

## **Essay:** *En sightseeing i trekantsmodellernes verden.*

*Dette essay omhandler triadiske modeller i den pædagogiske verden. Jeg drøfter og giver eksempler på, hvordan trekantsmodellerne både kan støtte vores forestillingsevne og kan føre vores tænkning på afveje.*

Af Ole Løw

Det er forunderligt, hvad der kan udtrykkes og visualiseres med metaforer, trekantede modeller og triadiske relationer. De er over alt i den didaktiske, filosofiske, psykologiske og pædagogiske verden samt sikkert mange flere steder. Verden er øjensynlig kantet: tokantet, firkantet, femkantet, sekskantet – ja, og tilsyneladende først og fremmest trekantet!

Hvor jeg ved det fra? Det ved jeg fra et langt arbejdsliv i de nævnte faglige verdener. Jeg vil derfor i det følgende invitere dig på visit i denne trekanternes verden. Det kan selv sagt kun blive sightseeing - et kort over trekanternes terræn eller landskab, for nu at starte metaforisk. Som skrevet så gjort - hvad er egentligt en metafor?

Slår man op i Politikkens nudansk ordbog med etymologi, hedder det, at en *metafor* beskriver noget med ord, der ellers bruges om noget andet – fx 'et hjerte af sten'. Metafor kan også karakteriseres som et billedligt udtryk, altså et udtryk der bruges i overført betydning, som fx når ordet 'flamme' bruges som metafor for kæreste. Begge eksempler kan måske opfattes som vel poetiske, men metaforer bruges også i stor stil i hverdagen iøvrigt – tænk blot på udtrykket 'tid er penge'. Tid er i vores kultur dyrbar – vi taler om at spare tid, eller at det koster tid, eller at vi investerer tid, og vi siger, at vi har tid, eller at vi spilder vores eller andres tid (Lakoff & Johnson 2002).

Metaforer kan være med til at anskueliggøre – tænk blot på Løgstrups berømte håndmetafor om at holde noget af den andens liv i sin hånd. Men metaforer kan også føre tankerne eller forestillingerne på afveje, som det ofte har været tilfældet med en række pædagogisk-psykologiske metaforer, som fx at se barnet som 'ler', der formes af de voksne eller som en 'blomst', der omhyggeligt gødes og vandes af de voksne. De voksne – forældre, pædagoger og lærere - ses med andre ord som gartnere, håndværkere og når det gik højt som kunstnere.

Den filosofiske, psykologiske, pædagogiske og sociologiske verden har ganske vist været overbefolket af dualisme og dyader (Hansen 2000) som fx krop & sjæl, mor & barn, frihed & lighed, fornuft & følelser, arv & miljø, ydre & indre, individ & samfund, subjekt & objekt, teori & praksis. Men i det følgende har jeg taget skridtet en smule videre og set på triader og trekanter på snart sagt det meste i den pædagogiske verden.

Lad os først kort konsultere matematikken, der jo kan fortælle os, at en trekant har tre sider og hjørner og i øvrigt findes som retvinklet, stumpvinklet, spidsvinklet, ligesidet og ligebenet udgave. Jeg vil herefter gå til den helt grundlæggende visualiseringstrekant, nemlig de såkaldte triadiske modeller.

### **Triadiske relationer**

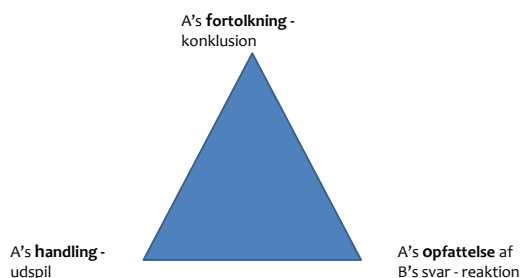
Jeg har som eksempel valgt den amerikanske socialpsykolog George Herbert Meads brug af modellen til beskrivelse af det triadiske forløb bestående af udspil-svar-konklusion, som det ses i figur 1. Mening er ifølge Mead kontekstuel bestemt, og han anså den triadiske relation som en forudsætning for mening. Den triadiske relation består i denne sammenhæng i udgangspunktet af *handling* (gestus, udspil) – *opfattelse* (gensvar, reaktion) – *fortolkning* (konklusion, resultat).

Vores handlinger sker stadig ifølge Mead altid inden for rammen af vores forståelse af den konkrete situation. Det er en lignende pointe, der kommer til udtryk i det såkaldte Thomas-teorem: ”Hvis mennesker definerer situationen som virkelig, er den også virkelig i sine konsekvenser”<sup>1</sup>. Det er inden for den ramme, som forståelsen af situationen udgør, at triaden kan anskues, som det er illustreret nedenfor:

---

<sup>1</sup> Her citeret efter Hundeide, Karsten (2004). Børns livsverden og sociokulturelle rammer. Akademisk forlag, side 35, 37, 39 & 139.

## Den triadiske relation



### Trekant 1: Den triadiske relation

A's handling rettet mod B er som det ses et af de tre elementer. Det følgende element udgøres af A's opfattelse af B's svar og endelig udgør A's fortolkning det tredje element. Tag for eksempel en situation, hvor læreren (A) med positive forventninger siger godmorgen til en elev (1 element), men eleven (B) svarer ikke, hvilket læreren (A) også registrerer (2 element), og måske tolker som manglende høflighed (3 element). Der vil tilsvarende kunne laves et triadisk forløb omhandlende elevens definering af situationen og hans eller hendes ageren.

Læreren oplever med sin opfattelse og fortolkning af situationen at have god grund til at justere sin forståelse af situationen. Med Meads interaktionistiske tilgang tilskrives deltagernes fortolkning af situationen afgørende betydning. Hvilken forskel ville det mon have gjort, hvis læreren for eksempel havde tolket elevens manglende reaktion som uopmærksomhed? Mead forstår således *meningsskabelse* som intersubjektivt konstitueret i interaktions- og kommunikationsprocesser mellem mennesker (Løw 2018).

En lignende triadisk relation kendes fra semiotikken. Semiotik betyder tegnlære og omhandler studiet af socialt betingede tegnsystemer. Den grundlæggende påstand er, at tegnet står for noget andet end tegnet selv, og at tegnet kan repræsentere situationer, følelser og fænomener uden for tegnet selv. Forholdet mellem fænomenet, tegnet og personen konkretiseres med en triadisk relation mellem Det betegnede - Den betegnede - Det betegnede, der altså illustrerer, hvordan *mening* fremkommer gennem forholdet mellem de tre.

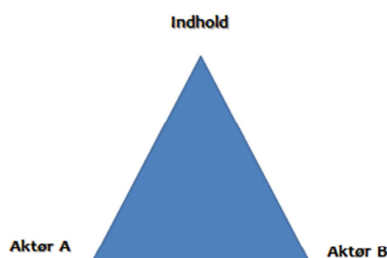
Den næste trekantsmodel er også hentet fra kommunikationens verden og kaldes ofte slet og ret for kommunikationstrekanten.

### **Kommunikationstrekanten.**

Der findes grundlæggende mindst to forskellige kommunikationsmodeller. For det første er der den klassiske såkaldte transmissions-model, hvor kommunikation opfattes lineært. Det er *overførings- eller transport-modeller*, hvor kommunikation slet og ret drejer sig om overføring af information. Trekantet udtrykt med de velkendte begreber: ”afsender - budskab – modtager”. For det andet er der transaktions-modellen, hvor kommunikation ses som et relationelt og gensidigt fænomen, idet begge (eller alle) parter ses som *aktive deltagere* i meningsdannelses- og fortolkningsprocessen. Indholds- og relationssiden lader sig illustrere i trekanten, idet de skråstillede streger viser aktørernes forhold til indholdet. De anskueliggør dog ikke aktør A og B’s mulige forskellige forhold til indholdet. Den vandrette streg forbinder aktørerne (fx lærer og elev) i en gensidig relation og udgør således relationssiden.

Trekant 3

### **Kommunikationstrekanten**



### Trekant 3: Kommunikationstrekanten

Men *transaktionsdynamikken* lader sig vanskeligt visualisere i en trekantsmodel, selvom kommunikation basalt set er et treledet forhold. Aktørerne A og B ses i transaktionsmodellen som samskabende deltagere i kommunikationsprocessen. Det aktørerne er sammen om – indholdet – kan principielt veksle fra det ene øjeblik til det andet. Det er en gensidig proces, hvor aktørerne i princippet begge (eller alle) hele tiden er både ’afsendere og modtager’ og dermed medskabere af kommunikationsprocessen. Det de er sammen om – det såkaldt fælles

tredje, er endvidere i udgangspunktet ikke nødvendigvis så fælles endda, hvilket er velkendt fra fx klasseværelset (Løw 2018 og 2019).

Trekantsmodellerne kan selvfølgelig forfines med flere begreber, mere tekst, forskellige pile og forgreningsangivelser, som jeg afslutningsvis skal give et enkelt eksempel på (trekant 8)<sup>2</sup>.

### Den pædagogiske & didaktiske trekant

Jeg bruger i det følgende betegnelsen den didaktiske trekant. Den findes i lidt forskellige versioner, men dog med den samme triade bestående af lærer-indhold-elev. Modellen har mange lighedspunkter med kommunikationstrekanten, hvilket måske ikke er så overraskende, da *undervisning* blandt andet kan beskrives som en særlig form for kommunikation og interaktion, der har til hensigt at fremme dannelse og læring. Trianguleringen er her: lærer-elev, lærer-indhold og elev-indhold. Der kan over tid iagttages en tendens til at pendle mellem at betone den ene side frem for den anden, altså indholdssiden frem for relationsiden og visa versa. Men hovedpointen i den didaktiske trekant er netop, at læreren på én og samme tid skal kunne forholde sig til *både* relations- og indholdssiden (Løw 2020).

Trekant 3



*Hvordan* eleven skal møde *hvad*, er to af didaktikkens store spørgsmål. Prorektor Alexander Christian von Oettingen foreslår inspireret af Rousseau en *indirekte pædagogik*, der giver plads til elevens selvudfoldelse<sup>3</sup>. Rousseaus strategiske forholden sig til lærer-barn/elev relationen

<sup>2</sup> De pædagogiske modeller kan også ville rumme og anskueliggøre så meget, at de reelt fremstår uoverskuelige. Se fx Jan Tønnesvangs redegørelse for tre grundmodeller i antologien *Psykologisk ilt i pædagogisk og organisatorisk arbejde*. Klim 2012.

<sup>3</sup> Forslaget fremsættes - i opposition til den omsiggribende målstyring af undervisningen - i hans debatbog med den poetiske titel: *Pissedårlig undervisning*. Hans Reitzels forlag: 2019.

beskrev han således i sit pædagogiske hovedværk Emil: ”Lad Deres elev tro, at han altid er den overlegne, og sørg for, at det altid er Dem, som er det. Der gives ingen så fuldkommen underkastelse som den, der bevarer et skin af frihed; på den måde lægger man selve viljen i lænker (...) Ganske vist skal det (barnet) kun gøre, hvad det selv vil, men det bør kun ville det, som De vil have det til at gøre. Barnet bør ikke tage ét skridt, som De ikke har forudset. Det bør ikke åbne munden, uden at De ved, hvad det vil sige”<sup>4</sup>.

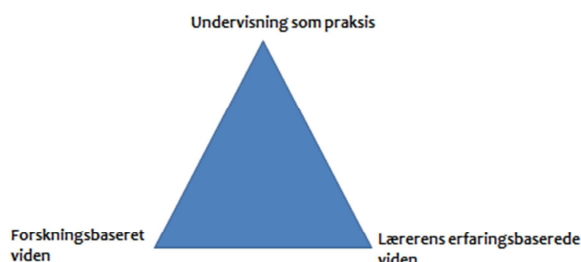
Når relationen mellem lærer og elev således er manipuleret, er det ifølge den tyske socialfilosof Hartmut Rosa udtryk for tingsliggørelse (Rosa & Endres 2017) til forskel fra den gensidighed i relationen, som en resonansrelation er udtryk for – se senere trekant 7. Den triadiske relation, som den blev formuleret med trekant 1, udtrykker en lignende gensidighed begrebsliggjort med skabelse af intersubjektivitet (Løw 2018).

### En didaktisk refleksionsmodel.

Didaktik kan siges, at være noget læreren gør, når han (eller hun) planlægger, gennemfører og efterbearbejder undervisning. En *didaktisk refleksionsmodel* kan tilsvarende beskrives som en støtte i lærerens arbejde med at finde, skabe og analysere mulige svar på undervisnings-spørgsmål. En sådan model kan visualiseres som en trekant med tre ben bestående af lærerens undervisningspraksis, hans erfaringsbaserede og forskningsinformerede viden, som det fremgår af nedenstående trekant 4<sup>5</sup>.

Trekant 4

### Didaktisk refleksionstrekant



<sup>4</sup> Rousseau, J.J. (1962/1762). Emile – eller om opdragelsen. 1. del, side 129. Borgens forlag.

<sup>5</sup> Frit efter Tina B. Keidings fremstilling af Paul Heimanns didaktiske refleksionsmodel. In Laursen & Kristensen 2017, red...

Undervisning er en dynamisk og situeret aktivitet, der kan være vanskelig at få analytisk greb om endsige meningsfyldt relatere til forskningsmæssige antagelser. Men det hævdes ikke desto mindre ofte, at *didaktisk professionalitet* fordrer refleksion, som trækker på både praksis, erfaring og forskning. Tænk blot på den såkaldte praksistrekant med treenheden af (undervisnings-) handling, (teori- og praksisfunderede) begrundelser og (værdimæssig, etisk) retfærdiggørelse<sup>6</sup>.

En sådan dialog mellem praktiske udfordringer, lærerens erfaringer og en hvis forskningsinformeret viden kan styrke lærerens *dømmekraft*, der jo kort udtrykt henviser til evnen til at foretage de bedst mulige *skøn* i den konkrete situation på et oplyst grundlag. Når begrebet dømmekraft skal udfoldes nærmere, sker det i øvrigt ofte i form af en trekantmodel med en social (kollektiv), personlig (individuel) og strukturel (institutionel) dømmekraft.

### Psykologiske trekanter

Psykologien er også rig på triadiske modeller. Jeg har allerede omtalt Meads triadiske relation (trekant 1) og vil yderligere berøre tre modeller mere af relevans for den pædagogiske psykologi, der jo omhandler psykologiske aspekter af pædagogisk teori og praksis.

Almen psykologisk er psykologiens genstandsfelt blevet beskrevet i tre hovedområder, der grafisk også kan udtrykkes som en trekant bestående af *Sansning-Tænkning-Følelse*<sup>7</sup>. Sansning og tænkning forbindes gennem *perception*. Tænkning og følelse forbindes gennem *vilje* og endelig forbindes følelse med sansning gennem *refleks*.

Ja, selv den menneskelige *hjerne* kan beskrives som en treenighed - bestående af neocortex (tænkende), det limbiske system (følende) og hjernestammen (sansende & regulerende)<sup>8</sup>. Det ser ud som om, at den almene psykologi er rykket ind i hjernen. Denne type helhedsmodeller kan give en form for overordnet overblik, men siger i sig selv selvsagt ikke meget om, hvad der er på spil.

Den danske psykolog Knud Illeris opstillede for omkring 30 år siden en *læringstrekant*, som har vist sig ret sejlivet. Hans grundlæggende tese var og er, at læring altid er en på engang treleddet proces, der består af en indholds-, drivkrafts- og samspilsdimension eller som det

---

<sup>6</sup> Jeg referer til Lars Løvlies mere end 40 år gamle trekant, som siden er blevet vendt op og ned, men stadig er triadisk.

<sup>7</sup> Køppe, Simo (1983). *Psykologiens udvikling og formidling* i Danmark i perioden 1850-1980. GAD-forskningsrapport.

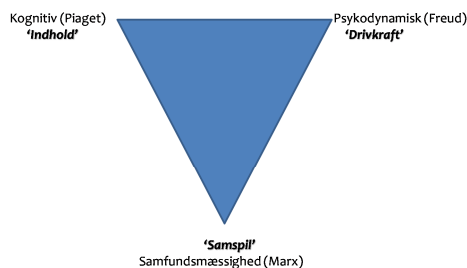
<sup>8</sup> Paul MacLeans (metaforiske) model ifølge Hart (2016).

oprindelig hed: en kognitiv, en social og en psykodynamisk dimension.

Det tager sig grafisk udtrykt ud som i trekant 5.

Trekant 5

## Læringstrekant



De to øverste vinkler drejer sig om den individuelle *tilegnelsesproces*, som altså beskrives som et spændingsfelt mellem *indhold* og *drivkraft* (tidligere det kognitive og det psykodynamiske). Den nederste vinkel illustrerer den sociale, samspilmæssige dimension af læring. Denne vinkel stod tidligere for den samfundsmæssigt underliggende dimension, der nu er placeret udenfor trekanten, som er blevet omkredset af en cirkel (Illeris 2015, side 45). Denne triangulering er ganske illustrativ, men de konstituerende elementer bringes kun antydningvis i transaktion. Læringstrekanten har ganske vist undergået forandringer hen over årene og de tre gamle crucifler (Marx-Freud-Piaget) er trådt i baggrunden, men det er alligevel imponerende at en så enkel model stadig viser en hvis levedygtighed.

### Positioneringstrekanten.

Når vi som mennesker befinder os i sociale relationer, indgår vi i et magtforhold, om vi vil det eller ej. Vi er på samme tid udsat for magtens virkninger og udøver selv magt i relation til andre. Vi er med andre ord selv medskabere af de relationer og magtforhold, som vi indgår. Det vil jeg kort belyse med endnu en trekant, nemlig den såkaldte positioneringstrekant. Når begrebet magt skal udfoldes nærmere, sker det i øvrigt ofte i form af endnu en trekantmodel med *personlig*, *diskursiv* og *strukturel* magt. I forhold hertil kan positionering beskrives som en diskursiv proces.

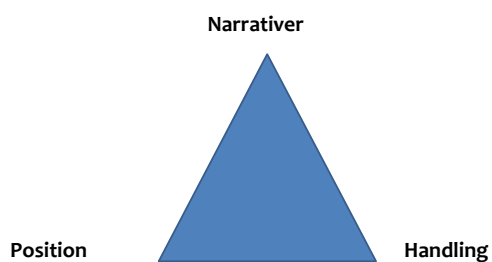


Teorien om *gensidige sociale positioneringer* blev formuleret første gang af den australske professor i pædagogik Bronwyn Davies og den new zealandske/engelske psykolog og filosof Rom Harré. Positioneringsteoriens tre grundbegreber kan anskueliggøres i en trekantsmodel, hvis tre elementer gensidigt påvirker hinanden – trekant 6.

Positioneringsteorien blev formuleret som et dynamisk og procesorienteret alternativ eller supplement til det mere statiske rollebegreb. Positionering sker løbende i kommunikation og interaktion og kan således ikke adskilles fra sociale relationer og praksisser.

Trekant 6

### Positionerings-trekanten



Jeg har i anden sammenhæng formuleret mig uddybende om de tre elementer og deres gensidighed (Løw 2018). Her vil jeg nøjes med at anføre følgende.

*Position* er et relationelt begreb, idet vi jo positionerer os i relation til nogen. De måder, som vi positioner os selv og andre på, er således med til at skabe de indbyrdes relationer – fx mellem lærer og elev. Tale- og anden *handling* har afgørende indflydelse på den pågældende situation, og har derfor konsekvenser for situationen. Vi må for at forstå fx lærerens handling som handling se på hans grunde (intentioner), sociale praksisser (fx at undervise) og narrative konventioner. Vi må nemlig for at forstå handlinger placere dem i et narrativt forløb – en *narrativ* ramme.

Positionering er en gensidig social proces med den eller dem, som vi interagerer og kommunikerer med. Der er tale om en løbende gensidig proces, der kan anskues som et interaktionsforløb. Positioneringstankegangen kan fx ses som en invitation til læreren om at overveje, i hvilket omfang han er medvirkende til at positionere sine elever – som fx

adfærdsvanskelige. Han kan for eksempel spørge sig selv, om hans egen positionering er befordrende for elevens positionerings- og deltagelsesmuligheder (Løw 2018).

### **Resonanstrekanten.**

Et af de seneste skud på den pædagogiske trekantsstamme er den såkaldte *resonanstrekant* (Rosa & Endres 2017), som er gengivet nedenfor – trekant 7.

Hartmut Rosa tager med metaforen *resonans* (genklang) fat i det aspekt af dannelsesstanken, som handler om, hvordan elevernes relation til verden kommer i stand. Kvaliteten af denne dannelsesproces står og falder ifølge Rosa med, om skolen og lærerne formår at skabe rammer og undervisning, som støtter eleverne i at åbne sig for og relatere sig til verden – blandt andet i kraft af de sociale relationer og det faglige indhold. Det afgørende i denne dannelsesstanke er kvaliteten af den relation, som eleven gives mulighed for at etablere til verden.

Det er stadig ifølge Rosa gennem relationerne, kommunikationen og interaktionen i skolegården og klasseværelset, at eleverne udvikler måder til at tilegne sig og handle i forhold til kulturelle regler og normer. De kulturelle ”koder” siges at være skjult i og mellem de forskellige aktiviteter. Det er gennem elevernes deltagelse i disse faglige og sociale aktiviteter, at eleverne udvikler kompetencer, som de også skal bruge til at mestre livet udenfor skolen.

Trekant 7



Skolens resonansrum er søgt illustreret med forholdet mellem lærer-indhold-elev og altså som en *gentænkning af den didaktiske trekant*, der er blevet til to trekantsforhold:

Fremmedgørelsestrekanten (stumme verdensforhold) og Resonanstrekanten (dialogiske verdensforhold). Den didaktiske trekant har oftest indholdet – det fælles tredje – som omdrejningspunkt, og altså placeret på toppen. Resonans- og fremmedgørelsestrekanten

derimod har læreren placeret på toppen af trekanten. Det er nemlig ifølge Rosa først og fremmest læreren, der skal ”bringe akserne omkring stoffet i svingninger og samklang” (Rosa & Endres 2017, side 58).

Dannelsen af elevernes relation til verden i undervisningen kan ske i de to akser, hvor den ene beskriver, hvad der sker i relationer mellem lærer og elev(er), og den anden omhandler elevernes og lærerens forhold til indholdet – sagsforholdet. Det er ifølge Rosa relationelle aspekter og kvaliteter i undervisningssituationerne, der enten skaber overvejende resonans eller fremmedgørelse (stumt lærer, elev, indholdsforhold).

I de vellykkede undervisningssituationer bliver klassen et *resonansrum*, hvor ”læreren gennem sin begejstring får stoffet til at tale, og dermed begynder stoffet også at tale til eleverne” (Ibid., side 54). Rosa påstår, at der er et gensigt forhold mellem resonans og fremmedgørelse – de forudsætter så at sige hinanden. Dialektikken mellem de to situationer (fremmedgørelseszone og resonansrum) lader sig dog ikke anskueliggøre med to sidestillede trekantsmodeller.

Resonans trekanten udtrykker på mange måder en *pseudo-konkretisering*, idet dens udfoldelse er fattig på mere konkrete didaktiske og faglige bestemmelser. Rosas modforestillinger til, hvad han opfatter som en mål- og fremmed-styret undervisning, forbliver desværre abstrakt og rig på idealiserede formuleringer om den vellykkede undervisning. Det er for mig et åbent spørgsmål om trekantsmodellen kan være afsæt for en mere erfaringsnær refleksion og udmøntning.

Ideen om skolens resonansrum har faktisk flere lighedspunkter med en *dialogorientering undervisningstænkning*<sup>9</sup>, der dog er anderledes rig på mere konkrete bestemmelser både på indholds- og relationssiden (Løw 2018).

### **Den triadiske model forklædt som pyramide.**

Man kan selvfølgelig også lave trekanten som en pyramide, som et forsøg på at *kontekstualisere* de traditionelle trekantsmodeller. Det har jeg gjort ved at indskrive tid og sted, hvorved der opstår et tredimensionelt rum.

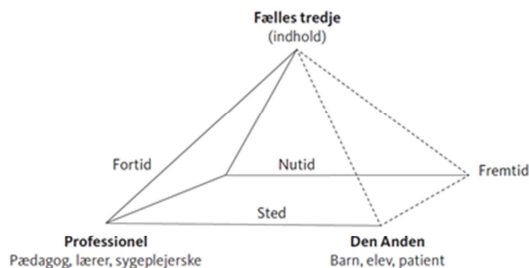
---

<sup>9</sup> I en skandinavisk sammenhæng drejer det sig fx om Ragnar Rommetveit, Olga Dysthe, Lars Løvlie, Per Linelle, Thomas Englund og Helle Alrø.

Trekant 8

Den triadiske model forklædt som pyramide:

### Professionspyramide



Professionstrekanten bliver således til en professionspyramide, der visualiserer den *grundlæggende konstellation* for relationsprofessionelle som triadisk: den relationsprofessionelle - sagen/indholdet - den Anden: barn, elev, patient.

De fuldoptrukne skråstillede streger viser fx lærerens forhold til indholdet, og de stiplede skråstillede streger viser elevens/elevernes forhold til indholdet. De udgør tilsammen indholdssiden.

Den forreste vandrette streg forbinder de to aktører: lærer & elev – i en gensidig relation og udgør relationsiden. De to sider – indholds- og relationsiden – influerer gensidigt på hinanden. Og endelig er triaden indskrevet i sted: rum og tid: nutid, fortid og fremtid. På den måde søger modellen at anskueliggøre, at professionsudøvelse er *situeret* i konkrete fysiske og sociale kontekster (Løw 2019)<sup>10</sup>.

### Modeller – veje og afveje

Modeller kan i lighed med metaforer være med til at anskueliggøre en idé – tænk blot på Sigmund Freuds berømte (og berygtede) tredelte personlighedsmodel, der også kan tegnes som en trekant, men som dog hyppigst visualiseres i form af det velkendte 'æg'.

Men modeller kan også føre tankerne eller forestillingerne på vildveje, som når de dynamiske

---

<sup>10</sup> En lignende kontekstualisering har jeg i andre sammenhænge udsat både kommunikationstrekanten og den didaktiske trekant for (fx Løw 2018 & 2019). Den norske docent i pædagogik Simon Michelet gør brug af en lignende pyramide med henblik på at indskrive kommunikationen og interaktionen eleverne imellem. Michelet (2019). Klassen som fellesskab. Cappelen Damm Akademisk.

processer mellem de tre instanser ('det – jeg- overjeg') opfattes og udlægges som specifikke fysiske lokaliteter, der søges placeret konkrete steder i enkelte individ – forskellige steder i kroppen som fx hjerte og hjerne.

Det er i det hele taget ikke uproblematisk med modeller – trekantede eller ej. De giver for det første ofte mest mening for den, som laver dem. Det siger for det andet næsten sig selv, at en model, som søger at give et overblik over noget så komplekst som fx, hvordan et menneske kan beskrives, må gøre sig skyldig i forenklinger.

Det forbehold er vigtigt at have med, da modeller jo, som eksemplificeret, også kan føre tanker på afveje, som når man forveksler modellen med den komplekse virkelighed eller forveksler menukortet med selve menuen. Det er dog de færreste, som begynder at spise menukortet, hvorimod det oftere sker at kort (fx en diagnose) forveksles med landskab (fx barnet som andet og mere end diagnosen – det såkaldte 'hele' barn).

**Modellerne** ender nemt med at blive en *prokrustesseng*<sup>11</sup>, hvor de forskellige fænomener for enhver pris forsøges passet ind. Det sker, hvis der i modellernes tilblivelse i for høj grad skæres noget væsentligt fra i bestræbelserne, eller hvis fænomenerne eller teorierne så at sige strækkes, så de kommer til at passe til modellen.

## Henvisninger

- Hansen, Niels B. (2000). *Pædagogikkens treklang*. Gyldendal Carpe-serien  
Hart, Susan (2016). *Neoraffektiv udviklingspsykologi*. Bog 1-3. Hans Reitzels forlag  
Illeris, Knud (2015, 3. udgave). *LÆRING*. Forlaget Samfundslitteratur – 1. udgave: 1999.  
Lakoff, George & Johnson, Mark (2002). *Hverdagens metaforer*. Hans Reitzels forlag  
Laursen, P. F. & Kristensen, H. J. (red.2017). *Didaktikhåndbogen*. Teorier & temaer. Hans Reitzels forlag  
Løw, Ole (2018). *Gensidighedens pædagogik*. Byggesten til en dialogisk tænkning & praksis. Akademisk forlag  
Løw, Ole (2019). *RELATIONER*. – Kommunikation, interaktion, dialog, anerkendelse & narrativer. Forlaget Samfundslitteratur  
Løw, Ole (2019). *Relationer som kontekst for professionsudøvelse*. Tidsskriftet Unge Pædagoger, nr. 3.  
Rosa, H. & Endres, W. (2017). *Resonanspædagogik*. Når det knitrer i klasseværelset. Hans Reitzels forlag.

**Ole Løw** er lærer og autoriseret psykolog med specialistuddannelse i pædagogisk psykologi og med klinisk efteruddannelse. Ole har en omfattende og bred erfaring som underviser, vejleder og foredragsholder. Han har senest skrevet bøgerne: *Kollegial vejledning som samarbejde* (Dafolo 2020) og *ANDERKENDELSE i professionelle relationer* (Samfundslitteratur 2020 – in print). Ole arbejder freelance med foredrag, workshops, vejledning & sparring – [www.loew.dk](http://www.loew.dk)

---

<sup>11</sup> Udtrykket stammer fra den græske fortælling om kæmpen Prokrustes, der ifølge fortællingen drev et herberg. Her havde de kun to længder senge til sine gæster – en kort og en lang. Derfor passede sengene ikke altid til gæsterne. Det skulle Prokrustes angiveligt have klaret ved at hugge benene af de gæster, som var for lange, og strække lemmerne ud på dem, som var for korte.