

**Roos Geerse**

## **NAAR EEN CURRICULUM WAARIN LEZEN, SCHRIJVEN, SPREKEN EN LUISTEREN IN SAMENHANG ONDERWEZEN WORDEN**

In deze paper geef ik mijn ideeën voor een taalbeheersingsmethode waarbij lezen, schrijven, spreken en luisteren in samenhang onderwezen worden.<sup>1</sup> De methode heeft naast een vaardigheden- ook een taalbeschouwingscomponent. De leerlingen leren kennis over het communicatieproces toe te passen bij het uitvoeren van taalbeheersingstaken.

Het voordeel van het geïntegreerd onderwijzen van vaardigheden is, dat wat bij de ene vaardigheid geleerd is - binnen of buiten de school -, gebruikt kan worden bij het ontwikkelen van een andere vaardigheid. Het kan dus effectiever zijn. Bovendien is het voor de leerlingen en ook de docent overzichtelijker wanneer het aantal algemeen bruikbare concepten en strategieën beperkt is.

Ik zal nu eerst ingaan op een aantal manieren om het taalbeheersingsonderwijs te structureren en een voorbeeld geven van het geïntegreerd onderwijzen van taalbeheersingstaken. Daarna geef ik een theorie over communicatie die als kader zou kunnen dienen voor geïntegreerd taalonderwijs. Ik besluit met het geven van een voorbeeld van de manier waarop deze theorie aan leerlingen kan worden onderwezen.

### **1. Het structureren van het taalbeheersingsonderwijs**

Er zijn verschillende manieren om deelvaardigheden te onderscheiden. Zeer voordelig is het onderscheiden van de vier taalgebruiksmodi: lezen, schrijven, spreken en luisteren. Men zal echter altijd nog andere onderscheidingen moeten maken. De manier waarop men dat doet, heeft gevolgen voor de manier waarop het onderwijs kan worden vormgegeven. Hieronder zal ik drie manieren beschrijven om het taalbeheersingsonderwijs te structureren. Daarbij leg ik het accent op de mogelijkheden die een structureringsprincipe biedt om kennis en vaardigheden in samenhang te onderwijzen.

Ten eerste kunnen er aspecten van taalgebruik onderscheiden worden, bijvoorbeeld 'stijl', 'structuur' of 'woordenschat'. Bij een dergelijk onderscheid zijn weer allerlei onderverdelingen mogelijk. Bij het onderdeel 'stijl' kan men bijvoorbeeld zaken

onderscheiden als 'stijlfiguren' en 'stijlfouten'. Een dergelijke indeling lijkt op het eerste gezicht geschikt om de vier modi in samenhang te onderwijzen. Zaken als 'figuurlijk taalgebruik' en 'woordenschat' spelen immers zowel bij het lezen, als bij het schrijven en spreken een rol. Echter, de verschillende (deel-)aspecten van taalgebruik worden vaak tamelijk los van hun functie voor het verwerken of produceren van teksten behandeld. Dit resulteert in onderwijs waarin de leerlingen de kennis en vaardigheden die ze leren, niet leren toepassen. Vooruitgang van leerlingen in de manier waarop ze communiceren is dan eerder toe te schrijven aan het feit dat ze in en buiten school veel taal gebruiken, dan aan het onderwijzen van de verschillende aspecten van taalgebruik. Men kan zich zelfs afvragen hoeveel leerlingen onthouden van de stijlfiguren, woordbetekenissen, alineaverbanden en dergelijke die op deze manier onderwezen zijn.

Een tweede manier om het taalbeheersingsonderwijs te structureren is het onderscheiden van deelprocessen die een rol spelen bij het verwerken en produceren van teksten. Om te achterhalen welke deelprocessen een rol spelen, kan men te rade gaan bij het taalbeheersingsonderzoek. Het nadeel daarvan is dat praten, lezen en schrijven meestal apart onderzocht worden. De vier modi worden niet opgevat als verschillende vormen van hetzelfde: communicatie. Daardoor komt het dat men bij het lezen heel andere processen veronderstelt dan bij het schrijven. Dergelijk onderzoek is dus niet goed bruikbaar wanneer men de vier modi geïntegreerd wil onderwijzen.

Dat is wel mogelijk wanneer men de functie van taalgebruik als structureringsprincipe neemt. Op dit moment onderscheidt men vaak de functies 'rapporteren', 'beschouwen', 'dirigeren' en 'argumenteren' (zie onder anderen Rijlaarsdam, 1989). Deze functies kunnen echter net als de verschillende aspecten of modi los van elkaar onderwezen worden. Wanneer men een zo groot mogelijke samenhang wil realiseren in het onderwijsaanbod, zal men op zoek moeten gaan naar het gemeenschappelijke in alle communicatietaken. Dat is dan ook wat ik in deze paper zal doen.

Wanneer men vaardigheden samenhangend wil onderwijzen, zal men daar dus bij het onderscheiden van deelvaardigheden rekening mee moeten houden. Een tweede probleem waaraan volgens mij aandacht geschonken moet worden bij het onderscheiden van taalvaardigheden is de manier waarop men ervoor kan zorgen dat deelvaardigheden als 'relaties leggen', 'voorkennis inschakelen' en 'samenvatten' gebruikt worden op de momenten dat dit nodig is. De meeste complexe taken vereisen dat de deeltaken waaruit ze bestaan, verschillende malen in een niet geheel vaststaande volgorde worden uitgevoerd, afhankelijk van de steeds veranderende situatie. Vaak zullen er bij bestudering van taalgebruiksprocessen wel globale fasen te onderscheiden zijn - zoals voorbereiden, uitvoeren en controleren -, maar binnen deze fasen zal men nog veel recursiviteit aantreffen.

Men zal leerlingen dus moeten trainen om de verschillende strategieën waarover ze beschikken, in samenhang te gebruiken. Alleen zo kan men hun ook complexe taken leren uitvoeren. De leerlingen zullen bepaalde gerichtheden, 'habitudes', moeten verwerven om effectief gebruik te kunnen maken van wat ze geleerd hebben. Om tijdens het taalgebruiksproces het overzicht te behouden zullen leerlingen bijvoorbeeld niet alleen moeten kunnen samenvatten, ze zullen ook in staat moeten zijn om op de grote lijnen te letten wanneer samenvatten niet het hoofddoel van een taak is, maar slechts een van de middelen om een ander doel te bereiken. Hieronder zal ik een manier laten zien, waarop een dergelijke doelstelling bereikt zou kunnen worden.

Samengevat, de manier waarop het taalbeheersingsonderwijs vormgegeven wordt, hangt samen met de manier waarop taaltaken onderscheiden worden en met de manier waarop deze taken vervolgens weer met elkaar in verband gebracht kunnen worden. Leerlingen hoeven slechts een beperkte hoeveelheid concepten en strategieën te leren, wanneer deze in uiteenlopende situaties te gebruiken zijn. Maar leerlingen moeten dan nog steeds ook de 'habitudes' verwerven die nodig zijn om de geleerde kennis en strategieën in samenhang toe te passen. Met deze zaken moet men rekening houden bij het ontwikkelen van een taalbeheersingsmethode.

## 2. Coöperatief leren studeren

Het samenhangend onderwijzen van de deelvaardigheden en het bijbrengen van de gewenste habitudes zal ik nu illustreren met een voorbeeld. Het betreft het programma *Coöperatief leren studeren*, dat ik samen met Karin Brouwer aan het testen ben. Het uitgangspunt van *Coöperatief leren studeren* is dat taal- en denkactiviteiten veel overeenkomsten vertonen met de manier waarop mensen met elkaar praten. In mondelinge interactie kunnen taalgebruikers vragen stellen en op elkaar reageren. Door zo te 'onderhandelen' komen ze tot een gezamenlijke representatie. Mijn stelling is nu, dat tijdens het lezen, schrijven, spreken en luisteren in formele of schoolse situaties en zelfs tijdens het denken, dezelfde activiteiten plaats vinden als tijdens het praten. Iets van dit idee - dat ik verderop nog nader zal verduidelijken - is terug te vinden in de lees- en schrijfmethoden waarin leerlingen geleerd wordt vragen te formuleren. De mogelijkheid om bij het onderwijzen van schriftelijke taken voort te bouwen op de mondelinge taalvaardigheid kan volgens mij echter nog beter benut worden. *Coöperatief leren studeren* is een programma waarin geprobeerd is dit te doen.

We willen met dit programma de studeervaardigheid van leerlingen vergroten door hen met elkaar te laten praten over studieteksten. De bedoeling is dat ze eerst een methode leren om over dit soort teksten te praten en dat ze vervolgens die manier

van werken verinnerlijken. Omdat de activiteiten die we willen onderwijzen afgeleid zijn van mondelinge taalactiviteiten, laten we hen eerst in interactie werken. Het is echter wel de bedoeling dat de leerlingen de vaardigheden die ze hebben, verder ontwikkelen. Daarom wordt de interactie gestructureerd door het geven van een opdracht en het toedelen van rollen (zie box 1).

voor het lezen
Bron: jeugdpagina's van het <u>Utrechts Nieuwsblad</u> van 13 juni 1992
Soort tekst: .....
Zender: .....
Bedoelde ontvanger(-s): kinderen van tien tot vijftien jaar
Ontvanger: .....
Doel van de ontvanger: vermaakt en geïnformeerd worden
Aanleiding voor de tekst: ?
Verwacht thema: .....
Verwachte boodschap: .....
Verwacht doel: .....

box 1

Het toedelen van rollen maakt het mogelijk om de verschillende strategieën in samenhang te onderwijzen. Omdat elke leerling slechts een strategie voor zijn of haar rekening hoeft te nemen, kunnen alle strategieën gebruikt worden zonder dat de leerlingen overbelast worden. De veronderstelling is dat het gebruik van de betreffende strategieën een 'habitude' wordt, doordat de leerlingen naast het gebruiken van een strategie ook mee moeten doen aan het gesprek.

Dit voorbeeld maakt duidelijk dat men reeds bij het onderscheiden van aan te leren vaardigheden rekening moet houden met de manier waarop men deze vaardigheden wil aanleren. De strategieën die aangeleerd worden in *Coöperatief leren studeren* zijn vastgesteld door te bepalen welke talige handelingen in een gesprek over een studietekst nodig zijn om tot een mentale representatie van die tekst te komen. Die strategieën waren niet zonder meer af te leiden van de deelprocessen die verondersteld worden een rol te spelen bij het lezen, zoals 'infereren' en 'elaboreren'. Ze waren evenmin te vinden door te bepalen welke handelingen nodig zijn om van een tekst te komen tot een representatie van die tekst, want dat had waarschijnlijk dingen opgeleverd als 'het begrijpen van woorden' en 'het zien van verbanden'. Hoe ik dan wel tot de onderscheiden strategieën ben gekomen, zal ik hieronder laten zien.

### 3. Een theorie over communicatie

Hiervoor heb ik betoogd, dat leerlingen slechts een beperkte hoeveelheid concepten en strategieën hoeven te leren, wanneer deze voor meerdere doeleinden te gebruiken zijn. Verder heb ik benadrukt dat inhouden die worden geselecteerd zo aangeboden zouden moeten worden dat de kans groot is, dat de betreffende kennis en vaardigheden ook daadwerkelijk gebruikt worden.

De vraag is nu natuurlijk, welke die kennis en vaardigheden zijn. Om deze te identificeren zal men een bepaald kader moeten hebben: een manier om te kijken naar het verschijnsel 'communicatie'. De visie op communicatie die ik zou willen voorstellen is de volgende.

Communicatie is een doelgerichte activiteit met een dialogisch karakter. Het doel is, dat de ontvanger de ideeën van de zender begrijpt en accepteert. De zender en de ontvanger zorgen er samen voor dat dit doel bereikt kan worden - aangenomen dat de ontvanger gemotiveerd is om aan de communicatie mee te werken.

Box 2 kan dit idee misschien verduidelijken. De voorbeeldtekst in box 2 is een dialoog met als doel het exploreren van het begrip 'vrije meningsuiting'. Echter, de onderstreepte gedeelten - de reacties op vragen en reacties van de ontvanger - laten zich gemakkelijk omvormen tot een schriftelijke tekst. Een geschreven tekst kan dus gevormd worden door reacties op veronderstelde of expliciete vragen en reacties van de ontvanger. Dit is een idee van Rossipal (1979) dat nader uitgewerkt is door Pander Maat (1992).

na het lezen
Aanleiding voor de tekst: .....
Thema: .....
Boodschap: .....
Doel: .....
Oordeel van de ontvanger: .....

box 2

Door in te gaan op de (mogelijke) behoeften van de ontvanger, bijvoorbeeld aan duidelijkheid, probeert de zender te bereiken dat de ontvanger de boodschap begrijpt en accepteert als juist of waar. Maar ook de activiteiten van de ontvanger hebben een dialogisch en doelgericht karakter. De ontvanger spant zich in om de boodschap van de zender te begrijpen en te beoordelen. Om dat doel te bereiken zal hij of zij vragen en reacties formuleren en samenvattingen en herformuleringen van de tekst proberen te geven.

Het verschil tussen mondelinge en schriftelijke communicatie is zo bezien niet erg groot. In mondelinge communicatie kan de ontvanger de zender confronteren met

zijn of haar reacties, in schriftelijke communicatie zal de zender hierop moeten anticiperen. In beide modi moeten zender en ontvanger vragen formuleren en proberen te beantwoorden. Dit zijn ook de belangrijkste 'habitudes' die ik leerlingen graag bij zou willen brengen.

De vaardigheden die men leerlingen volgens mij zou moeten aanleren zijn als volgt vastgesteld. Eerst zijn er vier componenten van begrip en acceptatie van ideeën onderscheiden: begrip van woorden en zinnen, het verbinden van concepten, acceptatie ('begrip') van deze relaties en acceptatie van de retorische of pragmatische relaties.<sup>2</sup> Vervolgens is bekeken hoe deze zaken door de zender en/of de ontvanger tot stand gebracht kunnen worden. Eerst is de vraag beantwoord welke talige handelingen kunnen leiden tot begrip of acceptatie. Hiervoor heb ik aan Pander Maat (1992) drie handelingen ontleend: verduidelijken, informatie geven/zoeken, en argumenteren/beoordelen. Daarna zijn er nog drie talige handelingen onderscheiden die waarschijnlijk nodig zijn om het taalgebruiksproces goed te laten verlopen: zich oriënteren, overzicht houden en activiteiten selecteren. Deze zes handelingen vormen samen de strategieën die ik leerlingen zou willen aanleren.<sup>3</sup>

Om leerlingen deze strategieën aan te leren zal men hen de volgende concepten moeten onderwijzen: thema, boodschap (hoofdgedachte) en inhoudelijke verbanden. Inhoudelijke verbanden zijn vooral van belang voor teksten waarin met betrekking tot het thema verschillende, vaak elk even belangrijke, dingen gezegd worden.<sup>3</sup> Voorbeelden van dergelijke teksten zijn handleidingen en leerteksten. De leerlingen zullen een aantal manieren moeten leren om de verschillende boodschappen in een dergelijke tekst met elkaar te verbinden. Met het oog daarop zou men hen de volgende inhoudelijke verbanden kunnen onderwijzen: kenmerkrelaties, temporele relaties, causale relaties en contrastrelaties.

De overige concepten die bij deze visie op communicatie onderwezen zouden moeten worden, hebben betrekking op de context van teksten. Teksten worden immers in verband gebracht met doelen, zenders en ontvangers. Ook deze concepten zou men dus moeten onderwijzen. Verder zou men er regelmatig naar moeten verwijzen wanneer men leerlingen teksten laat produceren of verwerken. Alleen zo kan men bereiken dat het rekening houden met contextuele factoren een gewoonte wordt. Ook bij het onderwijzen van vormaspecten kan men verwijzen naar de context. Dingen als passendheid en aantrekkelijkheid zijn immers functies van de context. Ik zou deze en andere vormaspecten (bijvoorbeeld genreconventies) echter niet meteen willen introduceren. Dit zou namelijk de aandacht af kunnen leiden van de inhoud.

De vraag die nu nog overblijft, is hoe al deze ideeën geconcretiseerd kunnen worden. In box 3 geef ik als voorbeeld hiervan een aantal mogelijkheden om de strategie 'verduidelijken' te onderwijzen.

de zender zegt:

de ontvanger zegt:

## Stoerheid leidt soms tot seksueel geweld

(Van de redactie  
Dwaarsliggen)

UTRECHT — Jongens vertellen elkaar vaak hele stoere verhalen over seks, ze kenne een heleboel woorden, maar eigenlijk weten ze weinig", zegt Han Spaanjaard. Hij heeft een boek geschreven over seksueel geweld van jongens tegen meisjes. Het heet: 'Jongens, het kan ook anders' en het is dome vaak verschenen. Het boek gaat vooral over jongens die in lesuren weten, maar veel van wat er in staat, geeft ook voor andere tijden.

Volgens Spaanjaard hebben jongens vaak geen idee hoe seks in werkelijkheid gaat en hebben ze soms rare ideeën over meisjes. Bijvoorbeeld dat je een meisje best een beetje mag dwingen na een avondje uit, zeker als je haar dronken hebt betaald. Of dat een meisje dat 'het' zegt, in haar hart toch ook wil vriesen. Of dat meisjes die sexy kleding dragen er zelf om vragen aangeraakt te worden.

Han Spaanjaard: 'Jongens vertellen elkaar vaak op het bus verhalen over wat ze ingezaan allemaal hebben meegemaakt. Ze hebben het gevoel dat ze algaan als ze vertelt verhalen dat ze ook ooit seks met een meisje hebben gehad, dat dan praten ze maar mee, zo van: 'Die meid kan je wel pakken'. Het sliep dat je zo krijgt, het sommige jongens aan om te ver te gaan. Zij krijgen het idee dat ze ook moeten vriesen, dat ze er recht op hebben net als die anderen. Als ze hun zin niet krijgen met dronken en aanraken, gebruiken ze geweld'.

Meisjes moeten duidelijk zeggen dat ze bepaalde aanrakingen niet willen zegt Borkys (17) in het boek van Han Spaanjaard. 'Het beste is gewoon met een meisje praten om te zeggen. En dan stappen ze het meestal wil'. Als dat niet helpt, moet een meisje soms 'erf stoot geven' en zeggen 'Ik moet jou tart'. vertelt Borkys. 'Als je dat niet durft, dan heb je een heel groot probleem, dan moet je iemand erbij halen of niet kunnen rennen. Dat is echt zo. Als je niet duidelijk maakt dat je niet wilt, dan houden ze gewoon tart op.'

Volgens Han Spaanjaard is het belangrijk dat jongeren thuis en op school leren wat seks is, zodat ze hun informatie niet alleen van sekskijken en uit porno-blaadjes halen. Want de seks die je daar hoort en het, heeft weinig met de werkelijkheid te maken. 'Iedereen denkt altijd dat jongeren alles wel weten, maar toch wordt er tegenwoordig juist veel meer aan seksuele voorlichting gedaan als vroeger. Ouders en leraren vinden het een lastig onderwerp om over te praten, dus laten ze het maar zitten. Dat zouden ze niet moeten doen. Als jongens meer weten over seks, bijvoorbeeld dat het heel gewoon is als je niet meteen weet hoe het moet, zullen ze juist zo snel uit onzekerheid dwang gebruiken. Bovendien is het heel belangrijk dat ze beter leren lullen op wat meisjes wil en niet lullen vinden.'

box 3

Samengevat, wanneer men lezen, schrijven, spreken en luisteren in samenhang wil onderwijzen, zal men een theorie moeten hebben over communicatie die van toepassing is op deze vier modi. Een theorie waarin het doelgerichte en dialogische karakter van teksten het uitgangspunt vormt, lijkt hiervoor geschikt.

## Noten

- 1 Op dit moment is mij slechts een onderwijsmethode bekend waarin ook gebruik gemaakt wordt van de overeenkomsten tussen de verschillende modi. Dit is de methode *Nieuw Nederlands* van Wolters-Noordhoff.
- 2 Een voorbeeld van het leggen van een retorische relatie is het beargumenteren van een verzoek. Inhoudelijke relaties bestaan in de werkelijkheid ook zonder dat erover gecommuniceerd wordt - zo worden ze althans gepresenteerd. Retorische relaties bestaan alleen in communicatie en worden gelegd om te waarborgen dat een boodschap begrepen en beoordeeld kan worden.
- 3 In het programma *Coöperatief leren studeren* zijn deze handelingen als volgt terug te vinden. 'Zich oriënteren' en 'verduidelijken' zijn terug te vinden als fasen van de opdracht. De andere handelingen zijn terug te vinden als taken: 'informatie zoeken/geven' als 'onderzoeken', 'argumenteren' als 'beoordelen', 'overzicht houden' als 'samenvatten' en 'selecteren' als 'regelen'.
- 4 Het idee dat sommige teksten niet een belangrijkste boodschap hebben, ontleen ik aan Pander Maat (1992). Hij noemt dit soort teksten themagecentreerd.

## Literatuur

Pander Maat, H., *Tekstanalyse: een pragmatische benadering*. Utrecht: Faculteit Letteren R.U.U., 1992.

Rijlaarsdam, G.C.W., *Basisvorming Nederlands*. Leiden: Stenfert Kroese/Nijhoff, 1989.

Rossipal, H., Pragmatische Motivationsstruktur in Fachtexten. in: W. Mentrup (Hrsg.), *Fachsprachen und Gemeinsprache*. Duesseldorf: Schwann, 1979: 155-208.



## Bijlage

### Box 1. De rationale van 'Coöperatief leren studeren'

De leerlingen lezen en bespreken in groepjes van vier een leertekst, bijvoorbeeld een tekst die ze moeten bestuderen voor een van de zaakvakken. Er wordt hun verteld dat ze er samen voor moeten zorgen dat alle leden van de groep de tekst goed begrijpen. De taak is opgedeeld in drie fasen en vier rollen.

In de eerste fase leest iedereen de tekst voor zichzelf met als doel het vinden van de grote lijnen. Vervolgens probeert de groep het thema en eventueel de boodschap van de tekst te bepalen.

In de tweede fase worden van elk stukje eerst de moeilijke woorden en zinnen besproken. Vervolgens worden de belangrijkste punten uit het stukje gezocht en besproken. Het gezegde wordt samengevat en opgeschreven.

In de derde fase worden de samenvattingen die gemaakt zijn doorgenomen en gecontroleerd of deze samen een goede weergave vormen van de tekst. Er wordt daarbij gekeken of er nog iets veranderd of toegevoegd moet worden en of het thema en de boodschap terug te vinden zijn.

Elke leerling heeft een extra taak: regelen, onderzoeken, beoordelen of samenvatten. De regelaar probeert ervoor te zorgen dat iedereen het eens wordt en faseert het gesprek. De onderzoeker geeft of vraagt uitleg bij de tekst en moet zijn voorkennis inschakelen. De beoordelaar moet ervoor zorgen dat wat opgeschreven wordt ook juist is. De samenvatter houdt de grote lijnen in de gaten en schrijft op wat er gezegd wordt.

### Box 2. Illustratie van het idee dat een geschreven tekst is op te vatten als een gesprek

- In Nederland mag je alles zeggen wat je wilt.
- Alles? Maar die weduwe van die NSB-er dan, die veroordeeld werd voor het discrimineren van buitenlanders?
- Dat is waar, er zijn dus uitzonderingen.
- Wat voor uitzonderingen?
- Discriminatie is dus een van de uitzonderingen.
- Waarom zou dat zijn?
- Waarschijnlijk omdat discrimineren erger gevonden wordt dan niet kunnen zeggen wat je zegt.
- Welke dingen zouden ook belangrijker gevonden worden dan vrijheid van meningsuiting? (Enzovoort.)

### **Box 3. Lesideeën voor het onderwijzen van de strategie 'verduidelijken'**

Verduidelijking is nodig wanneer er een woord gebruikt wordt dat de ontvanger niet kent. Leerlingen zullen dergelijke situaties moeten kunnen herkennen. Ze kunnen dit leren door in een tekst de woorden te onderstrepen die ze althans voor het lezen van die tekst niet kenden. Ze zullen ook manieren moeten leren kennen om achter de betekenis van dit soort woorden te komen. Deze kunnen ze voor een deel zelf bedenken. Ten slotte zullen leerlingen zelf verduidelijking moeten kunnen geven. Om dat te leren kan men leerlingen in duo's laten werken. De ene leerling geeft men de opdracht een begrip te verduidelijken, de ander moet dit begrip raden en een samenvatting geven. Leerlingen kunnen zo manieren vinden om een ander iets te verduidelijken (voorbeelden en omschrijvingen bijvoorbeeld).

Verduidelijking is ook nodig wanneer een zin ondoorzichtig is. Leerlingen moeten zulke zinnen leren herkennen. Daarvoor kan men hen moeilijke zinnen laten zoeken en categoriseren (inversie, veel bijzinnen, onduidelijke verwijzingen enz.). Het verduidelijken kunnen leerlingen oefenen door te proberen probleemzinnen helderder te formuleren.

Verduidelijking is ten slotte nodig wanneer de ontvanger zich afvraagt wat er precies bedoeld wordt met woorden of zinnen die iedereen op zijn eigen manier kan uitleggen. Hieronder is een opdracht afgedrukt die inzicht kan geven in deze vorm van verduidelijking.

Opdracht bij 'Stoerheid leidt soms tot seksueel geweld'

1. Het blok 'voor het lezen' is voor een deel al ingevuld. Vul de plekken die nog leeg zijn zo goed mogelijk in. Als je iets niet weet, zet dan een vraagteken. Vul achter 'ontvanger' in als wie je de tekst leest: als jezelf of als een stoere jongen bijvoorbeeld.
2. Ga de tekst lezen en geef rechts van de tekst je reacties tijdens het lezen. Schrijf deze meteen op, ga niet eerst de hele tekst lezen.
3. Vul het blok 'na het lezen' zo goed mogelijk in. Als je iets niet duidelijk is geworden, zet er dan een vraagteken achter.