

Werken volgens het TASC-model

Valt er nog wat te leren?

Eleonoor van Gerven

Leren lijkt een eenvoudige taak voor hoogbegaafde kinderen. Ze hebben alles mee en zouden iedere leertaak snel tot een goed eind moeten kunnen brengen. Maar schijn bedriegt. Leren is een vak op zich en ook dat moet je leren. Het beste resultaat wordt bereikt als je er vroeg mee begint, het liefst al in de kleutergroep. Belle Wallace ontwikkelde hiervoor het TASC-Model (Thinking Actively in a Social Context). In dit nummer van het BekaPlus Magazine wordt deze strategie beknopt uiteengezet. In het volgende nummer gaan we in op de randvoorwaarden om volgens het TASC-model te kunnen werken.

Kinderen met een hoge intelligentie beschikken over een aantal leereigenschappen die gunstig zouden kunnen zijn voor hun schoolcarrière: ze zijn snel van begrip, hebben een goed geheugen, hebben een hoog leertempo, ze beschikken over een groot probleemoplossend vermogen, zijn analytisch sterk en zijn in staat om verworven kennis goed toe te passen.

Bij hoogbegaafde kinderen zijn niet alleen die leereigenschappen aanwezig, maar ook een aantal persoonlijkheidseigenschappen zoals creativiteit (dus in staat zijn oplossingen te bedenken die buiten de reguliere kaders vallen), een sterk associatief vermogen en een groot doorzettingsvermogen. Deze persoonlijkheidseigenschappen zorgen ervoor dat de leereigenschappen van het kind nóg beter uit de verf kunnen komen. Zo beschouwd zijn alle hoogbegaafde leerlingen bofkonten die er vanzelf kunnen komen.

Maar dat iets een handige eigenschap is, betekent niet dat je er ook vaardig in bent om die eigenschap handig te gebruiken. Veel hoogbegaafde kinderen lopen in hun schoolcarrière vroeger of later tegen het feit aan dat ze eigenlijk niet geleerd hebben hoe ze al die handige eigenschappen zodanig kunnen gebruiken dat ze hun potentieel ook echt verzilveren. Het aanbod van de gebruikelijke lesstof vraagt nauwelijks enige inspanning van hen om te begrijpen. In veel gevallen is de stof zo gemakkelijk voor hen dat er wezenlijk geen sprake van leren meer is. Ze konden het al, maar hadden het gewoon nog nooit eerder gedaan. Het gevolg is dat het kind niet leert hoe het een echte leertaak moet aanpakken. Om dit te voorkomen is het goed om hoogbegaafde kinderen in een vroegtijdig stadium te leren leren en daarbij gebruik te maken van die leer- en persoonlijkheidseigenschappen.

Waar gaat het mis?

De Russische onderwijspsycholoog Vygotski benadrukte ruim 25 jaar geleden reeds dat kinderen het beste leren als ze nieuwe kennis in verband brengen met reeds verworven kennis. Sternbergs theorie over intellectuele ontwikkeling beschrijft een vergelijkbaar mechanisme, zij het vanuit een ander

perspectief. In het onderwijs wordt op beide theorieën ingehaakt, bijvoorbeeld bij het geven van instructie. Laten we eens kijken hoe dat gebeurt. De instructie verloopt in drie fasen, waarbij we in de eerste fase appelleren aan voorkennis. Zo wordt er een soort 'kennisnetwerk' gemaakt waardoor het begrip voor wat het kind leert toeneemt. In de tweede fase van de instructie bieden we de nieuwe stof aan en leren we kinderen hoe ze nieuwe dingen kunnen aanpakken. Daarbij proberen we steeds het verband tussen nieuwe en bestaande kennis aan te brengen om zo te bereiken dat de nieuwe stof het kind sneller eigen wordt. In de derde instructiefase wordt feitelijk het voorgaande samengevat en het kind aangezet tot het oefenen met de nieuwe leertaak.

Volgens Vygotsky is leren de overgang van het feitelijk niveau naar het gewenste niveau.

Uitgangspunt daarbij is dat de leerstof wordt aangeboden in de zone van de naaste ontwikkeling. Het is de bedoeling de leerling te stimuleren, niet te wachten tot het kind rijp is, maar juist net iets op die ontwikkeling vooruit te lopen. In de praktijk daar wringt al direct een beetje de schoen. Bij het appèl dat we doen aan de voorkennis, gaan we uit van de kennis waarvan *wij* veronderstellen dat deze reeds bij het kind aanwezig is. Veelal betekent dit dat we verwijzen naar eerder geleerde lessen. Maar eigenlijk weten we helemaal niet of er wellicht ook nog meer voorkennis bestaat dan alleen datgene wat we het kind eerder zelf al geleerd hebben. Bij hoogbegaafde leerlingen zien we dat juist in deze fase van de instructie de eerste teleurstelling ontstaat. Zij weten veel meer dan de andere kinderen maar kunnen die kennis niet kwijt. Daarmee is dan dus ook een verkeerde inschatting gemaakt van hun beginsituatie waardoor in veel gevallen de nieuw te leren stof geen nieuwe stof meer is, maar gewoon een herhaling van het reeds bekende. Het kind haakt af en de rest van de instructie gaat zijn deur voorbij.

De instructie is niet het enige moment waarop hoogbegaafde leerlingen afdreigen te haken. Het tweede moment is bij het uitvoeren van de eigenlijke leertaak. Als we ervan uitgaan dat we toch een beperkt zicht hebben op wat de feitelijke beginsituatie van het kind is, dan lijkt het aannemelijk dat onze inschatting van 'wat er nog te leren valt' dus ook niet altijd correct is. Bij hoogbegaafde kinderen bestaat het risico dat de leerling niet aan een taak begint omdat deze te eenvoudig is. We zien ook dat het kind zijn concentratie verliest door de eenvoud van de taak en daardoor juist bij heel simpele opdrachten de ene fout na de andere maakt. Niet zo verwonderlijk als we ons bedenken hoe geconcentreerd wij zelf zouden zijn als we een telefoonboek moeten overschrijven. Vygotski's zone van de naaste ontwikkeling wordt in deze situatie in ieder geval nooit bereikt.

Het derde risicomoment is het moment van evaluatie. Kinderen zijn geneigd zich zelf te evalueren aan de hand van hun leerresultaten. Het aantal goed of fout gemaakt opgaven is het equivalent geworden van een goede of een minder goede prestatie. Onderwijs gaat echter om meer dan alleen prestaties leveren. Het gaat er ook om hoe de prestatie geleverd is en om daarbij af te wegen of het leergedrag handig is geweest voor de leertaak. Om verandering te kunnen aanbrengen in leergedrag is het belangrijk dat we kinderen leren niet alleen naar het resultaat te kijken, maar vooral ook kritisch naar hun eigen handelen te kijken. Het nabespreken van werk kan niet langer blijven steken bij het opnoemen van goede antwoorden. Het vraagt reflectie op eigen handelen, zowel bij de leerkracht als bij het kind.

Denken kun je leren

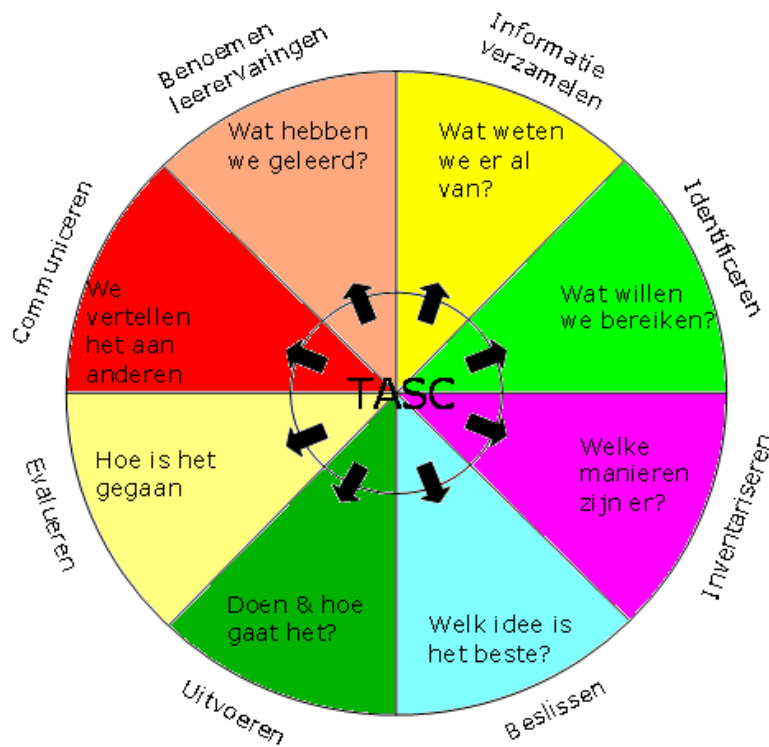
Om het rendement van leren te vergroten is het belangrijk dat we kinderen voldoende toerusten met metacognitieve vaardigheden. Anders gezegd: kinderen moeten leren reflecteren op hun eigen denkprocessen zodat ze deze kunnen verbeteren om bij een passende inspanning een zo goed mogelijk resultaat te bereiken. Dat is makkelijker gezegd dan gedaan. Want hoe leer je iemand op een handige manier kennis te verwerven en vervolgens ook nog na te denken over de wijze waarop hij dit heeft aangepakt? Het antwoord is simpel: door ze te leren netwerken.

Wie de term 'netwerken' hoort plaatst deze waarschijnlijk in een sociale context waarbij vrienden, kennissen of collega's ingezet worden om een (goed) resultaat te bereiken, bijvoorbeeld het vinden van een nieuwe baan of het binnenhalen van een order. Maar je kunt er ook een denkstrategie onder verstaan: het maken van een mentaal netwerk, een schema, dat je helpt bij het opzetten van een plan. Wallace combineerde deze opvattingen in haar TASC-model en voegde daar reflectieve en interactieve componenten aan toe. Het resultaat is een benaderingswijze die kinderen al vroeg leert om door het gebruik van hun sociale context tot goede leerresultaten te komen.

Werken met het TASC-model is bij uitstek geschikt om binnen de groep eenvoudiger te kunnen differentiëren en er ervoor te zorgen dat ook het hoogbegaafde kind aan zijn leerbehoeften toekomt. De opzet van het TASC-model gaat uit van het gegeven dat taal en interactie tijdens het leerproces de belangrijkste instrumenten zijn. Het is bekend dat het leerrendement verhoogt wordt in die situaties waarbij mensen informatie uitwisselen over datgene wat ze moeten leren. Dat heeft te maken met het feit dat het denken gestimuleerd wordt door de input van buitenaf, de interactie brengt een soort kettingreactie te weeg waarbij steeds meer stukjes (nieuwe) kennis als het ware bij elkaar aanhaken. Laten we eens kijken wat de stappen van het TASC-model nu precies zijn.

Een stapsgewijze benadering

TASC is een verzameling van taakgerichte activiteiten in een sociale context met als doel te leren leren. Het TASC model gaat uit van acht opeenvolgende fasen waarbij zowel werkvoorbereiding, -uitvoering als -evaluatie een natuurlijk onderdeel van het leerproces vormen. In deze acht fasen wordt een sterke sociale context aangeboden waarbij kinderen met en van elkaar leren en elkaar ondersteunen. Zo krijgen ze niet alleen oog voor andermans sterke en zwakke kanten, maar wordt juist het reflecteren op het eigen leren gestimuleerd.



Tasc Model. Belle Wallace (2002)

Wat weten we er al van?

In de eerste fase van TASC inventariseren leerkracht en kinderen alles wat ze al aan kennis hebben over het onderwerp. Om dit zichtbaar te maken wordt gebruik gemaakt van een kennisnetwerk, een zogenoemde Mindmap gemaakt. In het midden van een groot vel wordt het centrale thema opgeschreven of wordt een plaatje getekend. Alles wat de kinderen opnoemen wordt opgeschreven en er worden verbindingslijnen naar het centrale thema getrokken.

Deze eerste fase is belangrijk omdat we zo aanwezige kennis naar boven halen en de verschillende kennisfragmentjes met elkaar in verband worden gebracht. De oplettende leerkracht kan in deze periode bovendien duidelijk krijgen welke kinderen al meer thuis zijn in het onderwerp dan andere kinderen. Het gezamenlijk maken van de Mindmap geeft een goed beeld van de beginsituatie van iedere leerling.

Wat willen we bereiken?

In de tweede fase wordt de taak die de kinderen moeten volbrengen gespecificeerd. De leerkracht beschrijft een open opdracht en checkt of de kinderen begrepen hebben wat de bedoeling is. Een andere mogelijkheid is dat de leerkracht geen specifieke opdracht geeft, maar de leerling de vraag voorlegt wat deze zelf zou willen leren. Met de kinderen wordt besproken welke problemen zij tegen denken te komen en hoe die opgelost zouden kunnen worden. Tevens worden de criteria beschreven waaraan het eindresultaat moet voldoen. Deze fase helpt kinderen om de grote lijn vast te houden. Door mogelijke problemen vooraf door te spreken voorkomt de leerkracht dat hij tijdens het uitvoeren van de taak onnodig

extra instructie moet geven. De taak is duidelijk, er zijn suggesties voor oplossingen gedaan en de kinderen kunnen daardoor straks zelfstandig te werk gaan.

Welke manieren zijn er?

In de derde fase bespreekt de groep op welke manieren de opdracht uitgevoerd kan worden. Opnieuw wordt een Mindmap gemaakt, deze keer gericht op het maken van een plan. De kinderen worden allemaal aangemoedigd om met ideeën te komen. Zowel goede als slechte suggesties worden opgeschreven zonder er een waardeoordeel aan te verbinden. Het is belangrijk dat de leerkracht laat zien dat 'denken' een goede strategie is voordat je met iets begint. Door alle ideeën op te schrijven en niet direct iets af te raden wordt het zelfvertrouwen van de kinderen om hun ideeën te uiten aangemoedigd. De benadering stimuleert kinderen om met creatieve oplossingen te komen.

Welk idee is het beste?

In de vierde fase wordt een beslissing genomen over de uiteindelijke taakaanpak. Dit gebeurt door alle suggesties uit fase drie te bespreken. Kinderen noemen voor- en nadelen van de ideeën op en samen denken ze na over de consequenties van de verschillende aanpakken. Uiteindelijk kiest ieder groepje zelf welke benaderingswijze zij willen gaan uitproberen. Zo worden kinderen in feite eigenaar van het probleem dat ze gaan oplossen. Daardoor zullen zij zich met elkaar verantwoordelijk voelen om de taak tot een goed eind te brengen.

Doen en hoe gaat het?

De vijfde fase is gericht op werk in uitvoering. Kinderen zien een taak op verschillende manieren kan worden aangepakt. Daardoor zien ze dat er verschillende leerstijlen zijn. Ze leren dat iedere leerstijl voor- en nadelen heeft, afhankelijk van de situatie waarin je die leerstijl toepast.

Hoe is het bij jou gegaan?

In fase zes evalueren de kinderen het eigen werk. Nu wordt gekeken of het doel van de opdracht bereikt en aan alle criteria voldaan is. Daar waar het nog niet helemaal goed gegaan is of het gewenste resultaat niet is bereikt, kan met de kinderen worden nagedacht over manieren om het resultaat te verbeteren. Dit is belangrijk omdat we kinderen zo leren te reflecteren op hun eigen handelen. Door hen de gelegenheid te geven zaken te verbeteren of sommige dingen misschien wel overnieuw te doen, leren ze dat ze niet alles in een keer goed te hoeven doen, dat fouten maken mag en dat je daarvan leert. Daarmee wordt de basis van het leren leren verstevigd.

We vertellen het aan anderen

In fase zeven worden de kinderen aangemoedigd om met elkaar te bespreken hoe het werk gegaan is. Wat heb je bereikt, hoe heb je dat gedaan en wat ging er goed? Op die manier worden de inspanningen die ze geleverd hebben beloond: ze worden als 'echt' gezien. Dit verstevigt het zelfvertrouwen van het kind, creëert een breed repertoire aan vaardigheden en moedigt de sociale interactie aan.

Wat hebben we geleerd?

Tot slot wordt in fase acht besproken wat ze nu eigenlijk geleerd hebben van de opdracht. Daarbij wordt uitgegaan van reflectie op de probleemoplossende strategieën en kan een

vergelijking gemaakt worden met voorgaande prestaties. Door met de kinderen te kijken of de gehanteerde strategieën wellicht ook in andere situaties bruikbaar zijn wordt de transformatie van kennis en vaardigheid naar nieuwe (leer)situaties bewerkstelligd en wordt het leerrendement op den duur vergroot. Zo kunnen kinderen in een nieuwe situatie kijken of zij zelf tot een oplossing kunnen komen door voorgaande strategieën te hanteren. Daarmee wordt niet alleen het leerrendement, maar ook hun zelfbeeld en zelfvertrouwen versterkt.

TASC & Hoogbegaafdheid

De door Wallace beschreven strategie om kinderen te leren leren, is natuurlijk niet voorbehouden aan hoogbegaafde kinderen. Alle kinderen die op deze manier leren hun werk aan te pakken hebben hier profijt van. Maar de strategie bevat wel enkele heel specifieke kenmerken die bijzonder goed inzetbaar zijn bij het onderwijs aan hoogbegaafden. Denk aan het maken van de Mindmap. Een Mindmap komt tot stand door te brainstormen, vrij te associëren over een bepaald onderwerp en vervolgens in die ideeën structuur aan te brengen. Hoogbegaafde kinderen zijn veelal associatieve denkers en deze benadering helpt hen in dat denken structuur aan te brengen.

Hoogbegaafde kinderen kunnen zo enorm opgaan in hun eigen plannen en oplossingsstrategieën dat ze nauwelijks meer oog hebben voor de suggesties die andere kinderen aandragen. Binnen het TASC-model worden hoogbegaafde kinderen gestimuleerd niet alleen hun eigen plannen te uiten, maar ook aandacht te hebben voor de ideeën van anderen. Doordat de groep met elkaar reflecteert op alles wat aangedragen wordt, leert het hoogbegaafde kind dat hij niet de enige hoeft te zijn met de juiste oplossing en dat er meerdere wegen naar Rome kunnen leiden.

Tot slot kan gezegd worden dat door het TASC-model te hanteren er een veilig klassenklimaat wordt geschapen waarin ieder kind zijn plek heeft en naar eigen vermogen een gewaarde inbreng kan leveren en misschien is dat voor hoogbegaafde kinderen wel het grootste winstpunt als zij zo leren leren.

In dit artikel wordt verwezen naar o.a.:

Wallace, B. (2002). *Teaching Thinking Skills Across The Early Years. A practical approach for children aged 4-7.* London: David Fulton Publishers.