem. I MUS-samtalerne, årgangsteamevalueringerne, den spekulative workshop og elevernes spørgeskemaer bliver det tydeligt, at data ikke virker i kraft af deres form, men i kraft af den måde, de bringes i spil på: som et fælles tredje, der åbner for sårbarhed, refleksion og nye handlemuligheder.

Luhmanns blik på data som selektion viser, hvordan standardiserede indikatorer let forstærker mistillid, når de opleves som kolde filtre, der reducerer kompleksitet. Weicks sensemaking viser samtidig, at data kan skabe bevægelse, når de indgår i fortællinger, der gør det muligt at forstå sig selv og hinanden på nye måder. Alvessons begreb om relationel legitimitet understreger, at denne bevægelse kun kan finde sted, når lederen gennem konsekvent nærvær og integritet genopbygger den tillid, der er blevet slidt ned. Darsø's ikke-viden viser sig som en afgørende ledelsespraksis: først når lederen tør stå i det uafklarede og invitere medarbejderne ind i det, der endnu ikke er formuleret, kan data blive til noget andet end styring. Og i Engeströms optik bliver de modsigelser, der opstår i dette arbejde, selve drivkraften for kollektiv læring.

På tværs af analyserne viser projektet, at datapraksisser i en lavtillidsorganisation kun kan udvikles, når de designes som relationelle processer, der både rummer struktur og mulighed for emergens. Det kræver en ledelsespraksis, hvor data ikke præsenteres som sandheder, men som invitationer. Hvor lederen ikke søger at reducere kompleksitet, men at skabe rum, hvor kompleksiteten kan bæres i fællesskab.

Og hvor tillid ikke forstås som en forudsætning for arbejdet med data, men som noget, der gradvist bygges op gennem måden, data bringes i spil på. Projektets hovedbidrag er derfor at vise, at data i lavtillidskontekster ikke kan reparere relationer, men relationer kan reparere data. Når medarbejdere oplever, at data bruges til at forstå frem for at vurdere, og når lederen står fast i sin egen integritet, bliver data et anker i et ellers brudt landskab. Ikke et styringsredskab, men et relationelt læringsredskab, der gør det muligt at se, handle og håbe sammen. I dette lys bliver ledelse ikke en position, men en praksis, hvor lyset og tilliden holdes tændt gennem konsekvent, nærværende og samskabende arbejde med data i skolens hverdagsliv.

Kraken repræsenterer de kræfter, der er uden for kontrol: den historiske mistillid, de brudte løfter og de vilde problemer, som elevernes mistrivsel. I min analyse er Kraken alt det, som de standardiserede systemer ofte er blinde for, de varme fortællinger, sårbarheden og den emotionelle friktion. Ledelse handler her ikke om at eliminere Kraken, men om at anerkende dens tilstedeværelse under overfladen og skabe strukturer, der gør det muligt at navigere i dens bevægelser.

Projektet peger samtidig på, at relationelle datapraksisser ikke er uden dilemmaer. De er sårbare over for magt, historik og personafhængighed. De kræver kontinuerlig vedligeholdelse, transparens og en ledelsespraksis baseret på ikke-viden, nærvær og integritet. Relationel meningseskabelse kan både åbne og lukke. Den kan skabe nye forståelser, men også reproducere gamle fortællinger. Derfor må relationelle datapraksisser balanceres med strukturer, der skaber stabilitet uden at kvæle dialogen.

For ledelse betyder det, at arbejdet med data ikke handler om at styre eller levere svar, men om at rammesætte undersøgelser, medudvikling og samskabelse. Om at kunne stå i kompleksitet sammen med andre og ikke om at reducere den. Det kræver en leder, der tør arbejde med ikke-viden som en aktiv position, og som kan skabe strukturer, der giver tryghed uden at lukke for nysgerrighed. Det kræver også en leder, der forstår, at frisættelse kun bliver meningsfuld, når den ledsages af tydelige rammer og relationel forankring.

Projektets budskab er *'at have medarbejdernes ryg'* må ikke forveksles med et løfte om betingelsesløs enighed eller passiv skjold mod enhver organisatorisk forstyrrelse. Tværtimod peger min analogi til lys og kridt på en mere kompleks ledelsesopgave. *'at have medarbejdernes ryg'* handler i denne kontekst om at udøve en facilitativ integritet. Det betyder, at jeg som leder ikke nødvendigvis altid er enig i de enkelte pædagogiske eller strategiske selektioner, medarbejderne foretager. Men jeg påtager mig ansvaret for at beskytte det rum, hvori disse selektioner kan undersøges og forhandles uden frygt for sanktion.

Som Hannah Arendt understreger, opstår legitimitet kun der, hvor ord og handling følges ad. Rygdækning er derfor løftet om, at jeg holder fast i de fælles rammer.

Mine kridtstreger på tavlen (Blackboard), så medarbejderne tør stå i deres sårbarhed og ikke-viden, selv når vi er uenige om retningen. Ledelse i denne lavtillidskontekst bliver dermed en form for image work, hvor min troværdighed ikke findes i at give medarbejderne ret, men i konsistensen af min facilitering. *'At have deres ryg'* betyder at insistere på det relationelle tredje, hvor vi sammen kan møde 'Kraken' (det uforudsigelige og svære). Altid at være den, der holder lyset og kridtet. Velvidende at jeg som leder værner om processens integritet og medarbejdernes professionelle råderum, også når vi udfordrer hinanden.

Projektets resultater er ikke generaliserbare i statistisk forstand, men rummer analytisk generaliserbarhed. De identificerede mønstre knytter sig ikke til Kroggårdsskolen som unik case, men til de dynamikker, der opstår, når data bringes i spil i lavtillidsprægede organisationer. Tre elementer vurderes særligt transferérbare; brugen af situerede data som dialogisk afsæt, etableringen af relationelle rum for meningskabelse og ledelsespraksisser baseret på ikke-viden. Samtidig er resultaterne kontekstafhængige, idet relationel legitimitet og tillidsopbygning formes af lokale historiker og aktørkonstellationer. Projektets bidrag ligger derfor ikke i generelle løsninger, men i at synliggøre de mekanismer, der gør det muligt at transformere data fra kontrol til relationel mening i komplekse og lavtillidsprægede praksisser.

Samtidig peger resultaterne på, at denne tilgang rummer både potentialer og blindheder, og at ledelsespraksisser baseret på ikke-viden er afgørende for at navigere i dette spændingsfelt og fastholde data som et meningskabende, frem for et kontrollerende, organisatorisk tredje.

Referenceliste:

- Altinget.** (2013, 13. september). Interview med Mathias Tesfaye om frisættelse og dannelse. Altinget.
- Alvesson, M.** (2009). At-home ethnography: Struggling with closeness and closure. In S. Ybema et al. (Eds.), *Organizational Ethnography: Studying the Complexities of Everyday Life*. SAGE Publications Ltd, pp. 156-174. (16 sider) (digitalt upload)
- Arendt, H.** (1958). *The human condition*. University of Chicago Press.
- Artmatter.** (2014). *Ugens kunstner: Eske Kath*. <https://artmatter.dk/journal/ugens-kunstner-eske-kath/> (artmatter.dk)
- Berger, P. L., & Luckmann, T.** (1966). *The social construction of reality: A treatise in the sociology of knowledge*. Anchor Books.
- Birkbak, A., & Carlsen, H.** (2016). The Public and its Algorithms: Comparing and Experimenting with Calculated Publics. I L. Amoore, & V. Piotukh (red.), *Algorithmic Life : Calculative Devices in the Age of Big Data* (s. 21-34).
- Bowker, G. & Star, S. L.** (1999). Sorting things out. *Classification an its consequences The MIT Press, Cambridge, Massachusetts, London, England*. (uddrag af teksten, p. 1-16 og 33-50)
- Creswell, J. W., & Poth, C. N.** (2018). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches* (4. udg.). Sage.
- Dahler-Larsen, P.** (2019). *Kvalitetens beskaffenhed*. Hans Reitzels Forlag.
- Darsø, L.** (2011). *Innovationspædagogik: Kunsten at fremelske innovationskompetence*. Samfundslitteratur.
- Design-Based Research Collective.** (2003). Design-based research: An emerging paradigm for educational inquiry. *Educational Researcher*, 32(1), 5–8. <https://doi.org/10.3102/0013189X032001005>
- Dewey, J.** (1938). *Logic: The theory of inquiry*. Holt.
- Dunne, A., & Raby, F.** (2013). *Speculative everything: Design, fiction, and social dreaming*. MIT Press.
- Edmondson, A.** (1999). Psychological safety and learning behavior in work teams. *Administrative Science Quarterly*, 44(2), 350–383. <https://doi.org/10.2307/2666999>
- Ehn, P.** (2008). Participation in design things. I P. Ehn, T. Binder, & G. De Michelis (Red.), *Participatory design conference* (s. 92–101). ACM Press.
- Engeström, Y.** (2012 [2001]). Ekspansiv læring - på vej mod en nyformulering af den virksomhedsteoretiske tilgang. I: K. Illeris (red.), *49 tekster om læring*. Kbh: Samfundslitteratur, (s. 443-466).
- Engeström, Y., Nummijoki, J. & Sannino, A.** (2012). Embodied Germ Cell at Work: Building an Expansive Concept of Physical Mobility in Home Care, *Mind, Culture, and Activity*, 19:3, 287-309.
- Engeström, Y.** (2020) "Concept formation in the wild: towards a research agenda", *Éducation et didactique [Online]*, 14-2.

- Engeström, Y. & Sannino, A.** (2017). Studies of Expansive Learning - Foundations, findings and future challenges. In: Daniels, H., *Introduction to Vygotsky*. Routledge, London, UK.
- Espeland, W. N., & Stevens, M. L.** (1998). Commensuration as a social process. *Annual review of sociology*, 313-343.
- Espeland, W. N., & Stevens, M. L.** (2008). A sociology of quantification. *European Journal of Sociology*, 49(3), 401–436. <https://doi.org/10.1017/S0003975609000150>
- Finlay, L.** (2002). Negotiating the swamp: The opportunity and challenge of reflexivity in research practice. *Qualitative Research*, 2(2), 209–230. <https://doi.org/10.1177/146879410200200205>
- Frederiksen, L. H.** (2016). *Magtens former: Om magt, styring og subjektivering*. Hans Reitzels Forlag.
- Goldkuhl, G.** (2012). Pragmatism vs interpretivism in qualitative information systems research. *European journal of information systems*, 21, 135-146
- Hammer og Høpner** (2019): Meningsskabelse, organisering og ledelse – en introduktion til Weicks univers. Samfundslitteratur (kap. 10). (15 sider) (digitalt upload).
- Keiding, T. B. & Laursen, E.** (2007). Gregory Bateson – Systemisk læringsteori i Ritchie, T (2007), *Teorier om læring – en læringspsykologisk antologi*. Billesø & Baltzer Forlagene, Værløse, Danmark, s. 49-71.
- Keiding, T. B. & Laursen, E.** (2005). *Interaktion og Læring - Gregory Batesons bidrag*. Unge Pædagoger, København, Danmark, s. 137-156.
- Knudsen, S. P.** (2025). Spekulativt design. I red. Ørngreen, R., Andreassen, L. B., Henningsen, B., Hautopp, H. & Knudsen, S. P., *Facilitering - 13 metoder: Nå i mål med involverende udvikling*. Aalborg Universitetsforlag, kapitel 9, s. 145-160.
- Luhmann, N.** (1995). *Social systems*. Stanford University Press.
- Kath, E.** (2014). *Blackboard Kraken* (Maleri).
- Madsen, A. K.** (2018). Data in the smart city: How incongruent frames challenge the transition from ideal to practice. *Big Data & Society*, 5(2). <https://doi.org/10.1177/2053951718802321>
- McKenney, S., & Reeves, T. C.** (2019). *Conducting educational design research* (2. udg.). Routledge.
- Meier, N. & Wegener, C.** (2017). Writing with Resonance. *Journal of Management Inquiry*, vol. 26 (2), s.193-201.
- Qvortrup, L. (2003).** *Det lærende samfund: Hyperkompleksitet og viden*. Gyldendal.
- Qvortrup, L.** (2019). Hyperkompleksitet og læring. I R. Hammer & J. Høpner (Red.), *Læring i praksis*. Samfundslitteratur.
- Riessman, C. K.** (2008). *Narrative methods for the human sciences*. Sage. <https://uk.sagepub.com/en-gb/eur/narrative-methods-for-the-human-sciences/book226139>

Rittel, H. W. J., & Webber, M. M. (1973). Dilemmas in a general theory of planning. *Policy Sciences*, 4(2), 155–169.

Schildkamp, K., & Kuiper, W. (2010). Data-informed curriculum reform: Which data, what purposes, and promoting and hindering factors. *Teaching and Teacher Education*, 26(3), 482–496.

<https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S0742051X09001322?via%3Dihub>

Schildkamp, K., Poortman, C. L., & Handelzalts, A. (2016). Data teams for school improvement. *School Effectiveness and School Improvement*,

<https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/09243453.2015.1056192>

Seaver, N. (2017). Algorithms as culture: Some tactics for the ethnography of algorithmic systems. *Big data & society*, 4(2).

U2. (2017). *13 (There Is a Light)*. På *Songs of Experience*. Island Records.

Wegener, C. (2017). *Skriv med glæde – En guide til akademisk skrivning*. Samfundslitteratur, kap. 4.

Williamson, B. (2017). *Big data in education: The digital future of learning, policy and practice*. Sage.