



Malmö högskola
Lärande och samhälle
Skolutveckling och ledarskap

Självständigt arbete I **15 högskolepoäng, avancerad nivå**

Ömsesidighet
eller substansen i den pedagogiska relationen?

Mutuality
or the substance in pedagogical relations?

Miriam Fridman Bjurmar

Magisterexamen i pedagogik, 60 hp
Slutseminarium 2017-06-19

Examinator: Marie Leijon
Handledare: Adam Droppe

Abstract

What does mutuality mean in a pedagogical relation?

This study seeks to explore one of the essential parts in a pedagogical relation, mutuality. From a relational perspective, that lifts the existential element in pedagogics, the study wants to contribute with a possible understanding of the concept in order to strengthen the importance of this existential element.

Through concept analysis, interpretations of Martin Buber's relational philosophy and the relational perspective, the aim of the study has been to explore and to understand mutuality and its meaning in and for the pedagogical relation regarding the question of mutuality's substance, in the sense of the substantial that lies in it.

The results of the study shows:

Mutuality as a substantive is scarcely described in dictionaries. It usually appears as equivalent to, and explained as, reciprocity. It was though possible to trace differences between the two terms. Mutuality denotes two parts who are involved in the same phenomenon, here and now, while reciprocity includes actions that can have a delay in time.

Within the observed fields, the concept has been studied as a human attribute and mainly for its role for humans and society. It is usually used with a preconception where the involved parts, with the mutual action, give each other something they can benefit from.

When studied closer, special characteristics were identified. Mainly depending on its context, variations were conditioned to: *the origins/initiators of the actions* – equally or unequally between parts. *Advantage/influence between parts* – direct or indirect. *The reason for the action* – as an obligation, an ideal or a common exchange of benefits. *Time aspect* – the actions could either keep a certain model or facilitate a sustainable change. *The involved parts* – either humans or non-human in co-actions.

The concept's essential characteristic, its own substance, could first be seen with help of the relational perspective and Martin Buber's relational philosophy. By looking in between the parts of a relation and using Buber's notion of a two folded way to relate to the world (as I to Thou and as I to It) mutuality could be interpreted and understood as a pre-condition, something that is there *a priori*. A constant abstract ground where the parts can meet each other. A substantial component of the gap in-between the parts, a pre-condition for the relation to be fulfilled.

In this way, it is possible to understand mutuality in a pedagogical relation as symmetric, where parts relate to each other equally regardless of their differences, here and now. For mutuality's manifestation is immediate. It affects and mutates – transforms us, forever.

Without this existential, relational understanding of mutuality, it will be, in a pedagogical relation, at risk to be left just as an exchange between parts with an instrumental purpose, where the parts pass by each other and stay unaffected. The person may turn to be an object, pedagogics' relational ground may be lost and the balance in education may remain deranged.

Keywords: *Martin Buber, mutuality, pedagogical relations, reciprocity, relational pedagogy, relational perspective.*

Förord

Märkligt att det som läses först är det som skrivs sist. Nu är det långa arbetet snart färdigt. Många timmar som nu fick ett sammanhängande format, där idéerna utkristalliserades och står prydliga under olika rubriker. Det var inte lätt. Att hitta exakt det som skulle skrivas om, alla tveksamheter, möjligheter, idéer, konstigheter och till slut våga följa den vägen jag trodde mest på... nej, det var inte lätt, men visst var det värt!

Denna resa hade inte varit möjligt om jag inte hade fått en vägvisare. Just den som visar vilka möjligheter som finns längs vägen. Tack Adam Droppe för att du var min handledare, en vägvisare som med tålmod, samtal och kloka meningar hängde med, ifrågasatte och hjälpte mig att hitta den vägen som passade mig.

Tack till min käre Johan för att du läste, för att du orkade, för dina kommentarer, för din uppmuntran och för att du fick ta så mycket av vardagen, den som är menad att bli delad på... tack till dig min älskade Sophie, för att du finns, för med dig skiner alltid solen! Snart kommer du att ha en hel närvarande mamma! Till er, ni är motorer, min energikälla när tröttheten tar över. Hjärtat fylls på med våra magiska stunder som laddar om och varar länge... älskar er!

Tack till mamma och pappa, som även på avstånd fortsätter vara de som säger: kom igen, titta alltid framåt! Och min bror Dani, som visade mig vägen till böckernas värld, djupa meningar och tankar... Tack för att jag fylldes med så mycket kärlek och fick möjligheten att välja min egen väg! Är för alltid tacksam!

Och sist men inte minst:

Hon grät och sa: *... jag säger till men ingen lyssnar, det är som att jag inte finns...* denna studie är till för att inga barn ska försvinna i de relationer vi förmodas skapas...

Malmö, juni 2017

Innehåll

1 Inledning.....	7
2 Syfte och frågeställningar.....	10
3 Tidigare forskning och teori.....	11
4 Metod och genomförande.....	19
4.1 Val av metod.....	19
4.2 Urval och etiska övervägande.....	21
4.3 Genomförande	23
5 Resultat och analys.....	25
5.1 Etymologi och semantik	25
5.2 Med människan i centrum	29
5.3 I pedagogiken	31
5.4 Bubers ömsesidighet.....	37
5.5 Tolkningens möjligheter.....	40
6 Diskussion	45
7 Litteraturförteckning	48
Bilaga 1	53
Bilaga 2	55

1 Inledning

Från upplevelse till kunskapslucka

Under Dialogkonferensen 2016, Pedagogisk forskning i Skåne, lyssnade jag på Jonas Aspelin som presenterade sitt arbete om Nel Noddings texter i en nyutkommen bok om Pedagogisk omsorg. Presentationen illustrerades bland annat med en personlig berättelse om hans sons inskolning i förskolan. Denna inskolning, som inte gick så bra, ändrades i ett ögonblick av kontakt mellan barn och pedagog. Det gråtande barnet i pappas armar vände sig mot pedagogen och sträckte sig mot henne. Och något magiskt hände.

Med många år i arbete med yngre barn, blev jag berörd av berättelsen. Jag förstod. Jag har varit med om sådana magiska stunder som inte går att beskriva, som plötsligt händer från ett hjärta till ett hjärta, och är unika för just den stunden. Stunder som inte går att förbereda eller planera. Och som även i reflexionen lämnar en fundersam, med ett stort frågetecken. Vad hände egentligen?

Omsorg kallas det i förskolan. Med tanke på att verksamheten involverar yngre barn, accepteras förekommandet av oförutsägbara, spontana, ”magiska stunder”, som ibland kan vara svåra att begripa. Men dessa magiska stunder är inte begränsade till förskolans värld. De förekommer i andra skolformer också. Dessa svårgripbara situationer och känslan hos mig som lärare, är nog densamma oavsett åldern på eleven. Men det räcker inte med min känsla, initiativ eller intention. Det krävs två parter som ska samspela. Stunden blir verklighet genom att dessa två levande varelser bestämmer sig för att i just den stunden rikta sig till varandra och mötas i en ömsesidighet som kan bli grunden till en pedagogisk relation.

Den pedagogiska relationen, kan förklaras och förstås med filosofins hjälp. Jonas Aspelin (2005) tolkar i *Den mellanmännsliga vägen* Martin Bubers relationsfilosofi som en möjlig väg att förstå denna relation. Relationer som fyller en existentiell roll i människans liv. Enligt Buber (2013) är det i relationen vi formar oss själva. ”Det finns inget separat jag, endast ett jag-i-relation (Aspelin och Persson, 2011, s.72) ty ”allt verkligt liv är möte” (Buber, 2013, s.18). I mötet vänder sig parterna mot varandra där det ömsesidiga uppstår i ett abstrakt mellanrum. En ömsesidighet som både är förutsättning och produkt av att dessa parter avsiktligt eller oavsiktligt möter varandra.

Buber ansåg att ”verkligheten existerar i konkreta livssituationer och inte i abstrakta teoribygnen” (Aspelin, 2005, s.128). Han visade en väg och specifika pedagogiska metoder

utifrån hans filosofi förekommer inte. Men teorier kan hjälpa oss att förstå verkligheten. Och den pedagogiska relationen är en del av skolans verklighet.

Som en del av skolans verklighet, blir pedagogiken och utbildningssyftet ett väl diskuterat ämne. Diskussionerna grundas ofta i olika föreställningar om utbildning och dess syfte för samhället. Inte sällan kopplas dessa diskussioner mer till maktkamper mellan politiska idéer än till själva pedagogiken (se t.ex. Biesta och Säfström, 2010). En sundare föreställning av utbildningen skulle nog hålla tanken om pedagogik, skolan och utbildning både stabil och i konstant utveckling. En sådan föreställning där människan lyfts fram som den minsta gemensamma nämnaren bland alla politiska tankar. Med en stabilitet som syftar till att se människan som mer än ett objekt för samhällsförverkligandet, och en konstant utveckling, där möjlighet till förändring och aktualisering ges plats. Gert Biestas (2015) beskrivning av utbildningssyftet, kan placeras i en sådan föreställning.

Enligt Biesta (2015), kan utbildningssyftet delas i tre dimensioner: qualification, socialisation and subjectification, där den sista dimension betecknar utbildningens inflytande på eleverna just som personer. Dessa tre dimensioner rör varandra, är jämlika och skapar en helhet som borde hållas i balans, då det finns negativa konsekvenser när balansen mellan dessa tre dimensioner rubbas (ibid.).

Med en skola som rör sig mellan olika diskurser som drar den åt olika håll och med Biestas (2015) förståelse av utbildningssyfte, kan det sägas att skolan har hamnat i obalans.

Aspelin och Persson (2011) kallar de två diskurserna om skolan för *den kunskapseffektiva skolan* och *den socialt orienterade skolan*. Som ett alternativ som söker sig bortom dessa diskurser och som hjälper att återställa balansen, föreslås *relationell pedagogik* med huvudtanke att skolan är, i första hand, en mötesplats mellan människor (Aspelin och Persson, 2011).

I detta tredje alternativ, som ansluter sig till det internationella relationella pedagogiska forskningsfältet, lyfts den pedagogiska relationen, och de som bildar den, upp till en jämlik komponent i skolans helhet som är värd att undersöka och försöka få förståelse om. Nog för att inte missa det mest existentiella och gemensamma vi har, vår mänsklighet.

Från insikten att skolan styrs med bestämda syften, som inte alltför sällan rör sig utanför pedagogikens ramar, och med en viss oro för att i kampen att höja skolans resultat vända bort blicken från det utbildningssyftet som rör subjektet (och som är en del av utbildningens helhet), vill jag här titta närmare på den pedagogiska relationen och utforska en av relationens nästan mest självklara och basala komponent, ömsesidigheten.

I den pedagogiska relationen anses ömsesidigheten vara grundläggande (Aspelin, 2005). Denna ömsesidighet kan ha en självklar betydelse men ordens till synes självklara innebörd verkar vara mindre definierad. Både vad det gäller som ord och i förhållande till den pedagogiska relationen.

Som begrepp, har ömsesidigheten blivit utforskat främst i relation till sin funktion i samhället, till exempel inom antropologin, psykologin och sociologin. Språkmässigt har ordböcker visat att ordet främst beskrivs i sin form som adjektiv, *ömsesidig*. Som substantiv, *ömsesidighet*, verkar vara mindre förekommande och dess betydelse förknippas med det latinskhärstammade ordet *reciprocitet*, som bl. a., används inom språkvetenskap och matematik. Egidius' pedagogiskt termlexikon (2006) definierar ömsesidighet som substantiv och förtydligar att "man skiljer mellan olika typer av ömsesidighet" (ibid., s.456).

Här är det relevant att göra en liten utveckling och notera vad som menas med substantiv. Enligt Nationalencyklopedin (2017) är substantiv "ord som betecknar en substans, något självständigt" där ordet substans, i sin tur, härstammar "av latin *substantia* - väsen, väsentlig egenskap" (ibid.). Så hur kan ömsesidigheten relateras till den pedagogiska relationen om dess substans, dvs. de väsentliga egenskaper som utmärker den, inte hittas?

Den pedagogiska relationen, som mångfacetterad företeelse, behöver belysas från olika vinklar som hjälper att förklara och förstå den som en viktig del i skolans verklighet. I detta fall, har ömsesidigheten inkluderats och anses vara grundläggande i den, men är mindre utforskad.

Denna odefinierade grundläggande ömsesidighet lämnar en, för mig, intressant lucka i den relationella pedagogikens fält. För ömsesidigheten kan vara en nyckel till att förstå och kunna skapa dessa relationer, för utan förståelse för denna väsentliga komponent, riskerar den pedagogiska relationen att bli ett fenomen där de inblandade vandrar förbi varandra och förblir oberörda.

För vilken är ömsesidighetens substans och vad innebär den för den pedagogiska relationen? I denna studie hoppas jag kunna få svar på det.

2 Syfte och frågeställningar

Syftet med studien är att undersöka och få förståelse för begreppet ömsesidighet och dess innebörd i och för den pedagogiska relationen i ett relationellt perspektiv.

För att kunna vandra till syftet har tre frågor ställs i följd av varandra.

Den första och andra frågan har intentionen att undersöka begreppet ömsesidighet utifrån sin etymologi och semantik samt de innebörder begreppet tilldelas i pedagogiken och i vissa andra vetenskapliga fält (här tas exempel från antropologin, moralteorin och socialpsykologin) för att utmytna i den tredje frågeställningen, som med grunden i analysen av de två föregående frågor och i samband med Bubers filosofi och det relationella perspektivet, kommer att föreslå en möjlig tolkning av begreppet i förhållande till sin egen mening och till den pedagogiska relationen.

- (i) Hur definieras begreppet ömsesidighet enligt sin etymologi och semantik?
- (ii) Hur förstås begreppet i pedagogiken och i andra vetenskapliga fält (antropologin, moralteorin och socialpsykologin)?

Analysen av de två föregående frågor ger grund till tredje frågeställningen:

- (iii) Vilken är ömsesidighetens substans och vad kan den innebära för den pedagogiska relationen?

3 Tidigare forskning och teori

Relationell pedagogik i Sverige har blivit ett sätt att närma sig pedagogiken från en vinkel som lyfter fram människan och relationer i den pedagogiska världen.

Med inspiration av främst Kenneth Gergen, Gert Biesta och Martin Buber, introducerar Jonas Aspelin och Sven Persson (2011) det relationella perspektivet i boken *Om relationell pedagogik*. Detta perspektiv presenteras som en tredje diskurs som söker sig bortom de olika tendenser som har förekommit i pedagogiken och skolvärlden den senaste tiden.

Dessa skilda tendenser, som Aspelin och Persson (2011, s.26) beskriver som *den kunskapseffektiva skolan*, med fokus på elevernas kunskaper, prestationer och sättet att göra undervisningen mest effektiv och *den socialt orienterade skolan*, med fokus på sociala relationer, gruppprocesser, och samhället, kan förstås som representationer av antingen individen eller kollektivet. Författarna anser dessa två diskurser vara otillräckliga i den pedagogiska världen och förespråkar en tredje diskurs. Den relationella pedagogiken föreslås som ett sätt att vända blicken från individ och kollektiv, till mellanrummet mellan dessa två tendenser, med hänvisning till en interpersonell nivå med centrala begrepp som relationer, kommunikation och mänskliga möten (ibid.).

Internationellt, har fältet blivit presenterat i Charles Bingham och Alexander M. Sidorkins antologi *No education without relation* (2004). Tillsammans med andra forskare (som t.ex. Gert Biesta, Frank Margonis, Barbara S. Stengel) uppmärksammas behovet av att lyfta fram relationer i det pedagogiska fältet med intresset för ”hur mellanmänskliga relationer påverkar och definierar lärandet och undervisningen” (ibid. s.2, min övers.). I boken skriver författarna under ett manifest, ”Manifesto of relational pedagogy: meeting to learn, learning to meet”, där antagande om den relationella pedagogiken och dess vikt för pedagogiken sammanställs.

Några centrala begrepp i den relationella pedagogiken

Relation

Joachim Israel (1992, s. 103, i Aspelin och Persson, 2011) beskriver tre typer av relationer: *Samhälleliga relationer*, som representerar sambandet i samhällsformationen som helhet. Här hör till främst kvantitativ forskning som studerar samband och effekter på gruppnivå. *Sociala relationer* som förekommer genom den interaktionen som sker individer emellan och där handlingarna anpassas utifrån kollektiva strukturer och samhälleliga relationer.

Mellanmänskliga relationer som representerar två människor i relation till varandra som subjekt. Här handlar det om det personliga mötet (möte mellan Jag och Du).

Dessa tre typer av relationer hittas sammanflätade i en pedagogisk relation. Dock inte lika uppmärksammade och utforskade. Fokus för den relationella pedagogiken ligger på de mellanmänskliga relationerna.

Distinktion mellan Sam-varo och sam-verkan

Begreppspar är ofta förekommande inom den relationella pedagogiken. Dessa har intentionen att symbolisera det mänskliga livet på ett tvådimensionellt sätt.

Sam-varo, betecknar ett möte mellan två personer, där personerna är omedelbart närvarande inför varandra. Mötet är genuint och dynamiskt. Sam-varo-stunden karakteriseras av oförutsägbarhet och oförbehållsamhet och kan inte planeras eller beräknas. Sam-varo blir ”en existentiell händelse där två subjekt möts, tilltalar varandra och svarar an på varandra i sanning och äkthet” (Aspelin och Persson, 2011, s.90). Mötet är ett självändamål.

Sam-verkans begrepp definierar sociala processer där individer samordnar sina handlingar som förmedlas genom sociala överenskommelser. Dessa kan vara reglerade av formella strukturer, och kan koordineras för att nå samförstånd och resultat. Det karakteriseras av förutsägbarhet och förbehållsamhet samt inkluderar planering och eventuell beräkning. Det är ett målmedvetet handlande, med mål som ligger utanför själva relationen (Aspelin och Persson, 2011, s.90).

Det betydandet mellanrummet

Mellanrummet (det abstrakta tredje utrymmet som uppstår emellan två parter som relaterar till varandra) anses vara en tredje aktör i den pedagogiska relationen. Relationen mellan lärare och elev, förstådd i termer av en kommunikationsprocess, vänder blicken mot mellanrummet och ger det en betydande plats i utbildningen (Biesta, 2004).

Det relationella perspektivet innesluts i den relationella pedagogiken forskningsfält. I sig är det relationella perspektivet inte ett nytt fenomen. Det kan relatera tillbaka till Aristoteles, och har starka influenser av Buber, Bakhtin, Dewey, Gadamer och Heidegger (Bingham och Sidorkin, 2004). Kortfattat, detta perspektiv lyfter fram människan som relationell varelse, en som ständig är i förändring och träder fram i relation till andra. Perspektivet fokuserar på det som händer *i* denna relation.

Distinktion mellan ett relationellt perspektiv och ett punktuellt perspektiv

I Moira von Wrights *Vad eller vem* (2000) införs distinktionen mellan det *relationella* respektive och det *punktuella* perspektivet på människan. Inom den pedagogiska forskningen har det punktuella perspektivet fått en dominerande profil (von Wright, i Aspelin och Persson, 2011, s.119). Detta punktuella perspektiv utgår från tanken att det går att identifiera och definiera de olika inre och yttre egenskaper som människor innehar. Centrum för detta perspektiv är det enskilda subjektet, som von Wright (2000) kallar *den slutna människan* som avgränsar sig mot omvärlden (von Wright, i Aspelin och Persson, 2011, s.119).

För att beskriva det relationella perspektivet inspireras Lotta Jons (2008) av Buber som gärna ser till att människans sätt att se på verkligheten som en "indifferent mångfald av punkter" ska upphöra för att främja ett sätt att "betrakta verkligheten som relationen *emellan* dessa punkter" (Jons, 2008, s.47). Centrum för detta perspektiv är relationen i sig, "där människan konstitueras i ett intersubjektivt skeende". Här förekommer en föreställning om "*öppna människor: Jag blir till Jag i möten med andra*" (von Wright, 2000, i Aspelin och Persson, 2011, s.120). En människa som är i ständig förändring. Här riktas fokusen främst mot en mellanmänsklig medvetenhet istället för subjektets inre medvetande.

Till det relationella perspektivet hör också ett samhörighetsideal som är dominerande, exempelvis i asiatiska länder, medan det punktuella perspektivet och den autonoma människans ideal dominerar till exempel i Europa och USA (Jons, 2008, s.48).

Dessa två perspektiv är inte avsedda att ses som motsättningar men som sidoställda. De förstås som två tankesätt med egna särskilda logiker (Aspelin och Persson, 2011, s.119). Möjligen kommer dessa två perspektiv att komplettera varandra och förlösa nya förståelsemöjligheter.

Martin Bubers relationsfilosofi innesluts i det relationella perspektivet. Vidare kommer ett utdrag av hans tankar som är centrala för studiens senare tolkning och analys.

Bubers relationsfilosofi

Martin Bubers relationsfilosofi har varit en inspirationskälla (och undersökningsobjekt) för många olika människor (Se Aspelin 2005, Aspelin och Persson, 2011, Israel 1992, Nordström-Lytz 2013, Björk 2007, Jons 2008, 2010, bland många andra).

Det kan sägas att Buber, "för en dialog" genom sina texter och lämnar tolkningsmöjligheten till läsaren. Som han själv uttrycker "Jag har ingen lära men jag för ett samtal" (Buber, *Werke*, I, s.1114, cit. hämtad ur Benktsson, 1995, s.98, i Aspelin 2005, s.26).

I sin bok *Jag och Du* (2013) framställer Buber sina idéer. Ömsesidigheten spelar en stor roll i hans filosofi för "... på ett sätt som inte kan utforskas lever vi inbegripna i alltets flödande ömsesidighet" (ibid. s.24).

Hans filosofi (ödmjukt komprimerat i några rader) utgår från den dubbla hållning som människan gett till världen. Denna dubbla hållning framställs som två dimensioner som människan (Jaget) förhåller sig till och som Buber har kommit att kalla Du-värld och Det-värld. Människan, enligt Buber, är ett "tvådimensionellt jag, å ena sidan ett som står i relation till Duet, å andra sidan ett som står i relation till Detet. "Det finns inget separat jag, endast ett jag-i-relation" (Aspelin och Persson, 2011, s.72). Dessa grundord (Jag-Du och Jag-Det) "skapar en verklighet" (Buber, 2013, s.7) och vårt sätt att relatera oss till världen, med allt som finns i den, representeras i dessa två dimensioner.

Jag-Det relationer anses vara det förhållningssätt som ger oss trygghet, förutsägbarhet och som "skapar mental och social ordning, ger erfarenheter och tillhandahåller olika verktyg som människan behöver för att fungera i samhället" (Aspelin och Persson, 2011, s.72). Jag-Det är förhållandet mellan subjekt-objekt, det finns *inom* jaget och skapar en subjektiv verklighet, som något jag kan iakttä, tänka på, känna för, använda, granska eller prata om. "Detet är den individuella erfarenhetens värld" (Aspelin, 2005, s.44).

Jag-Du relationen, är en ömsesidig relation där "människans sanna väsen" förverkligas, där hon lever autentiskt (Aspelin och Persson, 2011, s.72). Relationen, där motparten erkänns i sin egen unika existens, är mellan två subjekt som möts. Det verkliga mötet förutsätter en viss beredskap i att "träda i omedelbar relation till omvärlden" ty "jag kan inte skapa Duet och finner det inte genom sökandet" (Aspelin, 2005, s. 46). Mötet sker varken genom mig eller utan mig, då det uppstår i en gemensam sfär, mellan polerna (Aspelin och Persson, 2011).

Motparten i dessa två förhållningssätt kan antingen vara människa, djur, växt eller annat. Det är beroende av *hur* jag relaterar mig till motparten som den får en Jag-Du eller Jag-Det karaktär. Dessa två sätt att relatera sig avlöser varandra, för människan kan inte endast leva i Du-världen, för "äkta seende har kort varaktighet" (Buber, 2013,s.25) och "ögonblicket efter att jag mött dig som Du förvandlas du till erfarenhet för mig, till Det" (Aspelin, 2005, s.47).

Varje Du-relation blir oundvikligen till en Det-relation, och därför krävs från människan en ansträngning och ständiga nya insatser för att återuppta den äkta Jag-Du-relationen (Israel, 1992). För människan, till skillnad från Du-världen, *kan* endast leva i Det-världen:

Man behöver bara fylla varje ögonblick med att lära känna och begagna, så bränns det inte längre. Och med sanningens hela allvar vill jag säga: utan Det kan människa inte leva. Men den som lever endast därmed är icke människa (Buber, 2013, s.48).

I utbredningen av Det-världen, där människan förvärvar kunskap och erfarenheter av denna värld och använder den som medel för att uppnå sina mål, finns det risk att människan, i den trygga och förutsägbara Det-världen, minskar möjligheten att utveckla autentiska relationer. ”I och med att Det-världen expanderar tynar andens kraft bort” skriver Buber, citerad i Aspelin (2005, s. 52) som förklarar: Jag-Du-relationer kan inte skapas eller sökas, men Buber menar att det är dessa relationer som håller ett samhälle samman.

Dessa Du-relationer byggs inte av människor, för ”byggmästaren är den levande och verksamma mittpunkten” (Buber, 1990, citerad i Aspelin, 2005, s.52), för ”människan lever i anden” (Buber, 2013, s.52), anden, som inte finns i Jaget utan *mellan* Jag och Du. Dock kan människan bara leva i anden, när den träder i relationen med hela sitt väsen, i kraft av sin relationsförmåga (Buber, 1990, i Aspelin, 2005, s.52, *min kurs*).

Aspelin (2005, s.52) tolkar *anden* som människans naturliga tendens att träda i relation.

... Man kan säga att det i mötet mellan Jag och Du alstras ett *magnetiskt fält*. Det andliga är de linjer med magnetisk kraft som finns mellan de båda polerna och som leder Jaget till Duet (och vice versa). Vad som sker i Jag-Det-förhållandet är att den magnetiska kraften bryts eller löses upp (Aspelin, 2005, s. 53) (*kurs. i original* - jämförelsen mellan ande och magnetiska fält hämtar Aspelin från Paul Pfeutze (1973) s. 257).

Möte och dialog enligt Buber

Jag-Du respektive Jag-Det-relationen föreställer ett sätt för människor att förhålla sig till allt som finns i världen. För Buber, ”allt verkligt liv är möte” (2013, s.18) och dialogen i mötet – både den talade och den ordlösa - är dess möjlighet.

Buber bygger Jag-Du världen i tre olika sfärer där dialogen, som möjlighet till möten ”inom och mellan språk, folkgrupper, politiska och religiösa grupper, i naturen, med djur och mellan människor” (Nordström-Lytz, 2013, s.87), kan komma till uttryck: i livet med *naturen*, i livet med *människan* och i livet med *den andliga världen*.

Enligt Rita Nordström-Lytz (2013), behöver den andliga världen inte förstås i en religiös mening. Den genomsyrar, på något sätt, både naturen och människorna. I mötet med naturen och människor emellan ”finns den svårgripbara dimensionen, som inte kan formuleras enbart med psykologiska teorier eller kausala förklaringar” (ibid. s.88). Vissa erfarenheter som är för människan märkbara, lämnar språket som en otillräcklig förklaringskälla. Människan kan antingen öppna sig eller blunda/förneka dessa svårgripbara erfarenheter.

Buber skiljer samtidigt på tre dialogformer: *Den äkta dialogen*, *Den tekniska dialogen* och *den till dialog förklädda monologen*. Dessa tre dialogformer kan avlösa varandra, men Jag-Du-relationen hör samman med det äkta mötet, där den äkta dialogen sker och där Jaget och Duet

bekräftar varandra ömsesidigt. Det är i detta möte, där den ömsesidiga relation sker och där ”den äkta dialogens möjlighet och verklighet lever” (Björk, 2007, s.439).

Dialogen är en möjlighet för människan, ”ett sätt för människor att förhålla sig till varandra” (Nordström-Lytz, 2013, s.95). Människan kan antingen välja att leva *med* eller *bredvid* den andra människan, där den första representerar att ”ta emot den andra just sådan hon i detta ögonblick visar sig” och där det uppstår en ömsesidig delaktighet (ibid. s.96) och där den andra representerar ett umgänge där människan förblir oberörd. Avstår människan från med-levandet och nöjer sig med bredvid-skapet är det, enligt Nordström-Lytz (2013) ”att välja bort en mänsklig möjlighet” (ibid., s.96).

Det är dialogens dynamik som möjliggör att där Jaget är och där Duet är kan ingå i en process av att bliva. För att för Buber karakteriseras människan av ett *är* i *blivande*, där ”«är» är i «blivande» i den ömsesidiga dialogiska relationen, där mötet mellan Jag och Du äger rum” (Björk, 2007, s.440).

Men andra ord kan det sägas att det dialogiska förhållningssättet kommer till uttryckt när människan ”svarar på tilltalet genom att träda in i relation med det/den andra” och är beredd att låta sig rubbas. Människan är på det sättet öppen för förändring, för ”den som kommer ut ur en dialog likadan som han eller hon gick in i den var egentligen aldrig där” (Nordström-Lytz, 2013, s.89).

Buber och pedagogiken

Buber samlar sina texter om pedagogik (skrivna mellan 1925-1939) i *Om uppfostran* (1993). För Buber, tolkad av Göran Björk i texten ”*Martin Buber: med livet som centrum*” (2007), representerar pedagogiken ”substans och dynamik”, medan utbildningen representerar ”form och struktur” (ibid., s.441).

Central i Bubers pedagogiska tankar, är frågor om fostran och människoblivande. Nationella utbildningar som riktade in sig på att använda människan med politiska och socioekonomiska syfte, var han stark kritisk mot (ibid.). Utbildningssyfte, ansåg Buber, skulle vara större än nationalistiska och individualistiska mål. Hans pedagogiska tankar går över ”varje avgränsat mål och uppnådd form mot det infinita och universella, en kosmologi baserad på människans verklighet och möjlighet” (ibid., s.443).

Bubers uppfattning av människan beskriver denna som född som en *psykofysisk enhet*, dvs. en dynamisk varelse. Denna nyfödda människa har egenskap att både vara *en realitet* (en verklighet), med sina specifika ärvda drag och *en potentialitet* (en möjlighet), där barnet är påverkningsbart och har möjlighet att bli mer än det hon är. Människan har möjlighet att bryta

med ”naturlagarnas orsak och verkan genom att framträda som ansvarig och handlande” (ibid. s.443) dvs. att förstådd som en psykofysisk enhet, har människan en potential till utveckling.

Pedagogens viktigaste uppgift blir då att vårda och främja både barnets personlighetsutveckling (som växer främst utanför pedagogens inverkan) och karaktären - som är sambandet mellan den enes personlighet och dennes framträdandeformer genom handlingar och hållningar. En betydande uppgift, om det ska finnas möjlighet för dynamiken mellan aktualitet och potentialitet, dvs. att det som är skall bli det som har möjlighet att vara (Björk, 2007, s. 444).

Genom ett dialogiskt förhållningssätt svarar pedagogen på elevens tilltal och tar ansvar för dennes tillblivelse (Jons, 2010, s.5). Det blir ett förhållningssätt byggt på *omfattning*, som är konsekvens av kärlek och ledning (ibid.).

Att omfatta innebär att ”erfara hur det känns att vara i den andres situation” (Jons, 2010, s.5) utan att förlora sig själv, ”aspekter av en part innesluts i en annan” och upplevelsen blir av ”dubbelsidig natur” (Aspelin, 2005, s.139). Denna upplevelse ska inte förstås som en subjektiv sådan men som en ”intersubjektiv händelse” (Aspelin, 2005, s.139), som att erfara ”sina handlingar från två håll samtidigt” (Jons, 2010, s.5).

Omfattning kan inte likställas med empati som en medkänsla. Buber gör en klar distinktion mellan dessa termer. Med empatin känner man sig in i den andra, till och med att viktiga delar av en själv exkluderas. Detta inkännande upplevs bara av en av parterna i relationen. Omfattning, syftar till att ens Jag utvidgas i mötet med den andra och skeendet upplevs av båda parter (Aspelin, 2005).

För pedagogen, innebär denna omfattning att ”att eleven innesluts i lärarens upplevelse utan att vara ett med densamma” (Aspelin, 2005, s. 139) eller med andra ord, Jaget berikas i mötet utan att upplösa sig själv (ibid.). Omfattningen blir då grundläggande i det pedagogiska arbetet.

I en äkta Jag-Du-relation, där parterna erkänner varandra som de är karakteriseras denna omfattning av ömsesidighet (och symmetri). När det kommer till den pedagogiska relationen, måste dock ömsesidigheten begränsas och relationen kan inte karakteriseras av fullständig omfattning. Denna relation anses vara asymmetrisk, då den vuxne har, genom sitt levda liv, ”ett försprång framom barnet” (Björk, 2007, s. 446).

Buber menar att denna ensidiga omfattning, är det som ger den pedagogiska relationen sin särart. I sitt förhållningssätt, kan pedagogen innesluta viktiga delar av eleven, dock kan det omvända inte ske om relationen ska fortsätta vara av pedagogisk karaktär (Aspelin, 2005).

Den pedagogiska relationen, skriver Björk (2007, s.446) blir då inte ömsesidig på samma sätt som i den dialogiska relationen och i mötet. Risken finns, att i det pedagogiska arbetet, Jag-Du-

relationen förvandlas till Jag-Det-relationen, dvs. att eleven blir till objekt och ”formas till att prestera samhällsliga funktioner och att vara bärare av roller i enlighet med socioekonomiska behov och intressen” (ibid., s.446). I det fall som pedagogiken bara skulle definieras i enlighet med socioekonomiska behov, skulle den förlora sitt relationella grunddrag.

4 Metod och genomförande

4.1 Val av metod

För föreliggande studie valdes en kvalitativ ansats, där fokus ligger på tolkning, meningsskapande och förståelse ”i människan subjektiva upplevelse av världen” (Eriksson Barajas, Forsberg och Wengström, 2013, s.53). Fokus för studien ligger på begreppet ömsesidighet och dess innebörd för den pedagogiska relationen. I ett inledande skede behövdes begreppet klargöras. För att kunna få förståelse för det valdes att göra en begreppsanalys med syftet att ”förtydliga och öka förståelsen av de konkreta fenomen begreppet innefattar (Eriksson m. fl., 1999, citerad i Eriksson Barajas, Forsberg och Wengström, 2013).

Begreppsanalysen krävde i sin tur en begreppsbestämning, som görs genom att undersöka ordböcker och litteratur som anses vara relevant för studien. Till en begreppsbestämning hör tre former av analyser: En etymologisk, en semantisk och ifall det finns oenighet om begreppets betydelse, en diskriminationsanalys (Koort, 1975, i Eriksson Barajas, Forsberg och Wengström, 2013). Den etymologiska analysen lägger fokus på begreppets ursprung och förändring över tid. Det är främst etymologiska ordböcker som är källan till undersökningen. I den semantiska analysen, undersöks olika ordböcker som kan belysa begreppets betydelse, för att i diskriminationsfasen ställa närbesläktade begrepp och synonymer mot varandra (ibid.).

Efterhand visade sig begreppsanalysen inte vara tillräcklig för min undersökning. Den stannade vid begreppets betydelse och funktion, medan syftet med denna studie var att utöver undersökning av själva begreppet, kunna få förståelse för det i relation till den pedagogiska relationen utifrån ett relationellt perspektiv som sökte sig bortom begreppets användning. Eftersom undersökningsmaterialet bestod av texter blev språk, översättning, tolkning och förståelse till väsentliga delar av arbetet. Därav valdes ett hermeneutiskt tillvägagångssätt med intentionen att komma närmare förståelsen genom tolkningens möjlighet. Ett tillvägagångssätt som jag behandlar ödmjukt. Hermeneutiken inbegriper aspekter som tar mig som den som tolkar utanför min bekvämlighetszon som lärare och ställer mig i reflexion mot hela mig själv. Inte bara i rollen som läraren, men som person.

Hermeneutiken kan beskrivas i sin enklaste form som tolkning (Nordström-Lytz, 2013). Tolkning och förståelse som är i ett konstant samspel, som ett mänskligt sätt att orientera sig i livet (Ödman, 2007). Även om hermeneutiken har rötter i uttolkningen av texter, kan det sägas att den också inbegriper ”hur vi *läser in* oss i (för oss främmande) texter” (Selander och Ödman, 2004, s.9). Relaterad till den mänskliga existensen, kan självklarheten i ett ord såsom förståelse

(eller ömsesidighet), göra det svårbegripligt. Ordets allmänmänskliga och vardagliga innebörd gör det så självklart att det blir svårt att tydas. Hermeneutiken (specifik, Martin Heideggers existentiella hermeneutik) försöker synliggöra dessa innebörder för oss människor (Ödman, 2007). Hermeneutiken har en lång tradition bakom sig och många har bidragit till dess utveckling genom tiden. Här kommer jag inte närmare in i de olika faser som hermeneutiken har genomgått men det anses relevant att nämna några av de filosoferna som har influerat den. Friedrich Schleiermacher, Wilhelm Dilthey, Martin Heidegger, Hans-Georg Gadamer, Jürgen Habermas och Paul Ricoeur då deras bidrag ger insikter och möjligheter till nya tolkningar och förståelser. Det kan sägas att tolkning och förståelse som hermeneutikens uppgift befinner sig i ett mellanrum av det som är välkänt och det som är främmande (Gadamer, i Nordström-Lytz, 2013). Det handlar om öppenhet och deltagande, där tolkningssituationen är som en förberedelse på att något ska hända (Ödman, 2007). Den som går in i tolkningssituationen kan inte stanna i sin egen bekvämlighetszon (där det som redan är känt befinner sig). I mötet med det okända materialet, måste en själv utmana sina egna erfarenheter och referensramar (Nordström-Lytz, 2013). Det är Gadamer som påpekar vikten av *förförståelsen* i tolkningen. När vi tolkar står vi aldrig som tomma blad och våra frågor ställs i förhållande till erfarenhet, förväntan eller för-dom (Selander och Ödman, 2004). Perspektivmedvetenheten hos den som tar sig an tolkningsarbetet blir central. Metaforisk, beskrivs som olika förståelsehorisonter, som i möte med varandra smälter samman (ibid.). Möte mellan ”sak” - text eller en tavla, och tolkarens förförståelse ger upphov till en ny förståelse.

Förståelsen kännetecknas av en konstant pendling mellan del och helhet. Ett sätt att exemplifiera vad som menas här är att jämföra det med att lägga pussel. Den som pusslar går från delar (enstaka pusselbitar) som formar små helheter som i sin tur är en del av en större helhet. Pendlingen mellan del till helhet och från helhet till del, blir till ett ömsesidigt beroendeförhållande mellan parterna. Denna pendling mellan del och helhet har kallats för den hermeneutiska cirkeln som tillsammans med förförståelsen utgör två grundläggande delar av hermeneutiken (Ödman, 2007).

Utifrån hermeneutiken kan det inte utläsas en exakt metodik och det kan vara besvärligt i både frågor som rör en undersöknings tillförlitlighet och själva utförandet. Tolkning kan anses vara alltför personlig och arbetets validitet kan ifrågasättas. Samtidigt som ”att inte följa” en given metod kan vara stundom både svårt och frustrerande. Egna tankar måste komma ut till ett sammanhang som befinner sig utanför ens eget huvud och måste göra sig begripliga för andra. Att förmedla tolkningar till andra är inte en lätt uppgift.

Frågan om validiteten i hermeneutiken, har blivit behandlat tidigare. I relation till vilka kriterier som ska följas i tolkningsprocessen har olika arbetsuppgifter identifieras och lagts fram. Ödman (2007) förklarar: ”Det gäller att bygga upp ett tolkningssystem vars olika delar hänger ihop på ett logiskt sätt /.../ tolkningssystemet och de däri ingående tolkningarna (ska) ha ett rimligt sammanhang med tolkningsobjektet” (ibid. s.108). Det är hermeneutikens validitetsfråga. En valid tolkning blir en sådan ”vars innebörd är giltig för den företeelse som studeras eller skänker mening åt denna företeelse” (ibid., s.108).

Den hermeneutiska cirkel i Gadamer's hermeneutiska filosofi, kan förstås som en metafor som beskriver ”samspelet mellan tolkaren, dennes förståelse och tolkningsobjektet” samtidigt som den kan förstås som metodiskt, ”som principen för pendling mellan del och helhet” som i sin tur ses som ett validitetskriterium (Selander och Ödman, 2004, s.88).

Dessa två arbetssätt (begreppsanalysen och tolkningen, förstådd utifrån hermeneutiken) fungerade för mig som ett komplement till varandra. Medan i en början samlades begreppets definitioner på ett väldigt konkret, icke-analytiskt sätt, därefter kunde mina egna erfarenheter tillsammans med teorin och Bubers texter utgöra grund för tolkning och förståelse. Jag la pussel och bitarna visade olika delar av en större bild. Att pendla mellan det man redan kan - eller tror sig veta - och det som uppenbaras genom läsning av texter och olika tolkningar av samma text, utmanar tanken, överraskar och förvirrar. Pendling blir en förträfflig definition. Emellertid får den inte stanna i en monoton och bekant rörelse. Den får ge impuls för att ta sig vidare, där ny förståelse kan uppstå.

4.2 Urval och etiska övervägande

Mitt undersökningsmaterial består av texter. Etymologiska lexikon, ordböcker, vetenskaplig litteratur (i form av böcker och artiklar) och (en bråkdel av) Bubers verk och tolkningar av hans arbete. Att kunna få tillgång till olika källor och ställa de mot varandra blev relevant för studien även om jag är medveten att denna studies omfång lämnar mycket utanför.

Både manuell och databassökningar gjordes för att samla in materialet. Intentionen att få en övergripelig förståelse av begreppet visade snabbt en stor mängd information som med tanke på studiens tidsperspektiv blev nästan till en omöjlighet att klassificera och sammanföra. Ändå blev det relevant att se den bredda uppfattningen som fanns om begreppet i vetenskapliga fält utanför pedagogiken, även om det bara kunde redovisas en mindre del av det.

Det gjordes ingen särskild bestämning för sökningens tidsperioder. Material med äldre datum ansågs relevant för studien för den kunde visa hur uppfattningen om begreppet ändrades över tiden. Det valda språket blev svenska och engelska, men i sökningen begränsades inte

artiklarnas språk. Artiklarna som blev prioriterade var de som explicit behandlade begreppet och kunde bidra med olika förståelse för själva begreppet. Artiklar som hade begreppet antytt i innehållet blev mindre relevanta och vissa artiklar föll bort då kontexten där begreppet behandlades inte togs upp på grund av denna studies omfång¹. Samtidigt begränsades inte litteraturen till någon särskild inriktning inom forskningen.

Med tanke på att det empiriska materialet består av texter skrivna av andra forskare och filosofer har det behandlas med respekt och noggrannhet att citera och hänvisa till författarna och deras arbete. DOI nr vid referenslista, har blivit ett sätt att göra lätt att hitta och ge forskaren merit för sitt arbete (www.codex.vr.se).

Detaljerad lista av inkluderad litteratur

Etymologiska lexikon	Hellquist, Elof (1999) Svensk etymologisk ordbok. Bergman, Bo (2007) Ordens ursprung.
Svenska ordböcker, synonym ordbok, uppslagsbok och termlexikon	Natur och kulturs Stora Svenska ordbok (2006). Svensk ordbok M-Ö, utgiven av Svenska Akademin (2009). Svenska ordboken, Nordstedts utarbetad vid Språkdata (1999). Nordstedts Svenska synonym ordbok (2009). Svensk uppslagsbok (1952). Egidius (2006) Termlexikon i pedagogik, skola och utbildning.
Latinska ordbok	Nordstedts svensk-latinska ordbok. Andra upplagan (2009). Nordstedts latinsk-svenska ordbok. Andra upplagan (1994).
Engelska ordbok	Nordstedts engelska ordbok, fjärde upplagan (2005).
Internetbaserade svenska, latin, engelska	Nationalencyklopedin www.ne.se Svenska akademiens ordbok SAOB www.saob.se Swensk-Latinsk ordbok/Senare delen. K-Ö (1875-1876) http://runeberg.org/swelatin/2/0487.html lexikon24.nu/svenska-latin-lexikon . bab.la/lexikon/svensk-engelsk

Böcker och vetenskapliga artiklar – antropologi, moralteori, socialpsykologi	MacCormack, Geoffrey (1976). Reciprocity. <i>Man, New Series</i> , 11 (1), s. 89-103. Royal Anthropological Institute of Great Britain and Ireland. Becker, Lawrence (2014/1986). <i>Reciprocity</i> . Edited by Lawrence C. Becker, Taylor and Francis. ProQuest Ebook Central. Molm, Linda D., Schaefer, David R. & Collett, Jessica L. (2007). The value of reciprocity. <i>Social Psychology Quarterly</i> , 70 (2), s.199–217.
--	---

Vetenskapliga artiklar - pedagogik	Paris, Lisa F. (2010). Reciprocal mentoring residencies... Better transitions to teaching. <i>Australian Journal of Teacher Education</i> . 35(3) s.14-26. Paris, Lisa F. (2013). Reciprocal Mentoring: Can it Help Prevent Attrition for Beginning Teachers? <i>Australian Journal of Teacher Education</i> . 38 (6) Article 9 s.136-159. Jeffery, Jill V. & Polleck, Jody N. (2010). Reciprocity through Co-Instructed Site-Based Courses: Perceived Benefit and Challenge Overlap in an Urban School-University Partnership. <i>Teacher Education Quarterly</i> 37 (3), s.81-99. Henry, Sue Ellen & Breyfogle, M. Lynn (2006). Toward a New Framework of “Server” and “Served”: De (and Re) constructing Reciprocity in Service-learning Pedagogy. <i>International Journal of Teaching and Learning in Higher Education</i> 18 (1), s.27-35. Lakhana Arun (2014). What is Educational Technology? An Inquiry into the Meaning, Use, and Reciprocity of Technology. <i>Canadian Journal of Learning and Technology</i> 40 (3).
------------------------------------	---

¹ För bortfall, se bilagan 1

	<p>Moqvist-Lindberg, Ingeborg & Emilson, Anette (2016). <i>Värden och värdepedagogiskt arbete i förskolan</i>. Kalmar Växjö: Linnéuniversitetet. Fakulteten för samhällsvetenskap (FSV), Institutionen för utbildningsvetenskap.</p> <p>Slavin, Robert E. (2015). Cooperative learning in elementary schools. <i>Education 3-13</i>, 43(1), 5-14.</p> <p>Soublis Smyth, Theoni (2005). Respect, Reciprocity, and Reflection in the Classroom. <i>Kappa Delta Pi Record</i>, 42 (1), s. 38-41.</p> <p>New Zealands Ministry of Education (2009). <i>Curriculum Guidelines for Teaching and Learning Te Reo Māori in English-medium Schools: Years 1-13</i>.</p>
--	--

<p>Martin Buber - Böcker och avhandlingar</p>	<p>Buber, Martin (2013/1923). <i>Jag och du</i>. Ludvika: Dualis förlag AB.</p> <p>Buber, Martin (1993/1953). <i>Om uppfostran</i>. Ludvika: Dualis förlag AB.</p> <p>Aspelin, Jonas (2005). <i>Den mellanmännsliga vägen. Martin Bubers relationsfilosofi som pedagogisk vägvisning</i>. Stockholm/Steag: Symposion</p> <p>Björk, Göran (2007). Martin Buber: med livet som centrum. I: Steinsholt, Kjetil & Løvlie, Lars (red.), <i>Pedagogikkens mange ansikter –Pedagogikkens idéhistorie fra antikken til det postmoderne</i>. Oslo: Universitetsforlaget.</p> <p>Israel, Joachim (1992). <i>Martin Buber Dialogfilosof och sionist</i>. Stockholm: Natur och Kultur.</p> <p>Jons, Lotta (2008). <i>Till-tal och an-svar. En konstruktion av pedagogisk hållning</i>. Doktorsavhandling vid Pedagogiska institutionen, nr.147. Stockholm: Stockholms Universitet.</p> <p>Nordström-Lytz, Rita (2013). <i>Att möta den andra – det pedagogiska uppdraget i ljuset av Martin Bubers dialogfilosofi</i>. Doktorsavhandling vid Enheten för pedagogik. Åbo: Åbo Akademi</p>
---	--

4.3 Genomförande

Etymologiska lexikon och ordböcker letades fram för att undersöka begreppets betydelse. De undersöktes och deras definitioner skrevs ner för att senare jämföras, uppmärksamma likheter/skillnader i betydelsen och sammanfattas. I den semantiska delen av undersökningen söktes ömsesidighet med sin synonym reciprocitet och båda termers betydelse användes i jämförelse. Båda ord valdes som likvärdiga för arbetet. Så småningom behövdes det kompletteras med Nationalencyklopedins websida och andra internetbaserade lexikon och ordböcker i svenska, latin och engelska. För vidare sökning av vetenskapliga artiklar/litteratur användes olika databaser och tidskrifter: ERIC, MAHs bibliotek databas - Libsearch, NB-ECEC, Google scholar, Pedagogisk forskning i Sverige och Utbildning och demokrati. I ERIC valdes att artiklarna skulle vara Peer Reviewed och likaså har Mahs libsearch optionen att begränsa sökningar till scholarly och peer review. Från Google scholar fick träffarna granskas var för sig och inte sällan var artiklarna inte tillgängliga och ledde vidare till olika sidor. Särskild vikt låg på vilka tidskrifter artiklarna var publicerade. När artiklarna blev valda, undersöktes också deras referenslista, som också bidrog med ytterligare litteratur (såsom är fallet med L. Beckers bok om reciprocitet, som användes i studien, även om den ursprungliga artikeln som citerade den, uteslöts av redovisningen pga. att begreppet var i ett sammanhang som inte uppmärksammades i studien).

Sökningen begränsades inte till Sverige och internationell forskning välkomnades. Däremot fick den begränsas till svensk- och engelskspråkig forskning, även om i en början fanns en intention (ambition) att inkludera spanskspråkig forskning också.

Sökord i de olika databaserna blev *ömsesidighet*, *reciprocity*, och i kombination med *pedagogiska relationer* och *pedagogical relations, relations, reciprocity of learning*. För att därefter komplettera med sökningar om *mutuality* och *kollegialt lärande*. De artiklar som gavs högst prioritet utanför pedagogikens fält var de som explicit behandlade begreppet, dvs. att ömsesidighet/reciprocitet var central för studien. Detta kunde i bästa fall läsas i titeln eller i abstrakten. De artiklar som till slut inkluderades i studien hade människan gemensam som centrum för sina analyser och andra område, såsom biologi, fick falla bort. I relation till pedagogiken inkluderades artiklar som antydde begreppet även om begreppet inte var central för studien. Dessutom valdes exempel där en av parterna i relationen inte var mänsklig, och en från Maori-folket i Nya Zeeland. Dessa två sista exempel visade en annan aspekt av begreppet som jag hade önskat kunna utveckla mer.

Arbetet, kan det sägas innehöll tre olika delmoment: Granskningen av lexikon/ordböcker, vetenskaplig litteratur och litteratur i relation till relationell pedagogik och Martin Buber. För det första och andra moment lästes definitioner/texterna var för sig i omgångar. Däri markerades väsentliga delar och definitioner som ansågs relevanta, för att sedan ställa dem sida vid sida för jämförelse, klassificering och sammanställning. För den tredje delen, lästes litteraturen för sig, i relation till varandra och mot mina egna erfarenheter. Till slut sammanfördes delarna och möjliga tolkningar kom fram.

5 Resultat och analys

Ibland är en tillsynes självklarhet, långt ifrån självklar.

Föreställningen att ord innebär någorlunda samma sak i olika sammanhang är bara det, en föreställning. Förståelsen påverkas av synvinklar, förförståelsen och erfarenheter. Definitioner måste placeras och anpassas till sitt sammanhang för att de ska ha en betydelse som förstås av de som befinner sig i sammanhanget. Eller finns det definitioner som är absoluta och gäller i olika miljöer?

I detta fall, fokuserar jag på ömsesidigheten i den pedagogiska relationen. Som pedagogisk relation förstås här relationer mellan olika aktörer, inte uteslutande människor emellan, som uppstår i formella utbildningssammanhang, från förskola till vuxenutbildning.

För att göra analysen lättare för läsaren, har den delats i olika avsnitt. Begreppet ömsesidighet är belyst utifrån sin etymologi och semantik (5.1), samt de innebörder som tilldelas i den utvalda vetenskapliga litteraturen inom antropologin, moralteorin och socialpsykologin (i sin engelsk synonym reciprocity, 5.2), inom pedagogiken (5.3) i samband med Martin Buber (5.4) och genom tolkningens möjligheter (5.5)

5.1 Etymologi och semantik

Genom den etymologiska undersökningen, söks begreppets ursprung och dess förändring över tiden medan det med den semantiska undersökningen granskas ordböcker för att få fram begreppets betydelse. Om det skulle förekomma olika meningar om begreppets betydelse, kompletteras det med en diskriminationsanalys där begreppet, närbesläktade begrepp och synonymer jämförs för vidare tolkning och analys (Koort, 1975 i K. Eriksson Barajas, Ch. Forsberg och Y. Wengström, 2013).

Den etymologiska undersökningen började i Elof Hellquist Svensk etymologisk ordbok (1999). Begreppet ömsesidighet, i sin substantivform, återfanns inte. Från samma ordstam hittades *ömse*. Ömse har sitt ursprung, enligt E. Hellquist (1999), i fornsvenskan *yms* med betydelsen växlande, skiftande. Det beskrivs i nysvenska endast som adjektiv i till ex. *på ömse sidor* och skrivs med *y* emellanåt ännu in på 1800-talet. Därtill utvecklades adverbet *ömsom* (från fsv. *ymsom*) och verbet *ömsa* (från fsv. *ymsa* med betydelsen skifta).

Vidare sökning av ömsesidighet i nyare etymologiska svenska ordböcker gav ingen resultat. Svensk ordbok, M-Ö, utgiven av Svenska akademien (2009) ger dock en historisk datering av *ömse* som stödjer E. Hellquist och tillägger: pronomen, *ömse*, med betydelsen "båda, om två

parter som ingår i samma (konkreta eller abstrakta) sammanhang; historisk sedan 800-talet (runsvenska, *min. anm.*) runform *umisum*, fornsvenska *ymse*; urspr. pluralform av *ymis* 'omväxlande'; nordiskt ord av oklart ursprung" (Svensk ordbok, M-Ö, utgiven av Svenska akademien, 2009). I sina andra ordklasser placeras det historiskt betydligt senare, som adjektiv *ömsesidig* sedan 1790 och som adverb *ömsevis* sedan ca 1700-talet enligt samma källa.

Det är inte min intention att göra en utförlig lingvistisk undersökning av begreppet men det är värt att notera att genom tidens språkliga utveckling, har ordklasserna förändrats. Ursprungligen klassificeras *ömse* som adjektiv (Hellquist, 1999) för att idag klassificeras som pronomen (Svensk ordbok, M-Ö, utgiven av Svenska akademien, 2009 och Nationalencyklopedin, 2017). Samtidigt beskrivs ursprungliga *ömsom* som adverb (Hellquist, 1999) för att idag bli en konjunktion enligt Svensk ordbok, M-Ö, utgiven av Svenska akademien (2009) och Nationalencyklopedin (2017).

Det som kan konstateras är att *ömse*, som ordled i begreppet, har sitt ursprung i det nordiska språket (från fornsvenskan *ymse* – och med en viss hänvisning till runsvenskan). Från samma tidpunkt (fornsvenskan) kan det hittas *ymsom*, senare *ömsom* och *ymsa* senare *ömsa*.

Utvecklingen av språket (äldre nysvenska, 1525-1732 – yngre nysvenska, 1732 -1900) ledde till tillägg av *ömsevis* och *ömsesidig* från ca 1700-talet. Uppkomsten av ömsesidighet i sin ordklass som substantiv är fortfarande oklart. Den exakta historiska placeringen (och i sin tur definitionen) av substantivet *ömsesidighet* hittades inte.

Inom den semantiska undersökningen hittades inte heller begreppet i sin form som substantiv, *ömsesidighet*. Däremot visade de olika studerade ordböckerna att begreppet i sin form som adjektiv *ömsesidig* och pronomen *ömse* ges en mer eller mindre liknande definition.

Adjektivet *ömsesidig* definieras som det "som gäller för, sker med eller utförs av båda de ingående parterna i mer eller mindre lika grad" (Svensk ordbok, utgiven av Svenska Akademien M-Ö., 2009). Natur och Kulturs Stora Svenska ordbok (2006) skriver enkelt, *ömsesidig* "som gäller båda".

Som pronomen *ömse* beskrivs det vanligtvis med exemplet "på *ömse* sidor på båda sidorna" (Natur och Kulturs Stora Svenska ordbok, 2006).

Det är först i Henry Egidius' *Termllexikon i pedagogik, skola och utbildning* (2006) som ömsesidighet hittas. Egidius (2006) väljer att beskriva ömsesidighet och likställer det med *reciprocitet* och engelskan *reciprocity*. Hans definition är:

likhet eller oförenlighet i inställning, reaktion eller handling hos två parter, processer eller skeenden; man skiljer mellan olika typer av ömsesidighet: Beteendemässig ömsesidighet;

Kognitiv ömsesidighet; Känslomässig ömsesidighet; Psykologisk intimitet; Ömsesidig altruism; Ömsesidig bekräftelse, validering av varandras uppfattning och inställning; Ömsesidig hämning; Ömsesidig interaktion och Ömsesidig öppenhet (ibid. s.456).

H. Egidius (2006) likställer ömsesidighet med reciprocitet men väljer ändå att beskriva båda termer för sig. Definitionen av reciprocitet enligt Egidius lyder:

Reciprocitet *reciprocity, reciprocation* (lat. *recipro'cus* tillbakaväandande; re- tillbaka + pro- framåt) ömsesidighet; i motsats till dominans bygger reciproka relationer på samförstånd och jämställdhet, kognitiv ömsesidighet; reciprok altruism, reciprok determinism; reciprok hämning, reciprok inhibition; reciprocitetsprincipen; reciprok roll (ibid. s. 337)

Min undersökning av begreppet ömsesidighet i sin klass som substantiv blir inte komplett med denna definition. Det är nog relevant att klargöra vad det menas med ett substantiv. Enligt *Svenska Akademiens ordbok (SAOB) substantiv (tryckår 1997)* definieras:

språkv. ord (tillhörande en särskild ordklass) som betecknar en konkret företeelse (person l. djur l. sak) l. en immateriell företeelse l. egenskap som uppfattas ss. likartad l. hörande till samma kategori som saker l. (tanke)ting, i regel med böjning i numerus l. species l. kasus o. utgörande huvudord bl. a. för adjektivisk bestämning l. utgörande rektion för preposition samt med huvudsaklig uppgift att i den enkla satsen utgöra subjekt l. objekt, sakord, tingord (ibid.) (l. = eller, ss. = såsom, o.= och, bl. a. = bland annat, *min anm.*).

Med denna definition kan det noteras att ett substantiv betecknar konkreta eller abstrakta saker som dessutom har som egenskap att bli, bland annat, det som utgör bildandet av adjektivet.

Genom den etymologiska undersökningen klargjordes att detta inte är fallet för ömsesidighet. Mest troligt på grund av att grundordet ömse förekommer under en tid då svenska grammatiken såg annorlunda ut.

Samtidigt kan det tilläggas att ordet *substantiv* härstammar av latin *substantivum* 'ord som betecknar en substans, ngt självständigt'; jfr *substans* (Nationalencyklopedin, 2017) som i sin tur kommer av lat. *substantia* 'väsen; väsentlig egenskap' (ibid.).

För att bredda ut sökningen och försöka hitta substansen i begreppet valdes att följa den mest förekommande synonymen till ömsesidighet (och alla sina ordklasser) dvs. reciprocitet.

I sin form som substantiv blev *reciprocitet* lättare att slå upp och där hittades substantivet *ömsesidighet*. Svensk ordbok, M-Ö, utgiven av Svenska akademien (2009) definierar *reciprocitet* som *ömsesidighet* och tillägger "i vetenskapliga sammanhang" dock utan

ytterligare förklaringar. Historisk dateras *reciprocitet* sedan 1734 och hänvisas till adjektivet *reciprok*, som i sin tur historisk dateras sedan 1642; av latin *recip'roculus* med betydelsen ”som strömmar fram och tillbaka; ömsesidig” (Svensk ordbok, utgiven av Svenska Akademien M-Ö., 2009). Detta förstärks av Svensk Uppslagsbok, Band 23 (Förlagshuset nordens boktryckeri, 1952, s. 972) som i sin tur också definierar *reciprocitet* som *ömsesidighet* och hänvisar till *reciprok* av latin *recip'roculus*.

Natur och Kulturs Stora Svenska ordbok (2006) förklarar adjektivet *reciprok* med ett exempel om reciproka pronomen ”som visar att något är ömsesidig och gäller två samtidigt” (som t.ex. pronomen *varandra*) och Svensk ordbok, M-Ö, utgiven av Svenska akademien (2009) tillägger ”ömsesidig < i vissa vetenskapliga sammanhang > specifik om vissa verb och pronomen: ~ *a verb som 'träffas'*”.

Ömsesidighet visar sig användas som förklaring och synonym *till* *reciprocitet*, ur det latinska *reciprocus* och mest troligt är att det dateras till 1700-talet i samband med uppkomsten av *reciprok* och *reciprocitet* i det svenska språket.

För att bekräfta kopplingen till latinet letades *ömsesidighet* fram i Nordstedts svensk-latinska ordbok (2009) där *ömsesidighet* till min förvåning inte hittades i sin form som substantiv men i sina andra språkliga former, *ömse*, *ömsesidig*, *ömsevis* och *ömsom*. Varje term hade som översättning diverse ord. Ordet *reciprok* nämndes inte alls även om det tidigare angavs som ursprung till svenskans *reciprocitet*, som i sin tur likställs med *ömsesidighet*,

Vidare undersökning ledde till en digitalisering av en äldre svensk-latinsk ordbok, (Svensk-Latinsk ordbok, 1875-1876) där *ömse* i alla sina språkliga former hittades. Det mest förekommande latinska ord som användes för förklaring var *mutuo* som i sin tur instämde med den första latinska ordbok som förklarade *ömsesidig* som *mutuus*.

I en omvänd sökning (från latin till svenska) visade det latinska ordet *reciprocus* att vara översatt till svenska med ”fram- och återgående” (<http://lexikon24.nu/svenska-latin-lexikon.html>) medan *mutuus* förklaras som: ”Mutu||us ömsesidig, motsvarig, inbördes lika; ömsesidig = gemensam. – Subst. -um -i n. ömsesidighet, likställighet, lika förhållande” (Nordstedts latinsk-svenska ordbok, 1994).

Mutuus har, i sin tur, översatts till svenska som *mutuell*. Enligt *Svenska Akademiens ordbok (SAOB) mutuell (tryckår 1945)* ”jämför med tyska *mutuell*, engelskan *mutual*; av franska *mutuel*, av latin *mutuus*, samhörigt med latin *mutare*, ändra”. Här kan man se kopplingen till verbet *ömsa*, ändra-skifta. Markant är att *mutuell* förekommer, precis som *ömse* bara i sin form som adjektiv och adverb. Ett substantiv har inte bildats på svenska såsom det hände ursprungligen med *ömse*.

Med undersökningen som grund kan det konstateras att latinska *mutuum*, med sina språkliga variationer, visar sig ge en mer noggrann tolkning av det nordiska ordet *ömsesidighet*.

Däremot saknas det i det svenska språket ett substantiv bildat i samband med *mutuell* (såsom det förekommer i andra språk, som t ex engelskan *mutuality*) och definitionen av begreppet *ömsesidighet*, i sin form som substantiv, lämnas till att bli likställt med *reciprocitet* och får snarlika förklaringar som är främst beroende av sitt sammanhang.

En egen definition som kan appliceras i olika sammanhang med samma betydelse har inom ramen för den här undersökningen inte kunnat hittas. Däremot kunde det konstateras att *ömsesidighet* och *reciprocitet* behandlas i allmän mening som likställda.

Emellertid visade den etymologiska och semantiska undersökningen en viss skillnad mellan termerna. *Reciprocitet*, med ursprung i latin *reciprocus*, betecknar en fram- och tillbaka rörelse, såsom det själva latinska ordet visade, re- tillbaka + pro- framåt, ”som strömmar fram och tillbaka” (Svensk ordbok, utgiven av Svenska Akademien M-Ö., 2009).

Ömsesidighet, tolkad utifrån *ömse*, ”båda, om två parter som ingår i samma (konkreta eller abstrakta) sammanhang” (SO, 2009) betecknar två sidor som samtidigt är inbegripna i en och samma företeelse. Även här kan *reciprocitet* också tolkas som något som händer utifrån en aktiv handling, en rörelse som kan ha en fördröjning i tiden, medan *ömsesidighet* kan tolkas som det som är i nuet.

För att inte begränsa undersökningen ansågs det relevant att använda *ömsesidighet*, *reciprocitet* och engelskan *reciprocity* och *mutuality* som likvärdiga komplement.

5.2 Med människan i centrum

Det finns flera vetenskapliga fält som har undersökt begreppet *ömsesidighet* och *reciprocitet*. Här är min intention att kunna hitta olika perspektiv och exempel för min studie och inte att fullt beskriva dessa fält. Jag uppehåller mig vid hur begreppet används i de olika sammanhangen i den redovisade litteraturen och analyserar/värderar inte innehållet.

Ömsesidighet som reciprocitet (reciprocity)

Begreppet *reciprocitet* har blivit väl utforskat inom många vetenskapliga fält och det hade varit en omöjlighet för mig att kunna granska all befintlig forskning. Därför valdes tre olika vetenskapliga fält som gemensamt har utforskningen av *reciprocitets* betydelse för människan och som sätter människan i centrum för analysen (antropologin, moralteorin och socialpsykologin). Dessa artiklar har sammanfattats för att få en förståelse av begreppet i dessa

vetenskapliga fält som kan berika undersökningen och om möjligt, knyta an till pedagogiken och den pedagogiska relationen.

År 1976 publicerade Geoffrey MacCormack, från University of Aberdeen, artikeln *Reciprocity*. I den ifrågasätter han användningen av begreppet reciprocitet i antropologin. MacCormacks litteraturstudie om forskning gjort mellan 1922 – 1974 om nordamerikanska, melanesiska, polynesiska och afrikanska samhällen lyfter fram användningen av begreppet reciprocitet som han anser nästan borde undvikas eller användas med stor försiktighet (ibid.).

Begreppet, som enligt författaren har en tvetydig innebörd, används ändå liktydigt i förhållande till olika utbyten (allt från varor, kvinnor eller tjänster). Han påpekar att samma begrepp används för att referera till olika händelser. Reciprocitetsbegrepp kan ibland referera till exakta utbyten, ibland till en skyldighet att ge tillbaks för det man fått, ibland kan det innebära att denna skyldighet kan syfta till att ge något som är likvärdigt tillbaka meddetsamma eller kan också implicera en förväntan att få något tillbaka.

MacCormack (1976) själv definierar inte reciprocitet, vare sig språkmässig eller som princip. Han analyserar litteraturen och sättet begreppet tolkas och används. Han påpekar att författarna i de olika studierna, använder samma begrepp men refererar inte till samma funktion inom de studerade samhällena. MacCormack (1976) kommer fram till slutsatsen, "the manner in which the 'principle of reciprocity' functions and the contribution it has to make to an understanding of human behaviour alike remain uncertain" (ibid. s. 89).

Som tur är, står inte tiden still och flera forskare har gett sig in i reciprocitetens värld för att försöka förstå dess betydelse för människan.

En citerad bok som fördjupar sig i begreppet reciprocitet är *Reciprocity* av Lawrence Becker. Becker (2014) undersöker begreppet som en "fundamental virtue" (Becker, 2014, s.x.) och analyserar det i relation till moralteori.

Enligt författaren har begreppet reciprocitet blivit studerat från många olika håll. Han hänvisar till etnografen, social- och utvecklingspsykologin, socialantropologin och politisk teori, fenomenologin, antropologin, klinisk psykologi och psykiatrin och även inom moralfilosofi, påpekar Becker, fast dold bakom moralteorier som behandlar restitution, vedergällning, tacksamhet, fair play och proportionerlig rättvisa (Becker, 2014).

Reciprocitet, anser Becker (2014) behandlas som ett grundläggande begrepp med stor vikt för människans sociala liv men, han klargör att det förekommer oenigheter då det definieras på olika sätt.

De olika tolkningar som Becker (2014) lyfter fram är om huruvida begreppet innebär nästan direkta och exakta utbyte (tit-for-tat) eller en utveckling av indirekta utbyte? en skyldighet eller

ett ideal? Eller om det kan användas i relation till vedergällning (retaliation) eller om det bara representerar handlingar som ersätter en god gärning mot en annan god gärning?

Becker (2014) konstaterar att dessa skillnader försvårar möjligheten att relatera alla arbete som finns inom ämnet.

I motsats till G. MacCormack (1976) bestämmer sig L. Becker (2014) att formulera en egen definition av begreppet för hans arbete inom moralteori. Kortfattat, är reciprocitet enligt L. Becker (2014) en ”deontic virtue” (ibid. s.5) dvs., en moralisk förpliktad god mänsklig egenskap. En egenskap som ger upphov till väsentliga handlingar människor emellan.

Att begreppets innebörd för människan i samhället anses vara värdefull är konstaterat av många teoretiker, som det framstår i Molm, Schaefer och Colletts (2007) undersökning om reciprocitets värde för människans sociala kapital. Forskarna, i detta fall, fokuserar på vilka aspekter som gör reciprociteten värdefull. Efter en utförlig bakgrundsundersökning väljer de att definiera reciprocitet som ”the act of giving benefits to another in return for benefits received” (ibid. s. 200). Molm m fl. (2007) lyfter fram två värdefulla aspekter som den reciproka handlingen har och som gör begreppet värdefull: det instrumentella värdet, dvs. värdet i form av det som togs emot som utbyte och det symboliska eller kommunikativa värdet, dvs. ett värde som kommer ifrån handlingen själv utöver de givna förmånerna (ibid.).

Utifrån dessa artiklar kan det understrykas att ömsesidighet, (i dessa fall, i sin engelska motsvarighet, reciprocity) har varit ett begrepp som definieras och studeras främst som en handling människor emellan. Utifrån det, undersöks handlingens förutsättningar och konsekvenserna av själva handlingen. Dessa förutsättningar och konsekvenser är kopplade till människan, är sammanhangsbundna och ger begreppet en oklar definition. Det som främst framkommer av forskarnas arbete är att begreppet är väsentligt för människan, vare sig som individ eller som en del i samhället.

5.3 I pedagogiken

Inom pedagogik har begreppet ömsesidighet, i sin engelsk synonym reciprocity, också blivit väl undersökt. I de valda exempel, används reciprocitetsbegrepp i olika sammanhang: mellan lärarkandidater och mentor/skola, mellan utbildningsinstitutioner (skola/universitet) i relation till teknologin och i klassrummet (lärare emellan, elever emellan och mellan lärare-elev).

Reciprocitet mellan lärarkandidat och mentor/skola

Lisa Paris, i sina publicerade artiklar från 2010 och 2013, beskriver, analyserar och utvärderar introduktionen av ”reciprocal mentoring program” som utvecklades inom School of Education, Edith Cowan University, i Perth, Australien.

Paris (2010) baseras på en rapport från 2007 som visade att en stor del av nyexaminerade lärare lämnade yrket inom sina första 5 år i arbetet. Utifrån behovet att åtgärda den professionella förlusten, introducerades en ny mentorsmodell, där reciprocitet ansågs vara nyckelordet.

Reciprocitet, i den modellen beskrivet av L. Paris (2010), används med fokus på att deltagarna har något viktigt att ge varandra och förutsätter en quid pro quo relation, (tit-för-tat) där deltagarna, på ett jämlikt sätt, kommer att dra nytta av varandra i en reciprok 2 årig-avtalad projekt. Enligt Paris (2010) används begreppet oproblematiskt just i funktion av de positiva resultat som det reciproka samarbetet förutser.

I vidare forskning (och utvärdering) av det reciproka mentorsprogrammet, kommer L. Paris (2013) fram till de främst positiva effekterna av programmet, dock med ett ofullständigt svar just i relation till reciprociteten. Reciprociteten verkade till synes såsom förväntades (som ett utbyte av olika, dock lika viktiga, expertis) i varje del av projektet för sig (fas 1 och fas 2). Forskaren saknar evidens för kopplingen mellan de interaktioner som i fas 2 skulle innebära en kompensation för interaktionerna i den första delen av programmet (Paris, 2013).

Reciprocitets begrepp används här som en reciprok handling med utgångspunkt i ett jämlikt förhållande mellan parterna, där lärarkandidat, mentor och skolan drar nytta av samarbetet.

Reciprocitet mellan utbildningsinstitutioner

Jill V Jeffery och Jody N. Polleck i deras artikel *Reciprocity through Co-Instructed Site-Based Courses: Perceived Benefit and Challenge Overlap in an Urban School-University Partnership* (2010) undersöker en samarbetsmodell mellan skola och universitet. Partnerskapet mellan institutionerna, baserad på intentionen och behovet av att närma teori och praktik, syftar främst till, att genom jämlik medverkan, kunna utveckla och ge fördelar till de inblandade parterna (ibid.). J. Jeffery och J. Polleck (2010) ifrågasätter jämlikheten i partnerskapet, då dessa relationer initieras av universitetet, fokuserar på universitets elever och utvärderas av universitetet. Skolornas fördel av samarbetet anses nog bli indirekt då de medverkande lärarkandidaterna förbereds i relation till skolans behov. Författarna i artikeln väljer att lyfta upp skolans personals uppfattning av samarbetet, och ifall det anses att vara ett rättvist och fördelaktigt sådant, för att komma fram till olika slutsatser.

Reciprocitetsbegrepp används i artikeln med hänvisning till de fördelar som båda institutioner kan dra av samarbetet. Utgångspunkterna för det reciproka samarbetet är i detta arbete påpekat av ojämnt karaktär, då det är främst universitetet som initierar, sätter mål och som har resurserna för att fortsätta eller bryta samarbetet. Det reciproka samarbetet synliggörs mellan inblandade enskilda personer, även om författarna påpekar att det finns lite förståelse för hur samarbetsprocessen ägde rum mellan skollärarna och universitetslärarna eller hur denna process är kopplad till de förväntade resultaten. Lärarna skulle undervisa tillsammans med intentionen att uppnå en viss reciprocitet mellan skolan och universitet som skulle gagna båda delar.

Ett annat exempel som lyfter upp reciprocitetsbegrepp men både analyserar och föreslår en annan förståelse av det, är Sue Ellen Henry och M. Lynn Breyfogles (2006) *Toward a New Framework of "Server" and "Served": De(and Re)constructing Reciprocity in Service-learning Pedagogy*. Författarna problematiserar den traditionella förståelsen av begreppet inom Service-learning pedagogik² och föreslår en ny förståelse av det baserad på J. Deweys filosofi. Den *enriched form of reciprocity* utifrån Deweys filosofi vill överskrida en dualistisk syn på det samarbetet som uppstår mellan universitet – skola/samhälle. Författarna påpekar i sitt arbete att "wherein the traditional form of reciprocity *maintains* the current unequal relationships between participating parties in service-learning relationships, the enriched form of reciprocity *transforms* them, allowing for greater individual understanding of various life experiences as well as alteration of rigid social systems over time" (ibid. s. 34, kurs. i original).

Användningen av begreppet här fokuserar på de uppfattade ojämlika förhållande mellan parterna och vill föreslå en annan förståelse av begreppet som i sin tur, skall leda till mer hållbara resultat.

Reciprocitet och utbildningsteknologi (Educational technology)

I sin artikel *What is Educational Technology? An Inquiry into the Meaning, Use, and Reciprocity of Technology* undersöker Arun Lakhana (2014) dubbeltydigheten av begreppet Educational technology (utbildningsteknologi). I sin enklaste form, beskriver Lakhana (2014) kan utbildningsteknologi förstås som användningen av mekaniska och materiella verktyg (särskilt, datorer och datorprogram) för att lösa utbildningsproblem. En mer utvecklad

² Barbara Jacoby (1996) defines service-learning as "a form of experiential education in which students engage in activities that address human and community needs together with structured opportunities for reflection designed to achieve desired learning outcomes." *Service-Learning in Higher Education: Concepts and Practices*. San Francisco: Jossey-Bass <https://en.wikipedia.org/wiki/Service-learning>

definition, anser Lakhana, skulle ha i åtanke andra verktyg (immateriella) såsom processer och tänkesätt, där det också tas hänsyn till det beroendeförhållandet som uppstår mellan kognitiv och teknologisk tillväxt.

Lakhana (2014), med stöd i teorier från Dewey och Dusek, fokuserar och utvärderar kritiskt befintliga definitioner av utbildningsteknologin, som han anser fokuserar främst på de materiella och mekaniska verktygen (hard technology). Lakhana (2014) förespråkar en tolkning av teknologin (och dess koppling till utbildningen) där det anses att de olika aktörerna (människa och icke-människa) påverkar och utvecklar varandra i en ömsesidig relation och vill gärna, bland annat, ”demystifies human-technology co-evolution” (ibid. s.2).

Lakhana (2014) använder reciprocitetsbegrepp i ett sammanhang där den ena parten inte är mänsklig. Reciprociteten i denna relation, skjuter fram förståelsen av reciprocitet från en människocentrerad fokus till en post-antropocentrisk³ sådan.

Reciprocitet i klassrummet

Reciprocitetsbegrepp i klassrummet kan inneslutas i interaktionen som sker mellan de olika aktörer som finns i den. Här tas upp, som exempel, lärare emellan, elever emellan, mellan lärare och elev och en undervisningsmodell från Maorifolket i Nya Zeeland.

I pedagogiska praktiker antyds reciprociteten i modeller och metoder som appliceras för att utveckla och gynna lärandet som sker i dem. Två exempel på detta är *det kollegiala lärandet* och *det kooperativa lärandet*.

Kollegialt lärande används som modell där lärare i samspel med andra lärare analyserar och utvärderar sin undervisning (Moqvist-Lindberg och Emilson, 2016). Där föreslås, kortfattat, att alla inblandade har något att tillföra och lära ifrån varandra. Inte alltid oproblemiskt, det kollegiala lärandet anses ändå som en framgångsfaktor i skolutvecklingen (Skolverket, i Emilson och Moqvist-Lindberg, 2016) och är att eftersträva. Denna modell, föreslagen av Skolverket (ibid.), anses inte alltid vara självklar för deltagarna och kan även ifrågasättas av de involverade parterna. Reciprociteten här, hamnar inbäddad i termer av att alla har något att ge, att lära sig ifrån och utveckla därefter.

En metod som medvetet använder relationen som förekommer elever emellan, är *cooperative learning*. I artikeln *Cooperative learning in elementary schools* (2015) beskriver Robert Slavin *Det kooperativa lärandet* som en undervisningsmetod som används för alla åldrar, från

³ Med ett post-antropocentriskt perspektiv representeras en ontologi som förflyttar människan från sin centrala position där varken människa eller icke-människa har prioritet (Ceder, 2016, s.59, *min övers.*).

förskolan till högskolan. Metoden tar vara på interaktionen som sker elever emellan och placerar dem i små arbetsgrupper där eleverna hjälper varandra att lära sig det aktuella ämnet. Slavin (2015) fokuserar i sin artikel om forskningen som finns inom det kooperativa lärandet i grundskolan och de resultat som metoden tillför undervisningen. Dessa resultat är sedda från olika perspektiv och Slavin redovisar evidensen som ligger bakom dessa framgångar. Dock, i och med en gruppaktivitet inte alltid betyder att gruppmedlemmar arbetar tillsammans, det anses att lärare som vill implementera denna metod, bör ha stor förståelse av de bakomliggande faktorer och teorier som gör metoden framgångsrik (Johnson och Johnson, 2017).

I dessa två exempel antyds reciprociteten i de inblandades handlingar. Både det kollegiala lärandet och det kooperativa lärandet har som tydligt mål att förbättra elevernas och skolornas resultat. De förutsätter att interaktionen och det sociala beroendeförhållandet mellan aktörerna, dvs., där alla inblandade förstår att de är beroende av varandra för att lyckas med uppdraget (Johnson och Johnson, 2017), blir central för att lyckas.

Lärare-elev

Theoni Soubli Smyth (2005) med sin artikel *Respect, Reciprocity, and Reflection in the Classroom* summerar tre framgångsrika strategier för lärare, som i sin tur involverar och påverkar eleverna. Dessa strategier definieras som *respect for diversity, the power of reciprocal learning* och *personal reflection*. Enligt författaren, skall en lärandeprocess vara reciprok. Utöver den formella kunskapen som elever lär sig under sina år i skolan, Soubli Smyth (2005) påpekar att lärandet också sker i läraren själv. En annan typ av lärande, där läraren med hjälp av eleverna, kan lära sig det bästa sättet att förstå hur meningsfullt lärande sker.

I detta fall, har reciprocitet tolkats som en dubbelsidig, reciprok lärprocess mellan lärare och elev. Det är dock läraren som låter sig vara öppen för sina elevers tankar, åsikter och övertygelser för att kunna främja det reciproka lärandet.

En annan användning av reciprociteten i utbildningen, som påverkar alla inblandade kommer från Maorifolket i Nya Zeeland.

Maori filosofi används inom pedagogiken och visar en speciell sida av undervisningen. Beskrivet i New Zealands Ministry of Educations websida *Curriculum Guidelines for Teaching and Learning Te Reo Māori in English-medium Schools: Years 1-13*, AKO representerar att både undervisa och att lära, ”Learning together, the teacher is the learner, the learner is the teacher” (ibid.). Det är ett koncept som inte lyckas översättas med ett ord. Konceptet sätter fokus på att ny kunskap och förståelse kan komma fram av gemensamma lärandeupplevelser. Då både lärare och elev anses ha kunskap med sig som alla kan lära sig ifrån. Ako värdesätter

interaktionen kamrater, lärare, uppgifter och resurser emellan. I detta fall, delas inte de olika interaktioner då allt anses vara sammanflätat.

Sammanställning

Inom pedagogiken, såsom i de andra redovisade vetenskaperna, används begreppet med en *någorlunda* förutfattad tydlig idé: jag ger dig något – du ger mig något – vi drar nytta av utbytet. Dessutom visade det sig att ömsesidigheten, i sin engelska form, *reciprocity* har varit undersökningsobjekt under lång tid. Som en viktig del av människan, en moralisk mänsklig egenskap (Becker, 2014), som samtidigt fyller en väsentlig funktion i olika delar av samhällslivet, där pedagogiken också inkluderas.

Denna inneboende mänskliga egenskap kommer till uttryck i form av *ömsesidiga handlingar*. Dessa handlingar visar olika särskilda drag och varierar beroende av sitt sammanhang. Genom den valda litteraturen kan det sammanställas att begreppet studerades främst utifrån:

- *Ursprunget/initiativtagande till handlingarna*, som antingen kunde vara jämlikt eller ojämnt mellan de involverade parterna,
- *Nyttjande/påverkan emellan parterna*, som antingen kunde vara direkt eller indirekt,
- *Skälet för handlingen* som kunde förekomma som följd av en skyldighet, ha en altruistisk karaktär eller beteckna ett gemensamt fördelaktigt nyttjande,
- *Tidsaspekten* där handlingen ansågs vara antingen mönsterbevarande eller vara en möjlighet för en hållbar förändring och,
- *De involverade parter*, som betecknar antingen människor eller icke-människor som sam-handlande.

Vidare kom begreppet att associeras främst med ord som utbyte, Kooperation, kollaboration, ömsesidig beroende och sam-utveckling. Det användes gärna i samband med att (be)visa de (positiva) resultat som dessa ömsesidiga handlingar har, som också både innehar ett instrumentellt värde – utifrån de förmåner som utbyts - och ett symboliskt värde – som förekommer av handlingen själv (Molm m fl., 2007).

Det som visade det sig vara mer framträdande under arbetets gång är att begreppet har blivit utforskat grundligt *främst* utifrån sin *funktion* (jfr ett punktuellt perspektiv), medan när det väl kommer till begreppet i sin form som substantiv, där den betecknar en substans, dvs. en väsentlig egenskap, och något självständigt, är det mindre förekommande. Med hjälp av det relationella perspektivet och Bubers relationsfilosofi, kommer jag att undersöka vidare.

5.4 Bubers ömsesidighet

Relationer är centrala i Bubers filosofi. Både som en existentiell, grundlig tanke – ”Det finns inget separat jag, endast ett jag-i-relation” (Aspelin och Persson, 2011, s.72) och som ett sätt att skjuta fram vår förståelse och göra oss betrakta verkligheten som relationen emellan olika enskilda företeelser (Jons, 2008).

”Relation är ömsesidighet” skriver Buber i *Jag och Du* (2013, s.23). Och om denna omtalade ömsesidighet har Buber själv försökt belysa oss genom sina texter. 1953, skrev Buber sina efterskrifter till *Jag och Du* i ett försökt att svara hans läsares frågor och klargöra, bland annat, vad han menade med ömsesidighet.

Bubers Du-värld är byggd i tre olika sfärer: i *livet med naturen*, i *livet med människan* och i *livet med den andliga världen*. I frågan om hur ömsesidigheten skulle förstås i dessa tre olika sfärer så förklarar han: i *livet med naturen*, ’nås ömsesidighetens tröskel’ och vi möter en ’tillvarons egen reciprocitet, en som endast är’ (ibid, 2013, s.161-162), i *livet med människan*, är relationen uppenbar och ’antar språkets form’ och i *livet med den andliga världen*, är relationen ’höljd i moln’ men ändå ’uppenbarar sig – ordlös men språkskapande’ (Aspelin, 2005, s.45).

Ömsesidigheten anses vara en förutsättning när det kommer till Bubers Jag-Du-relation. En Jag-Du-relation ”svarar mot ett levande sätt att förhålla sig med varandra som människor” (G. Björk, 2007, s. 439) och representerar ”det äkta och oförställda mötet” där Jaget och Duet accepterar varandra ömsesidigt (ibid., s.439).

Joachim Israel har i sin bok *Martin Buber – dialogfilosof och sionist* (1992) skrivit och tolkat Bubers verk. Efter utförliga jämförelser, förklarar J. Israel (1992) att ”ömsesidigheten i att respektera varandra och erkänna varandra som jämställda är en nödvändig förutsättning för ett äkta Jag-Du-förhållande” (ibid. s.137).

Det ömsesidiga erkännandet kan förstås i J. Israel (1992) med kopplingar till den politiska filosofin historia. Med grunden i Aristoteles, som ansåg människan till sin natur som en samhällsvarelse, markerades behovet av samspel mellan individerna. Detta samspel skulle inte ske hur som helst, den fick utformas i samverkan mellan likställda individer.

Med handelskapitalismen uppkomst under medeltiden och senare industrialiseringen ändrades denna grundläggande föreställning om människans natur och människans individualitet framhävdes. I denna föreställning, ansågs människan som ”ägare av sin egen person och hans förmåga och kunnande, för vilka han stod i någon skuld till samhället” (Macpherson,1962, s.263, cit. i J. Israel, 1992, s. 135). Med denna tanke, blev de ekonomiska

aktiviteter centrala i människans liv. De egenskaper som förenade människorna tonades ner och en uppfattning av att maktsökandet över andra var i människans natur, lyftes fram. Som motsättning till dessa tankar, försökte den tyska idealistiska filosofin (med Kant, Fichte och Hegel, bl.a.) återigen fokusera på det politiska livets etiska aspekter och basera sina teorier på "en gemenskap av fria och likställda medborgare" som grundas på individer som ger varandra och varandras rättigheter ett ömsesidigt erkännande (Ur Hegels rättsfilosofi, i J. Israel, 1992, s.135).

Men Buber skiljer på individ och person. Göran Björk (2007) beskriver att personbegreppet syftar till "den självvalda och medvetna delaktigheten i det sociala" (ibid. s.438) medan individ anses som "en markering mot det kollektiva, men kan likaväl beskriva tvånget under det kollektiva" (ibid. s.438).

Personbegreppet blir då central i Bubers relationsfilosofi. Israel (1992) bygger vidare sin analys och summerar hans tolkning av Bubers ömsesidighet som "det inbördes reciproka erkännandet av varandra, just som *personer*, som uppfattar varandra som likställda med hänsyn till samma rättigheter och samma skyldigheter" (ibid. s.140, *kurs*. i original).

Men denna förståelse av Bubers ömsesidighet är problematisk när det kommer till den pedagogiska relationen.

Ömsesidigheten anses vara en förutsättning för Jag-Du-relationen. Som Jag till Du och som Jag till Det, blir två sätt för människan att förhålla sig till världen och allt och alla som finns i den. I Jag-Du-relationen blir dialogen – både den talade och den ordlösa - människans möjlighet till ett äkta möte (Nordström-Lytz, 2013).

När ett Jag möter en annan part och ger den Du-karaktär, förutsätts en fullständig ömsesidighet, där parterna erkänner varandra i sin unika existens. I en mänsklig relation, tilläggs då, att dessa parter erkänner varandra som likställda personer, med både hänsyn till rättigheter och skyldigheter (Israel, 1992). I en Jag-Du-relation omfattar parterna varandra ömsesidigt, något som också har blivit tolkat som att omfattningen är symmetrisk (Björk, 2007).

Det finns två olika typer av relationer där Buber påtalar en begränsning i vad det gäller ömsesidigheten och symmetri i relationen. Nämligen, den terapeutiska och den pedagogiska relationen.

Den pedagogiska relationen anses vara annorlunda till andra relationer och innehåller ett utmärkande drag. I denna specifika relation anser Buber att omfattningen, dvs. att uppleva från den andra sidan utan att förlora sitt separata Jag, inte kan vara ömsesidigt. Buber menar att även om läraren kan ha en "förtroendefull ömsesidighet av givande och tagande, så kan omfattandet här inte vara ömsesidigt" (Buber, 1993, s.67).

Lärare-elev-relationen kan inte utmärkas av ömsesidighet, där båda parter erkänner varandra och upplever från den andra sidan. Omfattandet sker i detta specifika fall *ensidigt* från lärarens sida, då relationen anses vara asymmetrisk. Om eleven skulle förhålla sig till läraren såsom denne förhåller sig till eleven, skulle inte relationen längre ha med den pedagogiska processen att göra (Aspelin, 2005).

Rita Nordström-Lytz (2013) summerar olika tolkningar av Buber (bl. a. Värri, Sainio, Björk, Aspelin) som instämmer att just i den pedagogiska relationen, ett Jag-Du-möte inte kan vara fullständigt ömsesidigt. Asymmetrin i vad som gäller det kognitiva området, lärarens livserfarenheter, och det specifika uppdraget som lärare har, utgör en begränsning av den ömsesidiga omfattningen i denna relation.

Visserligen finns det tolkningar som stödjer att en lärare-elev-relation karakteriseras av en ensidig omfattning (både för att parterna i relationen inte anses vara symmetriska och för att behålla den pedagogiska processen) men, här finns en oklarhet. Jag-Du-relationen, sättet hur ett Jag förhåller sig till en annan eller något annat, kan inte begränsas av den funktionen som relationen har. När fokus ligger på relationens funktion, där läraren konstant måste vara uppmärksam och strävande efter en viss förståelse av elevens tankar, innebär det en snabb förflyttning till vad Buber kallar ett Jag-Det-förhållande (Nordström-Lytz, 2013) och syftet blir då inte mötet i sig själv.

Denna oklarhet angående ömsesidigheten, har till viss del blivit behandlat av Buber själv i relation till den terapeutiska relationen, som i sin tur kan överföras till den pedagogiska.

Buber och psykoanalytikern Carl Rogers möttes 1957 i en en-och-en-halv timma långt samtal. Samtalet, som skede inför en stor publik, bandades, transkriberades och tolkades efteråt. Från detta samtal kunde förstås att Buber och Rogers pratade om ömsesidigheten i den terapeutiska relationen fast från två olika perspektiv. Medan Buber syftade på relationens struktur och hade ett formellt perspektiv på det terapeutiska arbetet - där terapeut och patient inte kan uppleva en ömsesidig omfattning och därför hänvisas till det ensidiga mönstret - talade Rogers om specifika interaktionsprocesser inom denna struktur och utgick från ett informellt perspektiv på relationen - där terapeuten stundvis upplever det som Rogers kallar *effektiva ögonblick* som liknar beskrivningen av Bubers ömsesidiga omfattning (Aspelin, 2005).

Vid slutet av samtalet medger Buber att fullständig ömsesidighet har möjlighet att uppstå inom det han kallar ensidig omfattning. Men denna ömsesidighet blir bara ögonblicklig och måste möjliggöras, i det terapeutiska fallet, av terapeuten själv (ibid.).

Aspelin (2005) relaterar denna förklaring till den pedagogiska relationen. Läraren och elev har möjlighet att uppleva den fullständiga ömsesidigheten, dock i kortvariga stunder. Dessa

tillfälle, kallar Aspelin (2005) för *produktiva ögonblick*, och ”det kan nog räcka med en enda sådan upplevelse för att eleven ska få den gnista som tänder hans själs eld” (ibid. s. 145).

Ett Jag-Du-möte betecknas generellt av ömsesidighet, öppenhet och närvaro utan begränsningar (Nordström-Lytz, 2013). Enligt Buber ansågs inte detta vara fallet för den pedagogiska relationen. Dock efter insikten som relateras till den terapeutiska relationen, kan det sägas att dessa Jag-Du-möte, med fullständig ömsesidighet, också är möjliga i det pedagogiska. De är inbäddade i den.

Men den pedagogiska relationen kan också betraktas som vilken mänsklig relation som helst. Det är Günter Böhme (i Nordström-Lytz, 2013) som lyfter just poängen av att se relationen till eleven som ”en jämlike, oberoende av kunskaper, tilldelade roller eller andra ojämlikhetsfaktorer” (ibid. s. 137). Asymmetrin, som är given i samband med olikheter i lärare-elevens roll, ålder eller kunskap försvinner inte i det ömsesidiga Jag-Du-möte. Men, just i den kortvariga stunden, saknar betydelse (ibid.). För i det ömsesidiga Jag-Du-möte står tiden still. Dessa stunder saknar både historia och framtid. De är *i* nuet. De uppstår utan förvarning och bryter sig genom Det-världens pedagogiska struktur. Båda parter möts i en dimension som sträcker sig utöver vem som ingår i relationen och vilket syfte relationen har. Den ögonblickliga stunden karakteriseras då av ömsesidighet och symmetri.

En symmetri där båda parter förhåller sig till den andra som sitt Du och möts. Vem eller vad den ena eller den andra parten är, är i själva mötet oväsentligt.

5.5 Tolkningens möjligheter

Ömsesidighetens substans?

Det som redan förstås behöver inte tolkas. Det kan sägas att i många fall finns det ett samförstånd, och betydelsen av t .ex. olika föremål (såsom t ex en kniv, en stol, ett hus) är uppfattad på i princip samma sätt av de flesta människor. Människan utvecklar en förförståelse, där sinnesintryck, tolkning, förståelse och språk går samman för att orientera oss i verkligheten. Men vår verklighet är också fylld av mångtydiga händelser som från människan kräver en medveten tolkning. Personen väljer aktivt att se en viss företeelse på ett särskilt sätt, som i sin tur kan förutsätta att den kan ses på ett annat (Ödman, 2007). Exempel på detta kan bilder som beroende på betraktaren, kan föreställa olika saker. En bild där den som tittar kan antingen se en kanin eller en anka, en ung flicka eller en gammal dam, eller antingen Freuds ansiktsdrag

eller en kvinna⁴. För människan tolkar. Den tolkar för att den vill förstå för att kunna orientera sig i livet (ibid.).

Bubers relationsfilosofi baseras på en föreställning att människan är en relationell varelse, alltså som blir till och finns i relationen. Med föreställningen att världen är tvåfaldig, väljer människan att relatera sig till allt som finns i den. Buber representerar denna dualistiska föreställning som Du-värld och Det-värld. Människan kan antingen förhålla sig till andra/annat som Jag till Du eller som Jag till Det, där den första representerar det oförutsägbara, kortvariga och omedelbara möte och den andra representerar det förutsägbara, trygga erfarenhetsvärld.

För Buber, är relation ömsesidighet. Denna ömsesidighet är en förutsättning för det äkta mötet mellan Jag och Du. Israels (1992) tolkning av Bubers ömsesidighet beskriver den som ett inbördes reciprok erkännande människor emellan, där personerna uppfattar varandra som likställda, med samma rättigheter och skyldigheter. Med denna tolkning kan det förstås att ett Jag-Du-möte blir en konsekvens av ömsesidigheten, då denna utgör en nödvändig grund för att dessa två parter aktivt ska välja att erkänna varandra.

Mötet mellan Jag och Du kan emellertid inte förutses. Den bara sker. Det är ögonblickliga stunder utan förvarning. Ömsesidigheten blir dess förutsättning – en nödvändig grund för att något ska ske - och det som verkliggör ett Jag-Du-möte.

Det som anses krävas för att verkliggöra ett Jag-Du-möte blir att parterna ska befinna sig i en konstant, latent förberedelse inför att ”träda i omedelbar relation till omvärlden” (Aspelin, 2005, s.46). Detta kan bara ske genom en handling som kommer utifrån hela människan. I den omedelbara relationen, är människan utlämnad åt den och samtidigt handlar själv (Buber, 2013, s.17). För mötet kan inte ske genom eller utan någon av parterna, mötet mellan dessa två subjekt som erkänner varandra sker i en gemensam sfär, emellan dem (Aspelin och Persson, 2011).

Om mötet sker i en gemensam sfär mellan två subjekt, och ömsesidigheten är dess förutsättning, kan det också förstås att ömsesidigheten finns *i* den gemensamma sfären och inte enskild i varje del för sig. För ömsesidighet, som ordet ömse visade, betecknar något som gäller båda parter, *samtidigt*. En gemensam företeelse, oavsett vad det gäller.

Med stöd i Bubers distinktion av Du-och Det-världen kan här förhållas på samma sätt till ömsesidigheten. Med Du-sägandet, uppenbaras ömsesidighetens egen substans och ”sanna väsen”. En abstraktion, en konstant grund, som befinner sig *emellan* två poler. Som ett magnetiskt fält, osynligt men kraftfullt. En förutsättning, något som finns a priori, för att kunna

⁴ Se bilagan 2

förverkliga ett Jag-Du-möte. Ömsesidigheten finns i mellanrummet. Däri kan parterna välja att antingen sam-handla eller inte.

Stunden efter, när det ömsesidiga blir till Det, förkroppsligas eller försvinner handlingarna, och därmed kan ömsesidigheten erfaras, analyseras, karakteriseras och delas utifrån punktuella insikter som rationellt hjälper oss att förstå de ömsesidiga handlingarnas innebörder.

Med denna dubbla hållning, kan ömsesidighetens självständiga substans förstås som den konstanta abstrakta grunden där två parter möts. För att därefter kunna översättas till handlingar, inställningar, utbyte, gemensam nyttjande, och brytas ner i mindre delar som definierar och karakteriserar den i relation till sitt sammanhang. Precis som i den tidigare redovisade vetenskapliga litteraturen.

Det relationella perspektivet betraktar verkligheten *emellan* de konstituerande parterna. Att vända blicken mot mellanrummet och försöka förstå det som är svårgripbart är en utmaning. Men människan tolkar och söker förståelse för att kunna orientera sig i livet (Ödman, 2007). Även om ”det objektiva språket fångar bara en flik av det verkliga livet” (Buber, 2013, s.26).

Ömsesidigheten, i sin väsentliga egenskap, kan tänkas här som en beståndsdel av mellanrummet. Där skeendet möjliggörs gemensamt. Likvärdig, symmetrisk, båda sidor samtidigt. Där den ena eller den andra partens beskaffenhet saknar betydelse. Ty ömsesidighet är relation.

Och ömsesidigheten i den pedagogiska relationen?

Den pedagogiska relationen betraktad från Bubers synvinkel visar en särskild egenskap. Den omfattningen som sker i lärar-elev-relationen kan inte vara ömsesidig. Buber hänvisar till en ensidig omfattning där läraren, som befinner sig i en gemensam situation med sin elev, står i ”båda ändarna av den givna situationen, eleven bara i den ena” (Buber, 1993, s.68). Denna specifika egenskap, är problematisk och har blivit uppmärksammas tidigare. Med stöd i Böhme (i Nordström-Lytz, 2013) kan den pedagogiska relationen också ses som vilken annan relation som helst där eleven ses som någon jämlik, oberoende av kunskap, roller eller annat.

Biesta (2004) uppmärksammar det abstrakta utrymmet emellan lärare och elev och sätter fokus på mellanrummet som en tredje aktör i relationen. Med förståelsen av ömsesidigheten som behandlar den som en substantiell del av mellanrummet, öppnar sig en uppfattning där ömsesidigheten i den pedagogiska relationen inte bara är möjlig men kan också betecknas som eftersträvansvärd. Fast ändå i princip omöjligt att förutse.

Denna oförutsägbarhet vänder blicken mot läraren. Läraren som person, kan vara den som ser till att förutsättningarna för ömsesidigheten ska finnas. För förberedelsen att träda i den

omedelbara relationen, ligger redan latent i människans naturliga tendens att träda i relation (Aspelin, 2005) och därför är där, i väntan att förverkligas.

Den relationella pedagogiken sätter fokus på den dubbla hållningen som läraren kan inta i sitt pedagogiska uppdrag. Dubbelheten förstås här som delar av samma helhet och inte som uteslutande av varandra. Distinktionen mellan sam-varo och sam-verkan är exempel på två kompletterande sätt som läraren har för att relatera sig till sina elever. Även om det mesta av den pedagogiska verksamheten rör sig i sam-verkansmoment (social organiserade aktiviteter, där i relation till andra kan det talas om, analysera, reflektera över olika saker), kan dessa moment förvandlas till sam-varo-stunder, där de involverade parterna finns till i en gemensam dimension. Som uttryck för deras existentiella förankring, i sam-varo-stunden träder parterna in i en ömsesidig relation, mellan två subjekt närvarande inför varandra (Aspelin och Persson, 2011).

Reciprocitet och ömsesidighet kan relateras till dessa två kompletterande former. Där den första kan tolkas med en viss instrumentell prägel där parterna vill något särskild av varandra. Även som en inneboende mänsklig egenskap, att återge har olika implikationer för människan och är främst sammanhangsbunden, såsom det visades tidigare. Ömsesidighet kan tolkas utan verb dvs., utan handlingar. Sin substans och väsentliga egenskap, betecknar en abstrakt grund där parterna likvärdigt möter varandra. Oavsett allt annat.

Båda benämningar behövs och kompletterar varandra. Reciprociteten i den pedagogiska relationen kan förstås i grunden asymmetrisk, givna de skilda aspekter som betecknar parterna (ålder, roller, kunskaper) och instrumentellt, för i lärare-elev-relationen räknas det med olika utbyte som främjar kunskapandet och som för det mesta, visar positiva resultat.

Ömsesidigheten i den pedagogiska relationen kan förstås symmetrisk, där parterna förhåller sig till varandra likvärdig oavsett sina olikheter. För ömsesidighetens uppenbarelse är ögonblicklig. Den berör och ömsar - förvandlar oss, för alltid.

Och utan ömsesidighet i den pedagogiska relationen?

En pedagogisk relation där ömsesidigheten inte förverkligas kan tolkas på två möjliga sätt. Antingen skulle den utmärkas av likgiltighet där parterna tillsynes relaterar till varandra men håller sig i parallella spår utan att nå och beröra varandra och mötet uteblir eller förblir den ett instrumentellt utbyte mellan parter. I bubersk mening, kan det sägas att relationen kommer att leva i en konstant *Det-värld* där parterna relaterar till varandra som objekt. Placerad i den trygga och förutsägbara erfarenhetsvärlden, Det-världen, ömsesidigheten i den pedagogiska relationen och i princip, pedagogiken som helhet, skulle förlora sitt relationella grunddrag

(Björk, 2007), dynamiken skulle stagneras och balansen i utbildningen skulle fortsätta vara rubbad.

6 Diskussion

Med denna studie har jag velat förstå ömsesidighetens betydelse för den pedagogiska relationen men det blev klart för mig att denna undersökning bara har tangerat ömsesidigheten i relation till sin fulla mening.

Att undersöka ömsesidighets begrepp blev som ett detektivarbete. Förundrad att ett så självklart ord skulle vara svårt att begripa, för vad är det som egentligen är så konstigt? Kanske det svårbegripliga är just självklarheten. Ett ord (eller en bild) kan tolkas och förstås beroende på den som talar, tänker eller tittar. En förståelse, som är menad för att orientera oss i livet (Ödman, 2007). Men självklarheten i ett begrepp skapas gemensam av människor i ett visst sammanhang. Den betydelsen kan visas och bevisas med vetenskapens hjälp. Men, det finns självklara ord eller stunder som saknar konkreta bevis. Abstrakta substantiv är just det. Abstraktioner, där människan kan tolka och försöka förstå för att skänka mening i livet. Den abstrakta karaktären får emellertid inte förminska substantivets eget värde. Människans liv präglas av abstrakta substantiv, som kärlek till exempel. Eller ömsesidighet. Meningen med studien blev att hitta en möjlig tolkning för abstraktionen.

Ett relationellt perspektiv siktar blicken på en verklighet som befinner sig *emellan* parter. Ett mellanrum som också uppmärksammas i pedagogiken. Den relationella pedagogiken visade en väg att hitta balans i utbildningen. För annars verkade människan förlora sina väsentliga egenskaper, *just* som människa.

Som lärare är det inte sällan att stressen och alla ”måsten” tar över. Kraften att fortsätta, hämtas *just* i de stunder som inte ingår i arbetsbeskrivningen. En kraft som laddas, när läraren får också vara människa-i-relation till andra människor. Med hela sig själv. Oavsett vem eller vad det andra är eller har för roll eller ålder. Det är just dessa stunder som gör allt värt. Och vi har inte ord för det. Ironiskt. Men Martin Bubers relationsfilosofi hjälpte mig att inte bli förtvivlad. ”Det objektiva språket fångar bara en flik av det verkliga livet” (Buber, 2013, s.26). Här har jag velat belysa en del av livet där språket inte verkar räcka till. Men min förkärlek för språk utmanade mig. För hela denna studie blev till en utmaning att hitta en substans, en väsentlig egenskap i en abstraktion. Emellertid är livet fyllt av abstraktioner och föreställningar, så varför inte försöka. Som en grundläggande del i den pedagogiska relationen, var det värt att lyftas fram.

Med Bubers bild av den tvåfaldiga upplevelsevärlden (Jag-Du/Jag-Det) hittade för mig begreppet sin egen substans. Ömsesidighet är relation, dock är inte alla relationer ömsesidiga.

Efter en sammanblandning av läsning, tolkning/om-tolkning, för-förståelse och ny-förståelse kunde jag ge mening till substansen i ömsesidigheten. Dess väsentliga egenskap fanns alltid där. *Just* i att vara det konstanta abstrakta grund som befinner sig i mellanrummet mellan parterna. En kraft som kan upplevas, om vi bestämmer oss för att ge oss in i den. Möjligheten finns där. Villkoren blir att parterna ska träda in i mellanrummet samtidigt, likvärdigt, symmetriskt. Om det kan leda till möte, är upp till var och en att välja. Människan har alltid möjlighet att vända sig bort och låta sig vara oberörd. Dock om parterna sammanstrålar blir ömsesidigheten fullständig. Och substantivet blir källa till verbet. Människan i ömsesidigheten, ömsar. Den är fortfarande sig själv, men ändå inte.

Och den praktiska verksamheten? Den pedagogiska relationen är en del av verksamheten och kunskap om den, utifrån olika perspektiv (i detta fall, det relationella) förstärker dess vikt. Genom uppfattningen av ömsesidigheten utifrån en icke-instrumentell vinkel, lyfts den existentiella uppgiften som ligger i praktiken upp till en jämnare del i skolans helhet. För att inte glömma det självklara, att i grund och botten, skolan är en mötesplats mellan människor (Aspelin och Persson, 2011).

Ömsesidigheten i den pedagogiska relationen har koppling till hur vi uppfattar och relaterar oss till varandra, till etiska övervägande som är inbegripna i lärarens vardagsarbete. En etik som verkar vara mindre synlig. Kanske på grund av sin självklarhet?

Denna studie har varit en utmaning. En utmaning att hitta en osynlig substans så självklar som sin egen existens. I samband med studien fick jag bekanta mig med nya texter och föreställningar som tillsammans med min egen erfarenhet bidrog till nya förståelsemöjligheter. Och delarna blev till en helhet, där förhoppningsvis bilden skärptes.

Det finns praktiska begränsningar i ett sådant arbete som inte kan bortses från. Tid, studiens omfång och vardagslivet gjorde att vissa delar fick stå utanför helheten eller inte kunde fördjupas såsom jag skulle önska. Till exempel, ömsesidigheten förstådd utifrån Maorifolket, där språket representerar sambandet mellan det som händer, mer än punktuella händelser. Något som också kan knytas an till Buber, som lyfter urinvånarnas språk, som för det mesta betecknar "en relation i dess helhet" (2013, s.27). Samtidigt som ömsesidigheten i relationen till icke-människor, visade en aspekt som jag inte hade tänkt på innan. Vi lever sida vid sida med naturen (djur-växter) och med icke-organiska-produkter (teknologin) som vi påverkar och som påverkar oss. Studien väckte nya frågor. Hur kan ömsesidigheten ses med en post-antropocentrisk (Ceder, 2016) vinkel, där människan inte anses vara centrum i den pedagogiska relationen? Eller kan en icke-instrumentell uppfattning av ömsesidigheten dokumenteras i praktiken?

Buber delade Du-världen i tre sfärer: en mänsklig, en byggd av naturen (med växt och djur) och en andlig sfär, där det svårgripbara utspelas. Ömsesidigheten anses av Buber vara en förutsättning som sträcker sig till dessa tre sfärer. För mig, är det värt att undersökas för att få en bredare uppfattning av de relationer som vi är en del av. Ty vi lever, i Bubers mening, ”inbegripna i alltets flödande ömsesidighet” (Buber, 2013. s.24).

7 Litteraturförteckning

Aspelin, Jonas (2005). *Den mellanmännsliga vägen. Martin Bubers relationsfilosofi som pedagogisk vägvisning*. Stockholm/Stehag: Symposion

Aspelin, Jonas (2014). Beyond individualised teaching. *Education Inquiry*, 5 (2) s. 233-245. 23926, DOI: 10.3402/edui.v5.23926
<http://dx.doi.org/10.3402/edui.v5.23926> (hämtad 17 april 2017)

Aspelin, Jonas (2016). *Pedagogisk omsorg*. Paper presenterat på Dialogkonferens 2016, Pedagogisk forskning i Skåne, Lund 22 aug. 2016

Aspelin, Jonas & Persson, Sven (2011). *Om relationell pedagogik*. Malmö: Gleerups.

Biesta, Gert (2004). Mind the Gap! Communication and the Educational Relation. I: Bingham, Charles & Sidorkin, Alexander (Red.). *No Education without relation*. NY: Peter Lang Pub. Inc.

Biesta, G., & Säfström, C. A. (2011). Ett manifest för pedagogik. *Utbildning & demokrati*, 20(3), 83-95.

Biesta, Gert (2015). What is Education For? On Good Education, Teacher Judgement, and Educational Professionalism. *European Journal of Education*, 50 (1) s. 75-87.

Bingham, Charles och Sidorkin, Alexander M. (Red) (2004). *No Education Without Relation*. NY: Peter Lang Pub. Inc.

Björk, Göran (2007). Martin Buber: med livet som centrum. I: Steinsholt, Kjetil & Løvlie, Lars (red.), *Pedagogikkens mange ansikter –Pedagogikkens idéhistorie fra antikken til det postmoderne*. Oslo: Universitetsforlaget.

Becker, Lawrence (2014/1986). *Reciprocity* (Routledge Revivals), edited by Lawrence C. Becker, Taylor and Francis. ProQuest Ebook Central.
<http://ebookcentral.proquest.com.proxy.mah.se/lib/malmo/reader.action?docID=1713539>
(hämtad den 16/1-17)

Buber, Martin (2013/1923). *Jag och du*. Ludvika: Dualis förlag AB.

Buber, Martin (1993/1953). *Om uppfostran*. Ludvika: Dualis förlag AB.

Ceder, Simon (2016). *Cutting Through Water: Towards a Posthuman Theory of Educational Relationality*. Doktorsavhandling vid Pedagogiska Institutionen. Lund: Lunds universitet:

Eriksson Barajas, Katarina, Forsberg, Christina & Wengström, Yvonne (2013). *Systematiska litteraturstudier i utbildningsvetenskap. Vägledning vid examensarbeten och vetenskapliga artiklar*. Stockholm: Natur & Kultur.

Henry, Sue Ellen & Breyfogle, M. Lynn (2006). Toward a New Framework of “Server” and “Served”: De (and Re) constructing Reciprocity in Service-learning Pedagogy. *International Journal of Teaching and Learning in Higher Education* 18 (1), s.27-35.
<http://www.isetl.org/ijtlhe/> (hämtad november 2016)

Israel, Joachim (1992). *Martin Buber Dialogfilosof och sionist*. Stockholm: Natur och Kultur.

Jeffery Jill V. & Polleck Jody N. (2010). Reciprocity through Co-Instructed Site-Based Courses: Perceived Benefit and Challenge Overlap in an Urban School-University Partnership. *Teacher Education Quarterly* 37 (3), s.81-99.
<http://www.jstor.org/stable/23479499> (hämtad november 2016)

Johnson, David W & Johnson, Roger T. *The cooperative learning institutes*.
<http://www.co-operation.org/what-is-cooperative-learning>

Jons, Lotta (2008). *Till-tal och an-svar. En konstruktion av pedagogisk hållning*. Doktorsavhandling vid Pedagogiska institutionen, nr.147. Stockholm: Stockholms Universitet.

Jons, Lotta (2010). *Läraren-student-relationen som existentiell dialog*. Paper presenterat på NU2010 – Dialog för lärande i Stockholm 13-15 oktober 2010.

Lakhana Arun (2014). What is Educational Technology? An Inquiry into the Meaning, Use, and Reciprocity of Technology. *Canadian Journal of Learning and Technology* 40 (3).
<http://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1038412.pdf> (hämtad 16 november 2016)

MacCormack, Geoffrey (1976). Reciprocity. *Man, New Series*, 11 (1), s. 89-103. Royal Anthropological Institute of Great Britain and Ireland. DOI: 10.2307/2800390
<http://www.jstor.org/stable/2800390> (hämtad den 19 november 2016)

New Zealands Ministry of Education (2009). *Curriculum Guidelines for Teaching and Learning Te Reo Māori in English-medium Schools: Years 1-13*.

<http://tereomaori.tki.org.nz/Curriculum-guidelines/Teaching-and-learning-te-reo-Maori/Aspects-of-planning/The-concept-of-ako> (hämtad december 2016)

Molm, Linda D., Schaefer, David R. & Collett, Jessica L. (2007). The value of reciprocity. *Social Psychology Quarterly*, 70 (2), s. 199–217.

<http://journals.sagepub.com/doi/pdf/10.1177/019027250707000208> (hämtad 11 januari 2017)

Moqvist-Lindberg, Ingeborg & Emilson, Anette (2016). *Värden och värdepedagogiskt arbete i förskolan*. Kalmar Växjö: Linnéuniversitetet. Fakulteten för samhällsvetenskap (FSV), Institutionen för utbildningsvetenskap.

<http://lnu.diva-portal.org/smash/get/diva2:939832/FULLTEXT02.pdf> (hämtad 5 maj 2017)

Nordström-Lytz, Rita (2013). *Att möta den andra – det pedagogiska uppdraget i ljuset av Martin Bubers dialogfilosofi*. Doktorsavhandling vid Enheten för pedagogik. Åbo: Åbo Akademi

Paris, Lisa F. (2010). Reciprocal mentoring residencies... Better transitions to teaching. *Australian Journal of Teacher Education*. 35(3) s.14-26.

<http://dx.doi.org/10.14221/ajte.2010v35n3.2> (Hämtad 16 november 2016)

Paris, Lisa F. (2013). Reciprocal Mentoring: Can it Help Prevent Attrition for Beginning Teachers? *Australian Journal of Teacher Education*. 38 (6) Article 9 s.136-159.

<http://ro.ecu.edu.au/ajte/vol38/iss6/9> (hämtad 8 januari 2017)

Selander, Staffan & Ödman, Per-Johan (red) (2004). *Text & existens – Hermeneutik möter samhällsvetenskap*. Göteborg: Daidalos AB

Slavin, Robert E. (2015). Cooperative learning in elementary schools. *Education 3-13*, 43(1), 5-14, DOI: 10.1080/03004279.2015.963370.

<http://dx.doi.org.proxy.mah.se/10.1080/03004279.2015.963370> (hämtad 8 maj 2017)

Soublis Smyth, Theoni (2005). Respect, Reciprocity, and Reflection in the Classroom. *Kappa Delta Pi Record*, 42 (1), s. 38-41.

<http://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ724907.pdf> (hämtad 17 november 2016)

Ödman, Per-Johan (2007). *Tolkning, förståelse och vetande - Hermeneutik i teori och praktik*. Finland: Nordstedts Akademiska Förlag.

Lexikon och ordböcker

Ahlberg, Axel W., Lundqvist, Nils & Sörbom, Gunnar (1994). *Nordstedts latinsk-svenska ordbok*. Andra upplagan. Smedjebacken: Smegraf AB

Egidius, Henry (2006). *Termlexikon i pedagogik, skola och utbildning*. Studentlitteratur

Hellquist, Elof (1999). *Svensk etymologisk ordbok*. Andra bandet. Malmö: CWK Gleerups utbildningscentrum AB.

Natur och Kulturs Stora Svenska ordbok. Första upplagan, tredje tryckning (2006). Stockholm: Natur och Kultur

Nordstedts (2009) *Den svenska synonymordboken*. Femte upplagan, första tryckningen. Stockholm.

Nordstedts engelska ordbok. Fjärde upplagan (2005) Stockholm: Nordstedts Akademiska Förlag

SO = Svensk ordbok, utgiven av Svenska Akademien M-Ö., (2009) Första upplagan, första tryckningen. Stockholm.

Svensk Uppslagsbok. Band 23 (1952). Malmö: Förlagshuset nordens boktryckeri

Vilborg, Ebbe & Nordstedts akademiska förlag (2009). *Nordstedts svensk-latinska ordbok*. Andra upplagan. Stockholm: Stockholms Fotosätter AB.

Nationalencyklopedin <http://www.ne.se>

Nationalencyklopedin, *reciprocitet*.

<http://www.ne.se.proxy.mah.se/uppslagsverk/encyklopedi/lang/reciprocitet> (hämtad 2017-04-19)

Nationalencyklopedin, *substantiv*. <http://www.ne.se.proxy.mah.se> (hämtad 2017-04-19)

Nationalencyklopedin, *substans*. <http://www.ne.se.proxy.mah.se> (hämtad 2017-04-19)

Nationalencyklopedin, *ömse*. <http://www.ne.se> (hämtad 2017-03-31)

Nationalencyklopedin, *ömsom*. <http://www.ne.se> (hämtad 2017-03-31)

SAOB = *Ordbok över svenska språket*, utgiven av Svenska Akademien. Lund 1893–.
www.saob.se

SAOB *reciprocitet* (tryckår 1956). (hämtad 5 april 2017)

SAOB *reciprok* (tryckår 1956). (hämtad 5 april 2017)

SAOB *substantiv* (tryckår 1997) (hämtad 5 april 2017)

SAOB *mutuell* (tryckår 1945) (hämtad 5 april 2017)

Swensk-Latinsk ordbok/Senare delen. K-Ö (1875-1876) utarbetad af Christian Cavallin.
Stereotyperad upplaga. Stockholm, F. & G. Beijers förlag. Fr. Berlings Boktryckeri och
Stilgjuteri i Lund 1876.

<http://runeberg.org/swelatin/2/0487.html> *Ömse* (hämtad mars 2017)

<http://sv.bab.la/lexikon/svensk-engelsk>

lexikon24.nu/svenska-latin-lexikon

Bilaga 1

Pedagogisk forskning i Sverige

Sökord	Träffar	Med relevans för studien
ömsesidighet	16	1

<http://pedagogiskforskning.se/>

Hagström, Erica (2014) *En pedagogisk relation mellan människa och häst. På väg mot en pedagogisk filosofisk utforskning av mellanrummet*. Pedagogisk Forskning i Sverige årg 19 nr 2-3 issn 1401-6788

Artikeln uppmärksammade den pedagogiska relationen utifrån en annorlunda vinkel. Den ansågs relevant och väckte tankar om parterna i relationen. Tyvärr inkluderades inte artikeln pga studiens omfång.

Utbildning och demokrati

Sökord	Träffar	Med relevans för studien
Ömsesidighet	41	Ny sökning
Ömsesidighet och pedagogiska relationer	32	1

<https://www.oru.se/forskning/forskningsmiljoer/hs/utbildning-och-demokrati/tidskriften-utbildning--demokrati/>

Ceder, Simon (2014) *Etik och jämlikhet - En diskussion om den pedagogiska relationens villkor utifrån Emmanuel Levinas filosofi*. Utbildning & Demokrati, vol 23, nr 2, 93–107

Artikeln ansågs relevant och visade en väg till förståelse för Levinas filosofi som ledde till ny kunskap och vidare sökning av litteratur. Tyvärr inkluderades inte artikeln pga studiens omfång.

Databas: ERIC

Sökord	Träffar	Med relevans för studien
Reciprocity	65	6
reciprocity and pedagogical relations	1 (som inkluderades i den tidigare sökningen)	
relations and reciprocity	5	1

Artiklarna inkluderades i studie.

Databas: Libsearch

Sökord	Träffar	Med relevans för studien
Mutuality	9,732	ny sökning
Mutuality in a pedagogical relation	9	1
Kollegialt lärande	28	1
Reciprocity in peers and education	372	ny sökning
Reciprocity in peers and education and Cooperative learning	14	1

Dave Chang & Heesoon Bai (2016) Self-with-other in teacher practice: a case study through care, Aristotelian virtue, and Buddhist ethics. *Ethics and Education*, 11:1, 17-28, DOI:10.1080/17449642.2016.1145491
<http://dx.doi.org.proxy.mah.se/10.1080/17449642.2016.1145491>

Även om artikeln ansågs relevant för studien, inkluderas inte pga denna studies omfång.

Chamberlin-Quinlisk, Carla (2010) Cooperative learning as method and model in second-language teacher education. *Intercultural Education* 21 (3), s.243-255
<http://www.tandfonline-com.proxy.mah.se/doi/abs/10.1080/14675981003760432>

Artikeln valdes bort då samma websidan visade en annan artikel som ansågs vara mer relevant, som senare inkluderades i studien.

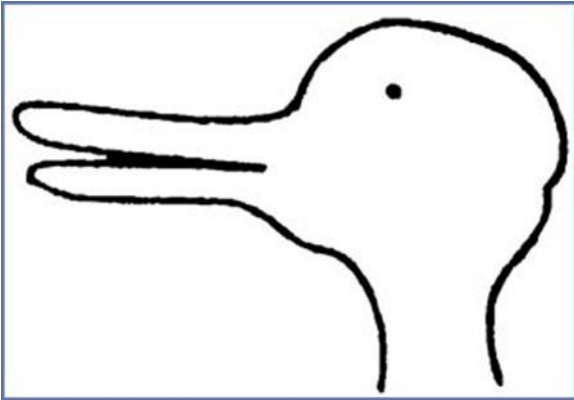
Databas: NB-ECEC –Skandinavisk forskning på förskoleområdet

Sökord	Träffar	Med relevans för studien
ömsesidighet	4	1
reciprocitet	Inga träffar	
reciprocity	Inga träffar	

Vuorinen, T., Sandberg, A., Sheridan, S., Williams, P. (2014) Preschool teachers' views on competence in the context of home and preschool collaboration. *Early Child Development and Care*, 184(1), 149-159.

Artikeln fokuserade på förskollärares kompetenser. Sidan visade inte hela artikeln och vidare sökning bortvaldes.

Bilaga 2



Bilderna är hämtade från <http://www.illusioner.nu/>

