

PERSPEKTIVER PÅ HÅBEFULD SKOLELEDELSE

Publiceret i Volume 9, 4. september 2025

Af: Thomas R. S. Albrechtsen

Abstract

Det er et vilkår for skoleledere, at de støder ind i dårlige tider, konflikter og kriser i deres virke, som de må tage hånd om. Der er også de mere hverdagsagtige spændinger, udfordringer og besværligheder, som skoleledere må håndtere og finde løsninger på. Nogle gange er løsningerne ikke enkle og hurtige, men er derimod usikre og langsigtede. I sådanne situationer spiller skoleledelsens håbefulde kommunikation en vigtig rolle, men hvordan kommunikerer man som leder håbefuldt? Formålet med denne artikel er at undersøge og diskutere, hvordan håbefuld skoleledelse kan komme til udtryk i skolens hverdag. Artiklen argumenterer for, at der er forskellige former for håbefuld skoleledelse. Med udgangspunkt i "Håbdiamanten" præsenterer artiklen otte perspektiver på håbefuld skoleledelse, der benyttes som analytisk ramme til at diskutere et eksempel på en didaktisk udfordring, som skoleledere kan stå over for og kommunikere håb om at løse, nemlig hvordan elever kan inddrages mere i undervisningen.

Indledning



Skoleledere har altid skullet forholde sig til konflikter og kriser. De skal forsøge at være konfliktlødere og håndtere kriser og risici af forskellig slags - med et håb om forbedring. Skoleledere må kunne forholde sig til større samfundsmæssige kriser (Striepe & Cunningham, 2022), som vi har set i perioden med Covid-19, og i klimakrisen som har en mere vedvarende karakter. I sådanne usikre situationer kan der være behov for at skoleledere udtrykker håb og virker håbefulde, hvilket i det hele taget kan argumenteres for er et grundlæggende pædagogisk ansvar. Det går ikke, at skoleledelse ender i håbløshed og hjælpeløshed. Skoleledere må i krisesituationer kunne kommunikere håb over for eleverne, forældre og skolens ansatte. Hvornår der så er tale om en krisesituation, som der er behov for at ændre på og komme ud af, kan man diskutere. Et eksempel kan være, når forskning peger på, at elever ikke inddrages tilstrækkeligt i skolen, at elever ikke oplever særlig meget medbestemmelse i deres klasse. Er det en krisesituation? Er det en krise, som lærere, pædagoger og ledere på en skole ikke har været nok opmærksomme på? I skolens kriser - både de akutte og øjeblikkelige, de lange og

vedvarende, de små og de store kriser – kan man som medarbejder måske ønske sig, at skolelederen kommer med en løsning her-og-nu. Det er da ikke altid, at kriserne og besværet lader sig løse enkelt og hurtigt. De kan tværtimod tage længere tid at løse, og det er i sådanne situationer, at skolelederens håbefulde kommunikation bliver afgørende. At støtte den didaktiske opgave med at fremme elevinddragelse i undervisningen vil være et eksempel herpå. I en undersøgelse fra 2024, foretaget af Børnerådet, Danske Skoleelever og UNICEF Danmark, og hvor mere end 1800 elever deltog, konkluderes der, at elever ikke oplever særlig meget medbestemmelse i undervisningen (UNICEF, 2024). I rapporten *Medbestemmelse i undervisningen – fra elevernes perspektiv* gives der en række anbefalinger til, hvordan det kan forbedres. I forhold til skolelederne anbefales det at prioritere inddragelse og medbestemmelse i skolekulturen og det faglige fundament for skolen, og at: ”skoleledelserne går forrest i at gøre elevers medbestemmelse til en naturlig del af skolens hverdag og undervisning”, samt at de ”sætter inddragelsesdidaktik på dagsordenen – sammen med eleverne” (s. 33). Her er det så interessant, hvordan sådan en ”inddragelsesdidaktik” kan se ud. Her er spørgsmålet dog, hvorvidt vi har at gøre med en medbestemmelseskrise i skolerne, eller om det blot er ét problem blandt mange, som skolen (herunder skoleledere) forventes at løse. Hvor alvorligt skal et problem være, for at det er en krise? Hvornår er det noget, som skoleledelsen direkte skal gå ind i og træffe beslutninger om? Én af de udfordringer som skoleledere står over for, er netop at skulle forholde sig til de mange forventninger, der stilles til skolen (Tintoré et al., 2022). En medbestemmelseskrise på en skole er en anden form for krise end Covid-19 og klimaforandringer. Der kan være mange kriser, man som skoleleder må være med til at gøre noget ved, og derfor vil der være tale om at prioritere. Det ene behøver dog ikke nødvendigvis udelukke det andet. Med de nævnte eksempler kan vi forestille os, hvordan elever kan blive inddraget mere eller mindre i måden skolen håndterede Covid-19-krisen på eller måden der arbejdes med bæredygtighed eller klimaangst på. Skoleledere kan handle på forskellige måder i løsningen eller håndteringen af kriser. Generelt i forhold til kriseledelse er der nogle forskere, der peger på centrale kompetencer, der må udvikles. Eksempelvis nævner Riggio & Newstead (2023) i et nyere review over forskning i kriseledelse følgende centrale kompetencer: 1. Meningsskabelse 2. Beslutningstagning 3. Koordinere teamsamarbejde 4. Facilitere læring og 5. Kommunikere. Jeg vil påstå, at disse kompetencer er centrale for (skole)ledelse i det hele taget og ikke kun i forhold til kriser. Zoomer vi dog ind på delen om *kommunikation*, så skriver de i reviewet følgende:

“It is through communication that the collective action needed to survive the crisis will, or will not, be achieved. Communication should be open, clear, sincere, frequent, emotionally appropriate, and multidirectional. Stakeholders need to be aware of what is going on, what is required of them, and what is being done to support or protect them. Stakeholders also need to feel heard and reassured” (s. 217)

I denne artikel vil jeg diskutere, hvad *håbefuldt skoleledelse* er, og hvordan den fungerer som en måde at reagere på i skolens krisesituationer. Skolens kriser varierer, som sagt, hvilket har betydning for, hvordan den håbefulde skoleledelse praktiseres og kommunikeres på. I artiklen vil jeg benytte den nævnte problemstilling med at styrke medbestemmelse og elevinddragelse i undervisningen som noget, man som skoleledelse kan reagere håbefuldt på.

Der er skrevet meget om fænomenet håb generelt set, og der har været en stigende forskningsmæssig interesse for det, hvis vi blot ser på udviklingen fra 1950erne frem til år 2000 (Elliott, 2005). Der er mange forskellige bud på, hvordan håb skal forstås og defineres (Pleeging et al., 2022). Webb (2013, s. 398) peger på, at der er blevet identificeret 54

definitioner og 26 teorier om håb. I et review om forskning i håb identificerede Schrank et al.(2008) 49 definitioner af håb blot inden for sundhedsområdet. ”Litteraturen byr på et stort teori- og definisjonsmangfold”, som den norske professor i filosofi Lars Svendsen konstaterer i sin seneste bog om håbets filosofi (Svendsen, 2023, s. 34). Der er ikke kun én måde at være håbefuld på. Selvom der er skrevet meget om håb, og der er flere tilgange til fænomenet (Gallagher & Lopez, 2018; Graven & Olsen, 2018; Riis et al., 2022; Webb, 2007, 2019), er der underligt nok ikke forsket særlig meget i skolelederes håb eller håbefuld skoleledelse. Så vi kan spørge: Hvilke tilgange er der til håb og hvilke implikationer kan de have for skolelederes måder at lede på, ikke mindst i krisesituationer? Jeg vil med udgangspunkt i William R. Millers (2024) skelnen mellem otte forskellige perspektiver på fænomenet håb, diskutere hvordan en håbefuld skoleledelse kan tage form. Artiklen vil således besvare følgende spørgsmål:

Hvilke måder kan håbefuld skoleledelse komme til udtryk på?

I besvarelsen af spørgsmålet vil jeg benytte mig af den nævnte ”medbestemmelseskrise” i skolen, hvor jeg vil diskutere et tænkt scenarie, hvor man beslutter sig for at udvikle en ”inddragelsesdidaktik”, så elevernes grad af medbestemmelse øges. Hvilken rolle kan en håbefuld skoleledelse spille i den sammenhæng?

Håbdiamanten

Der er altså flere perspektiver på håb. Man kan også diskutere, hvorvidt der er forskel på at håbe og være håbefuld (se fx Kwong, 2020). I det følgende vil jeg ikke lave en skarp sondring, men vi kan sige, at når man er håbefuld, er man netop ”fuld af håb”, man har store forhåbninger til noget og er fortrøstningsfuld. Det er med andre ord ikke tale om et ”lille” eller ”ubetydeligt” håb, som når man uden større entusiasme fx siger: ”Jeg håber vejret bliver godt i dag”. I denne forstand optræder ordet håb ofte i hverdagssproget, uden at vi tillægger det nogen større værdi og betydning.

I resten af denne artikel vil jeg tage udgangspunkt i en skelnen mellem otte perspektiver på håb, som beskrevet af Miller (2024). Jeg vil anvende disse perspektiver i en diskussion af, hvordan en håbefuld skoleledelse kan komme til udtryk. De otte perspektiver på håb er:

1. håb som et ønske
2. håb som sandsynlighed
3. håb som mulighed
4. håb som optimisme
5. håb som tillid
6. håb som mening og formål
7. håb som vedholdenhed
8. håb som overskrider håb – det ultimative håb

Samlet kan disse perspektiver fremstilles som det, jeg her vil kalde for *Håbdiamanten* (se figur 1) ud fra det billede, som Miller selv kommer med i forhold til, hvordan vi kan forstå fænomenet håb i bred forstand. Han skriver:

“A diamond therefore seems an apt metaphor for hope. It has many facets, great beauty, and is among the hardest and most precious of gems. A diamond may be given as a sign of hope and commitment” (s. 4).



Figur 1: *Håbdiamanten: otte perspektiver på håb inspireret af Miller (2024)*

Der kan peges på flere grunde til at tage skolelederes håbefulde kommunikation alvorligt. For at taget nogle eksempler, så peger noget forskning på, at en støttende skoleledelse har en vigtig betydning i læreres professionelle udvikling (Hulpia et al., 2011). Det er derfor interessant, hvordan en sådan støtte kommer til udtryk i praksis, og hvilken rolle en håbefuld kommunikation spiller i den sammenhæng. Forskning viser også, at der er en sammenhæng mellem håb og trivsel (Murphy, 2023; Pleeging et al., 2021), mellem håb og medarbejderes arbejdsindsats (Reichard et al., 2013), mellem håb og elevers faglige udbytte (Marques et al., 2017) og mellem håb og det at engagere sig i spørgsmål om klimaforandringer (Geiger et al., 2023). Noget tyder altså på, at håbefuld kommunikation potentielt kan være med til at løfte medarbejdertrivslen og skabe en bedre skole. Lad os se nærmere på hvordan en håbefuld skoleledelse kan se ud eksemplificeret med en situation, hvor man ønsker at fremme elevinddragelse i undervisningen.



Ønsket i den håbefulde skoleledelse

"There is no hope without desire. What you choose to want, to wish for, matters", understreger Miller (2024, s. 131). Der er altså altid et *ønske* forbundet med håb. Et ønske om en bedre fremtid. Som nævnt indledningsvist er der flere bud på, hvordan håb kan defineres. Nogle filosoffer taler dog om, at der er en "standardforståelse" af eller "ortodoks tilgang" til håb, som lyder: "håbet for et udfald X er at ønske sig X og tro på at realiseringen af dette ønske er muligt, det vil sige, at det hverken er sikkert eller umuligt" (Kwong, 2020). Her står det stærke ønske altså centralt. Ifølge Miller (2024, s. 11-28) kan håb som et stærkt ønske i sig selv - i form af en "selvopfyldende profeti" eller som en "placebo-effekt" - være med til at påvirke et fremtidigt udfald. Der er et ønske om, at fremtiden bliver bedre. Forestillingen om, at situationen kan forbedres, er i sig selv motiverende for at handle. Som Kloos et al. (2021) formulerer det:

"Hope is the feeling that things do not have to stay the way they are, that the future can be better than the present (...) Hope is an essential element of motivation. You must have some sense that a different future is possible to be motivated to work toward it" (s. 211).

Det er et paradoks ved håbefuldst skoleledelse, at den på den ene side er en vigtig forudsætning for handlinger og beslutninger, der skal til, for at overkomme en uønsket situation. På den anden side risikerer man at forblive i et "førstadium" til den ønskede situation, så den aldrig indtræffer og realiseres. Her kan man vælge at skelne mellem at drømme og at håbe på en bedre fremtid. Alene at være en drømmende leder er således ikke helt det samme som at være en håbefuldst leder. Sergiovanni (2005) går så vidt som til at hævde, at "drømmende ledere" ("wishful leaders") er kendetegnede ved at de i krisesituationer reagerer passivt, ikke handler, ikke finder nye veje at gå, ikke har en tro der bakker antagelser op, at der ingen forandringer sker og udtrykker sig i vendinger som: "Jeg vil blot ønske, de børn kunne opføre sig ordentligt" – men uden at gøre noget ved det. "Håbefuldst ledere" står i direkte modsætning hertil, da de reagerer aktivt, de handler, de finder nye veje at gå, de har en tro på deres antagelser og idéer, der sker forandringer, og de ville i stedet ytre sig på følgende måde: "Jeg håber på, børnene vil opføre sig ordentligt, så hvad kan jeg gøre for at hjælpe?". I eksemplet med medbestemmelseskrisen i skolen kan vi forestille os, hvordan skoleledelsen overhovedet vælger at prioritere at gøre en indsats på dette område og give udtryk for et ønske om, at skolens ansatte gør noget for at udvikle en inddragelsesdidaktik. Skoleledelsen kan også kommunikere dette til skoleforvaltningen, til forældre, til andre skoler og interessenter. Det kan ske, at ønsket fører til igangsættelse af noget udviklingsarbejde på skolen. Der kan være flere veje at gå. I første omgang er det dog et spørgsmål om at sætte ord på dette ønske; pege mod og sætte ord på det, man håber på.



Sandsynlighed i den håbefulde skoleledelse

Der er ikke håb uden et ønske, men håb er mere end et ønske. Risikoen er, som vi har set, at ønsker og drømme kan ende i passivitet eller urealistiske forventninger. Der må være en vis *sandsynlighed* for, at det, man håber på, går i opfyldelse. Jo mere sandsynligt, jo bedre. Der må altså være nogle erfaringer eller forskning, som en skoleledelse må støtte sig til for at kommunikere et *estimeret* eller *solidt* håb, som Webb (2007; 2013) kalder det. Hvor sandsynligt er det, at eleverne i skolen kan blive mere medbestemmende? Én ting er at pege på problemet eller krisen, noget andet er, hvor stærke anbefalingerne til at løse det er. Findes der viden om nogle, der er lykkedes med at udvikle en virksom inddragelsesdidaktik? Hvordan kan skoleledelsen finde gode eksempler på elevinddragelse i undervisningen? Er der medarbejdere, der har særligt gode erfaringer hermed? Hvordan kan man som håbefuldst skoleledelse brede disse indsigter ud i resten af skolen? Skolelederen, der kommunikerer et solidt håb, vil ikke nøjes med at være tålmodig og vente på, at situationen forbedres. Skolelederen stræber efter noget belæg for, at det skulle være det bedste at gøre i en given situation. Et solidt håb må bygge på viden om, hvad der virker, som er effektivt, som der er evidens for. Det håbefulde er det mest sandsynlige (Miller, 2024, s. 29-42). Ellers er håbet ikke meget værd. Man bør ikke bare håbe på hvad som helst. Fra dette perspektiv er det naivt og sågar sommetider uansvarligt at kommunikere håb, når man ikke har et solidt grundlag at være håbefuldst på. Håbet må være overbevisende, fordi det netop bygger på solid viden. Det må ikke bare være "luftkasteller". Fremtiden er aldrig helt forudsigelig, men en håbefuldst skoleledelse bør – fra dette perspektiv – alligevel være realistisk, så den fremtid, man håber på, må have størst sandsynlighed for at indtræffe. Realistiske, håbefulde beslutninger vil lyde noget i retningen af: "Vi beslutter at gøre X, og håber så på Y, fordi vi ved, der tidligere har været en sammenhæng mellem X og Y". Sådan kunne et argument lyde fra den håbefuldst skoleledelse. Det er en "retningssættende ledelse" (Sun & Leithwood, 2015), som udpeger den vej, hvor de ønskede mål og resultater har størst sandsynlighed for at blive en realitet. Vejene til målet kan være forskellige. Der er ikke nødvendigvis blot én vej, der er den bedste at gå. Når skoleledelsen vil gøre en indsats for at eleverne inddrages mere, eller at de lærer mere, så kan man vælge at gå en "rationel vej", en "emotionel vej", en "organisatorisk vej" eller "familievejen" for at påvirke udfaldet (Leithwood et al., 2017; Leithwood et al., 2020; Vanlommel et al., 2025). Der er dog noget, der er mere rigtigt og virkningsfuldt end andet.

**"DER ER IKKE HÅB UDEN ET ØNSKE,
MEN HÅB ER MERE END ET ØNSKE."**



Mulighed i den håbefuldst skoleledelse

Nogle gange går man som skoleledelse mod det, som der ellers synes at være evidens for. Her er det ikke argumentet med, hvad der er størst sandsynlighed for, der kendetegner

skoleledelsens håbefulde kommunikation, men det er derimod at fremhæve, hvad der er *muligt* (Miller, 2024, s. 43-57). Fra dette perspektiv vil den håbefulde skoleledelse sågar kunne udtrykke en skepsis over for, at håb altid skal være solidt eller ”kalkulerende” og bygge på det, der er størst sandsynlighed for vil indtræffe. Begrundelsen er derimod, at håb netop er karakteriseret ved en åben og usikker fremtid og forestillingen om, at tingene kan være anderledes. Måske er der heller ikke stærke erfaringer eller forskning at bygge på i den givne situation. Det er derfor i højere grad *viljen* til at forfølge et mål eller en vision, der lægges vægt på, og som kan gå mod evidensen eller sandsynlighed og antagelser om simple sammenhænge mellem årsag og virkning. Håbefuldhed bliver mønsterbrud. Al erfaring peger måske på, at eleverne på skolen ikke er i stand til at håndtere mere inddragelse og medbestemmelse, da tidligere forsøg herpå blot er endt i uro, forvirring og dårlige faglige resultater. Skolen præsterer måske under gennemsnittet, og scorer lavt i forhold til elevinddragelse. Så hvorfor håbe på at det bliver bedre, også når en mere lærerstyret tilgang synes at virke udmærket? Den håbefulde skoleledelse vil, trods disse nedslående resultater gennem mange år, holde fast i, at skolen stadig kan ændre sig. Det handler om at holde fast i målet om, at det nok skal blive bedre, fordi der er en mulighed for det. Det er ikke umuligt. Fokus er på at finde de rigtige veje at gå og viljen til at forsætte med at gå i den retning (Snyder, 2002)

Optimisme i den håbefulde skoleledelse

Ifølge Miller (2024) er *optimisme* et udtryk for den type håb, der er længerevarende og som nogle mennesker kan være særlig disponeret til. Nogle argumenterer for, at der er en forskel mellem håb og optimisme (fx Eagleton, 2015), men Miller (2024) kategoriserer altså optimisme som en form for håb. En skoleleder kan have nogle psykologiske karaktertræk, som er mere eller mindre håbefulde og som kommer til udtryk i interaktionen med de ansatte. Skoleledere kan variere i deres grad af grundlæggende optimisme. Her er spørgsmålet, hvorvidt vi iagttager de psykologiske kendetegn hos den enkelte skoleleder, eller om vi iagttager ledelsespraksis, hvor det er den håbefulde kommunikation mellem skolelederen og andre (medarbejdere, elever, forældre, skoleforvaltning osv.), der er i centrum. Hvor fast et karaktertræk er optimisme? Kan det læres? Modsætningen til håb og optimisme er pessimisme, håbløshed, hjælpeløshed og fortvivlelse. Det kan også være i form af følelser som frygt og depression. I scenariet med ønsket om mere elevinddragelse i skolen kan skræmmebilledet være, at det blot bliver endnu ét af mange innovative tiltag på kort tid, som medarbejderne skal i gang med, og som de ikke oplever at have ressourcerne til. Der har ikke været tilstrækkelig tid til at nå i mål med noget, og der kan være flere ting, som er fejlet, ikke sat ordentligt i gang eller afsluttet og med flere løse ender. Det kan stress og i værste tilfælde føre til en *lært hjælpeløshed* blandt personalet (Carlson & Kacmar, 1994; Chung et al., 2017). Modsætningen hertil vil være *lært håbefuldhed*, der på et individplan er kendetegnet ved at finde styrken og evnen til at komme ud af sådan en fastlåst situation: ”Learned hopefulness is the process whereby individuals learn and utilize skills that enable them to develop a sense of psychological empowerment” (Zimmerman, 1990 s.73). Dette kan også forekomme på et mere kollektivt plan. Nogle arbejder med begrebet ”academic optimism” (Börü & Bellibaş, 2024; Hoy et al., 2008; Lelieur et al., 2024), hvilket vi kan oversætte til *faglig optimisme*, hvilket i tilfældet med at udvikle en inddragelsesdidaktik sammen på skolen, netop et håb om, at det vil kunne lykkes. Det er en kollektiv tro på, at man sammen kan mestre situationen, og her spiller tillid også en central rolle, som vi vil se på i det følgende.

Tillid i den håbefulde skoleledelse

Det er ofte blevet fremhævet, hvordan *tillid* spiller en central rolle i skolen (Maele et al., 2014) og mere specifikt i forhold til en succesfuld skoleledelse (Gurr, 2015; Louis & Murphy, 2017; Sun et al., 2023; Tschannen-Moran & Gareis, 2015). Sårbarhed, omsorg, ærlighed, åbenhed, kompetence og troværdighed er nogle af kendetegnene ved en tillidsvækkende skoleledelse. Har medarbejdere mistillid til deres ledelse, er det vanskeligt at forestille sig, at de vil følge ledelsens forsøg på at skabe en håbefuldt tilgang til undervisningen, såsom sandsynligheden eller muligheden for at udvikle en inddragelsesdidaktik sammen. Tillid mellem skoleledelsen og medarbejderne kan nogle steder eller i nogle perioder være skrøbelig, og et brud på den relationelle tillid – om det så primært er fra ledelsens eller medarbejderens side – kan skade håbefuldheden. Tillid er noget, som først skal opbygges, og så skal den løbende opretholdes. Et brud på tilliden kræver en indsats, for at den kan repareres og genetableres. Det er håbet om tilgivelse og forsoning. Håbet om at lykkes, eller tilliden til at man kan klare besværet sammen, er tæt beslægtet med den optimistiske tilgang, som beskrevet ovenfor. Der kan være en risiko ved ”blind tillid”, men det særlige ved håb som tillid er, at den kan være til stede uden at bygge på tidligere erfaringer, hvilket i dette tilfælde kunne være erfaringer med direkte at fremme elevinddragelse i undervisningen. ”As a form of hope, trust places confidence in a particular person or object. It is different from betting on statistical probability, possibility, desire, or general optimism. It’s not necessarily based on past experience”, som Miller (2024, s. 86) formulerer det. Den håbefulde skoleledelse, der er tillidsfuld og virker tillidsvækkende, vil også kunne fordele de arbejdsopgaver, der måtte følge med udviklingen af en ny inddragelsesdidaktik på skolen. Der ligger i det hele taget en stor grad af tillid i distribueret ledelse, hvor håbet om at skabe mere medbestemmelse i skolen ikke kun vedrører eleverne, men også bliver synlig blandt medarbejderne. Der kan så være en risiko ved distribueret ledelse, hvis kompetencerne til at træde ind i en ledelsesrolle endnu ikke er til stede (Timperley, 2005 s. 417). Det er vigtigt at holde sig for øje, at tillid netop også afhænger af, at man er overbevist om, at der er den nødvendige ekspertise til faktisk at kunne løse opgaven.

Mening og formål i den håbefulde skoleledelse

Håbefuldt skoleledelse kan også være kendetegnet ved, at de opgaver man arbejder med, giver *mening* og har et *formål*. Det vil være vanskeligt at fremme udviklingen af en inddragelsesdidaktik på skolen, hvis personalet ikke kan se nogen mening eller formål med bestræbelserne. Det kan virke let at overbevise om, at idéen og målet om mere medbestemmelse er vigtigt. Elevinddragelse nævnes ikke eksplicit i Fælles Mål for fagene^[1], så her kan man måske forestille sig, at en diskussion kunne være, hvorvidt det så er et formål med folkeskolen eller ej, hvilket kan indbyde til fortolkninger af og forhandlinger om læreplanerne og deres praktiske implikationer. Det er et empirisk spørgsmål, hvor vi blot kan have den formodning eller hypotese, at de fleste professionelle i folkeskolen nok vil have den holdning, at elevinddragelse i undervisningen er vigtig. Det handler mere om, *hvordan* det så kan gøres i praksis på en hensigtsmæssig måde. Når det dog er svar på, *hvorfor* det er vigtigt at fremme elevinddragelsen, kan det være lettere for en skoleledelse at kommunikere et håb om, at det også er noget, der kan gøres noget ved.

Overbevisningen om, at det er meningsfuldt at arbejde med, kan forstærkes, når en undersøgelse offentliggøres og kommer i avisen, der konkluderer, at det står skidt til med

elevers medbestemmelse i undervisningen, såsom: at 6 ud af 10 elever svarer, at de sjældent eller aldrig er med til at bestemme valg af emne i undervisningen, færre end 1 ud af 10 oplever, at undervisningen tit eller meget tit er lavet ud fra elevernes interesser, og at langt over halvdelen af eleverne gerne vil have mere medbestemmelse i undervisningen (UNICEF, 2024).



"DET HÅBEFULDE, FORSTÅET SOM DET MENINGSFULDE, BEHØVER IKKE BLOT AT HANDLE OM DET, MAN "GÅR IND FOR". HÅB ER IKKE ALTID BLOT EN POSITIV OG BEKRÆFTENDE HOLDNING. DET KAN VÆRE MENINGSFULDT AT VÆRE "IMOD NOGET" ELLER "KÆMPE MOD" NOGET, OG HVOR HÅBET SÅLEDES ER AT "OVERVINDE" DEN MODSTAND, MAN STÅR OVER FOR."

Det håbefulde, forstået som det meningsfulde, behøver ikke blot at handle om det, man "går ind for". Håb er ikke altid blot en positiv og bekræftende holdning. Det kan være meningsfuldt at være "imod noget" eller "kæmpe mod" noget, og hvor håbet således er at "overvinde" den modstand, man står over for. Webb (2007; 2019) taler i denne sammenhæng om et *kritisk håb*. I en kritisk håbefuld skoleledelse vil man turde sætte sig op *mod* noget, som en *negation* til noget. Det kan være i form af håbefuld skoleledelse sat over for social uretfærdighed. I forhold til at arbejde i retning mod at udvikle en inddragelsesdidaktik, kan motivet hos skoleledelsen netop være at ville bekæmpe strukturer, hvor alle elevers stemmer ikke i tilstrækkelig grad bliver hørt.

Vedholdenhed i den håbefulde skoleledelse

Miller (2024, s. 101-114) beskriver *vedholdenhed* ("perseverance") som en målrettet handling, men hvor det at holde fast i at nå frem til målet ikke er ensbetydende med at gøre det samme igen og igen. Man kan ændre vej eller midler undervejs for at komme i mål. Vedholdenhed er den særligt handlingsorienterede side af skolelederens håbefuldhed: "Endurance not only bespeaks but enacts hopefulness", som Miller (2024, s. 102) formulerer det. Vigtigheden ligger i at *prøve* eller *afprøve* noget, mere end det handler om at fokusere på at "fejle". Som Miller siger: "Instead of interpreting ineffective efforts as failures, you can understand them as *tries*" (s. 103). Det er dog netop ikke at forveksle med at fortsætte med at gøre *det samme*, hvis ikke det fungerer og gentagne gange mislykkes. Så må der en ny strategi til. I eksemplet med at fremme elevinddragelse i undervisningen vil det vise sig ved, at skoleledelsen holder fast i at gøre en indsats på dette område, og hvis det ikke fører til ønskede resultater, stopper skoleledelsen ikke med at håbe på, det kan opnås, men begynder at se sig om efter andre måder at gøre det på. Der er ikke én måde at gøre "inddragelsesdidaktik" på, og noget kan vise sig at være bedre end andet. Håbefuld skoleledelse som vedholdenhed er at kunne blive ved trods skuffelser, tilbageskridt og forstyrrelser.

Webb (2007; 2013; 2019) taler også om det *tålmodige håb*, som vi kan forstå som en særlig måde at være vedholdende på. Fra dette perspektiv er fremtiden usikker, men overbevisningen er, at med tiden bliver det bedre. Det handler altså om at *holde ud*. Vi kender det også fra

talemåden ”tiden læger alle sår”. Det er en krævende indsats at kommunikere håb som vedholdenhed og tålmodighed, fordi skolelederen må opmuntre medarbejderne *på trods* af den nuværende modgang. Tålmodig håbefuldhed er således ikke synonymt med passivitet og apati. Fortiden kan måske bruges til at minde om tidligere kriseperioder, som er overvundet og forsvundet, og hvor man kom videre i livet. Kriser og konflikter er netop en uundgåelig del af livet. Det er et eksistentielt vilkår, og det kan være ude af vores hænder at kontrollere. Vi må se krisen i øjnene med stoisk ro og tro på bedre tider. Tro og håb er i dette perspektiv på håbefuld ledelse nært beslægtede og flyder sammen. Den tålmodigt håbefulde skoleleder springer således ikke hovedløst ud i en række hurtige løsninger, som risikerer at mislykkes og ikke gør situationen bedre. Det handler om at kunne *blive i bøvlet*. Den tålmodigt håbefulde leder kan blive misforstået som handlingslammet, men i virkeligheden er det en handling at udøve tålmodighed og overbevise medarbejdere om at ubehaget driver over, aftager og forsvinder med tiden. Det er en følelsesregulering, hvor håbet overvinder frygten eller angsten. Skolelederen kan blive opfattet som den ”klippefaste”, som tør *stå imod* og *stå fast*, når det ubehagelige eller uønskede rammer skolen. Det betyder ikke nødvendigvis, at man blot skal fortsætte med at gøre, som man plejer, men blot at man ikke må lade sig *slå ud* og opgive sit arbejde eller forringe kvaliteten. Noget er man som leder bare ikke i stand til at ændre på, men det betyder ikke, at andet i skolen ikke kan fortsætte, og der kan stadig skabes sammenhæng i arbejdslivet. Det er ikke optimalt nu, men der er *lys forude*. Det er filosofien i den tålmodige håbefulde skoleledelse.

Håb der overskrider håb – det ultimative håb

Miller (2024, s. 115-126) beskriver endelig en type håb, som går udover eller overskrider de andre typer af håb, som beskrevet ovenfor. På engelsk kaldes det også for ”hope against hope” eller ”hope beyond hope”. Der er her ifølge Miller tale om et håb:

”that remains and sustains us when all of the more familiar ways of hoping seem to be exhausted. Such ultimate hope endures beyond hardships, danger, and suffering, even to the end of life itself. It is not a belief or an emotion so much as a commitment to a vision. Ultimate hope seeks to keep faith with deeply held values and without regard or attachment to immediate outcomes. It is a conviction that something better is ultimately possible for us collectively” (s. 116).

Det skal forstås sådan, at håb på den ene side karakteriseres ved et stærkt ønske om en bedre fremtid, men der vil være forskel på, hvornår det kan realiseres. Håbet kan for det første overskride ens egen levetid, og det kan overskride ens eget liv, fordi det vedrører andre mennesker eller generationer. I vores eksempel med en skoleledelse, der kommunikerer håbefuldt om at fremme elevinddragelse i undervisningen, er der måske sjældent tale om denne type af et overskridende eller ultimativt håb, men rettere om nogle af de andre typer. På den anden side kan vi forestille os, hvordan en skoleledelse kan betragte netop elevers medbestemmelse, som noget der stikker dybt i en demokratisk skole. Miller taler her om et *ultimativt* håb. Noget der minder herom, finder vi hos Webb (2007; 2013; 2019), der taler om et håb, der er *transformativt* og har en *utopisk* karakter. En verden fri for brug af fossile brændstoffer og ødelæggende CO₂-forbrug er et eksempel på sådan en utopi. Vi kan alle gøre noget for at leve mere bæredygtig og med et håb om en fremtidig bedre verden. Et ”vildt problem” vi aldrig kan løse alene, men kun med andre, og som vi nok ikke ser realiseret i vores levetid. Målet om en større grad af elevinddragelse er måske i en dansk kontekst ikke utopi, men

det kan det være i andre lande, hvor de politiske forhold ser anderledes ud. Elevinddragelse og medbestemmelse er i dette lys del af et større håb, et håb om at fremme og beskytte demokratiske processer i samfundet. Skolen kan netop være et sted, hvor grundlaget for et transformeret samfund med endnu større grad af medbestemmelse – men også opretholdelse og beskyttelse af medbestemmelse – dannes.

Afrunding

Vi kan forestille os en skeptiker protestere mod håbefuldhed i skoleledelse med et argument om, at den ikke virker tilstrækkeligt handlekraftig. Skeptikeren vil pege på, hvordan udtryk som ”det håber jeg på”, blot er en tom floskel, og understøtter en mere tilbagetrukket ledelse, en laden-stå-til, en ”laissez-faire ledelse” eller ”undskyldende ledelse” kendetegnet ved at være konfliktsky, som ikke tør gribe ind, når der er behov for det. Risikoen ved håbefuld skoleledelse, vil skeptikeren måske sige, er at den let kommer til at love medarbejderne noget, som ender med ikke at blive en realitet. Håbet bliver illusorisk. Netop fordi det er ledelsen, der udtrykker håb, vil nogle opfatte det som en beslutning, der absorberer usikkerhed i organisationen, og vil derfor blive skuffede og utilfredse, hvis det, ledelsen håber på, ikke bliver til noget alligevel. Håbefuld skoleledelse er altså fra dette skeptiske perspektiv blot en måde at beskytte sig selv på, fralægge sig ansvar og forestille sig, at en krise løser sig af sig selv. Skoleledelsen gemmer sig bag håbet. Det kommunikerede håb er et skalkeskjul for magelighed: ”Vi gør ikke noget ved det nu, vi venter og ser, hvad der sker”, kunne man forestille sig, som en måde skoleledere kommunikerer håbefuldt til personalet. Sådanne anklager er forkerte, når vi tager de nævnte former for håbefuldhed skoleledelse i betragtning. Selvom det kan vise sig, at en ledelses håbefulde kommunikation kan benyttes på denne måde, så er det langt fra den eneste måde, det kan komme til udtryk på. En håbefuld skoleledelse er tværtimod en forudsætning for at lede, handle og træffe beslutninger i usikre og komplekse situationer, eller når kriser eller ”vilde problemer” opstår – men også de mindre spændinger og besværligheder i skolens hverdag, der kun kan løses med en længere tidshorisont. For at parafrasere Dewey (1922, s. 166) så er verden håbløs for den leder, der ikke er håbefuld. Med Håbdiamanten, baseret på Millers (2024) typologi for håb, kan man analysere og diskutere forskellige facetter ved håbefuld skoleledelse. Det er artiklens bidrag til skolens ledelsespraksis at åbne for forskellige perspektiver på, hvordan man kan kommunikere håbefuldt, når man står over for sådanne større eller mindre kriser eller udfordringer; som fx medbestemmelseskrisen i de danske skoler og håbet om at løse den gennem en fælles udvikling af en inddragelsesdidaktik, som har været det analytiske eksempel, jeg her har benyttet.



"EN HÅBEFULD SKOLELEDELSE ER TVÆRTIMOD EN FORUDSÆTNING FOR AT LEDE, HANDLE OG TRÆFFE BESLUTNINGER I USIKRE OG KOMPLEKSE SITUATIONER, ELLER NÅR KRISER ELLER "VILDE PROBLEMER" OPSTÅR – MEN OGSÅ DE MINDRE SPÆNDINGER OG BESVÆRLIGHEDER I SKOLENS HVERDAG, DER KUN KAN LØSES MED EN LÆNGERE TIDSHORISONT."

Jeg har givet nogle bud på, hvordan håbefuld skoleledelse kan se ud. Jeg har derimod ikke diskuteret, hvordan en håbløs eller hjælpeløs skoleledelse ser ud, og hvilke konsekvenser det

kan have. Perspektiverende kan vi derfor spørge: Hvad sker der, når skoleledelsen mister håbet? Hvordan kan man ændre en håbløs situation til en håbefuldstilstand, er det overhovedet muligt? Selvom jeg har fremhævet betydningen af medarbejdernes reaktion på håbefuldstilstand, så er det et åbent spørgsmål, hvordan et håbefuldt personale virker tilbage på skoleledelsen (Helland & Winston, 2005). Håbefuldstilstand blandt lærere og pædagoger spiller uden tvivl en stor rolle for skolekulturen og den generelle trivsel, og vil også kunne tage form på forskellig måde såsom de otte former beskrevet i denne artikel. Håbdiamanten vil også være relevant at benytte som model for dialog om håb blandt skolens deltagere mere generelt.

Håb er et ønske om en bedre fremtid. Håbefuldstilstand må være troværdig og ægte, hvilket i sig selv er en type håb, nemlig håb som tillid. Desuden kan skoleledelsens håbefulde kommunikation bygge på solide erfaringer eller forskningsviden, der bakker op om en beslutning, som ikke fører til et fuldstændigt sikkert og garanteret udfald, men som dog kan siges at være sandsynlig. Er der ikke denne sandsynlighed, må den håbefulde skoleledelse holde fast i muligheden for at lykkes, selvom det ser sort ud. Det kræver vedholdenhed. Det kan også være i form af et ultimativt håb, der giver et billede af en fjern fremtid, der ser lysere ud.

Litteratur

- Börü, N., & Bellibaş, M. S. (2024). Comparing the relationships between school principals' leadership types and teachers' academic optimism. *International Journal of Leadership in Education*, 27(3), 560-578. <https://doi.org/10.1080/13603124.2021.1889035>
- Carlson, D. S., & Kacmar, M. K. (1994). Learned helplessness as a predictor of employee outcomes: An applied model. *Human Resource Management Review*, 4(3), 235-256. [https://doi.org/10.1016/1053-4822\(94\)90014-0](https://doi.org/10.1016/1053-4822(94)90014-0)
- Chung, G. H., Choi, J. N., & Du, J. (2017). Tired of innovations? Learned helplessness and fatigue in the context of continuous streams of innovation implementation. *Journal of Organizational Behavior*, 38(7), 1130-1148. <https://doi.org/10.1002/job.2191>
- Dewey, J. (1922). *Human Nature and Conduct*. Henry Holt and Company.
- Eagleton, T. (2015). *Hope Without Optimism*. Yale University Press.
- Elliott, J. (2005). What Have We Done With Hope? A Brief History. In J. Elliott (Ed.), *Interdisciplinary Perspectives on Hope* (pp. 3-45). Novo Science Publishers.
- Gallagher, M. W., & Lopez, S. J. (Eds.). (2018). *The Oxford Handbook of Hope*. Oxford University Press.
- Geiger, N., Dwyer, T., & Swim, J. K. (2023). Hopium or empowering hope? A meta-analysis of hope and climate engagement. *Frontiers in Psychology*, 14. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2023.1139427>
- Graven, V., & Olsen, J. B. (2018). *Hvor der er håb: Fra teori til sundhedsfaglig praksis*. Samfundslitteratur.
- Gurr, D. (2015). A Model of Successful School Leadership from the International Successful School Principalship Project. *Societies*, 5(1), 136-150. <https://doi.org/10.3390/soc5010136>

- Helland, M. R., & Winston, B. E. (2005). Towards a Deeper Understanding of Hope and Leadership. *Journal of Leadership & Organizational Studies*, 12(2), 42-54. <https://doi.org/10.1177/107179190501200204>
- Hoy, A. W., Hoy, W. K., & Kurz, N. M. (2008). Teacher's academic optimism: The development and test of a new construct. *Teaching and Teacher Education*, 24(4), 821-835. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2007.08.004>
- Hulpia, H., Devos, G., & Keer, H. V. (2011). The Relation Between School Leadership From a Distributed Perspective and Teachers' Organizational Commitment. *Educational Administration Quarterly*, 47(5), 728-771. <https://doi.org/10.1177/0013161X11402065>
- Kloos, B., Hill, J., Thomas, E., Case, A. D., Scott, V. C., & Wandersman, A. (2021). *Community Psychology: Linking Individuals and Communities* (4th ed.). American Psychological Association.
- Kwong, J. C. M. (2020). Hope and Hopefulness. *Canadian Journal of Philosophy*, 50(7), 832-843. <https://doi.org/doi:10.1017/can.2020.30>
- Leithwood, K., Sun, J., & Pollock, K. (Eds.). (2017). *How School Leaders Contribute to Student Success: The Four Paths Framework*. Springer.
- Leithwood, K., Sun, J., & Schumacker, R. (2020). How School Leadership Influences Student Learning: A Test of "The Four Paths Model". *Educational Administration Quarterly*, 56(4), 570-599. <https://doi.org/10.1177/0013161X19878772>
- Lelieur, R., Vanhoof, J., & Clycq, N. (2024). Explaining academic optimism in schools: The impact of performance leadership and alignment between teachers, students, and parents. *International Journal of Educational Research*, 128, 102477. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2024.102477>
- Louis, K. S., & Murphy, J. (2017). Trust, caring and organizational learning: the leader's role. *Journal of Educational Administration*, 55(1), 103-126. <https://doi.org/10.1108/JEA-07-2016-0077>
- Maele, D. V., Forsyth, P. B., & Houtte, M. V. (Eds.). (2014). *Trust and School Life: The Role of Trust for Learning, Teaching, Leading, and Bridging*. Springer.
- Marques, S. C., Gallagher, M. W., & Lopez, S. J. (2017). Hope- and Academic-Related Outcomes: A Meta-Analysis. *School Mental Health*, 9(3), 250-262. <https://doi.org/10.1007/s12310-017-9212-9>
- Miller, W. R. (2024). *8 Ways to Hope: Charting a Path Through Uncertain Times*. The Guilford Press.
- Murphy, E. R. (2023). Hope and well-being. *Current Opinion in Psychology*, 50, 101558. <https://doi.org/10.1016/j.copsyc.2023.101558>
- Pleeging, E., Burger, M., & Exel, J. V. (2021). The Relations between Hope and Subjective Well-Being: a Literature Overview and Empirical Analysis. *Applied Research in Quality of Life*, 16(3), 1019-1041. <https://doi.org/10.1007/s11482-019-09802-4>

- Pleeging, E., Exel, J. V., & Burger, M. (2022). Characterizing Hope: An Interdisciplinary Overview of the Characteristics of Hope. *Applied Research in Quality of Life*, 17(3), 1681-1723. <https://doi.org/10.1007/s11482-021-09967-x>
- Reichard, R. J., Avey, J. B., Lopez, S., & Dollwet, M. (2013). Having the will and finding the way: A review and meta-analysis of hope at work. *The Journal of Positive Psychology*, 8(4), 292-304. <https://doi.org/10.1080/17439760.2013.800903>
- Riggio, R. E., & Newstead, T. (2023). Crisis Leadership. *Annual Review of Organizational Psychology and Organizational Behavior*, 10(1), 201-224. <https://doi.org/10.1146/annurev-orgpsych-120920-044838>
- Riis, M., Mikkelsen, S. L. S., & Albrechtsen, T. R. S. (2022). Håbefuldt pædagogik og online-undervisning på videregående uddannelser. *Tidsskriftet Læring og Medier*, 15(26), 1-16. <https://doi.org/10.7146/lom.v15i26.130487>
- Schrank, B., Stanghellini, G., & Slade, M. (2008). Hope in psychiatry: a review of the literature. *Acta Psychiatrica Scandinavica*, 118(6), 421-433. <https://doi.org/10.1111/j.1600-0447.2008.01271.x>
- Sergiovanni, T. J. (2005). The Virtues of Leadership. *The Educational Forum*, 69, 112-123.
- Snyder, C. R. (2002). Hope Theory: Rainbows in the Mind. *Psychological Inquiry*, 13(4), 249-275. https://doi.org/10.1207/S15327965PLI1304_01
- Striepe, M., & Cunningham, C. (2022). Understanding educational leadership during times of crises: a scoping review. *Journal of Educational Administration*, 60(2), 133-147. <https://doi.org/10.1108/JEA-03-2021-0057>
- Sun, J., & Leithwood, K. (2015). Direction-setting school leadership practices: a meta-analytical review of evidence about their influence. *School Effectiveness and School Improvement*, 26(4), 499-523. <https://doi.org/10.1080/09243453.2015.1005106>
- Sun, J., Zhang, R., & Forsyth, P. B. (2023). The Effects of Teacher Trust on Student Learning and the Malleability of Teacher Trust to School Leadership: A 35-Year Meta-Analysis. *Educational Administration Quarterly*, 59(4), 744-810. <https://doi.org/10.1177/0013161X231183662>
- Svendsen, L. F. H. (2023). *Håpets filosofi*. Kagge Forlag.
- Timperley, H. S. (2005). Distributed leadership: developing theory from practice. *Journal of Curriculum Studies*, 37(4), 395-420. <https://doi.org/10.1080/00220270500038545>
- Tintoré, M., Cunha, R. S., Cabral, I., & Alves, J. J. M. (2022). A scoping review of problems and challenges faced by school leaders (2003–2019). *Educational Management Administration & Leadership*, 50(4), 536-573. <https://doi.org/10.1177/1741143220942527>
- Tschannen-Moran, M., & Gareis, C. (2015). Principals, Trust, and Cultivating Vibrant Schools. *Societies*, 5(2), 256-276. <https://doi.org/10.3390/soc5020256>
- UNICEF. (2024). *Medbestemmelse i undervisningen - fra elevernes perspektiv*. https://www.boerneraadet.dk/media/k4rh1ts2/medbestemmelse-i-undervisningen_a4_digital_webtilgaengeligg.pdf.

Vanlommel, K., Boom-Muilenburg, S. N. V. D., & Kikken, E. (2025). School leadership during disruptive change: an emotional and relational practice. *School Leadership & Management*, 45(1), 125-147. <https://doi.org/10.1080/13632434.2024.2421526>

Webb, D. (2007). Modes of hoping. *History of the Human Sciences*, 20(3), 65-83. <https://doi.org/10.1177/0952695107079335>

Webb, D. (2013). Pedagogies of Hope. *Studies in Philosophy and Education*, 32(4), 397-414. <https://doi.org/10.1007/s11217-012-9336-1>

Webb, D. (2019). Education and the Construction of Hope. In R. M. Green (Ed.), *Theories of Hope: Exploring Alternative Affective Dimensions of Human Experience* (pp. 131-154). Lexington Books.

Zimmerman, M. A. (1990). Toward a theory of learned hopefulness: A structural model analysis of participation and empowerment. *Journal of Research in Personality*, 24(1), 71-86. [https://doi.org/10.1016/0092-6566\(90\)90007-S](https://doi.org/10.1016/0092-6566(90)90007-S)

[1] Der gives dog anbefalinger om, at de nye fagplaner i folkeskolen i højere grad bør understøtte, at eleverne inddrages og har medbestemmelse i undervisningen, se: [Ekspertgruppe for Fagfornyelsens beslutningsgrundlag](#)