

Oplossingsgericht werken in het onderwijs

Dirk van der Wulp

Inleiding

Ooit ontstaan binnen de gezinstherapie blijkt oplossingsgericht werken ook zeer geschikt voor het onderwijs. Zo is het model van De Shazer (Jong, P. de, & I.K. Berg, 2006) goed te gebruiken door leerlingbegeleiders in het basis- en voortgezet onderwijs, zoals schoolbegeleiders, counselors, intern begeleiders, pedagogen, psychologen en mentoren.

Dit artikel gaat over de toepassing van oplossingsgerichte technieken in het onderwijs. Eerst bespreek ik de individuele samenwerkingsrelatie aan de hand van het voorbeeld van een leerling die gestuurd is door een leraar en daarna groeps-toepassingen, zoals de steungroepaanpak tegen pesten. Ten slotte schets ik hoe we kunnen bevorderen dat leerlingen gaan reflecteren over hun eigen studievaardigheden en hun eigen verantwoordelijkheid voor schoolprestaties.

Zowel in individuele gesprekken als bij klassikale toepassing van oplossingsgerichte technieken worden in principe alle interventies uit de oplossingsgerichte werkwijze gebruikt. In dit artikel komen met name de volgende interventies aan de orde:

- Het stellen van de nuttigvraag: 'Wat moet er door dit gesprek gebeuren of veranderen om te maken dat jij, als je er later op terugkijkt, zeggen kunt: dat was nog eens een nuttig gesprek?'
- Het gebruik van de flowchart uit het Brugse Model en met name de vraag of er sprake is van een beperking of van een probleem: 'Is het in principe mogelijk dat de verandering die jij wilt, echt kan?'
- Het geven van complimenten.
- De schaalvraag: 'Op een schaal van 0 tot 100, waarop 0 betekent datje probleem op zijn allerergst is en 100 dat het volledig is opgelost, waar ongeveer zitje nu? Wanneer ongeveer zou je tevreden zijn? Welk klein stapje zou je kunnen zetten in de richting van tevredenheid?'

In dit artikel gaat het over middelbare scholieren in de leeftijd van 12 tot 20 jaar. Die kunnen in het algemeen goed overweg met de standaardvragen uit de oplossingsgerichte benadering. Voor jongere kinderen vanaf de kleuterschoolleeftijd werkt de oplossingsgerichte methode ook prima, zij het dat bij hen de vragen wel aangepast moeten worden en meer moeten worden omgezet in beweging of spel. Voorbeelden

daarvan zijn te vinden in 'Het spel van oplossingen' van Insoo Kim Berg en Therese Steiner (2004).

De nuttigvraag en beperkingenvraag

Leerlingbegeleiders hebben vaak het gevoel dat zij met de oplossing moeten komen en dat de leerling daarvoor van hen afhankelijk is. Het oplossingsgerichte model biedt hen handvatten om deze in de samenwerking met de leerling te achterhalen. Oplossingsgerichte vragen, mits goed gesteld, stellen zowel een vijfjarige als een middelbare scholier in staat om tot eigen oplossingen te komen. De motivatie om te veranderen neemt hierdoor toe en er ontstaat meer rust in de begeleiding.

De eerste stap op weg naar samenwerking ontstaat door het stellen van de zogenaamde nuttigvraag: 'Wat moet er door dit gesprek gebeuren of veranderen om te maken datje achteraf kunt zeggen dat was nog eens een nuttig gesprek? Deze vraag zorgt dat de leerling moet bedenken wat hij of zij wil bereiken. Daarna kan er samen met de hulpverlener naar oplossingen gezocht worden

De tweede stap op weg naar die samenwerking is bepraten met de leerling of het een 'probleem' of een 'beperking' betreft. Een kind heeft bijvoorbeeld over het algemeen geen invloed op de vraag of de ruziënde ouders wel of niet gaan scheiden en apart wonen. Is de leerling het ermee eens dat hij of zij daar in elk geval niets aan kan veranderen, dan benoemen we het als beperking; denkt de leerling wel invloed te kunnen hebben, dan is het alsnog een probleem met als vraag: 'Wat kun je doen om ze bij elkaar te houden?') Een beperking is dus per definitie onoplosbaar en dus geen zinvol gespreksonderwerp bij het zoeken naar oplossingen. Wel is de vraag hoe je dan met die beperking om moet gaan nuttig. Aan de hand van de casus van Lisa wordt verderop duidelijk hoe dit in zijn werk gaat. De verantwoordelijkheid die leerlingbegeleiders kunnen voelen voor het aandragen van een oplossing, neemt toe als de verwijzer van de leerling een nadrukkelijk idee heeft over wat er wat er moet gebeuren, of hoe de leerling zou moeten veranderen. En lang niet altijd is dat wat de leerling zelf wil.

Denk aan de 'lastige' leerling die gestuurd is, of de leerling die men graag rechtstreeks bij jeugdzorg wil hebben. Ook dan zijn de twee startvragen - de nuttige vraag en de vraag of het gaat om een probleem of een beperking - zeer bruikbaar om samenwerking met de leerling tot stand te brengen. Door stil te staan bij de leerling en te vragen wat hij of zij nuttig vindt, ontstaat er vaak alsnog een gemene deler in de wens van bijvoorbeeld de ouder en de docent en die van de leerling zelf.

Complimenten geven

In het algemeen geldt binnen het oplossingsgerichte werken dat complimenteren, benoemen van wat goed gaat, heel erg belangrijk is. Het geven van echte

complimenten is niet heel erg moeilijk (zeker niet na enige oefening) en heeft een enorm goede invloed, maar is voor docenten vaak heel ongewoon. In het onderwijs geef je met het rode potlood aan wat fout is, terwijl je in de begeleiding moet zien en benoemen en becomplimenteren wat goed gaat. In de oplossingsgerichte zienswijze geldt immers: van wat werkt moetje méér doen! Wat fout gaat dat weten de leerlingen zelf al wel. Als je de nuttigvraag stelt, hoor je ook wat er nog beter kan, zonder dat al het negatieve als fout, fout, fout bestempeld wordt. In het algemeen geldt overigens dat elk moment een goed moment is voor een compliment.

De letterlijke vraag van de teamleider of mentor aan de leerlingbegeleider is vaak: 'kun jij niet eens met deze lastige leerling praten?' De impliciete opdracht luidt: 'zorg jij er even voor dat dit kind ophoudt met dat afschuwelijke gedrag.' Dit leidt tot een aardige spagaat voor de oplossingsgerichte leerlingbegeleider omdat deze zou moeten werken met het doel van de leerling om diens mandaat te krijgen. En het doel van de leerling is in eerste instantie niet om te stoppen met vervelend gedrag. Sterker nog, de leerling, gevraagd naar het probleem zal meestal iets zeggen als: 'ik heb geen probleem, die docent (teamleider, school) moet niet zo stom doen.'

Het begin van een goed gesprek zit hem erin dat de begeleider zich realiseert dat de leerling vast en zeker een goede reden heeft voor het ongewenste gedrag, ondanks alle negatieve consequenties zoals uit de les gestuurd worden, straf krijgen en uiteindelijk misschien wel van school moeten. Daarmee openen ('je moet wel een goede reden hebben om...') brengt de begeleider meteen op een lijn met de leerling. De antwoorden gaan meestal over verveling of lol hebben, maar soms ook over leraren die hen gekrenkt hebben, op wie ze zich willen wraken of voor wie ze zich in elk geval niet meer willen inhouden. Hoe dan ook: de begeleider verrast ze met deze openingsvraag, want veel leerlingen rekenen erop dat ze boos toegesproken worden en straf in het vooruitzicht gesteld krijgen. Zo kan een begin van samenwerking ontstaan.

Lisa

Eerste bericht van de teamleider van klas 3 V: 'Ik ben wanhopig, praat jij eens met haar. ' De verdere gegevens die ik kreeg: Trekt zich van geen regel wat aan, krijgt thuis kans om aan elke gestelde regel te ontkomen, haalt altijd prima cijfers zonder iets ervoor te hoeven doen, stelt haar eigen wetten, wil niet naar de counselor (Ik ben niet gek!'), heel vaak te laat, heel vaak de klas uitgestuurd, gaat altijd met de docenten in discussie. Er is haar gezegd dat als ze zo door gaat, ze een andere school zal moeten zoeken. Daar is ze erg van geschrokken. In haar geval besluit ik om snel richting doel en nut te gaan door de nuttigheidsvraag te stellen:

V. Wat moet er gebeuren of veranderen door dit gesprek om te maken dat jij, als je er op terugkijkt over een poosje, kunt zeggen: Dat was nog eens een nuttig gesprek?

A. Dat ik me niet verveel, dat het wel leuk blijft, terug naar de klas van mijn vriendin (is ze uitgehaald vanwege voortdurende gezamenlijke onrust), andere mentor, niet overal in mijn eentje moeten zitten, Echt een nieuwe kans krijgen.

Dit is hét moment om haar te vragen naar mogelijke beperkingen:

V. Hmm, een andere mentor, wat denk je, is dat een mogelijkheid? Hmm, is het denkbaar dat mevrouw...(teamleider) je weer terug wil laten gaan naar de klas van je vriendin?

Beide mogelijkheden worden onmiddellijk door haar als onhaalbaar gekenschetst. *V. Dan is het ook niet zo zinvol om daarover verder te praten nu, toch? A: (knikje, bevestiging)*

V. Wat kun je doen om te zorgen dat je niet meer overal in je eentje hoeft te zitten? A. Zorgen dat ik de docenten niet meer stoort. Maar dan wordt het zo vervelend. V. Dus het zou nuttig zijn als het wel leuk en niet saai bleef terwijl je de docenten niet meer stoort? A.

Ja.

Het lijkt dat we een werkbaar doel hebben omschreven. Nu kan er gevraagd worden naar stapjes om dat doel te kunnen gaan bereiken.

V. Hoe zou je dat voor elkaar kunnen krijgen?

L. In mijn eentje en bijvoorbeeld mijn MP3-speler op mijn hoofd.

Het is bijna tijd, ik begin over een tweede gesprek en dan komt de volgende aap uit de mouw: Het zou maar één gesprek zijn. Ik wordt er al niet meer uitgestuurd.

V. Wat is er nodig om te zorgen dat je geen tweede gesprek meer hoeft?

A. Gewoon zorgen dat ik er niet meer uitgestuurd wordt. Dat kan ik echt wel.

V. Zeker weten?

A. Nou ja, af en toe mag toch wel?

V. Geen idee, wat zou mevrouw... goed genoeg vinden?

En zo 'onderhandelt' Lisa nog even door met de slechts in de verbeelding aanwezige teamleidster totdat eruit komt: Maximaal één keer per twee weken eruitgestuurd worden, dat moet mogen. Zodra het meer wordt moet ze weer bij mij langskomen voor meer ideeën! Daarmee gaat Lisa akkoord. Samen lopen we nu werkelijk naar de teamleidster en ook die gaat hiermee akkoord. Geen nieuwe afspraak, zij gaat het

waarmaken! Complimenten geven voor haar inzet en motivatie en de prettige samenwerking.

N.B. Zonder de schaal letterlijk te gebruiken hebben we hier eigenlijk ook alle schaalvragen gehad.

In het voorbeeld van Lisa kan ze, door de nuttigvraag te beantwoorden, vertellen wat haar behoefte is: zich niet vervelen en het wel leuk hebben. Vervolgens komt de nuttigvraag en de samenwerking wordt sterker, want we zoeken werkelijk samen naar wat haar kan helpen. Door de vraag naar een mogelijke beperking wordt duidelijk dat we over twee mogelijkheden (andere mentor, terug naar de oude klas) verder niet bezig hoeven te gaan omdat het voor Lisa volstrekt duidelijk is dat dat onhaalbaar is. Dat waren wel de punten waar ze tot dan toe eindeloos over 'doorgezeurd' had bij o.a. de teamleidster en ook bij de start van het gesprek bij de counselor. Nu is ze het er onmiddellijk mee eens om te gaan onderzoeken wat ze kan doen om de overgebleven - veel haalbaarder - wensen en doelen te bereiken. Waar de eerdere begeleiders wanhopig werden, kan de oplossingsgerichte begeleider door de nuttigvraag en het vragen naar een mogelijke beperking met veel meer rust doorvragen tot er een concrete oplossing is geformuleerd die bovendien van Lisa zelf afkomstig is. Een buitengewoon belangrijk resultaat van deze manier van vragen is verder dat de begeleider in tegenstelling tot zijn voorgangers ruimschoots voorbeelden en mogelijkheden heeft om Lisa te complimenteren met de ook nog eens door haarzelf bedachte oplossingen, zoals 'wat goed van je dat je snapt dat het ook voor jezelf beter is om er minder vaak uitgestuurd te worden. Goed van je dat je de motivatie hebt om je in de klas meer te gedragen zoals de docenten het willen, zelfs al ben je het er niet mee eens. Fijn dat je zo meegedacht hebt om tot een oplossing te komen/

Werken met groepen en klassen

De school heeft ook de verantwoordelijkheid om de geldende normen en waarden door te geven aan de nieuwe generaties wereldburgers van ons land. Daarom stelt de school bepaalde eisen aan gedrag en houding van leerlingen. Als er gepest wordt, wil de school dat dat stopt. Als er gestudeerd moet worden, willen we dat dat uit de leerlingen zelf komt: eigen verantwoordelijkheid. Als leerlingen samenwerken, willen we graag dat dat democratisch en efficiënt gebeurt. We willen ook graag dat ze op een prettige en werkbare wijze manier met docenten omgaan. Dat moeten leerlingen echter allemaal nog wel grotendeels leren. De oplossingsgerichte benadering is een goede methode om ze (kritisch) te leren nadenken over hun eigen

verantwoordelijkheid. De leerling oefent in het zelf nadenken over eigen oplossingen en vervolgens in het uitvoeren van taken vanuit de eigen verantwoordelijkheid. Hoewel het doel van buitenaf wordt opgelegd, kiest de leerling zelf hoe hij dat bereikt. De school wil niet dat er gepest wordt. De school wil wel dat leerlingen zelf plannen, zich aan hun planning houden en reflecteren op hoe ze dat doen. Hieronder worden twee methoden besproken om hen hiertoe te verleiden: de steungroep tegen pesten en de bevordering van reflectie en zelfverantwoordelijkheid.

Steungroep aanpak pesten

Van der Wulp (2005) doet voor het eerst verslag van een steungroepaanpak tegen pesten. De oplossingsgerichte essentie van deze aanpak kan gebruikt worden bij groepswijze of klassikale aanpak van problemen tussen leerlingen in de klas of met lastige klassen in het algemeen. Het oplossingsgerichte hierin bestaat met name in het uitgangspunt dat de leerlingen de experts zijn. Zij bedenken de oplossingen en blijven zelf verantwoordelijk voor de toepassing van de oplossingen.

In een brugklas waarin groepen leerlingen tegenover elkaar kwamen te staan en een enkeling daartussen vormalen dreigde te raken, vroeg de mentor de hele klas om hulp, met als reden dat sommige leerlingen ongelukkig waren met de huidige situatie en omdat de leerlingen zelf de deskundigen zijn die weten hoe je die zou kunnen veranderen. Ze gebruikte daarbij het steungroepstramien (zie figuur 1). Naast veel complimenten gaf ze de volgende instructie: 'Doe wat jullie bedacht hebben, ik ben benieuwd hoe het er de volgende keer mee staat.' Een jaar later vertelde de mentor: 'Na die lessen werd het een heel andere klas, veel plezieriger zowel voor de leerlingen als voor hun docenten. De groepjes waren meer gemengd en de "valse meiden"¹ deden gewoon gewoon'.

Reflectie en zelfverantwoordelijkheid: de schaal van 0 tot 100

Soms heeft een leerling zelf niet direct een probleem, maar vraagt de school van hem of haar een bepaalde houding of vaardigheid, zoals kunnen presenteren, kunnen plannen - en dat dan ook doen. De meeste scholen zijn gewend om deze vaardigheden aan te leren en te toetsen. Leerlingen motiveren om ze ook daadwerkelijk toe te passen en om hier meer eigen verantwoordelijkheid in te nemen, valt veelal buiten het programma, terwijl dit wel van de leerlingen gevraagd wordt. Oplossingsgerichte technieken, zoals bijvoorbeeld de schaalvraag, kunnen helpen om leerlingen te leren reflecteren op en meer verantwoordelijkheid te nemen voor het eigen leerproces. Op het Jac.P. Thijsse College te Castricum passen ze oplossingsgerichte technieken zelfs klassikaal toe. Hoe gaat dat in de praktijk bij het aanleren van planningsvaardigheden?

Figuur 1: De steungroepaanpak tegen pesten

- Gebruik het eigen beeld van het 'slachtoffer' (van de situatie) om omstanders, pesters en vrienden te identificeren.
 - Maak vervolgens een supportgroep van 5 - 8 leerlingen uit de combinatie van toeschouwers én pesters én potentiële vrienden. Pesters worden absoluut nergens van beschuldigd, nergens boos over aangekeken.
 - Ik heb jullie hulp nodig: X voelt zich erg ongelukkig!
- Empathie/medeleven met het slachtoffer versterken.
 - Was jij wel eens ongelukkig?
- Uitleg dat 'niemand hier op school zich ongelukkig zou mogen voelen, en omdat zij X beter kennen dan wie ook, weten zij waarschijnlijk het beste waarom en wanneer X ongelukkig is. (Meestal komt er dan vanzelf info.)
- Wat kunnen jullie DOEN?
 - Is er iets wat jij zou kunnen doen? Een klein dingetje?
 - Bewondering uitspreken voor het plan van deze groep.
 - Hen wordt NIET gevraagd om iets te beloven en ze krijgen ook geen opdrachten of taken mee!
 - Wel wordt verteld dat ze in de vervolgspraak alles kunnen vertellen wat hun gelukt is om te doen.
 - Op dit punt wordt dus de verantwoordelijkheid overgedragen aan de groep. Dit is cruciaal: zij moeten de 'eigenaren van het plan worden.
- Vervolggesprek=terugblik:
 - EERST met het 'slachtoffer' (2-5 minuten is vaak al genoeg)
 - Hoe gaan de zaken nu?
 - Complimenten voor elk succes!
 - Terugkijken met de groep
 - Hoe gaan de zaken? (en complimenteren voor de hulp)
 - Hoe deed je dat?

Sue Young had als resultaat dat in 80% van de gevallen één steungroepbijeenkomst voldoende was, dat voor 17% van hun interventies meer gesprekken nodig waren om tot succes te komen en dat in 6% van de gevallen er een beperkt succes te melden was. In alle gevallen verminderde het pesten of was het helemaal gestopt. Dat is tot nu toe ook mijn ervaring op mijn school en hetzelfde hoor ik van anderen die het toepassen.

Lees voor uitputtende informatie hierover het oorspronkelijke artikel van mijn hand of het nog uitgebreidere artikel met een verantwoording van Sue Young. Beide zijn op mijn website te vinden.

Allereerst moet het voor de leerling zelf duidelijk zijn dat goed plannen voordeel oplevert - hier en nu en niet alleen in de toekomst ('als je straks studeert moet je kunnen plannen, anders..'). Zo kan de school de goed plannende leerlingen bijvoorbeeld meer vrijheid geven in het bezoeken van lessen en het

zelf bepalen van studietijden, eventueel zelfs vrije tijd in plaats van lestijd. Als ze echt zelf verantwoordelijk zijn, dan zou dat moeten kunnen.

Om vervolgens te bereiken dat de leerling zich ook daadwerkelijk aan de eigen planning houdt, komt de oplossingsgerichte benadering om de hoek kijken: als hulp voor leerling en mentor heeft het Jac.P. Thijsse College lijsten gemaakt met kenmerken van een beetje plannen (beginner-niveau) en extreem goed plannen (expertniveau). Vervolgens zijn daar drie schalen onder gezet. 0 is 'kan absoluut niet plannen', 100 is 'plant en houdt zich aan zijn planning op expertniveau. Zie figuur 2.

Figuur 2: subcategorieën van 'zelf verantwoordelijkheid nemen = echt zelfstandig zijn

Naam:		klas:		datum:	
Ontwikkellijn plannen					
Gedragcriteria	Beginner	Geoefend	Ervaren	Expert	
Stappenplan maken	Ik ga gewoon aan het werk en zie wel waar ik uitkom.	Ik heb intensieve hulp nodig bij het begrijpen van de opdracht en bij het indelen van mijn (hure) werk.	Ik begrijp de opdracht en weet wat het resultaat moet zijn. Ik kan met hulp van een ander mijn (hure) werk indelen.	Ik begrijp de opdracht en weet wat het resultaat moet zijn. Ik kan zelfstandig mijn (hure) werk indelen in de vorm van een stappenplan.	
Initiatief tonen	Ik zie zelden wat er moet gebeuren en heb bijna altijd aansturing nodig.	Ik zie vaak niet wat er moet gebeuren en ik heb veel aansturing nodig.	Ik zie wat er moet gebeuren, maar ik ga niet altijd over tot handelen. Ik heb wat aansturing nodig.	Ik toon duidelijk initiatief. Zie werk liggen en voer het uit zonder opdracht van een ander.	
Organiseren van het werk	Ik ga maar gewoon aan de gang, zonder dat ik rekening houd met de gemaakte planning en grijp daardoor vaak mis (materialen, informatie). Ik gebruik zelden of nooit mijn studieplanner.	Ik heb geen goed zicht op wat ik moet doen en kan alleen met intensieve hulp de informatie en materialen tijdig verzamelen. Ik gebruik mijn studieplanner als een ander mij daarop wijst.	Ik weet meestal wat me te doen staat en ik weet ook wel welke informatie en materialen ik nodig heb, maar ik heb moeite om deze tijdig te verzamelen. Ik gebruik daarbij regelmatig mijn studieplanner.	Ik weet wat me te doen staat en zorg dat ik de benodigde informatie en materialen tijdig tot mijn beschikking heb. Ik gebruik daarbij mijn studieplanner.	
Stappenplan bewaken en bijstellen	Ik werk chaotisch en houd geen rekening met het stappenplan.	Ik heb veel hulp nodig bij het controleren van de planning en bij het vinden van oplossingen voor een planningsprobleem.	Ik controleer regelmatig of ik op schema lig en heb moeite met het vinden van een oplossing voor een planningsprobleem.	Ik controleer of ik op schema lig en los eventueel planningsproblemen op.	
Hoe ver ben ik volgens mezelf vooraf?		0%		100%	
Hoe ver ben ik volgens mezelf achteraf		0%		100%	
Hoe ver ben ik volgens mijn mentor		0%		100%	
Dit ga ik doen					

Eén schaal is voor de leerling, hoe die zichzelf inschat, één schaal is voor een belangrijke buitenstaander, bv een ouder of de mentor en één schaal is om naderhand nog een keer te kijken wat de leerling er zelf van vindt.

De mentor helpt de leerling (oplossingsgericht) bij het beantwoorden van de schaalvragen op de lijst door bijvoorbeeld te vragen: 'Waar sta je nu; wanneer ben je tevreden; wat kun je gaan doen en wat wil je de komende tijd ook echt gaan doen om te stijgen op de schaal; hoe ga je zorgen datje dat voornemen ook echt uitvoert?' Inmiddels hebben een aantal mentoren van de brugklas en de tweede klas deze aanpak uitgeprobeerd. Ze zijn vooralsnog heel enthousiast over het gebruik van de lijst met de lijn van 0 tot 100. Een valkuil is natuurlijk dat een niet zo oplossingsgericht geschoolde mentor in discussie gaat met de leerling over de plaats op de schaal over wat de leerling volgens de mentor zou moeten gaan doen. Dan opeens wordt het namelijk gewoon een opdracht in plaats van dat de leerling zijn eigen oplossingen bedenkt en ten uitvoer brengt.

In een vijfde klas kregen de leerlingen een lijst met een heleboel vaardigheden (zie figuur 3). Daaruit mochten ze zelf kiezen welke vaardigheid nog wel wat verbetering verdiende. Vervolgens maakten ze voor de gekozen vaardigheid of vaardigheden een lijn van 0 tot 100 en beantwoordden ze de vragen.

In een individueel gesprek vraagt de mentor vervolgens hoe de leerling het voor elkaar zou kunnen krijgen dat hij inderdaad dat plan uitvoert. 'Wat is daar nog voor nodig datje het echt gaat doen; wat zou je kunnen helpen om dat voor elkaar te krijgen; wanneer precies ga je dat doen?' Dit totdat de leerling een duidelijk plan heeft dat hij ook echt kan en wil en vooral echt gaat uitvoeren. Regelmatig leidt zo'n gesprek ook de constatering dat het eerste plan te ambitieus of zelfs onhaalbaar is. Dan kan het doel bijgesteld worden en kunnen kleinere stapjes bedacht worden. Bij een van de leerlingen was 'elke dag eerst mijn agenda opendoen' teveel gevraagd. In het weekend zijn er dagen waarop ook een leerling helemaal vrij wil zijn en op andere dagen heeft de voetbaltraining prioriteit. De leerling beslist uiteindelijk zelf wat hij uiteindelijk haalbaar acht en gaat doen. De mentor sluit het gesprek af met complimenten voor zoveel goede plannen en inzet, en moedigt tot slot aan om vooral te doen wat de leerling bedacht heeft.

1. Reflectie en 'reflectie op reflectie' (zelf-management)	<input checked="" type="checkbox"/>
0.....	<input checked="" type="checkbox"/>
<ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> Willen en kunnen reflecteren op eigen leerproces <input type="checkbox"/> Willen en kunnen reflecteren op eigen reflectie <input type="checkbox"/> Kunnen en willen gedrag aanpassen op grond van voorgaande reflectie en doen dat vervolgens <input type="checkbox"/> Bewaren evenwicht tussen voldoende flexibel zijn of juist vasthoudend zijn <input checked="" type="checkbox"/> Bewaren evenwicht tussen voldoende zelfstandig zijn of juist hulpvragend zijn <input type="checkbox"/> Analyseert de eigen proefwerken voldoende diepgaand <input type="checkbox"/> Zorgt tevoren voor feedback (door niet-docenten) op in te leveren materiaal/scripties/verslagen <input type="checkbox"/> Heeft realistisch zelfbeeld 	
2. Plannen	<input checked="" type="checkbox"/>
0.....	<input checked="" type="checkbox"/>
<ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> Kan plannen <input type="checkbox"/> Maakt planning <input type="checkbox"/> Houdt zich aan planning <input type="checkbox"/> Houdt eigen voortgang bij <input type="checkbox"/> Bereidt de lessen zelf voor <input type="checkbox"/> Weet wat er aan de orde komt in de les <input type="checkbox"/> Heeft spullen in orde en bij zich <input type="checkbox"/> Gaan zelf achter dingen en materialen aan <input type="checkbox"/> Kunnen <i>beargumenteerd</i> kiezen uit verschillende opties (bij plannen, leren, schrijven, discussiëren, etc.) <input type="checkbox"/> Voeren die <i>keuzes</i> met voldoende doorzettingsvermogen ook uit <input type="checkbox"/> Kan directe behoeftebevrediging uitstellen indien rationeel gewenst (zelfdiscipline) 	
3. Samenwerken	<input checked="" type="checkbox"/>
0.....	<input checked="" type="checkbox"/>
<p>Dit soort dingen schrijven ze dan als antwoord op de (op papier aan hen gegeven) schaalvragen:</p> <p>Opdracht:</p> <hr/> <p>Waar zit je nu? Wanneer ben je tevreden? Wat kun je doen om een klein stukje op te schuiven?</p> <hr/> <p>Nu zit ik op: 15 • Want ik DOE al: Mijn agenda zit nu wel vol, maar ik maak thuis niet zo veel huiswerk. • Tevreden als op: 80 • Daarvoor ga ik DOEN: Hiervoor moet ik eerst al mijn studiewijzers in mijn agenda overnemen. Elke dag als ik van school kom, moet ik eerst mijn agenda openen en mijn huiswerk maken en daarna pas leuke dingen gaan doen.</p> <hr/> <p>Opdracht: Vraag iemand die jou goed kent wat hij of zij ervan vindt.</p> <hr/> <p>Zijn Mening Over Mij: • Nu zit hij op: 40 • Want hij DOET al: Hij doet nu wel zijn best en hij is zeer creatief, maar hij beheerst de stof nog niet goed. • Tevreden als hij op: 80 • Daarvoor gaat hij DOEN: Hij moet de stof altijd beheersen en goed opletten tijdens de lessen, waardoor hij van nut kan zijn als ik met hem samenwerk.</p>	

Figuur 3: vaardighedenlijst

Conclusie

Oplossingsgericht werken is ook in het onderwijs breed toepasbaar. Individuele begeleiding- en mentorgesprekken die oplossingsgericht gevoerd worden zijn doeltreffender doordat in een minder aantal gesprekken even goede resultaten geboekt kunnen worden. Mentoren kunnen middels de beschreven steungroepaanpak pesten doen stoppen of tenminste sterk verminderen. Met de schaalvraag hebben ze een instrument in handen om leerlingen (individueel én klassikaal) echt te laten reflecteren op hun handelen en daardoor meer verantwoordelijkheid te laten nemen voor hun eigen leerproces. Ook hebben leerlingbegeleiders, mentoren en docenten voor zichzelf voordeel van de oplossingsgerichte aanpak. Zij krijgen meer rust en zien hun helpend vermogen sterk toenemen.

Tot slot nog enkele sprekende citaten van inmiddels oplossingsgericht werkende leerlingbegeleiders en mentoren:

- Ik geef de leerlingen meer kans om zelf met oplossingen te komen, ik houd vaker mijn mond.
- Ik heb een meisje dat zich buitengesloten voelde via de schaalvraag kunnen laten bedenken hoe ze de klas meer kon vertellen, zich meer open kon stellen. Resultaat: van 20 op de schaal naar 75 nu.
- Bij een klassengesprek heb ik bij een probleem van de klas gevraagd: 'wanneer is het minder erg?' en dit heeft een zéér positieve uitwerking gehad - zowel bij de klas als bij mij.
- Als een les niet lekker loopt of leerlingen niet aan het werk te krijgen zijn, dan stel ik de vragen aan mezelf. Dat geeft dan wat afstand van mijn eigen irritatie en laat me 'kijken naar wat er gebeurt, in plaats van naar wat ik of een leerling fout doen.
- Ik ben nu in staat om een oplossingsgericht gesprek te voeren over een probleem van de leerling, ook al zie ik dat probleem zelf niet.

Samenvatting

Dit artikel gaat over de toepassing van oplossingsgericht werken in het onderwijs. Daarbij worden voorbeelden gegeven van het stellen van oplossingsgerichte vragen zoals de nuttigvraag en de schaalvragen, en vragen vanuit de flowchart uit het Brugse Model. Daardoor wordt de leerling uitgedaagd zelf actief met oplossingen te komen en krijgt de begeleider veel positieve informatie over wat de leerling wil en kan en van plan is te gaan doen. Die informatie maakt het mogelijk om de leerling uitgebreid te complimenteren en om een en ander te benoemen als 'de dingen die al werken' en waarvan dus meer gedaan kan worden.

Daarnaast komt ook oplossingsgericht werken met groepen aan de orde. Het eerste voorbeeld is de steungroepaanpak tegen pesten. Het tweede voorbeeld is het gebruik in het mentoraat. De leerling kan en wil veel meer zelf verantwoordelijk voor zijn eigen leerproces als de mentor hem door onder andere schaalvragen en het complimenteren weet te bewegen tot daadwerkelijke reflectie over zijn manier van leren.

D. van der Wulp is schoolcounselor en biologiedocent aan het Jac. P. Thijssen College te Castricum. Ook is hij zelfstandig trainer Oplossingsgerichte Korte Counseling voor leerlingbegeleiders en mentoren.

Adres: dirk@vanderwulp.eu; www.vanderwulp.eu

Literatuur

- Berg, I.K., & Th. Steiner (2004). *Het spel van oplossingen, Oplossingsgerichte psychotherapie voor kinderen*. Amsterdam: Harcourt.
- Jong, P. de, & I.K. Berg (2006). *De kracht van oplossingen, Handwijzer voor oplossingsgerichte gesprekstherapie*. Lisse: Swets & Zeitlinger. Maines, B., & G. Robinson (1991). Don't beat the bullies! *Educational Psychology in Practice*, 7, 3, 168-172.
- Wolf, E. de (2008). De kunst van het verlangen. *Tijdschrift Kinder- en Jeugdpsychotherapie*, 3, 5-17.
- Wulp, D. van der (2005). We letten erop, zeggen ze - de steungroepaanpak van pesten. *Bij de Les*, 7, 2, p. 24
- Young, S. (1998). The Support Group Approach to Bullying in Schools. *Educational Psychology in Practice*, 14, 1.