

Att utbilda för hopp

Jörgen Frostlund & Martin Hugo*

Högskolan i Borås & Jönköping University

This article examines hope and its relevance for education, focusing on two dimensions: hope as a psychological and existential resource, and hope as a social means for change. Drawing on theoretical and empirical research and our interpretative analysis, it shows how hope shapes emotions, goals, and actions, individually and collectively. The article explores didactic implications, emphasizing environments that enable children—especially those in vulnerable circumstances—to reflect, set goals, and engage in purposeful action. Education for hope fosters resilience, agency, and collective responsibility. By integrating existential, social, and political dimensions, the discussion offers insights for educators seeking to cultivate hope as a guiding principle in teaching—supporting learners in envisioning and working toward a more just and inclusive future.

Key Words: Philosophy of hope, Pedagogy, Educational practice, Social justice, Vulnerable Children and Youth, Inclusion

* Corresponding author: jorgen.frostlund@hb.se

Introduktion

I mötet med barn som växer upp i socialt utsatta livssituationer – miljöer präglade av missbruk, våld, försummelse eller fattigdom (Kallin, 2024) – har vi slagits av hur ofta de saknar hopp om framtiden.

"Vad brukar du drömma om?", frågar jag Daniel, som precis har fyllt femton år. Han sitter framför mig i en sliten soffä i en av Sveriges SiS-skolor. "Jag har inga drömmar", svarar han. Han berättar att han inte tror att han kan förändra sin situation. "Allt jag vet är att vi alltid kämpar. Pappa får inga jobb, och jag hjälper till så gott jag kan, men det känns som att vi aldrig kommer någonvart." Daniel förklarar att han känner sig annorlunda, som om han inte riktigt hör hemma. "Jag gör vad jag kan, men jag känner mig som en loser," säger han. "Det är som att jag alltid har ett öga på mig, att jag inte riktigt passar in." Han pratar om hur han har sett vänner försvinna in i kriminalitet och hur det har fått honom att känna en djupare hopplöshet. "Det är som att alla här redan har gett upp," säger han. "Jag tar mig aldrig härifrån. Ja, det här blir nog mitt liv, precis så som det är nu."

Berättelsen, hämtad från våra fältanteckningar i ett pågående forskningsprojekt som har etikprövats (Dnr 2023-07794-01), beskriver ett samtal med Daniel, som vuxit upp i en hemmiljö präglad av fattigdom och försummelse. Berättelsen visar hans känsla av hopplöshet; han tror inte att hans familj någonsin kommer att ta sig ur fattigdomen, trots deras kamp. När han kallar sig själv "en loser" blir det tydligt hur utanförskapet påverkar hans självbild och framtidstro. Vänner som fastnat i kriminalitet förstärker hans känsla av hopplöshet. Daniel har tappat hoppet om en bättre framtid och slutat drömma.

Personer som saknar hopp har ingen positiv förväntan på framtiden, vilket ofta leder till passivitet, minskad motivation och en känsla av att livet saknar mening (Marques & Lopez, 2014; Snyder m.fl., 1991). Inom didaktisk forskning betraktas hopp som en central faktor för motståndskraft och framgång, särskilt hos personer som lever under ogynnsamma förhållanden (Duncan-Andrade, 2009), men trots detta behandlas begreppet sällan explicit. Att analysera hoppets roll i undervisning innebär därför att belysa ett område som ofta tas för givet men sällan granskas kritiskt.

Relaterat till didaktisk forskning kan hopp förstås som en fråga om undervisningens syfte, innehåll och metod – vad vi undervisar om, hur och varför. Att därvid undersöka hopp innebär att reflektera över hur undervisning kan skapa mening, framtidstro och handlingskraft hos barn i svåra situationer. Vad innebär hopp och varför är det relevant i undervisningssammanhang? Syftet med artikeln är att undersöka olika innebörder av hopp och analysera deras betydelse för undervisningspraktik. Artikeln är i huvudsak teoretisk och bygger på en syntes av tidigare forskning och teoretiska perspektiv, eftersom empiriska studier på området är få (Norbeck, 2016). De analyser som presenteras är våra egna tolkningar av befintliga teorier och visar hur olika förståelser av hopp kan relateras till undervisningens praktik. Genom att problematisera hur hopp kan förstås öppnas möjligheter till en diskussion om dess didaktiska betydelse. Artikeln belyser ett centralt didaktiskt begrepp och sammanställer relevant forskning för reflektion och kritisk analys, vilket i förlängningen kan stärka undervisningspraxis och stödja barns utveckling. Detta är särskilt viktigt för barn som

växer upp i socialt utsatta livssituationer och saknar framtidsstro, såsom Daniel i det inledande exemplet.

Hoppets didaktik

Hopp spelar en central roll i utbildning. När relationen mellan lärare och elever präglas av hopp stärks både samarbetet och elevernas motivation (Snyder, 1994, 2000). Trots sin betydelse är hopp ett svårångat begrepp. Forskning har identifierat 26 teorier och 54 definitioner (Benzein & Saveman, 1998; Li m.fl., 2008; Lopez m.fl., 2003). Hopp beskrivs som en känsla (Lazarus, 1999), en tankeprocess (Waterworth, 2004), en inställning (Dauenhauer, 2005), ett sinnestillstånd (Pettit, 2004) eller en instinkt (Mandel, 2002). Vissa forskare ser det som en biologisk egenskap (Maier & Watkins, 2000; Schumacher, 2003), andra som ett socialt inlärt beteende (Averill m.fl., 1990; Snyder, 2002). Dessa perspektiv speglar hoppets mångfacetterade natur, och enligt Kast (1994) kan det därför inte definieras entydigt.

I linje med ett sociokulturellt perspektiv på lärande definieras hopp i denna artikel som en socialt medierad kapacitet med känslomässiga, kognitiva och beteendemässiga dimensioner, formad i interaktion mellan individer och deras sociala och kulturella kontexter. Hopp är inte enbart en inre upplevelse utan påverkas av familj, vänner, samhälle, kultur, politiska strukturer och historiska villkor. Människor från olika sociala grupper och kulturer, samt vid olika livsskeden, upplever således hopp på olika sätt (Dufault & Martocchio, 1985; Lopez m.fl., 2003). Hopp handlar om tron på att framtiden kan bli bättre och att förändring är möjlig, och hur det upplevs och uttrycks beror på både individuella och kollektiva erfarenheter samt samhällsstrukturer (Farran m.fl., 1995).

I linje med artikelns syfte – att undersöka olika innebörder av hopp och deras betydelse för undervisningspraktik – har vi genom analysen av befintliga teorier identifierat två huvudteman: (1) hopp som psykologisk och existentiell resurs och (2) hopp som socialt medel för förändring. Dessa teman erbjuder olika perspektiv på hur hopp definieras och kopplas till mål och handlingar och används här för att visa deras didaktiska relevans. Artikeln visar att utbildning som utvecklar hopp både kan bevara och omvandla sociala relationer, vilket väcker frågor om hur undervisning kan återupprätta hopp hos barn som förlorat tron på en bättre framtid.

Hopp som en psykologisk och existentiell resurs

Hopp kan förstås som en psykologisk och existentiell resurs som hjälper individer att hantera livets utmaningar. I detta perspektiv fungerar hopp som en drivkraft som formar vår framtidssyn, gör det möjligt att sätta mål, finna vägar att nå dem och bevara motivation trots hinder. Inom detta tema rymmer tre teoretiska begrepp med olika disciplinära förankringar: tålmodigt hopp, med rötter i existentiell och fenomenologisk filosofi; hållbart hopp, utvecklat inom moralfilosofisk och analytisk tradition; samt aktivt hopp, med ursprung i psykologisk forskning, särskilt inom positiv psykologi. Dessa begrepp belyser olika sätt att förstå hoppets psykologiska och existentiella dimensioner, vilket påverkar hur det kan tolkas och tillämpas i undervisningspraktik.

Tålmodigt hopp

Tålmodigt hopp handlar om att tro på att förändring kan ske över tid, både för individen och samhället, även om resultaten inte syns direkt. Det bygger på tillit till att förbättringar sker, om än långsamt eller på oväntade sätt. Detta hopp innebär ett långsiktigt perspektiv där man accepterar att livets svårigheter tar tid att övervinna men behåller tron på att förändring är möjlig. Hoppet vilar på tre premisser: (1) förtroende för oss själva och andras godhet, (2) trygghet i vår existens, och (3) uppmuntran till tålmodighet (Kast, 1994; Macquarrie, 1978; Marcel, 1962). Kast (1994) beskriver detta som en tillit till livets processer och en förmåga att låta förändring ske i sin egen takt. På liknande sätt ser Crapanzano (2003) tålmodigt hopp som en form av "positiv resignation" (s. 27), medan Marcel (1962) talar om en "positiv icke-acceptans" (s. 38). Tålmodigt hopp innebär således inte ett motstånd mot rådande sociala förhållanden, utan snarare foglighet, ödmjukhet och tålmod inför livets utmaningar.

Som framgått är tålmodighet den centrala egenskapen i detta hopp. Marcel (1962) sammanfattar perspektivet med uttrycket "I hope in thee for us", vilket uttrycker en tillit till andra människor, inte för egen vinning utan för en gemensam framtid. Hopp blir därmed en handling av förtroende i relationer, där förändring sker både individuellt och kollektivt. Enligt Dauenhauer (1984, 2005) och Marcel (1962) handlar hopp inte om att finna direkta lösningar, utan om att ha tillit till framtiden, acceptera att förändring tar tid och tro på människors godhet. Tålmodigt hopp innebär att vänta på det goda, förbereda sig för förändring och se värde i varje val, oavsett resultat.

Didaktiken för tålmodigt hopp syftar till att skapa en lärandemiljö där långsiktig tillväxt, tålmod och en gemensam tro på positiva förändringar står i centrum. Fokus ligger inte på ämneskunskap utan på att utveckla elevernas förmåga att hantera livets utmaningar med lugn. Ett exempel är Bennetts *The Book of Virtues* (1993), där undervisningens mål är att främja dygd och moralisk läskunnighet. Boken betonar inre styrka och tilltro till människans godhet, samtidigt som den hjälper elever att finna mening i sina liv. Genom att framhäva motgångar och betona tålmodig väntan vill Bennett (1993) stärka elevernas tillit, ansvar och uthållighet. Som Sacks (2000) visar är undervisning för tålmodigt hopp en form av moralisk vägledning och kulturell överföring, där syftet är att förmedla traditionella värderingar och dygder. Denna undervisningspraxis representerar därmed en konservativ ansats, där kulturella normer har en central roll.

Enligt Harman (1999) och Leming (2000) är didaktiken för tålmodigt hopp auktoritär och gör eleverna till passiva mottagare av kunskap, vilket resulterar i en både filosofiskt och praktiskt bristfällig undervisning. Eleverna hindras från kritiskt tänkande och riskerar att internalisera dygder utan reflektion. Carlson (2003) visar dessutom att *The Book of Virtues* förvanskar historiska fakta och förenklar komplexa moraliska frågor, vilket ger eleverna en missvisande bild av både historia och moral. Apple (2005) beskriver boken som ett konservativt manifest som motverkar social förändring och kritiskt tänkande. Didaktiken för tålmodigt hopp syftar därmed inte till att förändra människors sociala villkor, utan till att påverka deras attityder gentemot dessa. Som Marcel (1978) uttrycker det: "There can be no question here of my attempting to define anything resembling a political line of action. What we have to deal with is rather an inner attitude" (s. 244).

Didaktiken för tålmodigt hopp innebär alltså undervisning som betonar karaktärsutveckling, moralisk fostran och ansvar. Läraren vägleder eleverna mot inre mognad och moralisk läskunnighet snarare än kritisk samhällsreflektion. Eleverna kan till exempel diskutera

etiska dilemman, analysera berättelser eller historiska exempel och reflektera över värderingar, ansvar och mänsklig godhet. Undervisningen syftar till att stärka barns emotionella stabilitet, deras förmåga att finna mening i livets prövningar och att utveckla medvetenhet om dygder – snarare än att förändra deras sociala villkor (Bennett, 1993; Sacks, 2000). Detta väcker viktiga didaktiska frågor: ska undervisningen främja tålamod och förtröstan, eller även kritisk förståelse och handlingskraft? Perspektivet bygger på en existentiell och fenomenologisk syn på hopp som en inre hållning präglad av tillit och uthållighet, där lärande ses som en långsam process av personlig mognad snarare än ett medel för social förändring (Kast, 1994; Macquarrie, 1978; Marcel, 1962). Den bevarande hållningen betonar personlig dygd och moralisk läskunnighet men väcker också frågor om hur dessa värden kan bidra till att återuppbygga hopp hos barn i socialt utsatta livssituationer – likt Daniel i det inledande exemplet – som lever under till synes oföränderliga villkor.

Hållbart hopp

Hållbart hopp innebär tron på att livsmål kan nås genom en realistisk bedömning av sannolikheten, och omfattar två steg: (1) att föreställa sig hur det skulle vara att nå målet, och (2) att tro på dess möjlighet utifrån tillgängliga resurser (Schumacher, 2003; Waterworth, 2004). Hoppet betonar individens förmåga att blicka framåt och ta konkreta steg mot realistiska mål, grundat i faktiska förutsättningar snarare än idealiserade framtidsbilder. Till skillnad från tålmodigt hopp, som är mer passivt, är hållbart hopp handlingsinriktat och den form som fått störst uppmärksamhet inom analytisk filosofi (Waterworth, 2004). Enligt Day (1991) innebär hopp en kombination av vilja och bedömning – det uppstår i spänningen mellan önskan och möjligheten. Hoppet förutsätter alltså både en emotionell drivkraft och en kognitiv uppfattning om att det önskade inte är omöjligt.

Waterworth (2004) skiljer mellan två typer av hopp: "sannolikshopp", baserat på realistiska möjligheter att nå ett mål, och "möjlighetshopp", där målet kan vara möjligt trots stora svårigheter. Hållbart hopp är alltid ett sannolikshopp, vilket innebär att man realistiskt bedömer vad som är genomförbart (Bovens, 1999; Carlson, 2005; Macquarrie, 1978). Detta överensstämmer med begreppen "komplext hopp" (Halpin, 2003; Thrupp & Tomlinson, 2005) och "robust hopp" (Arthur & Sawyer, 2009; Sawyer m.fl., 2007; Singh, 2007), som också betonar att hopp bör grundas på en realistisk förståelse av individens omständigheter och förmåga att hantera livets motgångar.

För lärare innebär detta att hjälpa elever att undvika hopp som inte leder till verklig förändring. Naivt hopp, som innebär optimism utan realistiska planer, mytologiskt hopp, baserat på förenklade och idealiserade berättelser, samt uppskjutet hopp, där förväntningar på förändring inte infrias i rimlig tid och leder till stagnation och besvikelse, är exempel på sådana hopp (Duncan-Andrade, 2009). Lärare bör istället stödja elever att utveckla ett realistiskt hopp förankrat i förståelsen av de utmaningar de står inför, vilket ger förutsättningar att aktivt arbeta mot förändring även under svåra förhållanden (Carlson, 2005).

Arthur och Sawyer (2009), Halpin (2001), Sawyer m.fl. (2007) och Singh (2007) beskriver hur hållbart hopp kan stärkas i klassrummet genom att förena realistiska framtidsvisioner med genomförbara metoder. Arbetet inleds med en kritisk analys av de sociala villkor som påverkar elevernas liv och utbildningsmöjligheter. Genom detta kan lärare stödja elever i att formulera realistiska mål och sträva mot en bättre framtid. En central strategi är att skapa

samverkan mellan skola, hem och samhälle – exempelvis genom att involvera vårdnadshavare och lokalsamhälle i projekt som stärker läsförmåga. När läsövningar kopplas till elevernas vardagsliv och kulturella erfarenheter blir målen relevanta och uppnåeliga, vilket stärker både delaktighet och självförtroende. Didaktiken för hållbart hopp leder därmed till konkreta projekt som stegvis förbättrar elevernas livsvillkor, även när strukturella hinder kvarstår.

Liksom tålmodigt hopp är didaktiken för hållbart hopp en konservativ ansats (Singh, 2007). Kritiken är att den förstärker sociala orättvisor genom att fokusera på anpassning till rådande strukturer, utan mål om radikal förändring. Sutherland (1989) avfärdar därför hållbart hopp som filosofiskt ointressant, medan Pettit (2004) kallar det ytligt. Båda menar att denna form prioriterar pragmatism framför rättvisa och jämlikhet, vilket begränsar hoppets potential för verklig förändring. Eftersom hållbart hopp inte utmanar samhällets maktrelationer riskerar det att reproducera ojämlikhet (Sutherland, 1989; Pettit, 2004).

Didaktik som bygger på hållbart hopp betonar realism och handlingskraft. Den stödjer barn i att formulera realistiska mål och delmål utifrån sina resurser och livsvillkor, men ger begränsat utrymme för drömmar bortom det omedelbart möjliga. Läraren utformar lärsituationer där mål, innehåll och arbetssätt står i proportion till barns livsvillkor och där elevernas vardag kopplas till undervisningens uppgifter. Genom konkreta aktiviteter kan eleverna se hur stegvisa framsteg leder mot målet och ger en känsla av kontroll. Arbetssätten är ofta handlingsorienterade – exempelvis projekt, gruppuppgifter eller praktiska moment – som gör det möjligt för eleverna att uppleva effekten av sina insatser och känna riktning i lärandet. Synsättet kan ge struktur och självförtroende, men riskerar också att befästa rådande ordningar genom anpassning snarare än förändring. Hållbart hopp bygger på en kognitiv och pragmatisk förståelse av strävan mot mål, där stabilitet och struktur ses som medel för att hantera snarare än förändra villkor (Sutherland, 1989; Pettit, 2004). Läraren behöver därför balansera mellan realistisk handlingskraft och hoppets visionära potential: undervisningen ska både ge barn kontroll och delaktighet i sin läroprocess och samtidigt inspirera dem att upptäcka nya möjligheter – något som är särskilt viktigt för barn i socialt utsatta miljöer.

Aktivt hopp

Liksom hållbart hopp bygger aktivt hopp på både förväntningar om en bättre framtid och viljan att agera för förändring. Aktivt hopp är en form av kognitiv beslutsamhet, där individen engagerar sig i framtiden genom att sätta mål, identifiera vägar framåt och vidta åtgärder. En känsla av egenmakt är central, eftersom den omvandlar passiv förväntan till aktiv handling. Pettit (2004) beskriver aktivt hopp som en positiv mental självreglering och en stabil inre bild som organiserar känslor och handlingar. Till skillnad från mer passiva hoppformer, som tålmodigt hopp, innebär aktivt hopp att individer både har förmågan och är beredda att möta svåra livsomständigheter.

Den mest utvecklade modellen för aktivt hopp är hoppteorin, som utvecklades i början av 1990-talet (Snyder, Harris m.fl., 1991; Snyder, 1994, 2000). Snyder (1994) definierar hopp som förmågan att sätta mål, utveckla strategier för att uppnå dem och behålla motivationen även när hinder uppstår. Hopp innebär inte bara en tro på att mål är möjliga att nå, utan också en aktiv process där man planerar, anpassar sig och övervinner svårigheter för att bevara en positiv framtidssyn. Hoppteorin ingår i positiv psykologi och fokuserar på individens styrkor och vägar till mål, med uppmuntrande budskap som ”Du klarar det här!”

(Snyder, 1994; 2000). Mål och motivation är nära sammanlänkade: individen måste både tro på att målet är uppnåeligt och ha förmågan att följa vägarna dit (Snyder m.fl., 1991). Modellen är kognitiv och individinriktad, baserad på antagandet att människor är rationella och målinriktade (Sears, 2007).

Empirisk forskning inom hoppteorin visar att positivt framtidshopp är avgörande för framgång i arbete och studier samt för hälsa och livslängd (Gilman m.fl., 2006; Worrell & Hale, 2001). Personer som upplever hopplöshet är däremot mer benägna att engagera sig i aggressivt beteende, riskfyllt sexuellt beteende, våld, substansmissbruk och skolmisslyckande (Bolland, 2003). Positivt framtidshopp stärker psykologisk motståndskraft, förbättrar sociala relationer och minskar risken för skadligt beteende, depression och ångest (Esteves m.fl., 2013; Yarcheski & Mahon, 2014). Förespråkarna för hoppteorin menar att forskningen stödjer slutsatsen att positivt framtidshopp bidrar till bättre livsresultat, vilket gör aktivt hopp centralt inom didaktisk forskning och undervisningspraktik (Kobau m.fl., 2011).

Forskning inom hoppteorin tar sällan hänsyn till sociala riskfaktorer som socioekonomiska utmaningar, familjeproblem, hälsoproblem, destruktiva kamratrelationer, samt kulturella, språkliga och boendemiljörelaterade hinder. Didaktiken för aktivt hopp fokuserar istället på att främja individuella motiveringsstrategier för att stärka framtidshopp. Det är därför viktigt att stödja elever genom att hjälpa dem identifiera sina styrkor, sätta meningsfulla mål och skapa en stödjande lärandemiljö, där respekt, samarbete och struktur främjas. Detta ökar motivation, engagemang, samhörighet och förbättrar livsresultat, enligt förespråkare för hoppteorin (Berg m.fl., 2007; Huebner m.fl., 2004; Marques & Lopez, 2014; Snyder, 2000, 2002).

Snyder m.fl. (1997) beskriver hur aktivt hopp kan främjas i klassrummet genom strukturerade motiveringsstrategier som hjälper elever att nå sina livsmål. Hopp ses som ett inlärt tankemönster som utvecklas genom undervisning och förebilder. De föreslår öppna klassrumsdiskussioner där elever delar livserfarenheter och reflekterar över hur deras hopp om en bättre framtid har stärkts eller hindrats. Lärare uppmanas att läsa hoppsagor, där huvudpersonen sätter upp ett mål, motiveras att nå det och möter hinder på vägen. I dessa sagor misslyckas huvudpersonen ofta, möter besvikelse men lär sig värdefulla läxor som kan tillämpas för att nå nästa mål. Eleverna bör också få skriva egna hoppsagor, där de reflekterar över sina livsomständigheter och hur deras hopp har uppnåtts eller hindrats, samt hur de har reagerat. Enligt Snyder m.fl. (1997) är detta en didaktisk strategi för att utveckla aktivt hopp hos elever. Didaktiken för aktivt hopp är en tydligt preskriptiv metod som fokuserar på att dela berättelser för att utveckla goda hoppvanor (Shade, 2006).

Kritiken mot teorin om aktivt hopp lyfter fram flera problematiska aspekter, särskilt teorins individualistiska och målinriktade fokus (Berg m.fl., 2007). Kritikerna ställer viktiga frågor: Är hopp enbart kopplat till individens kognitiva förmåga att sätta mål och utveckla strategier, eller påverkas det också av sociala och känslomässiga faktorer? Kan hopp uppstå isolerat inom individen, eller är det ett kollektivt fenomen, en gemensam strävan mot en bättre framtid? Räcker det för lärare att dela berättelser om aktivt hopp för att stödja eleverna i reflektion över sina resurser, sätta meningsfulla mål och skapa en trygg lärandemiljö, eller krävs också att de aktivt uppmärksammar och hanterar de sociala och känslomässiga omständigheter som påverkar elevernas liv?

Berg m.fl. (2007) kritiserar teorin för att ensidigt fokusera på individens förmåga att känna hopp utan att beakta de sociala, kulturella och ekonomiska faktorer som påverkar

denna förmåga. De menar att hopp inte bara är en individuell känsla, utan även ett kollektivt fenomen som formas av samhälleliga strukturer. Hopp blir därmed beroende av externa faktorer, såsom tillgång till resurser och socialt stöd, vilket ofta förbises i tillämpningen av teorin. Fricker (2007) påpekar vidare att systematiska epistemiska orättvisor ofta hindrar marginaliserade grupper från att uttrycka eller utveckla hopp, eftersom deras erfarenheter inte erkänns. Hopp kan därför inte ses som en fråga om personlig vilja utan måste förstås i relation till de hinder och möjligheter elever möter. Kritiker framhåller också att hopp inte är universellt; i vissa kulturer ses det som en individuell process, medan andra betonar kollektivt ansvar, vilket gör att teorin riskerar att vara för snäv för att tillgodose alla elevers behov (Berg m.fl., 2007; Comas-Díaz, 1994).

Kritiken mot teorin om aktivt hopp visar att den, trots värdet för att förstå individuell motivation, behöver en bredare kontextuell förankring för att vara relevant i sociala och didaktiska miljöer. I undervisningen innebär detta att hopp inte enbart kan förstås som en fråga om personlig vilja, utan måste relateras till de sociala och kulturella villkor som formar barns möjligheter att agera och drömma. Den didaktiska utmaningen blir att förena individens inre drivkraft med ett medvetet arbete för att synliggöra och ifrågasätta de strukturer som begränsar hoppet. Aktivt hopp kan därmed bidra till att barn, likt Daniel i det inledande exemplet, återfår tron på att deras handlingar spelar roll – men endast om undervisningen också erkänner de orättvisor som påverkar deras framtidstro.

Hopp som ett socialt medel för förändring

Hopp som ett socialt medel för förändring har sin teoretiska grund i kritisk pedagogik och är förankrat i kritisk samhällsteori samt i filosofiska och teologiska traditioner som betonar människans förmåga till förändring genom gemensam handling. Hopp förstås här inte som en individuell känsla, utan som en kollektiv kraft som växer ur sociala relationer, dialog och delade erfarenheter. Det handlar om att tillsammans skapa en bättre framtid, där gemensamt ansvar och kollektiva insatser utmanar strukturella hinder och öppnar möjligheter till förbättring på både individ- och samhällsnivå. Inom detta tema ryms kritiskt hopp, som i forskningen ofta delas in i två former: kritiskt medvetet hopp och kritiskt transformativt hopp.

Kritiskt medvetet hopp

Kritiskt medvetet hopp handlar om att utveckla insikt i de sociala strukturer som formar våra liv. Genom att identifiera och förstå rådande orättvisor och maktstrukturer – samtidigt som man tror på att förändring är möjlig – kan sociala grupper och deras medlemmar skapa hopp om en bättre framtid (Bloch, 1995; Moltmann, 1967, 1970). Hoppet handlar inte om en idealiserad framtid utan orättvisor, utan om att aktivt utmana de ojämlikheter som präglar samhället. Begreppet "the negation of the negative" fångar kärnan i detta perspektiv (Moltmann, 1970, s. 114). Enligt Bloch (1995) och Moltmann (1967, 1970) skapas ett bättre samhälle inte genom idealiserade visioner, utan genom att kritiskt utmana och omvandla orättvisor såsom ojämlikhet, lidande och förtryck. Hoppet ses här som en kognitiv kraft som driver förändring och utmanar sociala strukturer, även när framtida resultat är osäkra.

Medan tålmodigt hopp handlar om att uthärda nuvarande svårigheter med förtrostan om framtida förbättring, och aktivt hopp fokuserar på individens egna handlingar, bygger

kritiskt medvetet hopp på kollektiv medvetenhet och gemensam handling mot sociala orättvisor. Betoningen ligger inte på en idealiserad framtid, eftersom detta, som Moltmann (1967) skriver, skulle "cancel the wayfaring character of hope" (s. 23). Fokus riktas istället mot processen att kritiskt granska rådande orättvisor och agera för förändring. Enligt Moltmann (1967, 1970) och Bloch (1995) uppstår hopp inte spontant, utan utvecklas och stärks genom medveten utbildning där individer lär sig känna igen orättvisor och aktivt engagera sig i förändringsarbete.

Lärare kan främja kritiskt medvetet hopp genom tre sammanlänkade processer: (1) kontextualisering av undervisningen, där lärandet förankras i elevernas sociala erfarenheter, (2) dialogisk reflektion, där lärare och elever tillsammans utforskar sociala orättvisor, och (3) utveckling av kreativ motståndskraft, där elever lär sig utmana maktstrukturer och bekämpa orättvisor genom kreativitet och handling (Coté m.fl., 2007; Giroux, 2001, 2004; Toews & Harris-Martin, 2007). Didaktiken bör inte vara passiv eller överföra en förutbestämd vision, utan stödja elever i att upptäcka möjligheter till förändring – både i sina liv och i samhället. Begreppen "to tap the hidden utopian desire" och "uncover the submerged longings" fångar kärnan i denna didaktik (Giroux & McLaren, 1991, s. 174, 178). Lärarens uppgift är att hjälpa elever att synliggöra sina ofta dolda drömmar om en bättre framtid och omvandla dem till konkreta mål och handlingar. Genom dessa processer kan läraren bidra till att elever återknyter till sina visioner om en rättvisare framtid. De sociala sammanhangen utgör utgångspunkten, och lärarens roll är att kritiskt vägleda processen så att elever kan identifiera och förverkliga möjligheter till förändring.

Kritiken mot didaktiken för kritiskt medvetet hopp är att den kan bli otydlig eftersom den saknar en förutbestämd vision om ett rättvist samhälle. Giroux och McLaren (1991) samt Coté m.fl. (2007) avvisar Freires (1993) syn på lärarens roll, där han menar att läraren ibland måste ta ansvar för att visa vägen mot ett mer rättvist samhälle. Enligt Giroux och McLaren (1991) samt Coté m.fl. (2007) kan detta begränsa elevernas möjlighet att uttrycka egna erfarenheter och framtidsvisioner. Istället för att skapa "a point of arrival" strävar pedagogiken efter "a point of departure" (Coté m.fl., 2007, s. 324). Forskare som Freire (1993, 1994, 2007), Gutiérrez (2001), Harvey (2000) och Rorty (1998) varnar för att utan en tydlig vision blir kritisk reflektion ineffektiv och att elevernas engagemang i social förändring riskerar att försvagas, vilket kan leda till en abstrakt process utan verklig förändring.

Kritiskt medvetet hopp representerar en didaktisk hållning där undervisning förstås som en social praktik som kan påverka både individuella och kollektiva medvetanden. Lärare och elever utforskar tillsammans de villkor som formar deras liv och identifierar möjliga vägar till förändring. För läraren handlar det om att synliggöra orättvisor, leda dialoger och skapa situationer där elever kan analysera och pröva egna handlingsstrategier – till exempel genom case, diskussioner eller mindre projekt. För barn i socialt utsatta livssituationer blir ett sådant hopp betydelsefullt, eftersom det kan återupprätta framtidstro och känsla av agens. Didaktiken balanserar mellan att stödja elevernas reflektion och framtidsvisioner och att ge struktur och vägledning för att omsätta insikt i handling. Genom att förena kritiskt tänkande med undervisningens etiska och politiska dimensioner blir hoppet både en resurs för motstånd och en möjlighet till social förändring.

Kritiskt transformativt hopp

Kritiskt medvetet hopp gör oss medvetna om orättvisor utan förutbestämda mål, medan kritiskt transformativt hopp skapar en tydlig vision om ett bättre samhälle och strävar efter att förändra sociala strukturer även under svåra omständigheter. Detta hopp motverkar den hopplöshet som präglar många människors liv. Citatet "it is taking the world by its throat and insisting that there is more to life than we have ever imagined" (Rorty, 1998, s. 138) fångar kärnan i kritiskt transformativt hopp, som enligt Rorty (1998) och Gutiérrez (2001) frigör människor att agera för social rättvisa genom konkreta förändringar. Hoppet bygger på kollektiva erfarenheter och handling för att förbättra livsvillkoren för alla (Freire, 1994, 1996; Lac, 2020; Symes, 2004; West, 2004).

Den beteendemässiga egenskapen i kritiskt transformativt hopp är ett kollektivt, mål-inriktat och aktivt engagemang för att motverka rådande sociala orättvisor. Gutiérrez (2001) skriver: "Hope makes us radically free to commit ourselves to social praxis, motivated by a liberating utopia (...) And our hope not only frees us for this commitment, it simultaneously demands and judges it" (s. 223). Hoppet innebär alltså både frihet att engagera sig och ett moraliskt krav att agera mot orättvisor. Till skillnad från tålmodigt hopp, som betonar tålmod och väntan, och aktivt hopp, som fokuserar på individuella handlingar, handlar kritiskt transformativt hopp om gemensamt och medvetet motstånd mot orättvisor. Det utmanar och omvandlar sociala strukturer genom kollektiva handlingar och gemensamma visioner om social rättvisa, vilket kräver att individer inte bara föreställer sig en bättre värld utan också agerar tillsammans för att skapa den.

Didaktiken för kritiskt transformativt hopp är politisk och syftar till att utveckla elevernas kritiska tänkande, öka medvetenheten om sociala orättvisor och ge förmåga att delta i samhällsförändring (Freire, 1978, 2007). Freire (1994, 1996; Freire & Shor, 1987) varnade för utopiska profeters arrogans men betonade vikten av en social vision som kan vägleda människor mot en bättre framtid. Som Freire (2007) skriver: "A pedagogy of transformative hope cannot exist without being driven by fundamental visions of a utopian society" (s. 37). Lärarens roll blir därmed avgörande för att inspirera, vägleda och mobilisera elever till kollektiv handling för social rättvisa. Didaktiken är en progressiv process präglad av dialog och samarbete mellan lärare och elever, snarare än av auktoritär undervisning. Syftet är inte bara att diskutera och kritisera rådande förhållanden, utan att aktivt driva en vision om förändring och samla stöd för en gemensam framtid präglad av jämlikhet, välbefinnande och frihet (Freire, 1972, 1994; Flennaugh, 2018; West, 2004, 2008).

Enligt Duncan-Andrade (2009) består en didaktik för kritiskt transformativt hopp av tre delar: materiellt hopp, sokratiskt hopp och djärvt hopp.

Materiellt hopp handlar om att ge elever tillgång till de resurser de behöver för att, som Symes (2004) uttrycker det, "deal with the forces that affect their lives" (s. 3), vilket möjliggör personlig utveckling och framtidstro. Lärare främjar detta genom att koppla undervisningen till elevernas erfarenheter och stärka deras egenmakt, bland annat genom förtroendefulla relationer och samarbete mellan elever, vilket skapar en stödjande gemenskap. Som Freire (1972, 1994) betonar utvecklar elever sin förmåga att förändra sina liv genom kollektiv handling och dialog. För hållbar effekt krävs ett långsiktigt perspektiv: strategier och resurser bör både hantera nuvarande utmaningar och ge möjlighet att aktivt forma lärandemiljöer. Skolans organisation och samhällets stöd är avgörande för tillgång till

kompetenta lärare, elevhälsa och inkluderande miljöer, vilket stärker elevernas utveckling och framgång (Duncan-Andrade, 2007; Symes, 2004).

Sokratiskt hopp bygger på kritiskt tänkande och ifrågasättande av rådande sociala system. Genom Freires (1972) begrepp "conscientização" strävar didaktiken efter att öka elevernas insikt om sina livsvillkor och maktstrukturer, vilket skapar förutsättningar att utmana orättvisor och verka för social förändring. Läraren uppmuntrar reflektion och handling och ser elevernas känslor av orättvisa som en mobiliserande kraft. Sokratiskt hopp innebär att lärare och elever gemensamt undersöker sina liv i ett samhälle präglad av ojämlikhet och reflekterar över åtgärder för en mer rättvis värld, vilket stärker engagemang för förändring (Freire, 1972; West, 2001, 2008). Freire (2004) beskriver detta som en "pedagogy of indignation", där känslor används som drivkraft för kritiskt tänkande och handling (Duncan-Andrade, 2007; West, 2004).

Djärvt hopp kännetecknas av mod och viljan att ta risker, även vid osäkerhet eller motstånd. Freire (1972) framhåller att en undervisning som syftar till att förändra världen är riskfull. Hoppet uppmanar lärare och elever att ta aktiva steg mot social rättvisa och stå upp för sina värderingar, även när resultaten är oförutsägbara. Lärare omvandlar elevernas känslor av rädsla och frustration till konkreta handlingar. Djärvt hopp handlar om att tro på förändring och verka för den genom kritisk reflektion och innovativa metoder i samarbete mellan lärare och elever. Tillsammans skapas en inkluderande gemenskap där alla känner sig delaktiga och värderade, vilket stärker kollektivet och främjar förändringsviljan (Duncan-Andrade, 2007; Symes, 2004).

Coben (1998) kritiserar pedagogiken för transformativt hopp och menar att den kan vara paternalistisk, eftersom de som "vet bäst" försöker forma andra utan att beakta deras erfarenheter. Freire (1978) avvisar kritiken och framhåller att pedagogiken är en gemensam process där både lärare och elever bidrar till kunskapsskapandet. Han skriver: "What is implied is not the transmission to the people of a knowledge previously elaborated, a process that ignores what they already know, but the act of returning to them, in an organized form, what they themselves offered in a disorganized form" (s. 24–25). Pedagogiken är ett politiskt projekt som syftar till att ingjuta kritiskt transformativt hopp hos eleverna. Centralt är begreppet "conscientização", där individer genom reflektion och handling utvecklar kritisk medvetenhet om orättvisor och agerar för förändring. Målet är att eleverna ska bli aktiva subjekt i historien, där kritiskt tänkande och praktisk handling förenas för en mer rättvis värld.

I kritiskt transformativt hopp framträder en undervisningspraktik som förbinder lärande med handling och gör hoppet till en kollektiv och etisk praktik. Undervisningen blir en gemensam process där visioner om social rättvisa prövas i konkret förändringsarbete, och där hopp fungerar som politisk drivkraft för frigörelse och gemenskap. Ur ett didaktiskt perspektiv innebär detta att undervisningen omsätter medvetenhet i kollektivt handlande, där läraren tillsammans med eleverna utforskar erfarenheter, motstånd och möjligheter till förändring. I praktiken kan elever diskutera orättvisor i sin närmiljö, analysera hur sociala strukturer påverkar deras liv och identifiera vägar till agerande. De kan planera och genomföra gemensamma handlingar – som kampanjer mot mobbning, insamlingar eller förbättringsprojekt i skolmiljön. Läraren fungerar som facilitator och kritisk medskapare som kopplar reflektion till konkreta handlingar och gemensamt utvärderar resultaten (Flennaugh, 2018; West, 2004, 2008). På så sätt omvandlas hopp från kognitiv eller etisk förståelse till aktivt

kollektivt engagemang – något som är viktigt för barn i socialt utsatta livssituationer, där strukturella hinder ofta dämpar framtidstro och handlingskraft.

Avslutning

I denna artikel har vi analyserat innebörder av begreppet hopp och dess roll i didaktisk praktik, organiserat kring två huvudteman: hopp som en psykologisk och existentiell resurs samt hopp som ett socialt medel för förändring. Hopp kan förstås och definieras på olika sätt, vilket påverkar hur känslor, tankar och handlingar relaterar till undervisningens vad, hur och varför. Dessa förståelser leder till didaktiska ansatser som antingen bevarar eller omformar sociala förhållanden. Analysen visar att hopp formas i samspelet mellan känsla, tanke och handling, och att dess innebörd varierar beroende på om det uppfattas som individuell erfarenhet eller kollektivt fenomen. När dessa teoretiska förståelser relateras till undervisning framträder skilda didaktiska riktningar: undervisning som bygger på tålmodigt, hållbart eller aktivt hopp fokuserar på vad eleverna behöver för att utveckla uthållighet, målmedvetenhet och förmåga att hantera motgångar, samt hur läraren kan stödja detta genom strukturer, rutiner och meningsskapande aktiviteter. Undervisning som bygger på kritiskt medvetet eller kritiskt transformativt hopp betonar istället varför utbildning ska främja reflektion, kollektivt handlande och social förändring, och hur läraren kan skapa dialogiska rum där elevernas erfarenheter och röster ges betydelse. Genom dessa perspektiv blir teoriernas relevans för undervisning tydlig: olika förståelser av hopp innebär olika didaktiska syften och undervisningsformer. I spänningsfältet mellan individuell utveckling och kollektiv förändring framträder hopp som en relationell och normativ dimension i didaktisk praktik – ett begrepp som förenar existentiella, sociala och didaktiska perspektiv. Detta utgör artikelns centrala argument.

Vi definierade också hopp som en socialt medierad kapacitet, vilket innebär att dess former och uttryck varierar beroende på sociala och kulturella sammanhang (Dufault & Martocchio, 1985; Farran m.fl., 1995; Lopez m.fl., 2003). I samhällen präglade av individualism, marknadsekonomi och teknologisk utveckling, liksom av värden som demokrati och mänskliga rättigheter, förväntas individer tro på sin förmåga att forma framtiden och nå framgång genom utbildning, arbete och ansträngning. Samtidigt visar forskningen att vår tid också präglas av växande hopplöshet, där ojämlikhet, ekonomiska klyftor och diskriminering skapar hinder för framtidstro (Lampert & Parker, 2006; Ludema m.fl., 1997; Pettit, 2004; Snyder m.fl., 1997), vilket ofta leder till frustration och förtvivlan.

Teorier om hopp som psykologisk och existentiell resurs har utvecklats som svar på denna desillusionering. Didaktiken för tålmodigt hopp (Marcel, 1978), hållbart hopp (Singh, 2007) och aktivt hopp (Snyder m.fl., 1997) syftar till att stärka barns förmåga att uthärda livets prövningar och anpassa sina livsmål till rådande sociala och ekonomiska villkor, samtidigt som de stödjer dem i att hantera svårigheter och motverka hopplöshet. Samtidigt tenderar dessa ansatser att betona individens anpassning snarare än att utmana strukturer, vilket riskerar att bekräfta existerande maktrelationer (Braithwaite, 2004).

Hopp som ett socialt medel för förändring förstås däremot som en konsekvens av ojämlika samhällsstrukturer snarare än individuella begränsningar. Didaktiken för kritiskt medvetet hopp syftar till att synliggöra de sociala villkor som formar barns liv och uppmuntrar dem att agera för att förändra orättvisor (Coté m.fl., 2007; Giroux, 2001, 2004), medan

kritiskt transformativt hopp stärker barns kollektiva handlingskraft och främjar en vision om ett mer rättvist samhälle (Duncan-Andrade, 2007; Freire, 1972, 1996; West, 2004). Dessa former av hopp är i grunden politiska och syftar till att motverka hopplöshet genom kollektiv medvetenhet, delat ansvar och gemensam handling.

För barn som växer upp i socialt utsatta livssituationer, som Daniel i det inledande exemplet, blir lärarens roll central. Deras erfarenheter präglas ofta av bristande tillit, vilket gör hopp till en grundläggande förutsättning för lärande. En didaktik för hopp behöver därför både stärka uthållighet och synliggöra de sociala och strukturella villkor som påverkar barns liv. Perspektiven visar olika sätt att förstå detta: hopp som psykologisk och existentiell resurs betonar individens inre förmåga att finna mening, hantera svårigheter och sätta upp meningsfulla mål, medan hopp som socialt medel för förändring lyfter fram kollektiva processer och gemensamt ansvar. Dessa ansatser utgår från olika antaganden om vad hopp är och hur det formas – som inre hållning eller social praktik – med skilda didaktiska konsekvenser. Undervisning baserad på psykologiska och existentiella perspektiv kan utveckla tålmod, tillit och individuell målmedvetenhet, medan en kritisk och social ansats öppnar för reflektion över orättvisor och gemensamt handlande. Tillsammans visar dessa perspektiv att hopp i utbildning rymmer både etiska och politiska dimensioner, och att undervisningen behöver skapa rum där dessa dimensioner samspekar. Vi hoppas att Daniel – för både hans och vår gemensamma skull – får möta en sådan undervisning: en didaktik som ger honom möjlighet att återfå tron på framtiden och börja drömma igen.

Om författarna

Jörgen Frostlund är forskare i pedagogiskt arbete vid Högskolan i Borås. Hans forskning behandlar frågor om social rättvisa, hållbarhet och utbildningens demokratiska uppdrag, med särskilt fokus på barn i marginaliserade och socialt utsatta livssituationer. Under senare år har han främst studerat utbildning inom institutionsvård, vid hög skolfrånvaro och i andra sammanhang där barns möjligheter till utbildning, delaktighet och erkännande riskerar att begränsas. Forskningen är ofta praktisknära och tar sin utgångspunkt i barns och lärares erfarenheter i konkreta utbildningssammanhang. Centrala teman är epistemisk rättvisa, erkännande och hur utbildning kan bidra till delaktighet, mening och framtidshopp.

Martin Hugo är forskare i pedagogik vid Jönköpings universitet. Hans forskning handlar om hur skolan kan skapa meningsfulla lärandeprocesser för barn och unga som tidigare inte fått sina utbildningsbehov tillgodosedda. Fokus ligger på barn, unga och unga vuxna i marginaliserade och socialt utsatta livssituationer. Forskningen har bedrivits inom Statens institutionsstyrelses skolverksamhet, folkhögskolor och olika yrkesutbildningar. Forskningen är ofta praktisknära och utgår från barns och lärares erfarenheter i konkreta utbildningssammanhang, med ett särskilt fokus på att synliggöra och ta barns röster på allvar.

Referenser

- Apple, W. M. (2005). Doing things the 'right' way: legitimating educational inequalities in conservative times. *Educational Review* 57(3), s. 271–293.
- Arthur, L., & Sawyer, W. (2009). Robust hope, democracy and early childhood education. *Early Years* 29(2), s. 163–175.
- Averill, R. J., Catlin, G., & Chon, K. K. (1990). Rules of hope. New York: Springer.
- Bennett, J. W. (1993). *The book of virtues*. New York: Simon and Schuster.
- Benzein, E., & Saveman, B. (1998). One step towards the understanding of hope: A concept analysis. *International Journal of Nursing Studies* 35, s. 322–329.
- Berg, J. C., Rapoff, M., Snyder, C. R., & Belmont, J. M. (2007). The relationship of children's hope to pediatric asthma treatment adherence. *Journal of Positive Psychology* 2, s. 176–184.
- Bloch, E. (1995). *The principle of hope*. Cambridge, MA: MIT Press.
- Bolland, J. M. (2003). Hopelessness and risk behavior among adolescents living in high-poverty inner-city neighborhoods. *Journal of Adolescence* 26, s. 145–158.
- Bovens, L. (1999). The value of hope. *Philosophy and Phenomenological Research* 59, s. 667–681.
- Braithwaite, J. (2004). Emancipation and hope. *The Annals of the American Academy of Political and Social Science*, 592, s. 79–98.
- Carlson, D. (2005). Hope without illusion: Telling the story of democratic educational renewal. *International Journal of Qualitative Studies in Education* 18(1), s. 21–45.
- Coben, D. (1998). *Radical heroes: Gramsci, Freire and the politics of adult education*. New York: Garland.
- Comas-Díaz, L. (1994). *Women of color: Integrating ethnic and gender identities in psychotherapy*. New York: Guilford Press.
- Coté, M., Day, R., & de Peuter, G. (2007). Utopian pedagogy: Creating radical alternatives in the neoliberal age. *The Review of Education, Pedagogy, and Cultural Studies* 29, s. 317–336.
- Crapanzano, V. (2003). Reflections on hope as a category of social and psychological analysis. *Cultural Anthropology* 18, s. 3–32.
- Dauenhauer, B. (1984). Hope and its ramifications for politics. *Man and World* 17, s. 453–476.
- Dauenhauer, B. (2005). The place of hope in responsible political practice. In Eliot J. (red.) *Interdisciplinary perspectives on hope*. New York: Nova Science.
- Day, J. P. (1991). *Hope: A philosophical inquiry*. Helsinki: Philosophical Society of Finland.
- Dufault, K., & Martocchio, B. (1985). Hope: Its spheres and dimensions. *Nursing Clinics of North America* 20(9), s. 379–391.
- Duncan-Andrade, J. (2009). Note to educators: Hope required when growing roses in concrete. *Harvard Educational Review* 79(2), s. 181–194.
- Esteves, M., Scoloveno, R. L., Mahat, G., Yarcheski, A., & Scoloveno, M. A. (2013). An integrative review of adolescent hope. *Journal of Pediatric Nursing* 28, s. 105–113.
- Farran, C. J., Herth, K. A., & Poppvich, J. (1995). *Hope and hopelessness: Critical clinical constructs*. London: Sage.
- Flennaugh, T., Cooper, S., Kristy, S., & Carter Andrews, D. (2018). Necessary but Insufficient: How Educators Enact Hope for Formerly Disconnected Youth. *Urban Education* 53(1), s. 113–138.

- Freire, P. (1972). *Pedagogy of the oppressed*. Harmondsworth: Penguin.
- Freire, P. (1978). *Pedagogy in process*. London: Writers and Readers Publishing Cooperative.
- Freire, P. (1993). *Pedagogy of the city*. New York: Continuum.
- Freire, P. (1994). *Pedagogy of hope*. London: Continuum.
- Freire, P. (1996). *Letters to Cristina*. New York: Routledge.
- Freire, P. (2007). *Pedagogy of the heart*. New York: Continuum.
- Freire, P., & Shor, I. (1987). *A pedagogy for liberation*. Basingstoke: Macmillan.
- French, T. M. (1952). *The integration of behavior: Vol. 1. Basic postulates*. Chicago: University of Chicago Press.
- Fricker, M. (2007). *Epistemic injustice: Power and the ethics of knowing*. Oxford University Press.
- Fromm, E. (1968). *The revolution of hope: Toward a humanized technology*. New York: Harper and Row.
- Gilman, R., Dooley, J., & Florell, D. (2006). Relative levels of hope and their relationship with academic and psychological indicators among adolescents. *Journal of Social and Clinical Psychology* 25, s.166-178.
- Giroux, H. (2000). *Stealing innocence: Corporate culture's war on children*. Basingstoke: Macmillan.
- Giroux, H. (2001). 'Something's missing': Cultural studies, neoliberalism, and the politics of educated hope. *Strategies* 14(2), s. 227–252.
- Giroux, H. (2004). *When hope is subversive*. Tikkun 19(6), s. 38–39.
- Giroux, H. (2007). Utopian thinking in dangerous times: Critical pedagogy and the project of educated hope. I Mark Coté, Richard Day & Greig de Peuter, ed: *Utopian pedagogy*. Toronto: University of Toronto Press.
- Giroux, H., & McLaren, P. (1991). Radical pedagogy as cultural politics: Beyond the discourse of critique and anti-utopianism. I Morton D. & Zavazadeh M (red.) *Theory/pedagogy/politics*. Chicago: University of Illinois Press.
- Gutiérrez, G. (2001). *A theology of liberation*. London: SCM Press.
- Halpin, D. (2001). The nature of hope and its significance for education. *British Journal of Educational Studies* 49(4), s. 392–410.
- Harman, G. (1999). Moral philosophy meets social psychology: Virtue ethics and the fundamental attribution error. *Proceedings of the Aristotelian Society* 99, s. 315–331.
- Harvey, D. (2000). *Spaces of hope*. Edinburgh: Edinburgh University Press.
- Huebner, E. S., Suldo, M. S., Smith, L. & McKnight, C. (2004). Life satisfaction in children and youth: Empirical foundations and implications for school psychologists. *Psychology in the Schools* 41(1), s. 81-93.
- Kalin, T. (2024). *Om upptäckt och sortering till social barnavård: Longitudinella perspektiv på barn som far allvarligt illa*. Doctoral thesis, Jönköping: Jönköping University, School of Health and Welfare.
- Kast, V. (1994). *Joy, inspiration and hope*. New York: Fromm International Publishing Corporation.
- Kobau, R., Seligman, E. P. M., Peterson, C., Diener, E., Zack, M., Chapman, D., & Thompson, W. (2011). Mental health promotion in public health: Perspectives and strategies from positive psychology. *American Journal of Public Health* 101(8), s. 1-9.
- Lac, T. V. (2020). "Now I know that meritocracy and the American dream are myths": employing critical hope in a teacher pipeline program serving minoritized high school students. *International Journal of Qualitative Studies in Education* 34(5), s. 447–463.

- Lambert, C., & Parker, A. (2006). Imagination, hope and the positive face of feminism. *Studies in Higher Education* 31(4), s. 469–482.
- Lazarus, R. (1999). Hope: An emotion and a vital coping resource against despair. *Social Research* 66, s. 653–678.
- Leming, J. (2000). Tell me a story: An evaluation of a literature-based character education programme. *Journal of Moral Education* 29(4), s. 413–427.
- Li, Y., Mitto, K., & Yeom, J. (2008). Keeping hope alive: Reflecting upon learning to teach in cross-cultural contexts. *Reflective Practice* 9(3), s. 245–256.
- Lopez, S., Snyder C. R., & Teramoto, J. (2003). Hope: Many definitions, many measures. In Shane Lopez & Charles R. Snyder, ed: *Positive psychological assessment*. Washington DC: American Psychological Association.
- Ludema, D. J., Wilmot B. T., & Srivastva, S. (1997). Organizational hope: Reaffirming the constructive task of social and organizational inquiry. *Human Relations* 50, s. 1015–1052.
- Macquarrie, J. (1978). *Christian Hope*. London: Mowbrays.
- Marcel, G. (1962). *Homo viator: Introduction to a metaphysics of hope*. New York: Harper and Row.
- Maier, S. F., & Watkins, L. (2000). The neurobiology of stressor controllability. I Gillham J. (red.) *The science of optimism and hope*. Philadelphia: Templeton Foundation Press.
- Mandel, E. (2002). Anticipation and hope as categories of historical materialism. *Historical Materialism* 10, s. 245–259.
- Marcel, G. (1978). *Man against mass society*. South Bend, IN: Gateway Press.
- Marques, S., & Lopez, S. (2014). The promotion of hope in children and youth. I Fava G. A. & Ruini, C. (red.) *Increasing psychological well-being in clinical and educational settings: Interventions and cultural contexts*, s. 187–197. New York: Springer.
- Menninger, K. (1959). *Psychiatrist's world: The selected papers of Karl Menninger*. New York: Viking.
- Moltmann, J. (1967). *Theology of hope*. London: SCM Press.
- Moltmann, J. (1970). Religion, revolution, and the future. I Capps W. (red.) *The future of hope*. Philadelphia: Fortress Press.
- Norbeck, Cynthia, "What's hope got to do with it? A narrative inquiry into the hope levels of high school students diagnosed with soft disabilities" (2016). College of Education Theses and Dissertations. 145. https://via.library.depaul.edu/soe_etd/145
- Pettit, P. (2004). Hope and its place in mind. *The Annals of the American Academy of Political and Social Science* 592, s. 152–165.
- Rorty, R. (1998). *Achieving our country*. London: Harvard University Press.
- Sacks, J. (2000). *The politics of hope*. London: Vintage.
- Shade, P. (2006). Educating hopes. *Studies in Philosophy and Education* 25, s. 191–225.
- Sawyer, W., Singh, M., Woodrow, C., Downes, T., Johnston, C., & Whitton, D. (2007). Robust hope and teacher education policy. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education* 35(3), s. 227–242.
- Schumacher, B. (2003). *A philosophy of hope*. New York: Fordham University Press.
- Sears, K. (2007). *The relationship between hope, executive function, behavioral/ emotional strengths, and school functioning in 5th and 6th grade students*. Dissertation: The Ohio State University.
- Sen, A. (2009). *The Idea of Justice*. Harvard University Press, Cambridge.

- Singh, M. (2007). A sound research base for beginning teacher education: Robust hope, action policy analysis and top of the class. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education* 35(4), s. 333–349.
- Snyder, C. R. (1994). *The psychology of hope: You can get there from here*. NY: The Free Press.
- Snyder, C. R. (2000). Hypothesis: There is hope. In Snyder C. H. (red.) *Handbook of hope: Theory, measures, and applications*, s. 3-21. San Diego, CA: Academic Press.
- Snyder, C. R. (2002). Hope theory: Rainbows in the mind. *Psychological Inquiry* 13, s. 249–275.
- Snyder, C. R., Harris, C., Anderson, J. R., Holleran, S., Irving, L. M., Sigmon, S., Yoshinob, L., Gibb, J., Langell, C., & Harney, P. (1991). The will and the ways: Development and validation of an individual differences measure of hope. *Journal of Personality and Social Psychology* 60(4), s. 570-585.
- Snyder, C. R., Hoza, B., Pelham, W. E., Rapoff, M., Ware, L., Danovsky, M., Highberger, L., Ribinstein, H., & Stahl, K. (1997). The development and validation of the Children's Hope Scale. *Journal of Pediatric Psychology* 22(3), s. 399-421.
- Sutherland, S. (1989). Hope. I Vesey G. (red.) *The philosophy in Christianity*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Symes, S. L. (2004). "Social determinants of health: The community as empowered partner." *Preventing Chronic Disease: Public Health Research, Practice, and Policy* 1(1), s. 1-4.
- Thrupp, M., & Tomlinson, S. (2005). Introduction: Education policy, social justice and 'complex hope'. *British Educational Research Journal* 31(5), s. 549–556.
- Toews, R., & Harris-Martin, K. (2007). An enigma in the education system: Simon Fraser University and the Secwepemc cultural education society. I Coté M., Day R., & de Peuter G. (red.) *Utopian pedagogy*. Toronto: University of Toronto Press.
- Waterworth, J. (2004). *A philosophical analysis of hope*. Basingstoke: Palgrave.
- West, C. (2001). *Progressive politics in these times*. Mario Savio Annual Lecture Series. Berkeley, CA.
- West, C. (2004). "The impossible will take a little while." I Rogat P. (red.) *The impossible will take a little while: A citizen's guide to hope in a time of fear*, s. 293–297. New York: Basic Books.
- West, C. (2008). *Hope on a tightrope*. New York: Smiley Books.
- Worrell, F. C., & Hale, R. (2001). The relationship of hope in the future and perceived school climate to school completion. *School Psychology Quarterly* 16, s. 370-388.
- Yarcheski, A., & Mahon, N. (2014). Meta-analyses of predictors of hope in adolescents. *Western Journal of Nursing Research*, 38(3), s. 1-24.

