

Marte meo som inklusionsmetode

Artikel bragt i tidsskriftet Specialpædagogik 2, 20014

/ Lene Jakobsen, Pædagogisk udviklingsvejleder og marte meo supervisor PPR Køge

*”Man kan ikke lære et menneske noget;
man kan kun hjælpe det til at opdage, hvad det har i sig.”*

Galileo Galilei 1564-1642, italiensk fysiker og astronom

Med ovenstående citat kunne marte meo metoden i al sin enkelhed sammenfattes. Alligevel vil jeg nu vove mig ud i at bruge lidt flere ord på en beskrivelse af metoden.

Jeg vil i denne artikel præsentere marte meo metoden belyst med praksiseksempler, når vi taler om konsultativ intervention i forhold til inkluderende læringsfællesskaber. Da metoden anvendes i en relationel kontekst, definerer jeg fællesskabsbegrebet således; ”at flere personer er *fælles* om noget bestemt” (www.leksikon.org). Hvad inklusion angår, vil jeg her nøjes med at forholde mig til begrebet som et vilkår i mit arbejde med det ene ærinde at kigge på, hvordan marte meo som metode kan anvendes i konsultativt arbejde med inklusionsprocesser.

PPR Køge kommune

Jeg er ansat i Køge kommune, hvor inklusion, som i de fleste andre kommuner, er på den politiske dagsorden. Det kvantitative mål er at inkludere 99 % af alle børn i det almene dagtilbud og 97 % af alle børn og unge skal modtage undervisning i kommunens almene skoler.

Det kvalitative mål er, at alle børn og unge indenfor rammerne af den enkelte institution – dagtilbud eller skole – skal opleve sig kvalitativt inkluderede (Køge kommunes inklusionsstrategi 2012).

PPR i Køge består af et tværfagligt team af psykologer, fysio- og ergoterapeuter, tale- hørelærere, konsulenter og pædagogiske udviklingsvejledere (de tidligere støttepædagoger) og har nu jf. inklusionsstrategien en overvejende konsultativ funktion. Det vil sige, at PPR primært sigter mod et tværfagligt helhedssyn, hvor alle relevante faggrupper bidrager, når der opstår problemfelter af ekskluderende karakter i dagtilbud og skoler.

I 2009 begyndte det daværende støttepædagogkorps for alvor at arbejde konsultativt i dagtilbuddene med marte meo som udviklingsmetode. Fra januar 2013 blev støttepædagogerne, som nu hedder pædagogiske udviklingsvejledere, en del af PPR's tværfaglige team. Vi anvender metoden primært i dagtilbud og med forældre, men er med små skridt i gang med forsøg på at sætte metoden i anvendelse, når det handler om skolernes inklusionsudfordringer. Det er sådanne forsøg med metoden, jeg vil beskæftige mig med i denne artikel.

Marte meo metoden

Marte meo metoden er udviklet af hollandske Maria Aarts. Marte meo betyder ”*ved egen kraft*” og er udviklet efter den overbevisning, at mennesket udnytter sine kompetencer optimalt, når udviklingsprocesser opmuntres og fremmes ud fra menneskets egen drivkraft (Aarts 2000). Centralt i Marte meo metoden er, at eleven agerer og reagerer meningsfuldt, er intentionel i sine initiativer og handler med afsæt i erfaret læringsforståelse (Roug 2002, Sørensen 2007). Med andre ord er udgangspunktet, at eleven bringer de bedste intentioner med sig ind i en given kontekst og relation og oplever sin adfærd som meningsfuld, også når den forekommer omgivelserne meningsløs.

Knuder i samspillet anses altså for at være årsagen, hvis vi oplever fravær af vilje til at tilegne sig ny læring (Roug 2002). Hypotesen er, at alle, uanset funktionsniveau, har et iboende behov for og ønske om at udvikle sig.

Metoden er samspils- og relationelt orienteret med et grundlæggende menneskesyn i en symmetrisk - asymmetrisk relation, hvor vi er *ligeværdige* som mennesker, men ikke ligestillede. (Sørensen

2013). Læreren bærer således altid ansvaret for såvel relation som læringsituation. Med afsæt i det indledende citat fra Galilei kunne jeg påstå, at det altid vil være lærerens ansvar at bygge den scene, hvorpå eleven (den lærende) skal opdage og udvikle, hvad han har i sig af udviklingspotentiale. Vi må altså begive os ud på en slags opdagelsesrejse i eleven for at kunne sætte os ind i dennes perspektiv. I *marte meo* hedder dette at *følge barnets initiativ* og kan oversættes med at se, høre og forstå eleven - og ikke, som det nogle gange opfattes, at lade eleven overtage føringen og "få sin vilje". Man kan altså sige, at læreren må påtage sig ansvaret for de ydre betingelser for læring, således at eleven / klassen har de bedste betingelser for at tilegne sig læring ud fra de kompetencer og ressourcer, det bringer med sig ind i læringsrummet. Når vi lader os optage af, og anerkender elevens initiativ skaffer vi os værdifuld viden om, hvad eleven er optaget af og ikke mindst opnår vi viden om elevens aktuelle udviklings- og funktionsniveau. Man kan sige det sådan, at vi tuner ind på elevens modtagelsefrekvens for fremadrettet at sende på denne.

Illeris

Jeg har nu slået fast, at vi ikke kan arbejde med *marte meo* metoden uden at interessere os for samspilskvaliteten i fællesskabet. Jeg vil vove mig ud en påstand om, at der slet ikke kan tales om læringsprocesser uden at interessere sig for samspilskvalitet i undervisningen. Knud Illeris taler i sin læringsteori om ydre og indre betingelser for læring. Her tillægges omgivelser, materialer, fysiske rammer og ikke mindst relationer betydning for læring. Illeris kalder dette for samspilsprocessen. De indre betingelser for læring; allerede tilegnet viden, læringsstrategier og motivation for at tilegne sig nyt kalder han tilegnelsesprocessen. Processerne foregår ifølge Illeris samtidig mellem individ og omgivelser og skal være aktive for at læring finder sted (Illeris 2009).

Læringsteorien peger altså med Illeris på, at en nødvendig nysgerrighed i forhold til den enkelte elevs forudsætning for at lære, ikke udelukkende kan søges i det enkelte barn. Vi også må kigge på omgivelserne og det samspil som barnet udsættes for i læringsrummet. Fællesskabet og barnets position i fællesskabet kan altså siges at være en forudsætning for barnets drivkraft, når det handler om at tilegne sig ny læring.

Når *Marte meo* terapeuten mødes med den lærer, der har bedt om hjælp, tages udgangspunkt i den oplevede virkelighed. Det er altså læreren eller lærerteamet, der definerer problemfeltet og skal arbejde i praksis med at ændre en opstået ekskluderende kultur. Med større elever kan eleven inddrages aktivt i dette og selv være med til at definere problemfeltet.

Når lærere præsenterer deres dilemma, fortæller de ofte om bekymring, uhensigtsmæssig adfærd, mangel på samarbejde og den enkelte elevs (det ekskluderede barns) påvirkning af andre elever. Med andre ord uhensigtsmæssig adfærd / adfærdsmønstre, der medvirker til at vi ser ekskluderende mekanismer for en elev eller flere elever i klassen. Fortællingen handler om udfordringer i relationer og ikke om didaktiske overvejelser. Det er dette, vi kalder opståede samspilsknuder. Samspilsknuderne vil typisk være at finde i såvel de indbyrdes elevrelationer, men også i lærer – elev relationen, da en lærer også påvirkes perceptuelt af stemninger og misstemninger i klasserummet.

Positiv ledelse

I *marte meo* taler vi om *positiv ledelse* med den grundholdning, at læring tilegnes i en rar og positiv stemning, hvor eleven oplever sig anerkendt og betydningsfuld for fællesskabet med mulighed for både at deltage og bidrage såvel fagligt som socialt. Vi kan kalde det at investere i kontakt før opgave med en forventning om, at denne investering vil give et renteafkast i form af en større lyst til at samarbejde om opgaven.

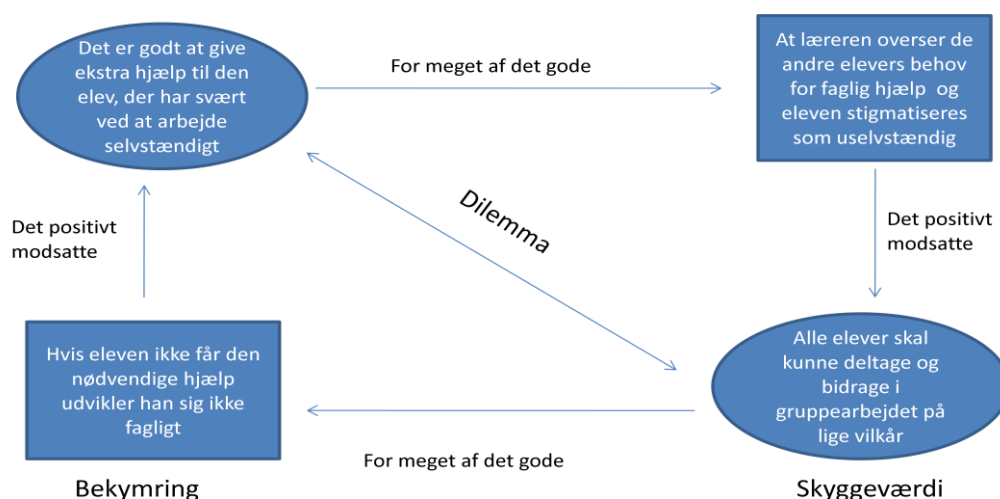
Positiv ledelse indeholder elementer som tydelig start, trinvis guidning, gentagelser og ikke mindst tydelige afslutninger, der er afstemt mellem lærer og elev / klasse. Dette skaber tilsammen en forudsigelig i læringsrummet, som giver eleverne viden om, hvad de forventes at samarbejde om.

Afstemte afslutninger er en forudsætning for, at den enkelte elev kan bekræftes på forståelse og tilegnelse af læringsindholdet. Og måske er det netop her, at begrebet differentieret undervisning står sin prøve og bliver en stor udfordring for lærerne.

Et praksiseksempel

Vi befinder os i 2. klasse.

Lærerteamet fortæller, at de i klassen er udfordret i forhold til 6 elever, når der skal arbejdes selvstændigt. Lærerne oplever, at de har for mange børn, der har brug for lidt ekstra. De føler sig lidt stressede – og synes ikke at de kan være der for alle. Udfordringen kan illustreres med Carsten Pedersens dilemmamodel (Pedersen 2009 s. 115):



Marte meo terapeuten kommer i klassen og videooptager en undervisningstime. Hun analyserer filmen med fokus på lærernes dilemma. Analysearbejdet giver viden om, hvad lærerteamet allerede gør i samspillet med eleverne, som er virksomt. Hun vælger at vise lærerteamet klip, hvor lærerne først sørger for at få hele klassens opmærksomhed, inden de fortsætter med opgaven. Først når en afslutning er afstemt med alle involverede i fællesskabet, er alle klar til fælles opmærksomhed om en ny opgavepræsentation.

Lærerteamet ser altså sig selv som rollemodeller på tydelig *positiv ledelse*. De vises klip, hvor lærerne er meget tydelige i forhold til, hvad eleverne forventes at samarbejde om. Når lærerne så alligevel udtrykker stress over, at en gruppe på 6 elever ikke mestrer at løse selvstændige opgaver, giver dette anledning til at tale om, at nogle elever har brug for noget ekstra og ikke mindst, hvornår og hvordan de lykkes med det.

Marte meo terapeuten viser teamet følgende klip:

- En lærer laver aftale med elev om særskilt guidning, når de andre er gået i gang. Eleven oplever sig nu set, hørt og forstået og kan nu *vente* på hjælp. Der afstemmes i samspillet mellem den enkelte elev og læreren, hvilket gør det nemmere for eleven at fokusere på fællesskabet.

- En elev mister koncentration og analysen viser, at han har behov for guidning ved hver enkelt opgave i matematik. Han har vanskeligt ved at komme i gang og rette sin opmærksomhed mod næste opgave. Eleven har behov for støtte til at udvikle gode planlægningsstrategier.

Der er nu identificeret både behov og handlemuligheder i læringsfællesskabet. Marte meo terapeuten sammenfatter fokusområder og det, der allerede virker således:

- God stemning og *positiv ledelse*
- Meget konkrete forklaringer i klassen, derefter individuel opsamling
- afsluttede og afstemte undervisningscirkler
- Afstemning i læringsrummet. Fx ”Alle dem der forstår, hvad de skal nu laver lige thumbs up”. Hvis der mangler ’thumbs’ forklares igen eller den enkelte elev får besked om, at tydelig guidning kommer om lidt
- Vær i øjenhøjde og del smil, hav god kontakt og bekræft hensigtsmæssige initiativer
- Vær i Ja-cirkler. Dvs fortæl eleverne, hvad de forventes at gøre frem for, hvad de forventes at lade være med.

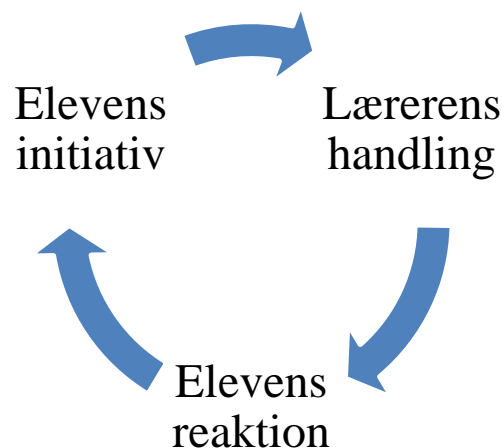
Lærerteamet når efterfølgende, på baggrund af de viste filmklip og den fælles refleksion under interventionen, frem til den løsning, at de børn der har særligt vanskeligt ved at arbejde selvstændigt, skal sidde ved samme bord. Læreren vil sidde sammen med dem ved bordet, når der skal arbejdes selvstændigt. De elever, som har udviklet gode mestringsstrategier på at hente hjælp må komme til læreren. Man behøver ikke hjælp til det, man allerede har lært. Det giver læreren bedre muligheder for at være på forkant og guide de børn, der har problemer med at arbejde selvstændigt.

Her er der tale om et forløb, hvor den enkelte elevs tilegnelsesproces fylder meget lidt. Der er i stedet kigget på klassens tilegnelsespotentiale og i endnu højere grad er der skruet på samspilsprocesserne for at optimere betingelserne for såvel den enkeltes som fællesskabets tilegnelsesprocesser.

Video som redskab

Videoptagelser er marte metodens værktøj til at opnå og formidle information om, hvad der egentlig sker i samspillet. Videoptagelserne analyseres med fokus på den ændring læreren ønsker for at opnå bedre betingelser for et læringsfællesskab, der opleves kvalitativt inkluderende af både lærer og elever.

I analysen tages udgangspunkt i de samspilsinitiativer eleven viser, da dette fortæller os om, hvor / hvad eleven retter sin opmærksomhed mod, elevens udviklingskompetencer og potentialer (nærmeste udviklingszone), samt hvordan eleven mødes af læreren og resten af klassen. I analysearbejdet indgår også metodens definerede udviklingsstøttende handleelementer som fx elementerne i positiv ledelse. Fokus på disse elementer har til formål at støtte lærer og elev / klasse til at udvikle nye samspilmønstre og dermed ændrede betingelser for læring. I analysearbejdet opnås med andre ord viden om primært sociale ressourcer og kompetencer hos eleven og læreren i forhold til den aktuelle kontekst (fællesskabet / tydelighed i de givne rammer). Vi opnår viden om kvalitet i samspillet, hvilken støtte eleven / klassen allerede får og fremadrettet har behov for (Aarts 2000, Sørensen 2013). Analysen kan illustreres med nedenstående model over marte meo metodens samspilsprocesser.



I praksis foregår den konsultative intervention ved at marte meo terapeuten viser videoklip, hvor der er kontakt og samspil mellem lærer og elev og hvor vi ser den ønskede reaktion fra eleven. Disse klip er udvalgt af marte meo terapeuten og præsenteres med fokus på, hvad læreren gør her for at opnå kontakt og reaktion.. Marte meo terapeuten formidler med den hensigt, at udvikling sker ved egen kraft, når læreren får nye øjne og ny energi ved at se, hvad både hun og eleven har ”i sig”. Ved at se videooptagelsen bliver læreren sin egen rollemodel (Aarts 2000), ligesom hendes narrative anskuelse udfordres med tilføjelse af nye nuancer. Ved at gøre mere af / forstørre de virksomme elementer i samspillet, konstrueres en ny udviklingsstøttende samspilskultur.

Marte meo terapeuten opgave er altså konsultativ i feltet mellem formidling af eksisterende ressourcer i individ og fællesskab, såvel de tydeligt fremtrædende og ikke mindst de mere utydelige så disse forstørres og virksomme elementer sættes i spil.

Marte meo uden video

Der kan være mange forhindringer i forhold til at filme i dagtilbud og på skoler. Det er sjældent videotilladelser fra forældre, der viser sig som den største forhindring. Men for mange professionelle kan det være ganske grænseoverskridende at lade sig videooptage i sin praksisudførelse.

Marte meo terapeuten vil i mange tilfælde selv være praktiker og der kan være årsager til, at marte meo metoden i første omgang sættes i anvendelse med marte meo terapeuten som ”vejviser” i praksis.

Det er tilfældet i en sag med en 6 årig pige, der skal inkluderes i et alment skoletilbud. Hun har i børnehaven haft et specialtilbud. Hun er diagnosticeret med ADHD og har tillige en tilknytningsforstyrrelse. Af andre indsatser kan nævnes sideløbende rådgivning fra PPR psykolog og familierådgiver. Intervention med marte meo er altså en af flere brikker i en tværfaglig indsats.

Det bliver en opgave for den pædagogisk udviklingsvejleder / marte meo terapeut at støtte pigen og det pædagogiske personale i overgangen fra børnehave til sfo – og til skolestart.

Forløbet startes i sfo'en med en funktion som såvel vejvisende i praksis som rådgivende i forhold til sfo personale. Både i praksis og i vejledningssamtaler med det pædagogiske personale anvendes marte meo grundtanker og elementer, men der videofilmes ikke. Ved skolestart udvides funktionen til også at omfatte pigens deltagelse i skolens læringsfællesskab. Den tid hvor den pædagogiske vejleder er praktisk vejvisende, erstattes langsomt af konsultativ praktisk pædagogisk bistand i takt med at skolen selv leverer den ekstra støtte, der skønnes behov for i skoletiden. I begyndelsen viser hun med andre ord i sit eget samspil med pigen, hvordan denne elev kan motiveres til at samarbejde og fastholde opmærksomhed, når hun bliver *fulgt på sine initiativer*. Dette foregår uden videoopta-

gelses, men kan kaldes marte meo som det kan se ud i praksis. Dette kan ikke kaldes et marte meo forløb, men en marte meo inspireret intervention.

Læreren overtager relationen med eleven og arbejder med at lære hende at kende ved at *følge hendes initiativer*. Marte meo principperne anvendes nu i det konsultative arbejde, men naturligvis uden den analysedel, som kun videooptagelser kan medvirke til. Der sker en bevægelse fra at være rollemodel til en vejledende funktion, hvor Læreren selv bliver rollemodel på et virksomt samspil med eleven.

Da marte meo terapeuten ikke længere arbejder med eleven i praksis, men udelukkende i en konsultativ kontekst, tages videokameraet i brug som værktøj. Hun filmer nu eleven og hendes lærer for løbende at evaluere på social udvikling / faglige læring og den inklusionsproces, der løbende udfordres. Analyserne viser, at eleven er mere opmærksom i undervisningen, når hun oplever sig som en del af klassefællesskabet. Læreren har fx gennem marte meo analyser fået bekræftet sin oplevelse af, at denne elev øger sin motoriske uro og mister koncentration, når hun får en tanke udenfor den aktuelle kontekst. Her er tale om en pige, der kan have svært ved at afkode sociale koder og derfor kan reagere meget hurtigt og impulsivt i forhold til fællesskabet, ligesom hun skal støttes i at regulere egne 'her og nu behov'. Men læreren har også fået bekræftet, at hun kan lykkes med at hjælpe eleven tilbage til opgaven ved at prioritere en investering i kontakt med pigen om dennes opmærksomhedsfokus. Da det pædagogiske personale omkring pigen har lært hende at kende, arbejdes der i det konsultative rum med hendes position i læringsfællesskabet.

Dette viser sig at have en styrkende effekt i fællesskabet, da ikke alene læreren forstår pigens ind i mellem snørklede tankespind. Det gør klassekammeraterne også. Da pigen pludselig i en undervisningstime inspireres til at dele, at det altså var hende, der "var kommet til at putte de små blå kugler i toiletet", er reaktionen fra en klassekammerat at sige "at det er modigt at indrømme foran hele klassen".

Først efter næsten 1 år er marte meo terapeuten begyndt at anvende videooptagelser og analysere på disse. Men fortællingen her er et eksempel på, hvordan vi kan støtte en inklusionsproces med fokus på samspil også hvis der er forhindringer i forhold til at lave videooptagelser

Afslutningsvis er det vigtigt at sige om marte meo metoden, at det ikke er en konfliktløsningsmetode, men en udviklingsmetode. Maria Aarts plejer at sige, at "marte meo tid er udviklingstid" (min oversættelse).

I PPR er det sådan, at vi for meste bliver tilkaldt, når der er opstået et problem eller sagt på en anden måde; inklusionsprocessen opleves uløselig af lærertemaet. Vi kommer derfor ofte til at tage marte meo metoden i brug som en problemløsende metode.

Det kunne være et interessant eksperiment at oprette en klasse, der allerede fra starten af børnehaveklassen skulle følges med videooptagelser og kontinuerlig supervision med marte meo metoden. Fokus sættes på samspilskvaliteten i det inkluderende læringsfællesskab. I samspillet lærer vi hinanden at kende - og i det trygge forudsigelige samspil opstår tilknytning og fællesskabsfølelse, hvilket motiverer og danner mestringsstrategier i forhold til tilegnelse af ny læring.

Marte meo metoden kunne være i anvendelse som en udviklingsmetode og fokus kunne være på det forebyggende mere end det problemløsende.

Referencer;

- Aarts M. (2000): *Marte meo Grundbog*. Harderwijk: Aarts Productions 1996
- Gullestrup,L. (2005): *At blive et med sig selv – om udviklingen af det 0 -5 årige barns SELV*. København: Frydenlund
- Illeris, K. (2009): *Læring*. Roskilde: Roskilde universitetsforlag
- Stern, D. (2000): *Spædbarnets interpersonelle verden*. København: Hans Reitzels Forlag
- Sørensen, J.B (2007):. *Støt mestring - bryd mønstre*. Frederikshavn: Dafolo A/S
- Sørensen, J.B. (2010): *Mønsterbrud i opbrud*. Frederikshavn: Dafolo A/S
- Roug, P. (2004): *"Marte meo i Praksis"*. Gyldendal Akademisk
- Pedersen, C. (2009): *"Inklusionens pædagogik – fællesskab og mangfoldighed i daginstitutionen"*. Gyldendal Akademisk