

**Jan Tønnesvang, Nanna B. Hedegaard  
& Simon E. Nygaard**

# **KVADRANTMODELLEN**

*– en introduktion*

KLIM

**Jan Tønnesvang & Nanna B. Hedegaard:**  
*KVADRANTMODELLEN – en introduktion*

Copyright © Jan Tønnesvang & Nanna B. Hedegaard og forlaget Klim, 2015, 2. udg.

Dette hæfte er en open access-introduktion til **KVADRANTMODELLEN**, som er udviklet af den amerikanske filosof Ken Wilber. **KVADRANTMODELLEN** er en hjørnesteen i den Integrative Vitaliseringspsykologi (IVP), som er udviklet af Jan Tønnesvang, der er professor på Psykologisk Institut, Aarhus Universitet. **KVADRANTMODELLEN** sammenfatter de fire grundperspektiver, som vi som mennesker anskuer ting, relationer og begivenheder i. Den er essentiel i forhold til at gøre den Integrative Vitaliseringspsykologi til en egentlig integrativ tilgang.

En anden grundmodel indenfor IVP er **VITALISERINGSMODELLEN**, der sammenfatter menneskets fire psykologiske grundbehov og viser, hvilke former for relationer og miljøer, der giver psykologisk ilt til – og dermed vitaliserer og understøtter udviklingen af – disse. En tredje grundmodel indenfor IVP er modellen for **KVALIFICERET SELVBESTEMMELSE**, der sammenfatter de fire grundlæggende tilværelseskompetencer, som mennesker har brug for at udvikle sig indenfor, hvis de skal mestre deres liv som, helhed. Denne model kaldes med en forkortelse også for KvaS-modellen. Der er ligeledes lagt introduktioner til **VITALISERINGSMODELLEN** og modellen for **KVALIFICERET SELVBESTEMMELSE** på [Klim.dk](http://Klim.dk) til fri afbenyttelse.

Vær opmærksom på, at det skal opgives til copy-dan, hvis man anvender en eller flere af introduktionerne i undervisningssammenhæng.

Læs mere om NIVID på [www.psy.au.dk/toennesvang/nivid](http://www.psy.au.dk/toennesvang/nivid)

ISBN: 978 87 7129 353 1

2. udgave, Aarhus 2015

Forlaget Klim  
Ny Tjørnegade 19  
DK-8200 Aarhus N  
[www.klim.dk](http://www.klim.dk)

Læs mere om Jan Tønnesvang på:  
[//person.au.dk/da/jan@psy](http://person.au.dk/da/jan@psy)

# KVADRANTMODELLEN

## – en introduktion

### AT ARBEJDE UD FRA EN KVADRANTOPTIK

Dette hæfte giver en kort introduktion til kvadrantmodellen og viser nogle måder, hvorpå modellen kan anvendes i pædagogisk, socialt og organisatorisk arbejde med børn og unge. Kvadrantmodellen er oprindeligt udviklet af Ken Wilber (1995), der er ophavsmand til *den integrale perspektivisme*, som vi i vores sammenhæng kalder *integrativ perspektivisme* (Tønnesvang et al, 2013). Den integrative perspektivisme er en måde at arbejde med og skabe helhed i flere perspektiver på en gang, og kvadrantmodellen er en styremodel for dette. En anden måde at sige dette på er, at kvadrantmodellen er et integrativt operativsystem for kompleks videns- og praksisudvikling i forskellige områder af tilværelsen (Wilber, 2006). Kvadrantmodellen indkredser fire grundlæggende perspektiver, som kan øge vores forståelse for et givent fænomen ved at kombinere præcision og fokus med bredde og overblik. Når man i sine livs- og arbejdslivssammenhænge analyserer fænomener ud fra kvadrantmodellen, hvor så mange perspektiver som muligt kommer i spil, og hvor så megen viden som muligt inddrages, får man en øget forståelse for den situation, som man befinder sig i, hvilket øger ens muligheder for at handle kompetent og præcist samtidigt med, at man får bedre mulighed for at udnytte samarbejds muligheder. Når man arbejder med at forstå ting ud fra kvadrantmodellen, stræbes der efter at have en opmærksomhed på helhed og kompleksitet, hvor opmærksomheden både er omfattende, inkluderende og afbalanceret. Kvadrantmodellen gør den type opmærksomhed eller bevidsthed mulig ved at give en systematisk måde at forholde sig til de indre og ydre forhold ved både entals- og flertalsmanifestationer af de fænomener, man forholder sig til.

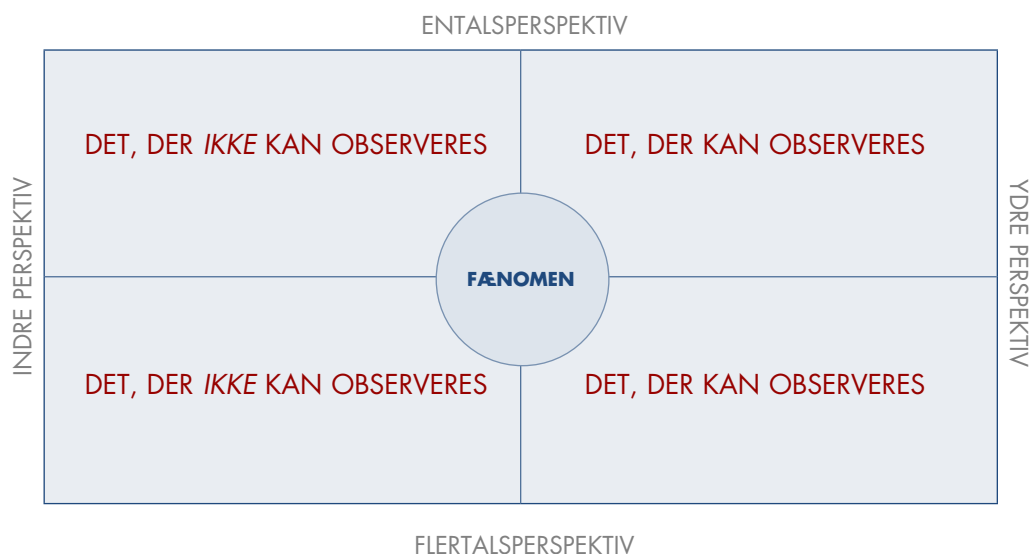
Hæftet består af to hovedafsnit. Det første giver en kortfattet introduktion til dele af teorien om den integrative perspektivisme. Vi vil her have fokus på kvadrantmo-

dellen. Det andet hovedafsnit giver tre eksempler på, hvordan man i praksis kan bruge kvadrantmodellen som redskab til at analysere og samtale om fænomener, organisationer og personer i forskellige perspektiver.

## KVADRANTMODELLEN

Kvadrantmodellen bygger på en antagelse om, at fænomener kan anskues fra fire forskellige grundlæggende perspektiver. Fænomener kan i princippet være hvad som helst, fra fisk til elektronik, sygefravær, nye lønsystemer, stress, en skoles inklusions- eller mobbe-politik, et undervisningsudfordrende barn eller en økologisk kostpolitik – hvad som helst, som man ønsker at analysere og arbejde med eller samarbejde om.

De fire perspektiver i kvadrantmodellen indfanger fire grunddimensioner, som gør sig gældende for vores liv, hvor vi dels er os selv med vores personlige oplevelser og handlinger, og dels er sammen med andre i kulturer og systemer. De fire grunddimensioner tydeliggøres med en skelnen mellem noget ydre (det, der kan observeres) og noget indre (det, der ikke kan observeres) og mellem entalsform og flertalsform. Tilsammen danner disse måder at skelne på en basal kvadrantmodel med netop fire grundlæggende perspektiver (fire kvadranter).



Figur 1: Kvadrantmodellens fortolknings- og observationsperspektiver.

## DE FIRE KVADRANTER – HVAD SER DU?

*Øvre højre kvadrant* er et objektivt perspektiv, og i denne kvadrant er der fokus på det, man kan observere i forhold til det enkelte individ. Eksempler herpå er adfærd og andre målbare (og derfor objektive) dele af individets liv, som kan høres, ses, mærkes, smages og peges på. Der er også tale om individets biologi og neurologi, dvs. hele kroppen, om man er høj eller lav, tyk eller tynd, om man er neurologisk disponeret for en højere eller en lavere intelligens, eller for forskellige typer af præferencer i sin måde at gå til verden på, som har betydning for, hvornår man kan fungere optimalt, og om man har særlige neurologiske udfordringer, mangler eller skader. Alt dette kan undersøges og konstateres objektivt. Så når man som lærer eller pædagog ser på et barn fra øvre højre kvadrant, er man fx optaget af at se på, hvad det enkelte barn laver, eller hvordan han eller hun handler i lærings-situationer. Man går måske videre til at teste barnets neurologiske forudsætninger for intelligens og læring – man fokuserer på den form for viden om individet, som man kan konstatere objektivt.

***Nøgleord: adfærd, kropslig fysik, dispositioner og fysisk fremtoning – dvs. objektivitet***

*Øvre venstre kvadrant* er et subjektivt perspektiv, og i denne kvadrant er der fokus på den enkelte persons fænomenologi, det vil sige hvordan man som individ oplever det, der sker, og hvordan man oplever noget med sig selv i forhold til det, der sker, samt hvordan man får en forståelse af en hændelse på baggrund af dette. Der kan være tale om en følelse, en intention, en værdi, et behov, fantasier og forestillinger om sig selv og andre, mental organisering (tilknytningmønstre, kognitive skemaer, affektive skemaer, hukommelse osv.). Som lærer eller pædagog kan man i dette perspektiv forsøge at forstå det enkelte barn eller den enkelte unge – hvordan ser klassen ud fra hendes eller hans perspektiv? Hvordan har hun/han det? Hvad interesserer hun/han sig for? Hvordan har en særlig episode mon påvirket hende/ham? Den viden kan man få adgang til ved at snakke med barnet eller den unge, og ved at have en fortolkende indstilling til det, man hører. Man har i dette perspektiv fokus på personens indre, og hvad der er på spil i personens tanker, følelser og bevæggrunde.

***Nøgleord: oplevelse, tanker, følelser og fænomenologi – dvs. subjektivitet***

*Nedre højre kvadrant* er et interobjektivt perspektiv, og til denne kvadrant hører således alt det til, som i et flertalsperspektiv kan observeres. Dette er bl.a. systemer og deres nedfældede regulativer og retningslinjer, og de teknologier og materialer som

indgår i systemet. Det er også interaktion mellem mennesker. Hvis man ser på en SFO igennem nedre højre kvadrant, vil man se på lokalerne, på borde og stole, bøger og computere, på den nedskrevne sociale årsplan, på mobbepolitikken, på børnenes fælles aktiviteter, på medarbejdernes formelle arbejdsopgaver og formelle samarbejdsgrupper, på den hierarkiske struktur, og hele den formaliserede måde, hvorpå SFO'en er organiseret. I mere overordnet forstand hører der til det interobjektive perspektiv også de samfundsmæssige betingelser og lovgivninger, som er rammesættende for systemet og dets opgave, samt systemets plads på finansloven og de betingelser og forhold, der gør sig gældende her.

***Nøgleord: system, interobjektivitet, regulativer, teknologi og interaktion***

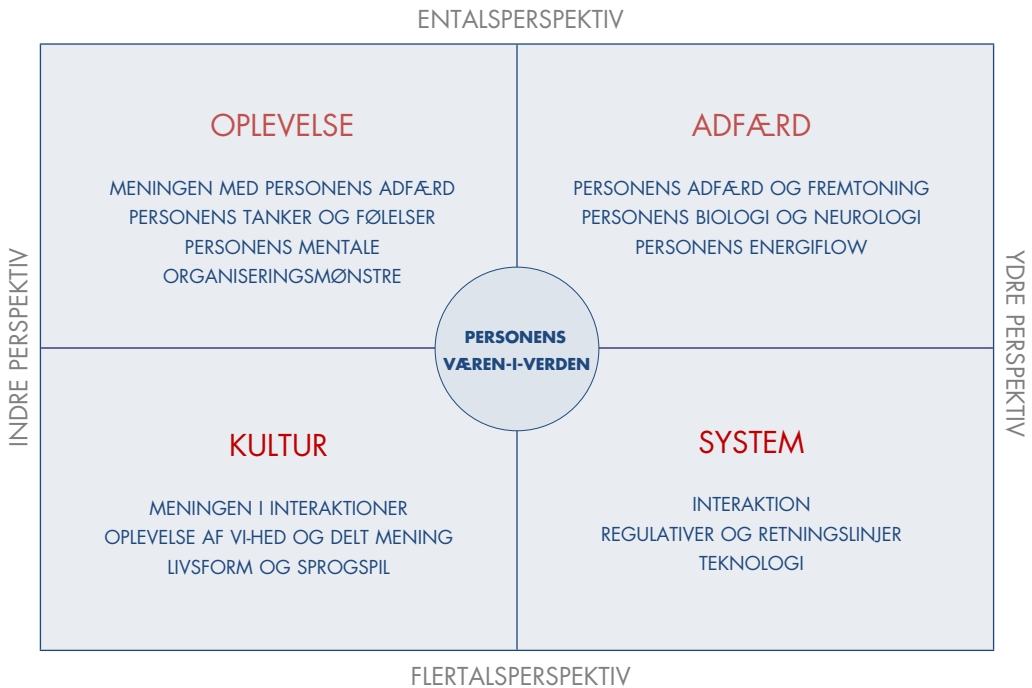
*Nedre venstre kvadrant* er et intersubjektivt perspektiv, og til denne kvadrant hører alt det til, som i et flertalsperspektiv ikke umiddelbart kan observeres, men som kan fortolkes. Dette er bl.a. oplevelser af delt viden og mening. Det kan også være de meningsgivende træk ved forskellige kulturer, kollektiviteter og dertilhørende praktisk udviklede sædvaner. Meningsdimensionen i kommunikation og sprogspil, der skaber en særlig tydningshorisont for fællesskaber og fællesskabelse, men som ikke er direkte observerbare, hører også til her. De tydningshorisonter, der er i forskellige fællesskaber (kulturer og kollektiver), angiver måden, hvorpå man forstår det at gøre noget sammen, at være noget for hinanden og at finde mening i det, man gør sammen. Vi kender det fra de situationer, hvor vi i mødet med andre mennesker oplever, at der er nogle grupper af mennesker, som vi forstår rigtig godt, og andre grupper af mennesker, som vi ikke forstår helt så godt, fordi de har nogle andre tydningshorisonter, end vi selv har. Alt dette hører til i nedre venstre kvadrant.

Hvis man ser på fx en skoleklasse igennem nedre venstre kvadrant, vil man se på uformelle gruppedynamikker, på alliancer og venskaber/fjendskaber og på de uformelle hierarkier, som gælder både hos medarbejdere og hos børnene eller de unge. Man ser også på måderne, hvorpå de med sproget udveksler mening med hinanden.

***Nøgleord: kultur, intersubjektivitet, delt mening, normer og tydningshorisont***

Nu er det jo ikke sådan, at de dimensioner, man ser i de fire perspektiver i kvadrantmodellen er uafhængige af hinanden. Tværtimod. De fire dimensioner er til stede som fire samtidige sider af sagen eller fænomenet – de *tetra-opstår* ('tetra-arises' med Wilbers ord). Måden, hvorpå et barn eller en ung handler i sine omgivelser (øvre højre kvadrant), vil være påvirket af den måde, som barnet eller den unge oplever

(øvre venstre kvadrant) verdenen, og igen vil måden, hvorpå man oplever verdenen og måden hvorpå man handler heri, være påvirket af og påvirke meningen i de relationer og kulturer (nedre venstre kvadrant), som barnet eller den unge er en del af og som er/var gældende i hans eller hendes opvækst sammen med andre familiemedlemmer og venner. Og igen vil alt dette påvirkes af (og påvirke) de systemer, love og regler, som er gældende for barnet eller den unges kontekst (nedre højre kvadrant)



Figur 2: Eksempler på indhold i de fire kvadranter med fokus på henholdsvis Adfærd, Oplevelse, System og Kultur.

Alle fænomener kan altså anskues i et indre perspektiv, et ydre perspektiv, i entalsperspektiv og i flertalsperspektiv, og alle perspektiver er således så at sige altid mulige at indtage i forhold til et fænomen. Så hvis man er seriøst optaget af at forstå et fænomen til fulde og som et hele, skal man i princippet have alle fire perspektiver med. Man kan dog godt vælge at se bort fra et eller flere perspektiver, hvis man i en specifik sammenhæng er særligt optaget af et bestemt aspekt ved helheden. Man kan for eksempel sige: ”Nu fokuserer vi på det, vi kan måle og veje i forhold til Lottes sociale færdigheder, for at finde ud af, om der er noget, der skal støttes i hendes udvikling.” I så fald har man sit fokus i øvre højre kvadrant. En sådan

indskærpelse af sit fokus, hvor man reducerer sin perspektivbredde, er på ingen måde forkert eller forbudt. Man kalder det metodisk reduktion. Men når man har kvadrantmodellen med sig i tankerne, vil man vide, at man med en sådan reduktion beskæftiger sig med forhold indenfor 'en fjerdedel' af de perspektiver, hvori noget kan være på spil. Man vil således være bevidst om, at man ikke beskæftiger sig med, hvilken oplevet mening det har for Lotte at skulle støttes i sin udvikling (øvre venstre), og hvad det betyder i klassen med dennes kultur, at Lotte skiller sig ud (nedre venstre), og om der overhovedet er økonomisk budget og systemfaciliteter til at støtte Lotte (nedre højre), sådan som testen eventuelt viser, at der er behov for (øvre højre). Når man således inddrager helheden i et forsøg på at forstå forbindelsesvejene mellem aspekterne i alle fire kvadrantperspektiver, er man i færd med at lave en egentlig kvadrantanalyse.

Med kvadrantmodellen får man en model, der i princippet kan bruges overalt til at analysere fænomener i deres ydre-indre og entals-flertalsbestemmelser. Når det handler om mennesker (og andre levende organismer) i interaktion med verden, fremhæver vi det centrale i hver af de fire perspektiver i modellen med ordene *adfærd*, *oplevelse*, *system* og *kultur*. Dette er vist i figur 2, hvor vi har sat personers væren-i-verden ind i midten af modellen.

## UDVIKLINGSLINIER OG UDVIKLINGSNIVEAUER

I den integrative perspektivisme skelner man mellem udviklingslinjer (*lines*) og udviklingsniveauer (*levels*). Både udviklingslinjer og udviklingsniveauer giver mulighed for yderligere differentieringer i måden, hvorpå man med kvadrantmodellen kan beskrive særlige kapaciteter ved et fænomen i hver kvadrant. Med flere forskellige udviklingslinjer i eksempelvis den øvre venstre kvadrant bliver denne kvadrant ikke kun noget, der handler om individets oplevelse, men derimod et felt med forskellige opmærksomhedspunkter. Der kan fx være tale om en kognitiv linje (det tænkende individ), en emotionel udviklingslinje (det følende individ), en moralsk udviklingslinje (det hensyntagende individ) m.m. Et kriterium for, at man kan tale om noget som værende en udviklingslinje, er, at det fungerer og udvikler sig relativt uafhængigt af andre linjer. De mange udviklingslinjer, der kan findes i hver kvadrant, kan så inddeles på forskellige udviklingsniveauer, alt efter hvor komplekse og inkluderende de er. En klassisk inddeling, som handler om måden, hvorpå man anskuer sig selv og sine omgivelser, skelner mellem egocentriske, etnocentriske og verdenscentriske niveauer. Vi bruger her disse niveauer som eksempel på en over-

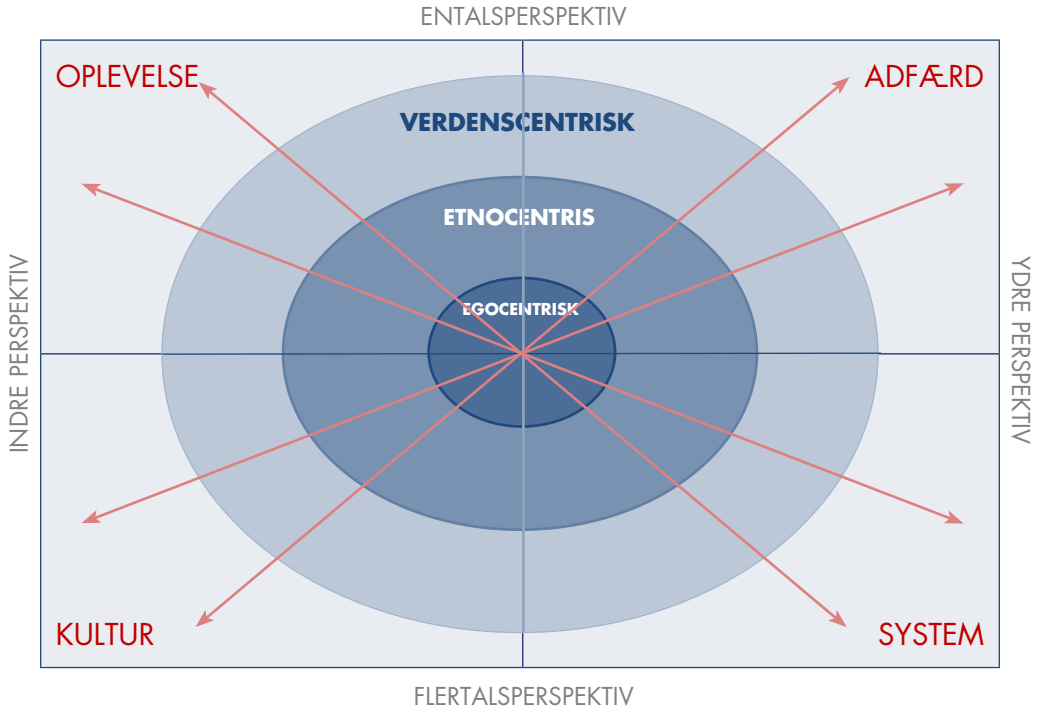


ordnet inddeling, men det er vigtigt at huske, at det både er et overordnet eksempel og blot ét eksempel ud af mange mulige – Wilber taler fx også om kosmocentriske niveauer, men det kommer vi ikke ind på her.

På det egocentriske niveau er måden, hvorpå man forstår og forholder sig til ting, centreret omkring en selv og ens egne perspektiver. Man har en tendens til at tro, at det, man selv mener, ser og forstår, er mere rigtigt end det, som andre mener, ser og forstår, og man kan have udfordringer med at forstå, hvordan andres perspektiver giver andre (og måske lige så gode) måder at se verden på. Det egocentriske jeg kommer nemt til at stå i et konkurrerende forhold til sine omgivelser med en *mig mod verden-mentalitet*, hvor det kan handle om at få mest muligt ud af de systemer og relationer, jeg er i, ud fra hvad *jeg* har lyst til og hvordan jeg bedst handler til fordel for *mig* selv?

På det etnocentriske niveau har man en perspektivhorisont, der omfatter de grupper og relationer, man er en del af, og de perspektiver, som disse grupper og relationer har. Man er åben for at forstå forskellighed indenfor rammerne af de fælles principper eller præmisser, der gælder for de grupper, relationer, stammer, familier, politiske sammenslutninger m.m., som man forbinder sig med. På det etnocentriske niveau bevæger man sig i en *mig med os-mentalitet* indenfor rammerne af den gruppe m.m., som man tilhører, og med en *os mod dem-mentalitet* i forhold til dem, som ikke hører til gruppen. Man er ikke som ved egocentrien bundet i sit eget perspektiv, man har en mere inkluderende opmærksomhed/bevidsthed og empati overfor det nærmeste miljø og de nærmeste relationer og grupper, som man er en del af. Eksempler på overvejelser, der er karakteristiske på det etnocentriske niveau, kan være: Hvordan påvirker det, jeg har lyst til, min familie, eller hvordan har det, jeg gør, betydning for min klasse? Jeg skal tage en uddannelse og bidrage til samfundet, for at det kan løbe rundt; hvordan kan jeg bidrage med noget i mine venskaber, så mine venner får et større overskud til deres liv.

På det verdenscentriske niveau har man en perspektivhorisont, der inkluderer mennesker, man aldrig har mødt, og synspunkter, som man er uenig i. Det er ikke således, at man pludselig er enig med og elsker alt og alle omkring sig, men man er i stand til at forholde sig til andres synspunkter ud fra de synsvinkler, som ligger til grund for, at de mener og gør, som de mener og gør. Den verdenscentriske perspektivtagning omfatter, at man ser jorden som en klode, der skal huse andre i fremtiden (og ikke blot er en ressource for os mennesker), og som man skal drage omsorg for. Niveaudelingen mellem det ego-, etno- og verdenscentriske er som sagt blot et eksempel (ud af mange) på, hvordan man kan skelne mellem forskellige udviklingsniveauer. Det er vist i figur 3 og du kan læse mere om det i Wilber et al. (2013).



Figur 3: Udviklingslinjer og udviklingsniveauer i kvadrantmodellen.

En vigtig pointe i forhold til de tre niveauer er, at der ikke er noget niveau, som nødvendigvis er mere rigtigt eller som sådan er bedre end de andre niveauer. Det, som karakteriserer de øvre niveauer, er, at de er mere perspektivåbne og mere inkluderende end de lavere. Dette kan i mange situationer være en fordel, men altså ikke nødvendigvis mere rigtigt eller bedre.

Typisk vil det være sådan, at en udviklingslinje korrelerer med udviklingsbetingelser i andre kvadranter. Hvis man udvikler sig kognitivt, vil det tendentielt føre til en ændret adfærd, en ændret måde at være sammen med andre på og en anden måde at bruge eller være i systemer på. Forskellige udviklingslinjer kan dog også udvikle sig relativt uafhængigt af hinanden, både indenfor én kvadrant og imellem kvadranterne. Fx er det muligt på samme tid at være højt udviklet i den kognitive udviklingslinje og lavere udviklet i den emotionelle og moralske udviklingslinje. Dette vil indikere, at der kan være tale om et begavet, men ikke nødvendigvis særligt behageligt menneske. En større spredning i udviklingsniveauer inden for forskellige udviklingslinjer hos et bestemt individ er sjældent optimalt og kan medføre særlige udfordringer for individet eller for individets omgivelser – lidt afhængigt af, hvilke ubalancer der er tale om.

Kvadrantmodellen er i sin grundstruktur en *formmodel*. Den dikterer ikke, hvilke linjer (forstået som indhold), man skal fokusere på, og hvilke mål, man skal sætte for de enkelte linjers udvikling i forskellige kontekster. Det er op til den enkelte person, til standarden i samarbejdsrelationen eller til de faglige og professionelle normer at gøre sig overvejelser om dette. Men selve sondringen mellem de forskellige udviklingslinjer, og det *at* de typisk udvikles sammenhængende på forskellige udviklingsniveauer, er en viden, som er god at have med sig, når man samarbejder om en analyse ud fra kvadrantmodellen. Man kan som samarbejdspartnere godt have forskellige idéer om, hvordan forholdene i de fire kvadranter tager sig ud, på trods af at man til dagligt befinder sig i den samme kontekst. Dette kan bl.a. skyldes, at man har fokus på forskellige udviklingslinjer indenfor hver kvadrant, eller det kan skyldes, at man har forskellige forventninger til, hvad det vil sige ‘at være på niveau’, og hvad der kan forventes af en person i en bestemt sammenhæng. Så i den fælles professionelle bestræbelse på at blive klogere på de mennesker, man arbejder med, kan det være forståelsesberigende at diskutere, hvilke udviklingslinjer man hver især finder det mest centralt at fokusere på, og hvad der kendetegner de forskellige niveauer på de udviklingslinjer, man har i fokus: Kigger man fortrinsvist på den kognitive linje, på den følelsesmæssige, på den moralske eller på udviklingslinjen for identitetsdannelse? Eller har man helt andre udviklingslinjer i kikkerten?<sup>1</sup> I arbejdet med eksempelvis børn og unge kan man på dette grundlag stræbe efter at gøre sig bevidst om, hvor og hvordan man kan være vitaliserende rollemodel for et højere niveau, til inspiration og vejledning for de opvoksende generationers videre livsbaneudvikling.

## MENINGSFULD UENIGHED

En af de gode ting ved at arbejde med kvadrantmodellen er, at den giver mulighed for, at man kan skærpe sin evne til perspektivtagning og til at systematisere

1. I vitaliseringspsykologien har vi indenfor linjeforståelsen særligt fokus på fire psykologiske grundbehov (behov for autonomi, relaterethed, mening og mestring) og hvorledes man udvikler sit forhold til at forvalte dem i sit liv. Disse fire behov er sammenfattet i vitaliseringsmodellen (se Tønnesvang & Hedegaard, 2015b). Endvidere har vi særligt fokus på fire grundlæggende tilværelseskompetencer (teknikalitet, socialitet, refleksivitet og sensitivitet) og deres udvikling sammenfattet i modellen for kvalificeret selvbestemmelse (se Tønnesvang & Hedegaard, 2015a). Dette kan du læse mere om på Klims hjemmeside, [http://klim.dk/bog/Psykologisk\\_ilt.htm](http://klim.dk/bog/Psykologisk_ilt.htm)

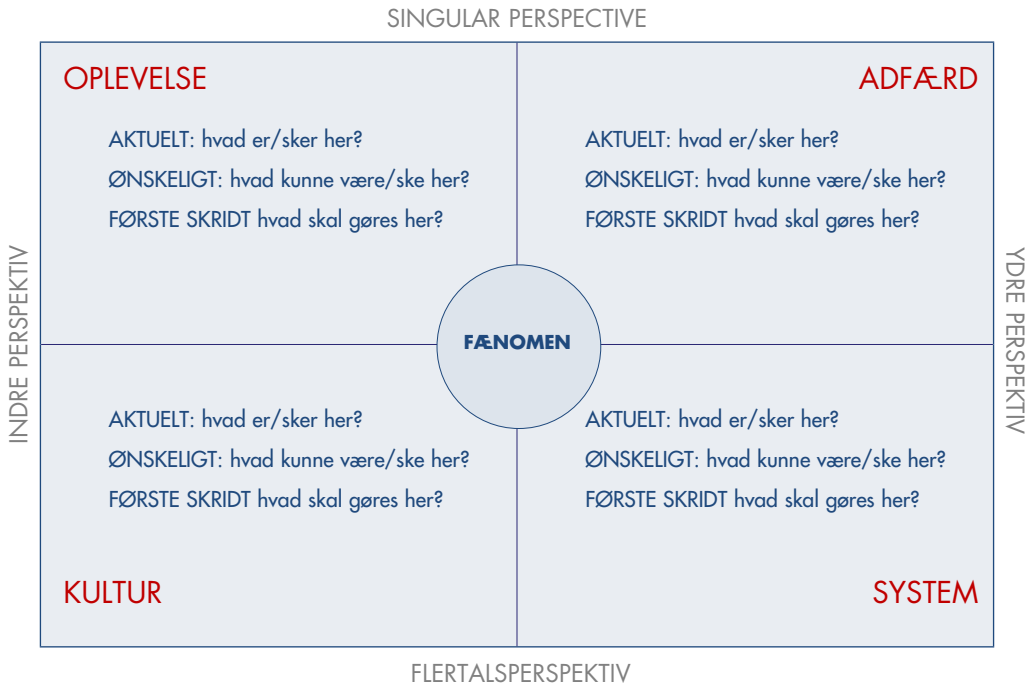
sine betragtninger af de fænomener, man beskæftiger sig med som grundlag for at reflektere over og samtale herom. Især når man arbejder med mennesker, kan modellen hjælpe med at skabe forståelse for helheder og for at få skærpet sin opmærksomhed på, i hvilket perspektiv man forstår det, man forholder sig til, samt hvorledes dette adskiller sig fra det perspektiv, som andre forholder sig til. Fleksibel perspektivtagning er en vigtig del af velfungerende samarbejdsrelationer og gør det muligt at være *meningsfuldt uenige*. Når man er meningsfuldt uenige, er man klar over, hvad der er præmissen for det, som den anden mener, og som man altså ikke er enig i. Ved gensidigt at forstå hinandens forskellige synspunkter som mulige ‘delsandheder’, der kan leve på samme tid, og som kan bidrage til at skabe større helhedsforståelse i tingene, får det at være meningsfuldt uenige en central funktion i den samlede videns- og praksisudvikling. Meningsfuld uenighed kan naturligvis godt eksistere, selvom man ikke har en kvadrantmodel at forholde den til. Pointen er blot, at kvadrantmodellen med sin påpegning af de fire grundperspektiver (de fire kvadranter) og de forskellige udviklingslinjer og niveauer, (og tilstande og typer, som vi dog ikke vil komme nærmere ind på her), giver en rigtig god optik til på en systematisk måde at forholde de forskellige perspektiver til hinanden og herved blive mere bevidst om, hvad der er det centrale ved det, man mener, og hvorledes det, man mener om noget, altid er begrænset af det perspektiv, man anlægger på tingene. Hvis dette bliver omsat i ord og handlinger, kan det skabe gode betingelser for udviklende samarbejde mellem mennesker.

*De følgende sider giver tre bud på, hvordan man kan bruge kvadrantmodellen i praksis. dette er blot for at illustrere kvadrantmodellens brugsværdi. der findes masser af andre muligheder med modellen end dem, som vi viser her. vi skal kigge lidt på det, som vi kalder:*

- **Kvadrantanalyse af fænomener**
- **Kvadrantanalyse af organisationer**
- **Kvadrantbaseret samtale**

## **KVADRANTANALYSE AF FÆNOMENER**

Det første trin i kvadrantanalysen af fænomener består i at vælge et fænomen og placere det i midten af modellen, så man kan anskue det fra hver af de fire kvadranter (figur 4).



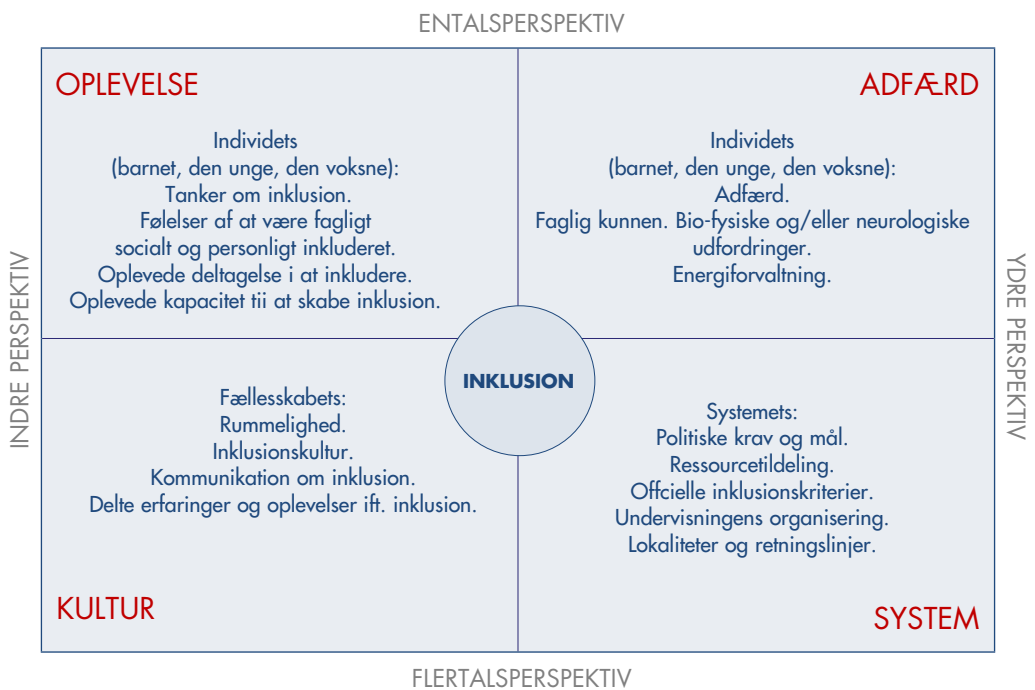
Figur 4: Kvadrantanalyse af et fænomen, hvor man fokuserer på aktuelle tilstande, ønskelige tilstande og på, hvilke første skridt der skal tages i arbejdet med fænomenet.

Fænomenet kan være hvad som helst, der måtte skabe udfordringer eller, som man blot ønsker at forstå i dybden. Det kan fx være stress, sygefravær eller trivsel på ens arbejdsplads, det kan være et dilemma i forhold til at skulle vælge en uddannelse, det kan være unge, der sætter ild til biler, eller det kan være en strukturel ændring i måden, hvorpå man organiserer en skole eller et hospital. Som illustrerende eksempel vil vi her kigge lidt nærmere på fænomenet inklusion i folkeskolen (se tillige Tønnesvang & Hedegaard, 2013).

I en kvadrantanalyse af inklusion, vil man starte med at skrive ‘Inklusion’ i midten af modellen. Ved at skrive ordet bliver det lettere at fastholde fokus i analysen (se eksempel i figur 5). Man starter analysen i det felt, man ønsker, men der kan være en idé i at starte i det felt, hvor man mener, der er mest på spil i forhold til fænomenet. I forhold til inklusion som eksempel kan analysen fx starte i nedre højre kvadrant, hvor de ydre systemforhold hører hjemme. I forhold til nedre højre kvadrant kan man konstatere det faktum, at der fra politisk hold er truffet beslutning om at skabe inklusion i landets folkeskoler, således at det er blevet et officielt krav og mål. Hvad man eventuelt som person eller som gruppe vil mene om, at inklusion er på den politiske agenda, er ikke i fokus, når man ser på for-

holdene i den nedre højre kvadrant, så det skal man her forsøge at holde ude af sit perspektiv. Det handler i stedet om at være opmærksom på, hvad der ligger i den politiske agenda. Hvad er officielt kriterierne for, hvad der skal inkluderes og ekskluderes? Hvilke midler følger med det inkluderede barn? Hvem kan få bevilget ekstra støtte og hvordan? Hvordan er den enkelte skole og SFO som system i færd med at skabe inklusion – vedtages der nye retningslinjer og regler? Kan man lave noget ved de forskellige lokaler, så de bedre kan rumme forskelligheder? Hvordan skal man organisere undervisning, så det kan matche større diversitet? Hvordan skal de ansatte videreuddannes til at tage sig af de nye opgaver? Alt dette er vigtige dele af den nødvendige viden om inklusion, og der kan være mange holdninger hertil, men de holdninger hører hjemme i de venstresidede kvadranter.

Når man skifter til den nedre venstre kvadrant, har man fokus på kulturen omkring inklusion og på de delte oplevelser af og erfaringer med inklusion. Både lærere, pædagoger og forældre bidrager til at skabe en inklusionskultur i måden, de taler om inklusion og om de børn, der skal inkluderes. Og i de klasser, hvor et barn fysisk bliver inkluderet, er der særlige krav til klassekulturens rummelighed overfor forskelligheder.



Figur 5: Kvadrantanalyse af inklusion.

Efter at have afdækket nedre venstre kvadrant kan man gå videre til øvre venstre kvadrant, som handler om det enkelte individs oplevelse i forhold til inklusion. Dette handler både om, hvordan det hver for sig opleves for den, der bliver inkluderet, og for den, der går i en klasse, hvor der er en eller flere der skal inkluderes, samt hvordan det opleves af den medarbejder, der står for klassens undervisning, pædagogik og dagligdag. Her kan man også være nysgerrig på, hvornår det enkelte individ føler sig fagligt, socialt og personligt inkluderet? Endvidere kan man være opmærksom på, om den enkelte medarbejder har en oplevelse af at have eller at kunne få de kompetencer, der skal ruste vedkommende til at håndtere hverdagen?

Afsluttende skifter man endnu engang perspektiv og ser på øvre højre kvadrant, hvor fokus er på det enkelte barns adfærd (eller på den enkelte medarbejders handlinger), og hvorledes denne konkret bidrager til eller hæmmer inklusionsprocesserne. Inklusion har således fire områder, og når man har foretaget en kvadrantanalyse af hver af disse, vil man være i besiddelse af en mere systematiseret viden om den helhed, det gør sig gældende i.

I analysearbejdet kan man på modellen nedskrive det, man finder frem til indenfor hver kvadrant, og man kan efter første runde overveje, om der er forbindelser, som kan sætte én i stand til at handle anderledes. Som en del af analysen kan man forsøge at systematisere den viden, der kommer i spil i forhold til udviklingslinjer og udviklingsniveauer. Hvorvidt det er oplagt at gøre dette vil i nogen grad afhænge af, hvilket fænomen der er i fokus, og vil i høj grad afhænge af, om man føler sig fortrolig med de fire kvadranter og kvadrantmodellen i dens grundform, således at der er overskud til at kigge på linjer og niveauer. nogle af de spørgsmål man i givet fald kan stille, er fx: Hvordan er den generelle kapacitet til at kunne forstå andres perspektiver blandt deltagerne? Hvordan er det kognitive funktionsniveau hos de enkelte deltagere og generelt i fællesskabet? Hvordan reguleres energi og følelser? Hvordan er den moralske indstilling blandt deltagerne i forhold til diversitet og til det at skulle fungere sammen med nogle der er forskellige fra en selv?

At afdække et fænomen i en kvadrantanalyse giver vigtig viden, men denne viden får først for alvor praktisk betydning, når man sætter den i spil ved at åbne sig nysgerrigt og undersøgende overfor, hvilke muligheder og ønsker om ændring der kan være i hver af de fire kvadranter. Ved at dele sine ønsker og idéer med hinanden, får man mulighed for at afgøre, hvilke ønsker og idéer der kan gøres til handlingsorienterede muligheder. Kan man på dette grundlag få opstillet fælles mål for den videre fremtid, har man samtidig formuleret grundlaget for at skabe koordineret handling af de deltagende aktører. Hvem gør derefter hvad, sammen med hvem, hvornår og hvordan?

De tre trin i afdækningen og omsætningen af viden i forandringskabende handling, som vi taler for her, består i: 1. at *man deler sin viden* i forhold til hver af de fire kvadranter; 2. at man derefter opstiller *fælles mål* for forandring; og 3. at man enes om, hvem der gør hvad, med hvem, hvornår, hvorfor og hvordan med henblik på at *koordinere handlinger* til at nå det fælles mål. Sat på formel er der tale om: At *dele viden*, som grundlag for at skabe et *fælles mål*, som grundlag for, at man kan *koordinere sine handlinger* på vej mod det fælles mål.

## KVADRANTANALYSE AF ORGANISATIONER

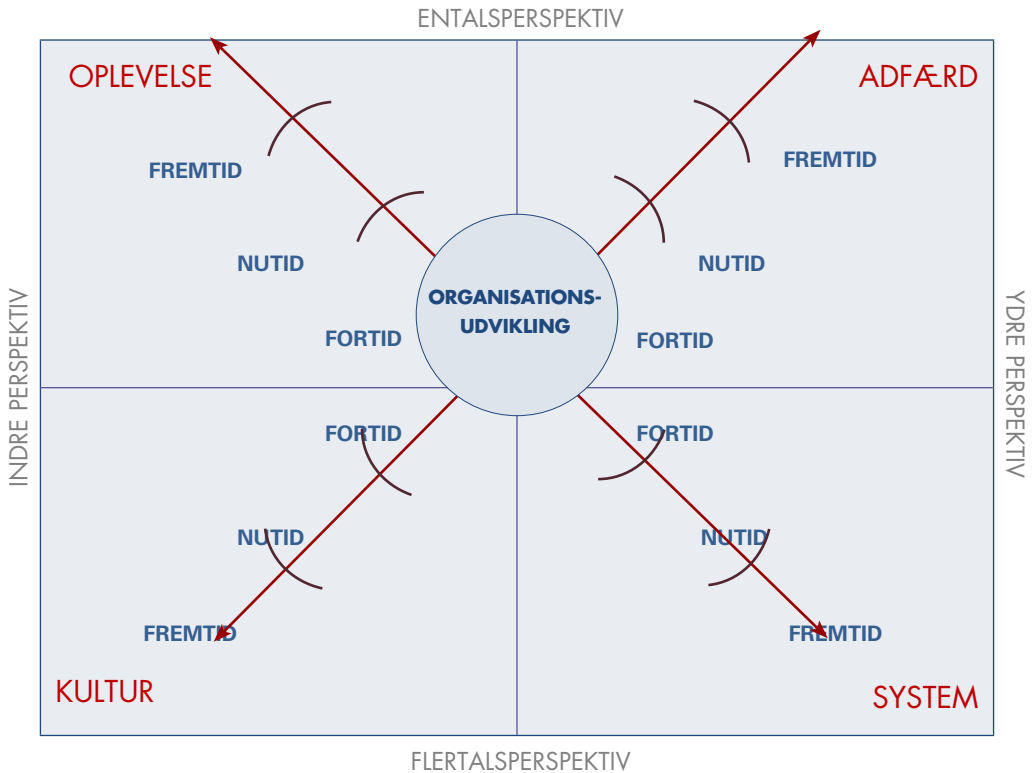
En anden måde at anvende kvadrantmodellen på er som fælles samtale- og analyseværktøj i sammenhæng med organisationsudvikling (figur 6). Formålet med dette vil være at analysere og samtale om, hvorledes en organisation har udviklet sig, dvs. hvordan organisationen tidligere har taget sig ud, hvordan den ser ud nu, og hvordan den fortsat udvikler sig. Arbejdet med dette kan vi kalde for kvadrantlogisk organisationsanalyse. I modellen for kvadrantlogisk organisationsanalyse lægges der op til at skabe en eventuel udvikling af strukturer for viden og handling i de fire kvadranter. Så i kvadranterne er der fokus på henholdsvis Adfærdsstrukturer, Oplevelsesstrukturer, Systemstrukturer og Kulturstrukturer, der alle påvirker potentialet for – og selv kan være et resultat af – udvikling i organisationen.<sup>2</sup>

Ved at bruge kvadrantmodellen til organisationsanalyse får man mulighed for i fællesskab at tage et gensidigt perspektiv på det system, som man er en del af. Modellen giver en struktur til analyse, den giver *ikke* en manual. Man beslutter selv, i hvilket felt man starter, og man stiller selv de uddybende spørgsmål, der er passende i forhold til den organisation, som er i fokus. Men selve det, at der med modellen er opstillet en fælles ramme for samtalen, vil betyde, at man kan tale ud fra denne med et fælles (skiftende) fokus, hvilket vil øge muligheden for, at der

2. I bogen om *Integrativ Gestalt Praksis* viser Sonne & Tønnesvang (2013), hvordan forholdet mellem struktur og proces kan forstås indenfor hver af de fire kvadranter. Mens strukturer udvikles over tid som stabile mønstre for organisering af processer, er processer noget, der foregår i nuet, mens de sker så at sige. Dette kan du læse mere om i bogen. Når vi her taler om, at der i organisationsanalysen over tid er fokus på strukturer, skal dette ses som udtryk for, at det, man kan stile efter at udvikle, er de blivende organiserende mønstre, som vi kalder strukturer. På den måde kan man bane vej for, at bestemte processer bliver mere eller mindre sandsynlige i fremtiden.



forekommer 'meningsfulde' uenigheder, frem for at man blot er uenige.



Figur 6: Model til kvadrantlogisk organisationssamtale omkring fortid, nutid og fremtid.

Man kan have mange forskellige succeskriterier i forhold til en organisations udvikling, alt efter om man vurderer udvikling som noget, der kommer til udtryk i nedre højre kvadrant (eleverne har samlet set et højt karaktergennemsnit) eller i en af de andre – en behagelig klassekultur (nedre venstre), et barn der er glad for at gå i skole (øvre venstre) eller et barn, der gør en indsats for at lære noget (øvre højre).

På samme måde som vores egen identitet og vores eget selvsyn påvirkes af og skabes via den måde, som vi skaber fortællinger om vores fortid, nutid og fremtid, vil også måden, hvormed man fortæller om organisationen, have betydning for den opfattelse, man har af denne. Når vi som mennesker fortæller andre om vores tidligere og nuværende liv med de glæder, smerter og udfordringer, det rummer, og om vores planer og ønsker for fremtiden, medvirker dette til, at man får ejerskab over sine egne tanker, følelser og handlinger, der tydeliggøres og giver mulighed for at skabe sammenhæng. Dette sker også, når vi fortæller om den organisation, som vi er en del af. Hvis man eksempelvis har en fortælling om sin arbejdsplads som et sted, der tidligere havde rigtig gode vilkår, og hvor der var et velfungerende samarbejde

og en super ledelse og pædagogik, men som i dag blot er en skygge af sig selv, vil en sådan fortælling påvirke de mennesker, der er i organisationen og deres forhold til at være i denne – formentlig negativt. Der kan her være brug for, at man sammen får delt og iltet sine bidrag til fortællingen, så den ikke bliver til et cirkelselsving, men fortsat forbliver levende i forhold til at medvirke til en fremtidig positiv udvikling af organisationen. Kvadrantmodellen kan hjælpe til at strukturere sådanne organisationssamtaler – fx med anvendelse af den version af modellen, som vi har fremstillet i figur 6.

På samme måde som ved kvadrantanalysen af fænomener vælger man ved kvadrantanalysen af organisationer i udgangspunktet et organisationsfokus, som skrives ind i midten af modellen. Eksempler (blandt utallige) på dette kan være indførelse af nye arbejdstidsregler, nyt lønsystem eller tværfagligt samarbejde. På samme måde som ved fænomenanalysen er det meningen, at man starter med den kvadrant, som forekommer mest oplagt eller som man har mest energi i at ville starte med, og at man derefter bestræber sig på at være skarp på, hvad der hører hjemme i hver kvadrant. I hver af de fire kvadranter står der Fortid, Nutid og Fremtid. Man kan med fordel afdække først nutid i alle fire kvadranter og derefter gå videre til at afdække væsentlige dele af fortid og ønsker for fremtid. På den måde opstår der på sin vis tre lag, som udgør øjebliksbilleder af organisationen på forskellige tidspunkter (fortid, nutid, fremtid), som kan sammenholdes og hjælpe til med at se styrker og eventuelle udfordringer i bevægelsen fremad. Til nutid hører analyse af, hvordan organisationen som helhed tager sig ud. Eksempler på spørgsmål i hver kvadrant, som åbner op for analyse af organisationens nutid, kan være som følger:

#### **Nedre højre (eksempler på spørgsmål):**

- **Hvilke eksterne retningslinjer (lovgivning) er der for organisationen?**
- **Hvilke interne retningslinjer (politikker) er der for organisationen?**
- **Hvordan er ledelsesstrukturen og kompetencehierarkiet i organisationen?**
- **Hvordan er den formelle medarbejderindflydelse i organisationen?**
- **Hvordan er incitamentsstrukturerne i organisationen?**
- **Hvordan er arbejdstidsstrukturerne i organisationen?**
- **Hvilke formelle retningslinjer er der i organisationen for samarbejde?**
- **Hvilken form for teknologi anvendes i organisationen?**
- **Hvilken form for kommunikation anvendes i organisationen?**

#### **Nedre venstre (eksempler på spørgsmål):**

- **Hvilke organisationsfortællinger er der i organisationen?**

- Hvilke alliancedannelser eller uformelle hierarkier er der i organisationen?
- Hvordan organiserer samarbejdsrelationer sig i organisationen?
- Hvilke indflydelsesformer har medarbejderne i deres samarbejdsrelationer?
- Hvordan er anerkendelsestemperaturen blandt medarbejdere (og ledere)?
- Hvordan er kontaktformerne mellem medarbejderne i organisationen?
- Hvordan oplever medarbejdere sammen mening i organisationen?

#### Øvre venstre (*eksempler på spørgsmål*):

- Hvordan har den enkeltes ambitioner det i organisationen?
- Hvordan oplever den enkelte sig motiveret i sit arbejde?
- Hvordan finder den enkelte mening og identitet i organisationen?
- Hvordan oplever den enkelte sig anerkendt i organisationen?
- Hvordan oplever den enkelte sig udfordret i sine arbejdsopgaver?

#### Øvre højre (*eksempler på spørgsmål*):

- Hvordan mestrer den enkelte sine arbejdsopgaver?
- Hvordan bevæger den enkelte sig i organisationen?
- Hvordan spiser den enkelte i organisationen?
- Hvordan administrerer den enkelte sin tid i forhold til sine arbejdsopgaver?
- Hvordan får den enkelte rum til at balancere sin energi i organisationen? (Er det fx ok at tage et hvil, hvis vedkommende har brug for dette?)

Når man har lavet en rimelig afdækning af nutiden, inddrager man fortiden, hvor de samme eksempler på spørgsmål kan anvendes, dog selvfølgelig i fortidsform (Hvordan oplevede du tidligere organisationen; hvordan havde du det tidligere i organisationen osv.). Dernæst fokuserer man på fremtiden og spørgsmål om, hvor man kunne ønske sig, at organisationen skal bevæge sig hen med hensyn til systemorganisering og kulturudvikling. Det er her nyttigt at afklare, hvilken fremtidshorisont man har for øje – er det om et år, to år eller ti år? Af gode grunde kan ingen vide med sikkerhed, hvordan organisationen vil tage sig ud i fremtiden, men at sætte spørgsmålet på dagsordenen for en samtale kan være meningsfuldt og understøtte en proaktiv indstilling, da det er med til at give ens arbejdshverdag en retning og mening – såvel individuelt som kollegialt.

At se kvadrantanalysen af en organisation som en leg med perspektiver, hvor de fire kvadranter og deres grundlæggende perspektiver kommer i spil, samtidigt med de tre tidsperspektiver (fortid, nutid, fremtid), er en god øvelse i at lade alle blive hørt og blive tydelig omkring, hvilket perspektiv forskellige individer hovedsageligt orienterer sig ud fra hvornår. Det vil nemlig ikke altid være de samme

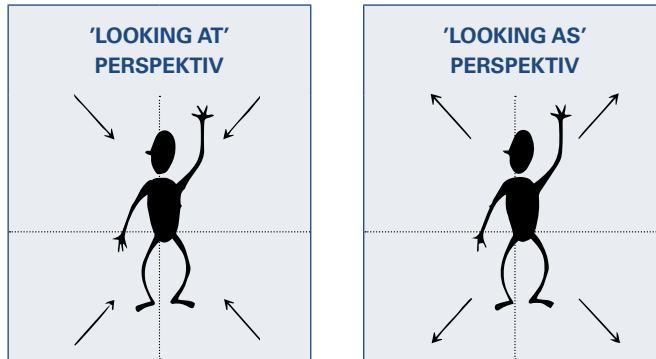
som de andres! Og det kan lige præcis være en stor styrke, hvis man bliver bedre til at spotte, hvilket perspektiv der tales ud fra på et givent tidspunkt. Dette vil forøge muligheden for, at uenigheder bliver meningsfulde. Som ved fænomenanalysen drejer det sig også i dette arbejde om at *dele* viden eller synspunkter (og de perspektiver som denne viden og disse synspunkter udspringer af), for på dette grundlag at overveje *fælles værdier* og skabe *fælles mål* eller retningsanvisninger, som så skal sættes i bevægelse i form af *koordinerede handlinger*, hvor forskellige aktører tager sig af forskellige ting i forhold til at virkeliggøre de fælles værdier/mål/retningslinjer.

## KVADRANTBASERET SAMTALE

Det tredje og sidste redskab, som vil blive præsenteret i dette hæfte, er et eksempel på, hvordan man kan anvende kvadrantmodellen som et samtaleredskab, der hjælper med at forstå, hvorfor et andet menneske gør, som det gør, dels når man kigger *på* personen (looking at) i de fire kvadranter, og dels når man ser *som* personen (looking as) i de fire kvadranter, dvs. når man forsøger 'at være i' den andens perspektiv (figur 8).

## PERSPEKTIVER PÅ PERSPEKTIVER – 'LOOKING AT' OG 'LOOKING AS'

I kvadrantanalyser kan man skelne mellem det, man kalder et *looking at*-perspektiv og det, man kalder et *looking as*-perspektiv (Divine, 2009). Ser man fx på en skole eller en SFO, så er der lærere, pædagoger, ledere og øvrigt personale, børn og unge (og tillige forældre), der deltager i det system, som skolen eller SFO'en udgør. Nogle af dem, der befinder sig i systemet, vil være optaget af at arbejde med at udvikle kulturen, mens andre har til opgave at forholde sig til og indfri de krav, der måtte være til systemet, mens andre igen er brugere af systemet. Alle har gang i noget. Hvis man vil benytte kvadrantmodellen til at analysere og blive klogere på det, der foregår i systemet for de forskellige deltagere, kan man vælge at kigge *på* de mennesker, som er en del af systemet (looking at), eller man kan forsøge at se *som* de mennesker, der er en del af systemet, ved at forestille sig, hvordan verden ser ud fra deres perspektiv (looking as) (figur 7).

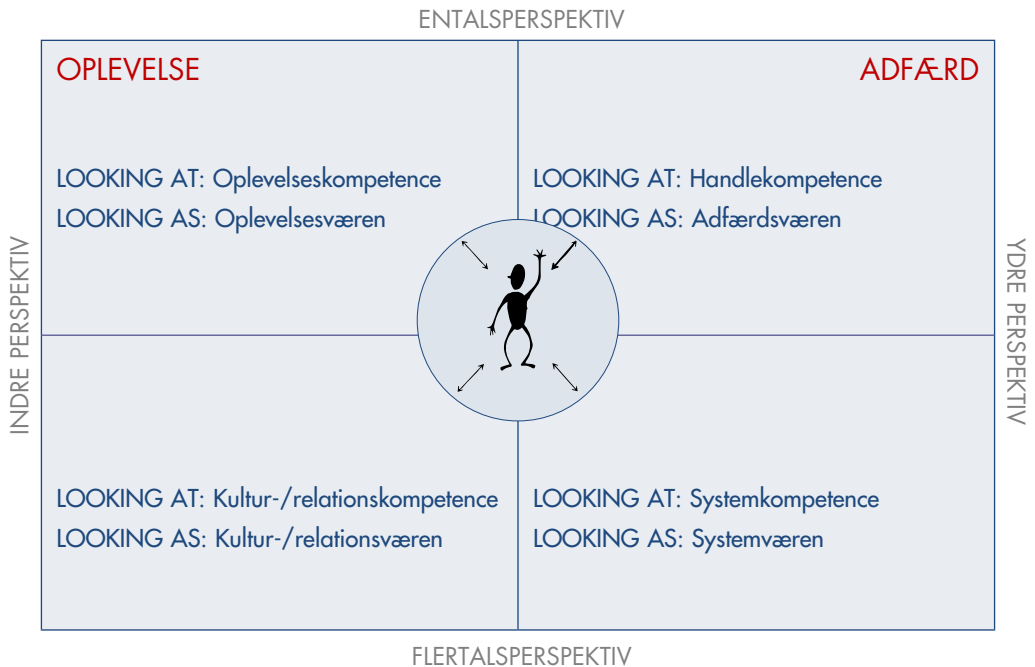


Figur 7: *Looking at-* (kigger på personen) og *looking as-* (ser som personen) perspektiver, der kan benyttes i en kvadrantanalyse (efter Divine, 2009).

I *looking at*-perspektivet ser man på personen udefra og ind i de 4 kvadranter i et forsøg på at få en forståelse af personens måde at have kompetence til at fungere på. I *looking as*-perspektivet har man derimod fokus på at forstå, hvordan det opleves for personen *at være til stede* i de fire kvadranter ud fra personens eget perspektiv (dvs. indefra og ud). Der er altså tale om et *looking at*-perspektiv, når man kigger *på* andre og ser dem som en funktionel genstand, man har foran sig. Så kan man være nysgerrig overfor den funktionelle genstand, som det andet menneske betragtes som, i forhold til, hvordan han/hun har kompetence til at mestre sine funktioner i systemet, til at være en del af kulturen, og til at mestre sine impulser og sin adfærd. Ved et *looking as*-perspektiv skifter man fokus og stiller sig selv spørgsmålet: “Gad vide hvordan det mon er at være den person?” I den sammenhæng er det ikke længere et spørgsmål om, hvordan der mere eller mindre mestres i de fire perspektiver, men derimod et spørgsmål om, hvordan det opleves for personen *at være* i systemet, i kulturen, og i sig selv som et tænkende, følede og handlende væsen.

Pointen ved at få både *looking at*- og *looking as*-perspektiver ind i samtalarbejdet er, at de kan være med til at skærpe opmærksomheden på, hvornår man har fokus på, hvordan den anden fungerer, og hvornår man har fokus på, hvordan det egentlig er at være den anden i relation til mig, når jeg er mig i relation til den anden.

Man kan eksempelvis bruge modellen til at samtale *om* et barn eller en ung, eller en *om* gruppe af disse for at undersøge dels, hvad man formoder, der er på spil i deres optik, og hvad man selv oplever, der er på spil. Man vil samtidig være opmærksom på, hvilket perspektiv man selv forholder sig til barnet eller den unge i, og hvorvidt man er åben for at se det perspektiv, som den eller de andre har. Når man bliver rigtig god til både at forstå den andens perspektiv og til at vide, at man forstår dette ud fra sit eget perspektiv, er man ved at blive god til kvadrantmatematik (Wilber, 2006, appendix II). Men det skal vi ikke komme ind på her.



Figur 8: Et redskab til kvadrantsamtale med en person, hvor man skelner mellem, hvornår man anlægger et perspektiv **på** en person, og hvornår man stræber efter at tage perspektiv **som** den anden person.

I selve samtalen starter man med at skrive sit fokuspunkt ind i midten af modellen, hvilket kan være navnet på barnet eller den unge eller på den gruppe, man ønsker at samtale om. Dernæst kan første trin være at tage en runde i kvadrantmodellen, hvor man i hver af de fire kvadranter samtaler om, hvad man fra sit distancerede *looking at*-perspektiv ser i forhold til, hvordan barnet eller den unge i mere eller mindre grad er i stand til at gøre noget på kompetent vis i de fire kvadranter. Forslag til spørgsmål vedrørende *looking at* perspektiverne kan fx være:

➤ **Nedre højre:**

Hvordan har (personens navn) kompetence til at mestre sin system- og formalitetskvadrant? Herunder om \_\_\_\_ kan beherske teknologi og gældende formelle retningslinjer og krav osv.

➤ **Nedre venstre:**

Hvordan har \_\_\_\_ kompetence til at mestre sin kultur og relationskvadrant? Herunder at deltage i grupper og indgå i de gældende kulturer, bidrage til stemningen i det sociale rum og håndtere konflikter osv.

➤ **Øvre venstre:**

Hvordan har \_\_\_\_ kompetence til at mestre sin værens- og oplevelseskvadrant? Herunder at udøve impulsregulering, følelseskontakt, følelsesregulering, perspektivtagning osv.

➤ **Øvre højre:**

Hvordan har \_\_\_\_ kompetence til at mestre sin handlingskvadrant? Herunder gennemføre opgaver, handle på afstemt vis, overvinde træthed osv.

Efter at have fået en forståelse af barnet eller den unge via samtale om det, man ser på i de fire kvadranter, skifter man til at forholde sig til ham/hende i et *looking as*-perspektiv, hvor man forsøger at sætte sig i dennes sted. Med den viden, man har om barnet eller den unge, hvordan er det så, at man kan bringe den viden rigtigt på banen og forstå de særlige oplevelser, som barnet/den unge har af at være mere eller mindre kompetent, udfordret og imødekommet? Eksempler på spørgsmål, som kan støtte samtalen, er givet herunder – der er dog stadig kun tale om *forslag* til spørgsmål, der kan hjælpe i praksis.

➤ **Nedre højre:**

Hvordan mon \_\_\_\_ oplever sig selv i forhold til de systemer, der er omkring \_\_\_\_? Føler \_\_\_\_ mon, at han/hun kan fungere i systemerne eller at han/hun kan påvirke systemernes retningslinjer?

➤ **Nedre venstre:**

Hvordan, hvornår og med hvem oplever \_\_\_\_ mon samhørighed, fællesskab og/eller anerkendelse? Hvordan mon \_\_\_\_ har det i sine relationer til andre?

➤ **Øvre venstre:**

Hvordan mon \_\_\_\_ oplever sig selv og sine følelser og tanker? Hvad mener \_\_\_\_ mon er meningsfuldt?

➤ **Øvre højre:**

Hvordan og hvornår oplever \_\_\_\_ mon sig selv som værende aktiv og produktiv?

Når man har afdækket centrale forhold i alle fire kvadranter i både et *looking at*- og et *looking as-perspektiv*, har man på grundlag af de skiftende perspektiver et mere nuanceret og helt billede af, hvad der dels er på spil for barnet eller den unge (eller gruppen), og dels hvad der er på spil for den, der observerer, nemlig læreren, pædagogen eller socialarbejderen. Denne viden skal så gerne komme til udtryk som og facilitere en nysgerrighed, der betyder, at man i højere grad kan undgå at få et fastlåst syn på, hvad der er på spil for den anden/de andre. En anden måde at opnå

dette på kan være at anvende kvadrantmodellen i direkte samtale med den unge. Dermed skaber modellen en ramme for, at man sammen med den unge undersøger, hvordan han/hun ser *på* og *som* sig selv. Du kan læse mere om, hvordan dette kan gøres, og hvordan kvadrantmodellen i øvrigt kan anvendes som konkret samtaleredskab i Sonne & Tønnesvang (2013).

På samme måde som ved de øvrige bud på anvendelse af kvadrantmodellen, som vi har givet i dette hæfte, er det også meningen, at det sidste eksempel her skal hjælpe deltagerne til på samme tid at blive smidige og systematiske i deres perspektivtagninger. Tanken er, at en større grad af reflekteret bevidsthed om, hvilke perspektivtagninger forskellige aktører i deres samarbejde med hinanden har i spil på forskellige tidspunkter kan hjælpe til at skabe de meningsfulde uenigheder, som bringer vores videns- og praksisudviklinger fremad. Som mennesker, der deltager i systemer med hinanden – og i hvert fald indenfor de professioner, hvor man arbejder med mennesker – er uenighed en dyd. Hvilket det er, fordi vi som mennesker er forskellige. Og hvis det bedste af vores forskelligheder skal komme til syne og få betydning i vores arbejde og samarbejde, skal det ske som konstruktive uenigheder, hvor forskellighederne relateres til en underlæggende fælles rammeforståelse. Kvadrantmodellen er et bud på en sådan ramme.

## Referencer

- Divine, L. (2009). Looking AT and looking AS the client. The quadrants as a type of structure lens. *Journal of Integral Theory and Practice*, 4 (1): 21-39.
- Sonne, M. & Tønnesvang, J. (2013). *Integrativ gestalt praksis: kompleksitet og helhed I arbejdet med mennesker*. København: Reitzel.
- Tønnesvang, J. & Hedegaard, N.B. (2015a). *Kvalificeret Selvbestemmelse: en introduktion og vejledning*. Forlaget Klim. Kan downloades på: [http://klim.dk/bog/Psykologisk\\_ilt.htm](http://klim.dk/bog/Psykologisk_ilt.htm)
- Tønnesvang, J. & Hedegaard, N.B. (2015b). *Vitaliseringsmodellen: en introduktion*. Forlaget Klim. Kan downloades på: [http://klim.dk/bog/Psykologisk\\_ilt.htm](http://klim.dk/bog/Psykologisk_ilt.htm)
- Tønnesvang, J. & Hedegaard, N.B. (2013). Inklusionens facetter – et integrativt perspektiv. [The facets of inclusion]. *Kognition & Pædagogik*, 23 (89), 6-17.
- Tønnesvang, J., Nygaard, S.E., Ovesen, M.S., O'Toole, M.S., Hedegaard, N.B., Hansen, M.M., Juhl, H.V. & Nielsen, M.I. (2013). *Forskningsenheden for Integrativ Psykologi: grundlag og perspektiv*. <http://psy.au.dk/forskning/forskningsenheder/forskningsenheden-for-integrativ-psykologi/>
- Wilber, K. (1995). *Sex, Ecology, Spirituality: the spirit of evolution*. Boston: Shambhala.
- Wilber, K. et al. (2000). *Integral Psychology*. Boston: Shambhala.
- Wilber, K. (2006) *Integral Spirituality: A startling new role for religion in the modern and post-modern world*. Boston: Shambhala.
- Wilber, K., Patten, T., Morelli, M. og Leonard, A. (2013). *Integral livspraksis*. Aarhus: Klim.