

# MOEDERTAALONDERWIJS EN TOCH EEN ANDER VAK

*Helge Bonset*

## INLEIDING

Ook dit artikel komt uit de koker van de L.W.G. De L.W.G. is de Landelijke WerkGroep 'Moedertaalonderwijs en toch geen Nederlands', die op de VON-kongressen 1972, 1973 en 1974 en op enkele eigen studiedagen heeft geprobeerd *de rol van moedertaal en moedertaalonderwijs bij de andere schoolvakken* na te gaan.

Wie die rol nagaat, ontdekt al gauw vele *raakvlakken* tussen het moedertaalonderwijs en het onderwijs in de andere vakken. En die ontdekking kan je op het idee brengen van vormen van *samenwerking* moedertaalonderwijs-ander vak.

In het eerste gedeelte van dit artikel wil ik kort schetsen welke vormen van samenwerking mogelijk zijn, waar samenwerking goed voor kan zijn, en welk gebied van het moedertaalonderwijs samenwerking bestrijken kan. Ik doe dat op basis van enkele belangrijke Nederlandstalige artikelen die speciaal gaan over dit samenwerkingsaspect. Mijn bedoeling ermee is dat u het tweede deel van dit artikel in dit ruimere kader kunt plaatsen.

In het tweede gedeelte geef ik twee hulpmiddelen voor één bepaalde samenwerkingsvorm: geïntegreerde lessen moedertaalonderwijs-ander vak.

## DEEL I: SAMENWERKING MOEDERTAALONDERWIJS-ANDER VAK

### *Welke vormen van samenwerking zijn mogelijk?*

In de door mij gelezen artikelen worden er drie beschreven, die elkaar overigens geenszins uitsluiten. Ik geef ze zelf maar een naam.

- 1 *Wederzijdse informatie.* De samenwerking beperkt zich ertoe dat de wiskundeleraar weet wat de moedertaalonderwijzer doet, en omgekeerd. Idealiter maken beiden ook van die kennis gebruik in hun lessen, maar er bestaan geen afspraken die hen daartoe verplichten. (TEN BRINKE 1969 beperkt zich tot het wijzen op deze samenwerkingsmogelijkheid.)
- 2 *Begeleiding van leraar tot leraar.* De moedertaalonderwijzer geeft de biologie-leraar algemene informatie over bv. het verschijnsel vaktaal en problemen die daarmee te verwachten zijn bij leerlingen. Hij observeert de biologieles, en houdt na de les met de biologieleeraar een nabespreking over de vaktalige aspecten van diens les. (REKERS 1972 noemt deze mogelijkheid.)
- 3 *Geïntegreerde lessen.* De moedertaalonderwijzer en de leraar-ander vak proberen in één les of reeks lessen gezamenlijk leerdoelen te realiseren, resp. moedertaalonderwijsdoelen en andere vak-doelen. (REKERS 1972, DE BAKKER 1972, VAN DE PIETERMAN e.a. 1973.)

Voor het kleuter- en basisonderwijs ligt de situatie natuurlijk anders dan voor het voortgezet of hoger onderwijs. Samenwerkingsvorm 1 is daar per definitie gegeven. Samenwerkingsvorm 2 is per definitie onmogelijk, tenminste in de vorm waarin hij hierboven beschreven staat, maar het is natuurlijk heel goed denkbaar dat twee kleuter- of basisschoolleraars op een vergelijkbare wijze taken verdelen en elkaar begeleiden. Samenwerkingsvorm 3 lijkt onproblematisch, maar is dat toch niet helemaal, omdat ook de kleuter-/basisschoolleraar, evengoed als het koppel uit het voortgezet of hoger onderwijs, moet weten wát hij nu precies in één les voor doelen tegelijk wil realiseren. Ook hij heeft dus baat bij de hulpmiddelen die ik zal schetsen in deel II van dit artikel.

### *Waar is samenwerking goed voor?*

Ik ben de volgende soorten motiveringen tegengekomen:

- 1 *Taal is middel tot een groter doel.* WIJNGAARDS 1963 wil het zakelijk taalonderwijs (op de basisschool) geheel in dienst stellen van het aanleren van de vaktalen van de andere vakken, en daarmee van de denkstructuren van die vakken.  
REKERS 1972 ziet moedertaalonderwijs als middel tot het bereiken van algemenere onderwijsdoelen als communicatie en persoonlijkheidsontplooiing.
- 2 *Samenwerken verrijkt het moedertaalonderwijs.* Volgens TEN BRINKE 1969 is enerzijds geen principieel verschil tussen de wijze waarop moedertaalonderwijzers en andere vakkers tegen taaluitingen aankijken: beiden verlangen van leerlingen waarheidsgetrouwe en begrijpelijke informatie. Anderzijds werken leraren-ander vak met taaluitingen van een andere aard en functie dan in het moedertaalonderwijs meestal het geval is (bv. wiskundig betoog tegenover essay). Het eerste maakt samenwerking tussen beide leraren mogelijk, het tweede een verrijking van het moedertaalonderwijs, doordat een groter scala van taaluitingen ter oefening en bestudering beschikbaar komt.  
DE BAKKER 1972 noemt nog twee vormen van verrijking (die alleen opgaan bij geïntegreerde lessen moedertaal-ander vak):
  - het moedertaalonderwijs wordt toepasbaarder. Omdat de leerlingen bepaalde taalvaardigheden oefenen in de situatie van een ander vak, een project o.i.d. zijn ze ook beter in staat die vaardigheden toe te passen in die situaties. Systeemscheiding blijft uit.
  - het moedertaalonderwijs wordt motiverender; dat komt door de reëlere situaties. Diskussie om de diskussie, tekstinterpretatie om de tekstinterpretatie werkt demotiverend voor leerlingen.
- 3 *Samenwerken verrijkt de andere vakken.* Samenwerking kan de leraar-ander vak duidelijk maken dat moedertaalonderwijs een aspect van zijn vak is, of hij wil of niet, en wat de essentiële voorwaarden voor zakelijk taalgebruik zijn (TEN BRINKE 1969).  
Het kan hem leren hoe hij zelf communicatiever moet spreken bij het lesgeven, hoe hij een groepsproces moet bewaken, welke instructie hij moet geven bij het laten schrijven van werkstukken, welke methode hij leerlingen moet geven om moeilijke teksten te lezen (REKERS 1972, DE BAKKER 1972).

De literatuur is helaas betrekkelijk zwijgzaam over de grote *problemen* die zich ook voor kunnen doen bij de samenwerking moedertaalonderwijs-ander vak.

Het eerste is de *kompetentiekwestie*. Waar haalt, zo vragen sommige leraren-ander vak zich af, de moedertaalonderwijzer de competentie (en het lef) vandaan om ons te willen verrijken? En dan nog wel met allerlei zaken uit de taalbeheersing, die in zijn studie of opleiding tot voor kort nauwelijks voorkwam, of uit de onderwijskunde, waar de moedertaalonderwijzer geenszins het alleenrecht op heeft?

Het tweede is de *dienstverleningskwestie*, overigens met de vorige samenhangend, en genoemd in BONSET 1973. Moet de moedertaalonderwijzer zich beperken tot technische dienstverlening: leerlingen leren praten, luisteren, schrijven en lezen, of het taalgebruik van de leraar verbeteren, binnen het kader van doelstellingen en lesvormen van de leraar van het andere vak? Karikaturaal gezegd: moet hij de leraar-ander vak helpen om beter over te komen in een les van vijftig minuten eenrichtingsverkeer, en met de leerlingen de SQ3R-methode inoefenen opdat ze tien pagina's feiten kunnen memoriseren? Of mag hij lesdoelen en lesvormen ter discussie stellen?

Dat deze twee problemen (tenminste in het hoger onderwijs) allesbehalve fictief zijn, blijkt wel uit de taaië strijd die sinds de invoering van *Taalbeheersing voor niet-Neerlandici* woedt tussen taalbeheersers en andere vakkers op de zogeheten 'experimentele lerarenopleidingen'.

#### *Welk gebied van het moedertaalonderwijs bestrijkt de samenwerking?*

WIJNGAARDS 1963 acht 'apart' taalonderwijs op de basisschool alleen nodig voor de techniek van het leren lezen, schrijven en spellen, en voor het systematisch leren denken in en omgaan met gedichten en verhalen.

TEN BRINKE 1969 stelt dat zijn pleidooi voor samenwerking alleen opgaat voor de zakelijke taalvaardigheid; op het meer artistieke terrein, bv. creatief schrijven, verwacht hij van de andere vakken geen bijdragen. Taalbeschouwing en literatuuronderwijs bieden volgens hem ook mogelijkheden tot samenwerking, maar die blijven in zijn artikel buiten beschouwing.

REKERS 1972 laat Nederlands op twee manieren functioneren in de andere vakken: als gerichte oefening in het lezen en schrijven van informatieve teksten, en als communicatieoefening bij groepstaken, waarbij dan in de groepstaak een duidelijk sociaal doel ingebouwd is.

BATELAAN 1972 stelt dat 'het dwaasheid (is) om op dit moment als hoogste wijsheid te verkondigen dat het vak Nederlands maar verdwijnen moet, maar moet worden weggeïntegreerd in alle andere vakken'. Uit het voorgaande moge blijken dat niemand dat verkondigd had, maar dat iedereen zich beperkte tot beschouwingen over de zakelijke taalvaardigheid. Batelaans artikel is dan ook alleen van belang omdat het ook een argument biedt tegen integratie van zakelijke taalvaardigheid in de andere schoolvakken.

Als je de zakelijke taalvaardigheid wegintegreert, aldus Batelaan, mis je als moedertaalonderwijzer de kans om 'informatiegaten' van de school op te vullen. En die zijn er zeker, vanwege het willekeurige, alleen op traditie en niet op onderwijskundig onderzoek of leerlingenbehoefte gebaseerde vakkenaanbod. 'Zolang de indeling van het onderwijsterrein gebaseerd blijft op de afzonderlijke vakken zal vooral de moedertaal-

leraar een belangrijke rol spelen bij het opvullen van de lege plekken. Hij is degene die bijvoorbeeld via een onderdeel als ‘tekstbehandeling’ zijn leerlingen in contact kan brengen met alle mogelijke niet-vakgebonden onderwerpen, waarvan hij mag aannemen dat die voor hen belangrijk zijn, bijv. op grond van het feit dat die leerlingen zelf om behandeling van zo’n onderwerp vragen’ (pag. 87).

TEN BRINKE 1973 omschrijft preciezer binnen welk terrein geïntegreerde lessen moedertaalonderwijs-ander vak zich kunnen afspelen.

‘Ik onderscheid twee soorten van taalgebruik: *informatief* taalgebruik - *fiktioneel* taalgebruik (in literatuur en lektuur). Onze praktische doelen liggen op het eerstgenoemde terrein. Verder is het belangrijk onderscheid te maken tussen: iets leren omtrent informatief taalgebruik *waar je praktisch iets mee kunt doen*, en een bepaald aspect van informatief taalgebruik *bestuderen omdat dit interessant is*. Onze doelen hebben met het eerste te maken, niet met het tweede. Met de twee onderscheidingen kunnen we het taalgebruik dus in vieren verdelen:

	praktisch	interessant
informatief	1	2
fiktioneel	3	4

Onze praktische doelen liggen op terrein 1. Dit is gemeenschappelijk terrein van de leraar-Nederlands en de leraren in andere vakken.

De terreinen 2, 3 en 4 vormen het specifieke terrein van de leraar-Nederlands.’

Bij terrein 1 uit Ten Brinke’s indeling moet u zich dus bijvoorbeeld voorstellen: rapporteren, studerend lezen, discussiëren; bij terrein 2 bv. onderzoek naar manipulatief taalgebruik (taalbeschouwing); bij terrein 3 bv. creatief schrijven (expressie); en bij terrein 4 het lezen en bestuderen van literatuur en lektuur.

Nu u hopelijk enig overzicht heeft gekregen van samenwerkingsvormen, -mogelijkheden en -motivaties tussen moedertaalonderwijs en een ander vak, ga ik u in deel II van dit artikel een paar *hulpmiddelen voor samenwerking* schetsen. Het zijn hulpmiddelen voor de samenwerkingsvorm *geïntegreerde les moedertaal-ander vak*, waarbij de moedertaaldoelen dus liggen *op het terrein van het zakelijk praktisch informatief taalgebruik*. De *motivaties* om samen te werken kunnen al degene zijn die ik in het voorafgaande genoemd heb.

## DEEL II: TWEE HULPMIDDELEN VOOR EEN GEINTEGREERDE LES MOEDERTAAL-ANDER VAK

De hulpmiddelen in dit gedeelte van mijn artikel zijn twee schema’s, voor L.W.G.-studiedag 4 (juni 1974) ontwikkeld door Hans Verweij (leraar taalbeheersing) en Peter van Huizen (leraar onderwijskunde), en door mij bewerkt voor dit artikel.

De schema's zijn onderwijskundige hulpmiddelen die helpen de volgende vragen op te lossen:

- Welke stappen moet u achtereenvolgens zetten om tot een didactisch verantwoorde geïntegreerde les te komen? (Schema 1).
- Hoe vindt u raakpunten tussen moedertaalonderwijs en ander vak, die u in leerdoelen kunt omzetten? (Schema 2).

Ze zijn bedoeld voor overigens redelijk probleemloze situaties. Daarmee bedoel ik: ze lossen bv. *niet* de volgende problemen op:

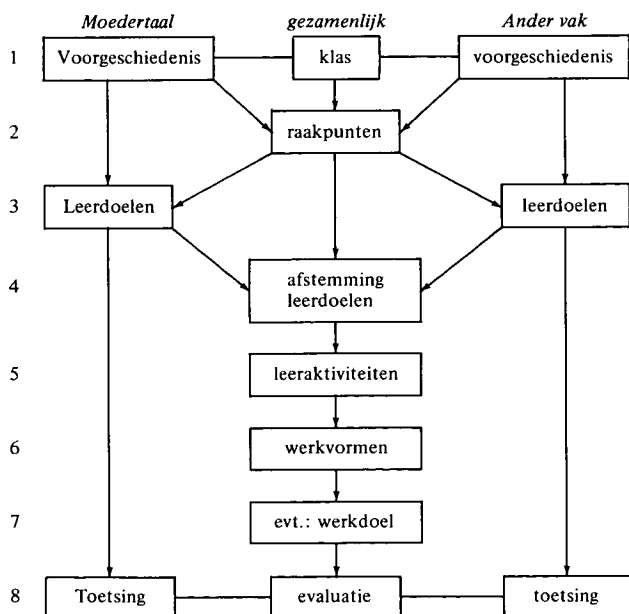
- de leerlingen hebben een hekel aan de presentatie of de leerstof van de moedertaalonderwijzer of van de leraar van het andere vak, en geen geïntegreerde les verandert daar nog wat aan
- de rooster laat geen samenwerkingsprojecten toe
- de leraren hebben geen tijd voor samenwerking of zeggen dat ze die niet hebben
- de directie houdt niet van zulke onzin.

Zijn dít uw meest brandende problemen, dat moet u zich volgens mij afvragen of de minimumvoorwaarden voor een toch nogal ingrijpend experiment als een geïntegreerde les in uw situatie wel vervuld zijn.

### *Welke stappen moet u zetten? (Schema 1)*

Het eerste schema geeft u een procedure van stappen die u moet zetten om tot een didactisch verantwoorde geïntegreerde les te raken. Bij iedere stap zal ik een toelichting en voorbeeld geven. Het voorbeeld is ontleend aan VAN DE PIETERMAN e.a. 1973.

### SCHEMA 1: *VOORBEREIDING VAN EEN GEINTEGREERDE LES*



- 1 Er is een gezamenlijke beginsituatie: de klas (groep leerlingen) waaraan de moedertaalonderwijzer en de leraar-ander vak beide lesgeven, en ten behoeve van wie ze hun beide vakken proberen te integreren. Die groep leerlingen heeft een afzonderlijke *voorgeschiedenis* voor elk vak; alles wat uit deze voorgeschiedenis relevant lijkt voor de samenwerking moeten de beide leraren elkaar meedelen. Een paar maal observeren bij elkaar levert voortreffelijke aanvullende informatie!
  
- 2 Uit deze wederzijdse informatie kunnen *raakpunten* tevoorschijn komen tussen moedertaalonderwijs en ander vak. (Schema 2 dat ik hierna uitleg, geeft hulp bij het opsporen van dergelijke raakpunten.)  
Ik geef een voorbeeld. De biologieleraar wil een (geleid) onderzoekje opzetten naar de groei van de zaden van een- en tweezaadlobbige planten; het onderzoekje wordt door de leerlingen uitgevoerd in subgroepen die ieder een gedeelte er van voor hun rekening nemen; aan het einde moeten de subgroepen elkaar verslag uitbrengen zodat voor alle leerlingen een totaalbeeld ontstaat m.b.t. de groei van de zaden van een- en tweezaadlobbigen. De moedertaalonderwijzer sluit bij de laatste fase van dit onderzoek aan: zijn doel is dat de leerlingen publiekgericht leren rapporteren.
  
- 3 De raakpunten moeten nu omgezet worden in *leerdoelen*. Van belang is daarbij in de aanpak van Hans Verweij en Peter van Huizen dat *beide* partijen *apart* leerdoelen formuleren, liefst van *gelijkwaardig* nivo. (Er zijn ook andere mogelijkheden denkbaar, maar deze lijkt in de huidige schoolsituatie de meest praktische.)  
Voorbeeld:
  - Leerlingen geven (op basis van onderzoek) elkaar inzicht in aspecten van structuur en kieming van de zaden van een- en tweezaadlobbigen, en de invloed van licht, lucht en water daarop (*Biologie*)
  - Leerlingen leren publiekgericht (dat is: geordend en expliciet) te rapporteren (dat is: op waarheidsgetrouwe wijze verrichte handelingen en opgedane inzichten mee te delen) (*Moedertaalonderwijs*)
  
- 4 De leerdoelen moeten op elkaar *afgestemd* worden. Daarbij kan blijken:
  - a De leerdoelen zijn *identiek*: dan kan je je afvragen waarom die twee vakonderdelen eigenlijk afzonderlijk bestaan.
  - b De leerdoelen zijn *verwant* of komplementair of op zijn minst niet onverenigbaar in een les: dan is een geïntegreerde les goed mogelijk.
  - c De leerdoelen zijn *onverenigbaar* in een les: dan gaat het feest niet door.  
In mijn biologievoorbeeld zijn de leerdoelen m.i. komplementair, en is dus een geïntegreerde les mogelijk.
  
- 5 Nu moeten de beide leraren een concreet plan voor *leeractiviteiten* in de klas ontwerpen. Er zijn steeds twee mogelijkheden:
  - a Een bepaalde leeractiviteit ("stap") is middel voor het bereiken van leerdoelen van *beide* vakken tegelijk.
  - b Een bepaalde stap dient alleen voor het bereiken van leerdoelen van *een van beide* vakken.

In de hele geordende reeks van stappen die samen de les uitmaken moeten beide vakken in ieder geval aan hun trekken komen.

Het voorbeeld van de biologie-moedertaalles zal er ongeveer als volgt uitzien:

- 1 De biologieleraar geeft biologische voorinformatie en instructie m.b.t. het onderzoek.
  - 2 De leerlingen voeren het onderzoek uit in subgroepen.
  - 3 De leerlingen bespreken hun bevindingen in subgroepen.
  - 4 De moedertaalonderwijzer geeft technische aanwijzingen voor goed rapporteren.
  - 5 De leerlingen stellen met zijn allen de rapportages op.
  - 6 Per subgroep brengt een leerling de rapportage uit.
  - 7 De rapportage wordt nabesproken op zijn publiekgerichtheid.
  - 8 De rapportage wordt nabesproken op zijn biologische aspecten.
- Stappen 4 en 7 zijn hier m.i. middel tot het bereiken van moedertaaldoelen, stappen 1, 2, 3 en 8 middel tot het bereiken van biologiedoelen. De stappen 5 en 6 zijn middel tot het bereiken van moedertaal- en biologiedoelen tegelijk.
- 6 Onder *werkvormen* versta ik hier de organisatievormen van de les, met als belangrijkste indeling: voordrachtsvormen, gespreksvormen, en opdrachts- of zelfwerkzaamheidsvormen. De keuze van de werkvormen hangt sterk samen met die van de leeractiviteiten.  
De speelruimte bij de keuze van werkvormen kan benut worden als een extra mogelijkheid om leerdoelen van moedertaalonderwijs of ander vak te realiseren. In mijn voorbeeld kan de zelfwerkzaamheidsvorm (stappen 2, 3, 5) het voor biologie mogelijk maken om als leerdoel te realiseren: het leren uitvoeren van zelfstandig onderzoek; voor moedertaalonderwijs: het publiekgericht leren rapporteren aan elkaar (zoals al gezegd); en voor beide: het leren samenwerken in een kleine groep.  
Ook de voordrachtsvorm (stappen 1 en 4) en de gespreksvorm (stappen 7 en 8) zijn in mijn voorbeeld aanwezig.
  - 7 Van een *werkdoel* is sprake als de les of lessenreeks uitmondt in een tastbaar resultaat (werkstuk, brief, kollage, hoorspel) of een manifestatie (opvoering, tentoonstelling). Als de leerlingen een verslag van hun gezamenlijk biologieonderzoek voor de buitenwacht op schrift zouden stellen, hierbij begeleid door de biologieleraar en de moedertaalonderwijzer, zou in ons voorbeeld sprake zijn van een werkdoel.
  - 8 De *toetsing* (in de zin van: nagaan of de leerlingen de leerdoelen bereikt hebben) kan het best apart geschieden, omdat de beide leraren ook apart leerdoelen nastreefden. In ons voorbeeld zal de biologieleraar speciaal proberen na te gaan of uit de rapportages juiste biologische inzichten omtrent structuur en kieming enz. blijken, en de moedertaalonderwijzer of de leerlingen nu geleerd hebben publiekgericht te rapporteren. Zonodig kunnen beiden een aanvullende toetsing organiseren.  
De *evaluatie* (in de zin van: een oordeel van de leerlingen vragen of de lessen zinvol en prettig geweest zijn) kunnen beide leraren weer beter samen houden, omdat het hier om gezamenlijk gegeven lessen ging.

### *Hoe vindt u raakpunten? (Schema 2)*

Hoe krijgen moedertaalonderwijzer en andere-vakker raakpunten op tafel, die in leerdoelen omgezet kunnen worden? Dat kan heel eenvoudig en vanzelf gaan; het kan ook heel lastig blijken te zijn. Dit tweede schema is bedoeld om hulp te bieden in het laatste geval. Het is ook weer ontwikkeld door Hans Verweij en Peter van Huizen, in dit geval op grond van een idee van Koos Hennephof.

De opzet is als volgt.

De leraar-ander vak wil een bepaalde onderwijsleersituatie scheppen. Zo'n onderwijsleersituatie is eigenlijk een speciale vorm van een *kommunikatieve situatie*: altijd gaat er op een of andere wijze *informatie* over en weer. De leraar geeft bv. de leerlingen informatie via uitleg, of de leerlingen geven elkaar informatie via rapportage of discussie, of een boek of bandje geeft de leerlingen informatie, enz.

In alle kommunikatieve situaties, zo leert ons de sociolinguïstiek, en dus ook in de onderwijsleersituatie, zijn altijd een aantal factoren te onderscheiden: *zender*, *ontvanger*, hun *rollen*, hun *doelen*, het *onderwerp* van gesprek, het *kanaal* (gesproken, geschreven, of ander medium van transmissie), de *vorm van de boodschap* als geheel, de *eigenschappen van het taalgebruik* van de boodschap. (Deze lijst is allesbehalve uitputtend, maar voor ons doel voldoende. Zie voor een uitgebreider opsomming bv. GRIFFIOEN 1975, pag. 25.)

Schrijf je nu de onderwijsleersituatie die de andere-vakker wil scheppen uit tot een kommunikatieve situatie met ingevulde factoren, dan zie je als moedertaalonderwijzer beter waar je 'iets doen kan': je krijgt méér ideeën voor raakpunten.

### SCHEMA 2: *DE FAKTOREN VAN EEN KOMMUNIKATIEVE SITUATIE* (checklist voor raakpunten moedertaalonderwijs-ander vak)

ZENDER(S)

ONTVANGER(S)

DOEL van de zender(s)

DOEL van de ontvanger(s)

ROL van de zender(s)

ROL van de ontvanger(s)

KANAAL

BOODSCHAPSVORM

EIGENSCHAPPEN TAALGEBRUIK

---

RAAKPUNTEN (om te zetten in leerdoelen)



Met een voorbeeld zal ik nu de werking van dit schema verduidelijken. De biologie-leraar meldt aan de moedertaalonderwijzer dat hij met de leerlingen een stuk tekst uit het biologieboek wil behandelen over - u raadt het al - structuur en kieming van de zaden van een- en tweezaadlobbigen, en de invloed daarop van licht, lucht en water. De leerlingen moeten het stuk tekst in de klas lezen, daarna wil de biologieleerleraar vragen stellen en proberen een gesprek op gang te brengen. (Het gaat hier natuurlijk om een andere biologieleerleraar dan in het voorbeeld bij schema 1.)

Een weinig baanbrekende werkwijze, en zo op het eerste gezicht ook weinig raakpunten voor de moedertaalonderwijzer. Maar als deze het schema invult, blijkt dat wel mee te vallen:

*Doel van de zender (= de leraar):* via een stuk uit het biologieboek informatie verschaffen.

*Doel van de ontvangers (= de leerlingen):* via een stuk uit het biologieboek informatie opdoen (motivationale problemen laten we, zoals afgesproken aan het begin van deel II van dit artikel, buiten beschouwing).

*Onderwerp van gesprek:* Structuur en kieming van . . . enz.

*Rol van de zender:* aanbieder van een tekst.

*Rol van de ontvangers:* lezers van die tekst.

*Kanaal:* schriftelijk.

*Boodschapsvorm:* paragraaf of hoofdstuk uit een leerboek.

*Eigenschappen taalgebruik:*

- de tekst staat vol onuitgelegde vaktermen
- de tekst staat vol verzwegen redeneerstappen (die voor niet-vakgenoten geëxpliceerd zouden moeten worden)

Door deze invulling van het schema komt m.i. duidelijker tot uiting:

- dat de leraar niet zelf informatie geeft, maar via een *léestekst*
- dat die tekst erg moeilijk is, zo niet onbegrijpelijk, voor leerlingen
- dat op grond hiervan de informatieoverdracht binnen de kommunikatieve situatie best wel eens zou kunnen mislukken.

De moedertaalonderwijzer kan nu desgewenst de volgende groepen van raakpunten vaststellen, later om te zetten in leerdoelen:

- 1 *T.a.v. het lezen:* de leerlingen moeten weten welk leesdoel voor de bewuste tekst het geëigende is (grondig of globaal; begrijpend of ook kritisch), en welke leesmethode ze het best kunnen volgen om dat leesdoel te bereiken.
- 2 *T.a.v. de vaktaal:* de leerlingen moeten in staat zijn de vaktermen te herkennen en in te vullen met eigen voorstellingen en ervaringen; ze moeten de verzwegen redeneerstappen in de argumentatie kunnen aanvullen; ze moeten zeker ook inzicht krijgen in de algemene problemen van het verschijnsel vaktaal tegenover omgangstaal.

De biologieleerleraar had een *klassegesprek* gepland na het lezen van de tekst door de leerlingen. Ook dat gesprek valt weer uit te schrijven als kommunikatieve situatie met factoren, en ook daarop kan de moedertaalonderwijzer dan weer raakpunten en leer-

doelen baseren. (Overigens hoeven niet al deze raakpunten per se tot geïntegreerde lessen te leiden; voor sommige is de begeleiding van leraar tot leraar ook goed denkbaar.)

## SLOT

Met de behandeling van het tweede schema is dit artikel afgelopen; dat betekent natuurlijk geenszins dat er over het onderwerp nu niets meer te zeggen valt. Wie er zelfs erg goed nog meer over zou kunnen zeggen is *u*, als u met behulp van de schema's eens zo'n geïntegreerde les moedertaal-ander vak zou gaan uitproberen. MOER staat open voor uw beschrijving van uw ervaringen!

## LITERATUUR

- BAKKER, G. de, *Naar elkaar talen*, MOER 1972: 2, pag. 54-56.
- BATELAAN, P., *Mogelijkheden voor het moedertaalonderwijs in de toekomst*, Levende Talen nr. 285, febr. 1972, pag. 85-88.
- BONSET, H., *Moedertaalonderwijs en toch geen Nederlands*, MOER 1973: 1, pag. 24-28.
- BRINKE, J.S. ten, *Moedertaalonderwijs en toch geen Nederlands*, MOER aug. 1969, pag. 11-25.
- BRINKE, J.S. ten, *Praatpapier VON-kongres 1973, stroom 3*.
- GRIFFIOEN, J., *Zeggen-schap*, Groningen 1975.
- PIETERMAN, F. van de e.a., *Poging tot integratie Nederlands-biologie*, MOER 1973: 1, pag. 37-40.
- REKERS, E., *Nederlands in de Bijlmer*, MOER 1972: 2, pag. 51-53.
- WIJNGAARDS, N., *Het taalaspect van de verschillende vakken op de lagere school*, Valcoogh nr. 84, mei 1963, pag. 10-12.