



"Connectieven, tekstbegrip en vreemdetaalverwerving : een studie van de impact van causale en contrastieve connectieven op het begrijpen van teksten in het Nederlands als een vreemde taal / Connectives, text comprehension and foreign language learning : a study of causal and contrastive connectives on the comprehension of texts in Dutch as a foreign language/"

Perrez, Julien

ABSTRACT

Cette thèse de doctorat porte sur les connecteurs, la compréhension à la lecture et l'apprentissage du néerlandais par des locuteurs francophones. Nous nous sommes plus particulièrement intéressés aux connecteurs de cause et de contraste, et plus spécifiquement aux diverses facettes de leur emploi et de leur rôle en tant que marqueurs de cohésion textuelle, et ce dans la perspective de l'apprentissage d'une langue étrangère. La question centrale de cette thèse est d'évaluer dans quelle mesure la présence de connecteurs de cause de contraste à la surface du discours influence positivement les processus de compréhension en langue étrangère. Cette question découle de la définition de la notion de compréhension comme une série de processus qui aboutissent à la construction d'une représentation mentale de l'information textuelle. La principale caractéristique de cette représentation mentale est sa cohérence. Cette représentation mentale peut être construite de manière cohérente parce que le texte même est organisé de manière cohérente. La cohérence textuelle peut être rendue explicite par une série de marques linguistiques dont les connecteurs font partie. L'explicitation de la cohérence textuelle à la surface du discours est appelée cohésion textuelle. Les deux premiers chapitres de cette thèse sont respectivement consacrés à la description théorique des notions de compréhension, de cohérence et de cohésion. S'ensuivent deux chapitres traitant de la description théorique des connecteurs. Dans le chapitre

CITE THIS VERSION

Perrez, Julien. *Connectieven, tekstbegrip en vreemdetaalverwerving : een studie van de impact van causale en contrastieve connectieven op het begrijpen van teksten in het Nederlands als een vreemde taal / Connectives, text comprehension and foreign language learning : a study of causal and contrastive connectives on the comprehension of texts in Dutch as a foreign language/*. Prom. : Degand, Liesbeth <http://hdl.handle.net/2078.1/4877>

Le dépôt institutionnel DIAL est destiné au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques émanant des membres de l'UCLouvain. Toute utilisation de ce document à des fins lucratives ou commerciales est strictement interdite. L'utilisateur s'engage à respecter les droits d'auteur liés à ce document, principalement le droit à l'intégrité de l'œuvre et le droit à la paternité. La politique complète de copyright est disponible sur la page [Copyright policy](#)

DIAL is an institutional repository for the deposit and dissemination of scientific documents from UCLouvain members. Usage of this document for profit or commercial purposes is strictly prohibited. User agrees to respect copyright about this document, mainly text integrity and source mention. Full content of copyright policy is available at [Copyright policy](#)

Hoofdstuk 1

Tekstbegrip

1.1 Inleiding

Lezen maakt deel uit van onze dagelijkse routine. Elke dag begint met lezen, als we nog halfslapend naar de cijfertjes of wijzers op onze wekker kijken. Werken, zich ontspannen, autorijden, studeren, koken, geld uit de muur halen, muziek spelen, een rooster raadplegen, boodschappen doen, tv-kijken, computeren, enz. Het zijn allemaal dagelijkse activiteiten waarbij het lezen op de een of andere manier betrokken wordt. Dat lezen zo'n centrale plaats inneemt in ons dagelijks leven beseft men meestal niet omdat lezen voor de meeste mensen automatisch is geworden (denk bijvoorbeeld dat het zo goed als onmogelijk is om naar een woord te kijken zonder het te lezen).

Breed gezien kan lezen dus worden beschouwd als het omzetten van visuele informatie (in de vorm van geschreven materiaal) in betekenis (Ericsson & Kintsch 1995; Rayner & Pollatsek 1989; Urquhart & Weir 1998) om een bepaald doel te bereiken (Best, Rowe, Ozuru & McNamara 2005). Betekenis ontstaat door de interactie van een lezer met een tekst (Alderson 2000; Devine 1988) en de leescontext. Lezen heeft dus een fundamenteel sociaal karakter (Alderson 2000; Devine 1988). Het gaat om een interactie tussen een schrijver en een lezer door middel van een tekst in een bepaalde socio-culturele context (Van Dijk & Kintsch 1983). De tekst zelf heeft dus geen betekenis op zich maar veeleer een betekenispotentieel (Alderson 2000; Devine 1988). Dit houdt in dat de betekenis die uit het leesproces resulteert, veel variatie kan vertonen. De voorkennis en motivatie van de lezer, het leesdoel en de culturele context waarin de tekst verschijnt, zijn onder meer zoveel factoren die het leesresultaat kunnen beïnvloeden:

the process is likely to be dynamic, variable and different for the same reader on the same text at a different time or with a different purpose in reading. It is even more likely, then, that the process will be different for different readers on different texts at different times and with different purposes. (Alderson 2000,

blz.3)

Bij wijze van illustratie onderstrepen Urquhart & Weir (1998) bijvoorbeeld dat het leesdoel verschillende leestechnieken met zich mee kan brengen (zie bijvoorbeeld ook Van den Broek, Rapp & Kendeou 2005). Zo onderscheiden ze vijf leestechnieken, namelijk *search reading* (d.i. informatie vinden in verband met vooraf bepaalde onderwerpen), *skimming* (d.i. lezen om de essentie van een tekst te achterhalen), *scanning* (d.i. selectief lezen om specifieke leesdoelen te bereiken, zoals bijvoorbeeld een nummer vinden in een telefoonboek), *careful reading* (d.i. lezen om te leren) en *browsing* (d.i. een leesactiviteit waarvan het doel niet echt bepaald is).

Omdat dit proefschrift op het gebied van vreemdetaalverwerving ligt en omdat de teksten die in de experimenten worden gebruikt zo goed als uitsluitend expositorisch zijn, wordt het lezen in wat volgt hoofdzakelijk vanuit het leerperspectief benaderd. Tevens verwijst dit aspect van het lezen naar de centrale rol die het lezen speelt in het overbrengen van kennis en het verspreiden van informatie, wat beklemtoont dat leesvaardigheid een vereiste is om in onze huidige maatschappij te kunnen functioneren.

1.2 Leesproces en leesproduct

Technisch gezien wordt het lezen als een receptieve cognitieve vaardigheid beschouwd die uit een reeks psycholinguïstische processen bestaat die samen tot (tekst)begrip leiden (Goodman 1988; Just & Carpenter 1987). In de literatuur over het lezen wordt er meestal een onderscheid gemaakt tussen het leesproces en het leesproduct (Alderson 2000; Haynes & Carr 1990; Just & Carpenter 1987). Een proces bestaat uit een reeks operaties die samen een doel moeten bereiken. Zo'n proces heeft een *beginstadium* en een *eindstadium*, met een aantal *transformaties* daartussenin (Just & Carpenter 1987; Ericsson & Kintsch 1995). Het lezen heeft de gedrukte woorden en de voor- en taalkennis van de lezer als beginstadium, terwijl de verschillende transformaties, die samen het leesproces vormen, tot het leesproduct leiden, d.i. de uit de tekst verworven kennis (Alderson 2000; Anderson & Pearson 1988; Just & Carpenter 1987). Binnen de transformaties die het leesproces vormen, wordt in de literatuur meestal een onderscheid gemaakt tussen *op waarneming gebaseerde processen* en *begrripsprocessen* (zie o.a. Just & Carpenter 1987).

1.2.1 Op waarneming gebaseerde processen

Met op waarneming gebaseerde processen doelt men op die processen die betrekking hebben op *woordherkenning* (Just & Carpenter 1987). Hierbij horen visuele processen zoals oogbewegingen en woordfixaties, en woordherkenningsprocessen zoals het ontcijferen van letters en het identificeren

van woorden. Deze processen vormen als het ware de input voor de begripsprocessen en dragen bij tot wat sommigen *technisch lezen* (Bossers 2002) of *orthografische kennis* (Haynes & Carr 1990; Reitsma 1991) noemen. De lezer kan twee verschillende routes gebruiken om tot het resultaat van dit technisch lezen te komen, namelijk de directe of de fonologische route (Urquhart & Weir 1998). Met de *directe route* wordt betekenis meteen toegankelijk op basis van het geschreven woord (Urquhart & Weir 1998). Dit houdt in dat een reeks schriftelijke tekens meteen past bij een woordbeeld waarvoor een betekenis beschikbaar is. Met de *fonologische route* daarentegen moet de lezer langs de omweg van de uitspraak om de betekenis van een reeks letters te kunnen bereiken, d.w.z. dat de lezer, op basis van overeenkomsten tussen fonemen en grafemen, de uitspraak van een reeks letters achterhaalt voordat deze als woordbeeld wordt herkend en de betekenis wordt bereikt (Urquhart & Weir 1998).

Zoals onderstreept door Haynes & Carr (1990, blz.378), vormt de automatisering van de op waarneming gebaseerde processen de basis voor efficiënt lezen (zie ook De Groot 1991):

for reading to be maximally efficient, orthographic knowledge must become proceduralized, developing through practice into fast and accurate, highly fluent recognition of linguistic units - whether phonemes, syllables, morphemes or words - symbolized in the orthographic code.

Een moeizame woordherkenning, die bijvoorbeeld typerend kan zijn voor (beginnende) vreemdetalereaders, verbruikt namelijk veel cognitieve capaciteiten die dan ontbreken als de tekst verder moet worden geïnterpreteerd (Haynes & Carr 1990, zie ook paragraaf 1.4). Automatisering van orthografische kennis is daarom een goede voorspeller van efficiënt lezen (zie o.a. Alderson 2000; Bossers 2002; De Groot 1991; Haynes & Carr 1990; Levy & Carr 1990; Levy & Hinchley 1990).

1.2.2 Begripsprocessen

Ook al spelen de op waarneming gebaseerde processen een noodzakelijke rol in het leesproces, ze volstaan natuurlijk niet om te kunnen verklaren hoe betekenis ontstaat uit een reeks letters (Levy & Carr 1990). Men heeft er inderdaad niet veel aan een woord te kunnen uitspreken zonder te begrijpen waar dat woord voor staat. *Begrijpend lezen* is dus het meest fundamentele aspect van het leesproces (zie o.a. Bossers 2002; Graesser, McNamara & Louwerse 2003; Just & Carpenter 1987). Begripsprocessen zijn dan al die processen die op basis van een herkend woordbeeld tot het verwerven van kennis leiden. Verbanden leggen tussen de verschillende woorden en zinnen, de propositionele waarde van zinnen achterhalen, de hoofdgedachte halen uit een tekst, zich een beeld vormen van de in de tekst beschreven situatie,

inferenties maken, nieuwe informatie integreren met oude informatie, enz. zijn zoveel processen die als begripsprocessen gelabeld kunnen worden (zie o.a. Alderson 2000; Just & Carpenter 1987). In de volgende paragraaf wordt nader ingegaan op de manier waarop de verschillende begripsprocessen functioneren om de betekenis van een tekst te kunnen achterhalen.

1.3 Tekstbegrip

Tekstbegrip kan beschreven worden als het halen van informatie uit een tekst. Informatie halen uit een tekst is alleen mogelijk als men de tekst in kwestie begrijpt, m.a.w. als de betekenis(sen) uit de tekst gehaald wordt (worden) en geïntegreerd wordt(worden) met oude kennis. Deze passieve visie op tekstbegrip past echter niet goed bij de in paragraaf 1.1 aangeboden definitie van het leesproces waarin onderstreept is dat tekstbetekenis uit de interactie van de tekst met de lezer resulteert. Door deze bredere aandacht voor de rol die de lezer speelt in het leesproces kan tekstbegrip in overeenstemming met Samuels & Kamil (1988) eerder als een proces worden omschreven waarbij betekenis tot de tekst zelf gebracht wordt:

contrary to conventional wisdom which states that comprehension is the process of getting meaning from a page, comprehension is... the process of bringing meaning to a text (Samuels & Kamil 1988)

Op die manier is tekstbegrip geen passief, maar een *actief* interactief proces waarin de lezer de intenties, meningen en handelingen van de schrijver interpreteert (Van Dijk & Kintsch 1983). Belangrijk voor deze actieve tekstverwerkingsprocessen is de constructie door de lezer van een coherente mentale representatie van de informatie in de tekst (zie o.a. Gernsbacher 1990; Givón 1995; Graesser, Millis & Zwaan 1997; Kintsch 1988; 1995; 1998; Noordman & Vonk 1998; Sanford & Garrod 1994; Sanders & Gernsbacher 2004; Van den Broek *et al.* 2005; Van Dijk & Kintsch 1983). Op basis hiervan kan tekstbegrip dus ook als een *constructief* proces worden beschouwd. Hoe de mentale representatie van de tekst technisch gezien geconstrueerd wordt, wordt in de paragrafen 1.3.2 en 1.3.3 besproken. Belangrijk is dat deze mentale representatie niet alleen informatie uit de tekst inhoudt maar ook kennisuitwerkingen uit het langetermijngeheugen van de lezer (zie o.a. Ericsson & Kintsch 1995; Kintsch 1988; 1994; Sanford & Garrod 2005; Singer & Kintsch 2001). Dit betekent dat de voorkennis en de geheugenvaardigheden van de lezer belangrijke componenten zijn voor het succesvol voltooien van lees- en begripsprocessen. Hun precieze rol in tekstverwerking wordt respectievelijk in de paragrafen 1.3.4 en 1.3.5 uitgewerkt. Het *interactieve* karakter van tekstbegripsprocessen beperkt zich dus niet tot de sociale interactie tussen de schrijver en de lezer door middel van een tekst maar betreft vooral de interactie tussen de tekst en de lezer, die de vorm aanneemt

van een interactie tussen tekstkenmerken en de voorkennis van de lezer (zie verder paragraaf 1.3.1). Uiteindelijk kan tekstbegrip ook als een interactief proces worden beschouwd omdat het uit de combinatie van verschillende processen (zoals de in 1.2.1 en 1.2.2 besproken processen) resulteert.

Door de actieve rol van de lezer in begripsprocessen kan tekstbegrip ook als een *strategisch* proces worden beschouwd (zie o.a. Just & Carpenter 1987; Van den Broek *et al.* 2005; Van Dijk & Kintsch 1983). Dit steunt op de stelling dat een lezer een aantal verschillende bewuste en onbewuste strategieën ter beschikking heeft om tekstbegripsprocessen tot een goed einde te brengen. Van Dijk & Kintsch (1983) verwijzen naar een hele lijst strategieën, waaronder culturele, sociale, pragmatische en stilistische, semantische, propositionele, schematische, lokale en globale strategieën. Just & Carpenter (1987) onderstrepen verder het belang van strategieën zoals semantische en syntactische strategieën voor begripsprocessen (syntactische strategieën helpen bijvoorbeeld met het structureren van de informatie, terwijl semantische strategieën onder meer naar conceptuele relaties tussen de verschillende zinselementen verwijzen). In dit opzicht kan een strategie worden omschreven als een manier om tot een deel van de tekstbetekenis te komen. De combinatie van deze verschillende strategieën maakt het voor de lezer mogelijk om niet alleen een cognitieve representatie van de verbale informatie uit de tekst te construeren maar ook van de niet-verbale interactie die in de beschreven situatie plaatsvindt (Van Dijk & Kintsch 1983, zie verder de paragrafen 1.3.1, 1.3.2 en 1.3.3).

Uit deze korte inleiding kan worden afgeleid dat tekstbegrip een actief, interactief, constructief en strategisch proces is. Zoals onderstreept door Graesser *et al.* (1997) doet dit proces een beroep op een hele reeks andere processen en cognitieve functies: “discourse processing is intertwined with virtually all cognitive functions and processes, including memory, perception, problem-solving and reasoning” (Graesser *et al.* 1997). In wat volgt, worden deze verschillende functies en processen verder onder de loep genomen.

1.3.1 Niveaus van tekstrepresentatie

In paragraaf 1.3 is vastgesteld dat het centrale kenmerk van begripsprocessen het construeren is van een mentale representatie van de betekenis van de tekst. Een tekst kan echter op verschillende manieren worden gerepresenteerd. In de literatuur wordt er meestal een onderscheid gemaakt tussen drie niveaus van tekstrepresentatie, namelijk de oppervlakterepresentatie, de tekstbasis en het situatiemodel (zie o.a. Fletcher 1994; Graesser, Millis & Zwaan 1997; Graesser, McNamara & Louwerse 2003; Kintsch 1988; 1995; Roebben 2004; Singer & Kintsch 2001; Van Dijk & Kintsch 1983). De *oppervlakerepresentatie* die men van een tekst heeft is het geheugen voor de letterlijke bewoording van deze tekst (zie bijvoorbeeld Fletcher 1994; Spoo-

ren 2005). Behalve in specifieke gevallen (denk bijvoorbeeld aan gedichten of woordspelingen) blijft deze oppervlakterepresentatie niet lang in het geheugen: “the surface form of a sentence is stored in short-term memory until its meaning is understood, then purged to make room for the next sentence” (Fletcher 1994, blz.591; zie verder ook Jarvella (1971), Noordman & Vonk (1997) en Sachs (1967)).

De *tekstbasis* kan worden omschreven als het geheugen voor de zinnen in een tekst en de relaties tussen deze zinnen (Spooren 2005; Van Dijk & Kintsch 1983). De tekstbasis houdt geen rekening met oppervlaktekenmerken zoals tempus of vorm. Het maakt voor de tekstbasis bijvoorbeeld geen verschil of een zin in de bedrijvende of lijdende vorm staat (Graesser *et al.* 1997). Het gaat eerder om een coherent netwerk van proposities (zie o.a. Fletcher 1994; Just & Carpenter 1987; Kintsch 1988; Van Dijk & Kintsch 1983). *Proposities* zijn semantische eenheden die betekenis in het geheugen representeren (zie o.a. Fletcher 1994; Just & Carpenter 1987; Kintsch 1988; Van Dijk & Kintsch 1983). Doorgaans worden proposities gedefinieerd als de kleinste betekenseenheden waaraan een waarheidswaarde kan worden toegerekend (zie o.a. Fletcher 1994; Kintsch 1988; Van Dijk & Kintsch 1983). Een propositie bestaat meestal uit de combinatie van één predicaat met een of meer argument(en) (zie o.a. Fletcher 1994; Just & Carpenter 1987; Graesser *et al.* 1997; Kintsch 1988; Roebben 2004; Van Dijk & Kintsch 1983). Een *predicaat* is een abstracte representatie van gewone standen van zaken, daden of gebeurtenissen en neemt in de oppervlaktestructuur meestal de vorm aan van een werkwoord, een adjectief, een bijwoord of een connectief (zie o.a. Fletcher 1994; Graesser *et al.* 1997; Kintsch & Van Dijk 1978; Roebben 2004; Van Dijk & Kintsch 1983). Predicaten worden meestal door één of meer argumentslot(s) begeleid dat (die) ingevuld wordt (worden) met concepten, die in de oppervlaktestructuur als zelfstandige naamwoorden of andere proposities worden gerealiseerd (Fletcher 1994; Graesser *et al.* 1997; Kintsch 1988). Elk argument heeft een functie zoals subject of object (Fletcher 1994; Graesser *et al.* 1997; Kintsch 1988). De adequaatheid van proposities als betekenseenheden wordt door een aantal experimentele resultaten ondersteund. Zo hebben Kintsch & Keenan (1973) bijvoorbeeld gevonden dat zinnen met weinig proposities sneller worden gelezen dan zinnen met een gelijk aantal woorden maar met meer proposities. Verder onderstrepen Van Dijk & Kintsch (1983, blz.37) dat woorden uit eenzelfde propositie effectievere herinneringssignalen zijn dan woorden uit andere proposities uit dezelfde zin (zie verder ook Ratcliff & McKoon 1971). Just & Carpenter (1987, blz.187) wijzen er uiteindelijk op dat “arguments within each proposition are more closely linked to each other than the arguments of other propositions.”

Op het niveau van de tekstbasis kan een onderscheid worden gemaakt tussen de *microstructuur* en de *macrostructuur*. De microstructuur heeft betrekking op de lokale structuur van een tekst, d.w.z. op de verbanden tussen

opeenvolgende proposities. Uit deze lokale tekstbetekenis worden proposities van een hoger niveau afgeleid door toepassing van drie macroregels (zie o.a. Fletcher 1994; Roebben 2004; Van Dijk & Kintsch 1983): *deletie* (laat elke propositie weg die niet nodig is voor de interpretatie van een daaropvolgende propositie), *generalisatie* (een reeks proposities kan worden vervangen door één, meer algemene samenvattende propositie) en *constructie* (maakt de constructie van een macropropositie mogelijk door middel van inferenties, ook al ontbreekt er informatie in de teksbasis). De toepassing van deze drie macroregels leidt tot een kleinere reeks samenvattende proposities die samen als het ware een eerste niveau van de macrostructuur vormen. Dit proces wordt herhaald zodat opeenvolgende macrostructuurniveaus gecreëerd worden, totdat de tekstbasis tot een enkele samenvattingspropositie wordt herleid. De inhoud van de tekstbasis en vooral van haar macrostructuur is dus intrinsiek hiërarchisch (zie o.a. Fletcher 1994; Roebben 2004; Van Dijk & Kintsch 1983). Sommige tekstsignalen, zoals titels, alinea's, of metadiscursieve markeerders kunnen aangeven welke tekstelementen relevant zijn voor het achterhalen van de macrostructuur van deze tekst (Van Dijk & Kintsch 1983).

Terwijl de tekstbasis het betekenispotentieel van de tekst ontvouwt, is het *situatiemodel* eerder de plek waar dit betekenispotentieel wordt waargemaakt en waar de bijdrage van de lezer tot het leesproces het duidelijkst is. Het situatiemodel¹ is namelijk de microwereld waar de tekst over gaat (Graesser, Millis & Zwaan 1997; Graesser, McNamara & Louwerse 2003; Just & Carpenter 1987). Deze microwereld komt tot stand door de combinatie van de informatie uit de tekst met de algemene wereldkennis van de lezer (zie o.a. Fletcher 1994; Graesser, Millis & Zwaan 1997; Graesser, McNamara & Louwerse 2003; Kintsch 1988; Van Dijk & Kintsch 1983). Deze diepere representatie van de in de tekst beschreven situatie komt overeen met een representatie die uit de directe ervaring van een soortgelijke situatie zou resulteren (Kintsch 1988). Het idee is dat de tekst bij de lezer voorbijgaande ervaringen oproept die zij gebruikt (onder andere aan de hand van inferenties; zie verder paragraaf 1.3.4) om een model van de huidige situatie op te bouwen (Van Dijk & Kintsch 1983). Het situatiemodel bevat dus ruimtelijke, temporele en causale informatie maar ook informatie over de kenmerken en intenties van de protagonist (zie bijvoorbeeld Roebben 2004).

Dat de tekst op verschillende manieren gerepresenteerd kan worden, betekent ook dat de tekst op verschillende manieren kan worden begrepen. Just & Carpenter (1987) verwijzen naar een voorbeeld van Bransford & Johnson (1973) dat deze stelling illustreert:

the procedure is actually quite simple. First you arrange things

¹*Referential representation* (Just & Carpenter 1987), *mental model* (Graesser *et al.* 2003) en *mental representation* (Noordman & Vonk 1997) zijn andere benamingen voor het begrip 'situatiemodel'.

into different groups. Of course, one pile may be sufficient depending on how much there is to do. If you have to go somewhere else, due to lack of facilities that is the next step, otherwise you are pretty well set. It is important not to overdo things. That is, it is better to do few things at once than too many.

Linguïstisch gezien is dit fragment niet bijzonder moeilijk te begrijpen. De woorden en syntactische constructies zijn toegankelijk en de relaties tussen de verschillende zinnen zijn ook te achterhalen. In dit geval wordt begrip op het niveau van de tekstbasis bereikt (zie McNamara & Kintsch 1996). Dit soort begrip is in dit geval echter verre van volledig. Het gaat om een vrij oppervlakkig begrip. Dit fragment kan namelijk pas voluit worden begrepen als men weet dat het een wasserettesituatie beschrijft. Met deze kennis kan begrip bereikt worden op het niveau van het situatiemodel (zie McNamara & Kintsch 1996). Dit voorbeeld illustreert op een eenvoudige wijze dat het begripsniveau dat een lezer kan bereiken afhankelijk is van hoeveel kennis zij tot de tekst brengt (zie bijvoorbeeld McNamara, Kintsch, Songer & Kintsch 1996, in paragraaf 1.3.4 wordt er nader ingegaan op de rol van voorkennis bij begripsprocessen). Dit voorbeeld kan eveneens een verklaring bieden voor de observatie van Fletcher (1994, blz.597) dat “two people can interpret the same discourse very differently yet still agree on what was said.” Het onderscheid tussen begrip op het niveau van de tekstbasis en op het niveau van het situatiemodel ligt ten grondslag aan het door McNamara & Kintsch (1996) onderstreepte onderscheid tussen geheugen voor de tekst en leren uit de tekst.

Om volledig te zijn moet nog vermeld worden dat er meestal naast de drie hierboven beschreven tekstrepresentaties nog twee andere niveaus van tekstbegrip onderscheiden moeten worden die de globale tekstbetekenis kunnen laten variëren, namelijk het *tekstgenreniveau* en het *communicatieniveau* (zie o.a. Graesser, Millis & Zwaan 1997; Graesser, McNamara & Louwerse 2003; Just & Carpenter 1987; Van Dijk & Kintsch 1983). Het *tekstgenre* heeft betrekking op de categorie waartoe de tekst behoort. Doorgaans worden vier hoofdcategorieën van elkaar onderscheiden, namelijk narratieve, expositorische, persuasieve en descriptieve teksten (zie o.a. Britton 1994; Graesser, Millis & Zwaan 1997; Graesser, McNamara & Louwerse 2003; Just & Carpenter 1987). Met *communicatieniveau* worden alle variabelen bedoeld die iets te maken hebben met de pragmatische communicatiecontext waarin de tekst verschijnt, zoals bijvoorbeeld het communicatiemiddel, de relatie tussen de schrijver en de lezer, enz. (zie Graesser, Millis & Zwaan 1997; Graesser, McNamara & Louwerse 2003).

Samenvattend wordt de mentale representatie die uit begripsprocessen resulteert op veelvoudige niveaus gerepresenteerd. Ten eerste bestaat de tekstrepresentatie op het oppervlakteniveau uit een reeks letters en zinnen (d.i. de linguïstische representatie). De betekenis van deze woorden en zin-

nen wordt ten tweede in termen van een hiërarchisch propositioneel netwerk gerepresenteerd (d.i. de conceptuele representatie). Ten derde wordt dit propositioneel netwerk geïntegreerd in een situatiemodel van de beschreven toestand (d.i. de mentale representatie), waarin de informatie uit de tekst met de voorkennis van de lezer overeenkomt. Uiteindelijk zijn het genre waartoe de tekst behoort en de communicatiecontext variabelen die de betekenis van de tekst op het niveau van het situatiemodel kunnen beïnvloeden.

1.3.2 Tekstverwerkingsmodellen

Uitgaande van de twee centrale componenten van het leesproces, namelijk de tekst en de lezer, zijn er in de literatuur theoretische modellen van het tekstverwerkingsproces ontworpen die eerder de nadruk leggen op één van deze twee componenten. De modellen die zich veeleer op tekstkenmerken concentreren om tekstverwerkingsprocessen te verklaren, worden *bottom-up* modellen genoemd, terwijl de modellen die veeleer uitgaan van de lezer om het tekstverwerkingsproces te verklaren *top-down* modellen worden genoemd.

Steunend op beginselen van de *schematheorie* (ST) nemen top-down-analytici aan dat de voorkennis van de lezer de motor is achter tekstverwerkingsprocessen. De schematheorie bestudeert hoe kennis in de geest gestructureerd wordt en hoe kennisstructuren gebruikt worden in tekstverwerkingsprocessen (Nassaji 2002). Schematheoretici beschouwen kennis als een georganiseerd geheel, dat respectievelijk uit *schemata*, d.i. basiskennis-eenheden, bestaat en uit de verschillende relaties tussen deze kennis-eenheden. Schemata zijn kennisrepresentaties die een reeks slots inhouden, die elk specifieke informatie kunnen bevatten (Just & Carpenter 1987). Een schema voor ‘tenniswedstrijd’ bijvoorbeeld zal een aantal slots inhouden zoals ‘spelers’, ‘rackets’, ‘baan’, ‘slagen’, ‘regels’, enz. die op hun beurt als schemata kunnen worden beschouwd en specifiekere slots kunnen hebben zoals ‘klassement’, ‘terrein’, ‘backhand’, ‘punten’, enz. Met het oog op tekstverwerking meent ST dat degene die leest, bepaalde slots invult op basis van de informatie in de tekst (Just & Carpenter 1987; Nassaji 2002). Dit betekent onder meer dat schemata veeleer bestaande kennis-eenheden zijn die in de geest opgeslagen zitten en ter beschikking staan voordat het leesproces zelf begint (Nassaji 2002). Tekstbegrip wordt als het ware gereduceerd tot het selecteren van een passend schema en het vinden van informatie in de tekst die zijn slots kan invullen (Nassaji 2002). Zo gezien oefenen schemata een predictieve functie uit op het leesproces (Nassaji 2002) en kan het leesproces in overeenstemming met Goodman (1968) worden omschreven als een “psycholinguistic guessing game” waarin de lezer de betekenis van de tekst aan de hand van haar voorkennis raadt en waarin de tekstuele informatie deze veronderstellingen al dan niet bevestigt (Alderson 2000; Goodman 1968; 1988; Urquhart & Weir 1998). Volgens Goodman (1968; 1988) komen bottom-upprocessen er alleen aan te pas als de op basis van de schemata

geproduceerde verwachtingen tekortkomen of fout zijn. Goodman (1988) onderscheidt bijgevolg vijf leesprocessen: herkenning (activering), voorspelling, bevestiging, correctie en resultaat. Top-downverwerking kan eigenlijk vergeleken worden met een tennistegenstander. Als je bijvoorbeeld op voorhand weet dat je tegen een hoger geklasseerde speler moet spelen, ontwikkel je bepaalde verwachtingen ten opzichte van zijn slagen en van zijn spel in het algemeen. Deze verwachtingen worden vervolgens in de loop van de wedstrijd geëvalueerd en al dan niet bevestigd. Deze top-downvisie geeft de lezer een actieve rol in het leesproces. Zij brengt namelijk betekenis met zich mee naar de tekst toe en gedraagt zich als een betekeniszoekster (Goodman 1988; Samuels & Kamil 1988). Dit ‘*search-after-meaning*’-principe is dan ook een centrale component van top-downtheorieën (zie bijvoorbeeld Long & Léa 2005; Van den Broek *et al.* 2005). Volgens dit principe wordt tekstbetekenis door de lezer, afhankelijk van haar leesdoel, als het ware gereconstrueerd op basis van informatie uit eerder gelezen teksten, uit de zich ontwikkelende tekstrepresentatie, uit vroegere ervaringen, enz. (Van den Broek *et al.* 2005). Deze visie op het gebruik van kennis in het leesproces wordt de constructionistische visie genoemd. Deze heeft twee hoofdprincipes: het eerste is dat ‘search after meaning’ voor de vroege activatie van relevante kennis zorgt (Long & Léa 2005, vergelijk met het activeringsproces van Goodman (1968)) en het tweede is dat ‘search after meaning’ tegelijk de evaluatie van eerder geactiveerde informatie bestuurt (Long & Léa 2005, vergelijk met de bevestigings- en correctieprocessen van Goodman (1968)). Deze principes zijn niet-automatisch en hangen af van de bereidheid van de lezer om betekenis vast te stellen (Long & Léa 2005; Van den Broek *et al.* 2005).

In tegenstelling tot deze top-downaanpak, waarin de rol van de tekst zelf gereduceerd wordt tot de bijrol van verwachtingsbevestiging, beschouwen bottom-uptheoretici de tekst, d.i. de stimulus van leesprocessen, eerder als het leidende principe van tekstverwerkingsprocessen. Volgens de bottom-upbenadering zijn de letters, woorden en zinnen de bouwstenen van begrip (zie o.a. Urquhart & Weir 1998). Bottom-upprocessen volgen de sequentiële aard van teksten: uit elke zin kunnen proposities worden afgeleid, waarvan de belangrijkste in een geheugenbuffer geactiveerd blijven om gecombineerd te kunnen worden met de opeenvolgende proposities van de tekst. Dit proces wordt herhaald totdat de lezer de kern van de tekst afgeleid heeft en over een mentale representatie van de tekstinformatie beschikt (zie 1.3.1). Omdat geheugenvaardigheden in bottom-upprocessen een centrale verbindende rol spelen, worden deze bottom-upprocessen soms ook *memory-based*processen genoemd. Toegepast op de tenniswedstrijdscontext kunnen bottom-upprocessen worden vergeleken met een situatie waarin je het klassement van je tegenstander niet kent maar het op basis van zijn slagen en zijn manier van spelen afleidt. In bottom-upmodellen staat de kennis die noodzakelijk is om de tekst te begrijpen niet buiten de tekst, zoals dat

het geval is in top-downmodellen, maar die wordt door tekstelementen zelf opgewekt in het werkgeheugen (zie o.a. Cook & Guéraud 2005; Nassaji 2002; Van den Broek *et al.* 2005):

the information generated from the text is stored in the working memory and functions as a signal in an associative manner to all the information in long-term memory. The information from the discourse representation and general world knowledge gets activated simultaneously in response to this signal (Nassaji 2002).

Deze bottom-upprocessen van kennisactivatie laten de lezer eerder een passieve rol spelen. Kennisactivatie is volgens deze visie namelijk automatisch en hangt af van de sterkte van de informatie die het signaal voortbrengt en van haar associatievermogens met andere informatie (Van den Broek *et al.* 2005). Deze kennisactivatieprocessen staan ook bekend als *resonantie*processen (zie bijvoorbeeld Cook & Guéraud 2005) of *cohort activation* in het landschapsmodel (Van den Broek *et al.* 2005). Resonantieprocessen houden in dat

when new concepts are encoded into working memory, a signal is sent from these concepts to all of long-term memory in parallel (both the episodic memory trace and general world knowledge). Concepts in long-term memory that share features in common with the contents of working memory will “resonate” in response, and those concepts that resonate the most are also most likely to be incorporated into working memory (Cook & Guéraud 2005, blz.266).

In zekere zin zijn top-down- en bottom-upprocessen twee zijden van dezelfde munt. Bottom-uptheorieën zetten de tekst in het middelpunt van de belangstelling en gaan met de voorkennis van de lezer op een rigide manier te werk, terwijl top-downtheoretici juist veel belang hechten aan de voorkennis van de lezer en de neiging hebben om de tekst zelf op de achtergrond te schuiven. Uiteindelijk negeert geen van beide tendensen dat tekstbegrip zowel van de tekst als van de voorkennis van de lezer afhangt. Het spreekt eigenlijk voor zich dat tekstverwerking niet uitsluitend als een bottom-upproces of uitsluitend als een top-downproces beschouwd kan worden. Zoals onderstreept door Kintsch (2005, blz.126), is de vraag veeleer hoe beide soorten processen met elkaar interageren om begrip te construeren:

Both top-down and bottom-up processes are integral parts of perception, problem-solving, and comprehension. Without sensory input (bottom-up) we could neither perceive, nor comprehend nor think. However, perception, comprehension and thought would be equally impossible without a memory of knowledge

component (top-down). It makes no sense to ask whether one is more important than the other: nothing happens without both. So the question for the theorists is not top-down or bottom-up, but how do these processes interact to produce fluent comprehension².

Dit standpunt suggereert dat tekstbegrip uit de constante interactie van bottom-up- en top-downinvloeden resulteert op alle niveaus van het tekstverwerkingsproces, van woordidentificatie tot kennisintegratie (Kintsch 2005; Van den Broek *et al.* 2005). Een goed voorbeeld van de rol van top-downprocessen bij het decoderen is dat het moeilijker is een reeks willekeurige cijfers zoals 9719 te onthouden dan een datum zoals het jaar 1979 (zie bijvoorbeeld Just & Carpenter 1987). Sanford & Moxey (1995) wijzen er verder op dat anomalieën in een tekst ongemerkt kunnen blijven als er een duidelijk scenario (of schema) bestaat van de in de tekst beschreven situatie. Dit blijkt uit een studie waarin proefpersonen het volgende probleem moesten oplossen:

There was a tourist flight travelling from Vienna to Barcelona. On the last leg of the journey, it developed engine trouble. Over the Pyrenees, the pilot started to lose control. The plane eventually crashed right on the border. Wreckage was equally strewn in France and Spain. The authorities were trying to decide where to bury the survivors.

What is the solution to this problem?

Sanford & Moxey (1995) rapporteren dat veel proefpersonen de anomalie niet opmerkten en stellen dat dit verschijnsel door de hoge verwachtingen verklaard kan worden dat er meestal veel doden zijn als gevolg van een vliegcrash. Ze concluderen dat “top-down (unconscious) expectation of something based on a situation reduces the level of analysis applied to the semantics of a referent of that thing” (Sanford & Moxey 1995, blz.179). In dit geval wordt het vliegcrashscenario op basis van tekstuele gegevens geactiveerd en steunt de lezer vervolgens grotendeels op haar kennis van dit scenario om de rest van de tekst te decoderen (en niet genoeg op bottom-upsstrategieën). Dit versterkt het idee dat begrip uit de constante combinatie van bottom-up- en top-downprocessen resulteert. Een theoretisch model van tekstverwerking moet dan ook rekening houden met deze interactie om een volledig beeld te kunnen schetsen van lees- en begripsprocessen. In de volgende paragraaf wordt zo’n theoretisch model gedetailleerd besproken.

²Zie paragraaf 1.3.3 voor een verdere bespreking van de interactie tussen top-down- en bottom-upprocessen.

1.3.3 Het constructie-integratiemodel

Het *constructie-integratiemodel* (C-I) van Kintsch (1998) is een invloedrijk en breed geaccepteerd tweestappenmodel van tekstbegrip, waarvan de fundamenteën terug te vinden zijn in Kintsch & Van Dijk (1978), Van Dijk & Kintsch (1983) en Kintsch (1988). De bespreking van het model baseert zich op Kintsch (1988).

Het constructie-integratiemodel van Kintsch gaat ervan uit dat tekstbegrip cyclisch opereert en dat elke cyclus respectievelijk uit een constructie- en een integratiestap bestaat (Singer & Kintsch 2001). In elke cyclus wordt een stuk tekst (meestal een zin) met een beperkt aantal ideeën verwerkt (Singer & Kintsch 2001). De eerste stap van het model, d.i. de *constructiestap*, resulteert in het opbouwen van een *tekstbasis*, d.w.z. van een netwerk van gerelateerde proposities die aan de tekstinformatie ten grondslag liggen (Kintsch 1988; Singer & Kintsch 2001, zie ook paragraaf 1.3.1). Deze tekstbasis wordt zowel aan de hand van de linguïstische input als van de kennis van de lezer geconstrueerd. Het opbouwen van de tekstbasis houdt verder vier stappen in (cf. Kintsch 1988). In de eerste fase worden proposities afgeleid uit de linguïstische input van de tekst. Zo kan voorbeeld 1.1 worden omgezet in een propositie zoals 1.2.

(1.1) Kim Clijsters versloeg Venus Williams...

(1.2) VERSLAAN[CLIJSTERS,WILLIAMS]

In de tweede fase worden gerelateerde proposities uit het algemene kennisnet opgeroepen op basis van resonantieprocessen (zie 1.3.2). Dit houdt eigenlijk in dat elke propositie die in de eerste fase uit de tekst afgeleid is als signaal wordt gebruikt om geassocieerde kennisknopen te genereren. Het aantal en het type proposities die door deze tweede fase geactiveerd worden, hangt dus af van de associatievermogens van de uit de tekst afgeleide proposities met andere proposities uit de voorkennis van de lezer. We kunnen ons bijvoorbeeld inbeelden dat de propositie in 1.2 in de geest van de lezer andere proposities oproept (zie bijvoorbeeld de proposities 1.3 t.e.m. 1.8).

(1.3) STERKER[CLIJSTERS,WILLIAMS]

(1.4) FITTER[CLIJSTERS,WILLIAMS]

(1.5) SLAAN[CLIJSTERS,WINNERS]

(1.6) SLAAN[CLIJSTERS,ACES]

(1.7) VERDEDIGEN[CLIJSTERS,STERK]

(1.8) WINNEN[CLIJSTERS,15 WEDSTRIJDEN]

Deze uit de voorkennis van de lezer geactiveerde proposities worden als het ware wanordelijk opgeroepen en hun nut voor de verdere ontwikkeling van het begrip van de tekst is hoogst hypothetisch (Kintsch 1988). Omdat niet alle inferenties die noodzakelijk zijn voor het ontwikkelen van tekstbegrip bij de resonantiefase gegenereerd worden, bestaat de derde fase van de tekstbasisconstructie juist uit het afleiden van zulke inferenties. Volgens Kintsch worden in deze fase twee typen inferenties gemaakt, namelijk overbruggende inferenties en macroproposities. *Overbruggende inferenties* zijn verbanden tussen tekstinformatie en de voorkennis van de lezer (Van den Broek *et al.* 2005) of tussen verschillende tekstinformaties (McNamara & Kintsch 1996). Deze inferenties zijn noodzakelijk voor het leggen van tekstuele samenhang (Kintsch 1988). Als 1.9 bijvoorbeeld als het vervolg van 1.1 wordt beschouwd, dan is de kennis van 1.10 noodzakelijk om de tekst coherent te kunnen interpreteren.

(1.9) ... In de halve finale neemt ze het op tegen Maria Sjarapova.

(1.10) BEREIKEN[SJARAPOVA,HALVE FINALE]

Zoals in 1.3.1 aangegeven, zijn *macroproposities* samenvattende proposities van een hoger niveau die op basis van lokale proposities worden afgeleid door toepassing van macroregels zoals deletie of generalisatie. Op basis van voorbeeld 1.1 zou men op het microniveau kunnen onthouden dat Clijsters met 4-6/7-5/6-1 won; op een hoger niveau dat ze in drie sets won; en op een nog hoger, macroniveau eenvoudigweg dat ze won. Uiteindelijk bestaat de vierde stap van het constructieproces uit het leggen van verbanden tussen de in de eerste drie fases geactiveerde elementen. Het resultaat van dit constructieproces is

a network (...) consisting of all the lexical nodes accessed, all the propositions that have been formed, plus all the inferences and elaborations that were made at both the local and global level and their interconnections (Kintsch 1988, blz.168).

De tweede stap van het model van Kintsch, de *integratiestap*, voegt het netwerk dat uit het constructieproces resulteert, de tekstbasis, samen tot een coherente mentale representatie, een situatiemodel (Van Dijk & Kintsch 1983) of een geïntegreerde tekstbasis (Kintsch 1988) van de tekst. Belangrijk voor deze integratiefase zijn de kennisactivatieprocessen die op de proposities van de tekstbasis toegepast worden en die de sterkte vastleggen van de verbanden tussen deze proposities. Als gevolg hiervan krijgen de proposities die onderling sterk verbonden zijn en die met de context compatibel zijn een hoge activatie, terwijl de proposities die onderling zwak verbonden zijn en dus niet comptabel met de context zijn een lage activatie krijgen (Kintsch 1988; McNamara & Kintsch 1996; Singer & Kintsch 2001). In de combinatie van 1.1 met 1.11 krijgen proposities zoals 1.2, 1.4 en 1.7 een hoge activatie.

In een andere context, die bijvoorbeeld uit de combinatie van 1.1 met 1.12 zou bestaan, krijgen dan andere proposities, zoals 1.13 en 1.14 een hoge activatie. De proposities met hoge activatie worden dan overgeheveld naar een geheugenbuffer om de verdere verwerking van de tekst mogelijk te maken (Kintsch 1988; Singer & Kintsch 2001).

(1.11) ... Vooral haar goede conditie en haar verbazingwekkende verdedigingspel waren doorslaggevend. . .

(1.12) ... Met deze vijftiende overwinning op rij heeft ze nu meer dan ooit zicht op een eerste grandslamtitel.

(1.13) BEREIKEN[CLIJSTERS,VOLGENDE RONDE]

(1.14) WACHTEN[CLIJSTERS,EERSTE GRANDSLAMTITEL]

In het algemeen worden volgens het constructie-integratiemodel veel al dan niet relevante inferenties tegelijk gemaakt, waarvan de irrelevante door integratieprocessen gedesactiveerd worden (Kintsch 2005). Integratieprocessen gaan door totdat het systeem stabiel wordt (Singer & Kintsch 2001). Het resultaat van deze integratieprocessen, d.i. de geïntegreerde tekstbasis, is met andere woorden wat overblijft als irrelevante en inconsistente informatie gedesactiveerd is en belangrijke kenniselementen opgenomen zijn (Kintsch 1988). Een fragment bestaande uit de combinatie van 1.1 met 1.9 zou bijvoorbeeld aanleiding geven tot een geïntegreerde tekstbasis die tenminste de proposities 1.2, 1.13 en 1.10 zou inhouden. Aangezien de mate van activatie van de in de constructiefase opgeroepen proposities in de integratiefase door de linguïstische context bepaald wordt, kan het integratieproces in overeenstemming met Kintsch (2005) als een ‘constraint satisfaction’-proces worden beschouwd.

Dit illustreert ook meteen het in paragraaf 1.3.2 aangegeven voordeel van het model van Kintsch, namelijk dat het de constante interactie weergeeft tussen top-downprocessen die begripsprocessen sturen en bottom-upprocessen die ze inperken (Kintsch 2005). Het succesvol voltooien van elk proces dat tot begrip leidt - zowel woordherkenning als kennisintegratie - kan dus beschreven worden aan de hand van constructie- en integratieprocessen. Een goed voorbeeld hiervan is de beschrijving van woordherkenning door Kintsch:

right after a word is perceived, it activates its whole associative neighborhood in a context-independent way, with the consequence that strong associates of a word are likely to be represented in working memory and hence will be primed in a lexical decision task, whether they are context appropriate or not. The knowledge-integration process then results in the deactivation of material that does not fit into overall discourse context (Kintsch 1988, blz.172).

Samenvattend is het constructie-integratiemodel van Kintsch een sterk theoretisch model dat het mogelijk maakt om elk tekstbegripsproces op systematische wijze te beschrijven als resulterend uit de interactie van top-down- en bottom-up-elementen.

1.3.4 Kennis

Kennis speelt in begripsprocessen een centrale rol. Dit standpunt vloeit voort uit het besef dat een tekst nooit echt voltooid is: de mate van informatie die noodzakelijk is om een tekst te begrijpen kan namelijk niet uitsluitend uit de tekst zelf worden afgeleid, maar hangt ook gedeeltelijk af van de kennis die de lezer heeft van de personen, objecten, handelingen, stand van zaken, enz. waar de tekst over gaat (zie o.a. Urquhart & Weir 1998; Van Dijk & Kintsch 1983). Volledig tekstbegrip kan slechts worden bereikt als de tekstinformatie geïntegreerd wordt met de voorkennis van de lezer (cf. 1.3.1). Het soort kennis dat we nodig hebben om teksten te interpreteren, komt overeen met de kennis die we in ons dagelijks leven gebruiken, d.i. kennis van mensen, doelen, sociale relaties, enz. (Kintsch 1995). Kennisgebruik in tekstbegrip houdt in dat men de informatie in de tekst met kennisstructuren verbindt die onder meer uit voorbije ervaringen en kennis van de wereld voortkomen (Just & Carpenter 1987; Van Dijk & Kintsch 1983). Deze kennisstructuren worden traditioneel als *schemata* (ook soms *scripts of frames* genoemd) gerepresenteerd (Alderson 2000; Anderson & Pearson 1988; Just & Carpenter 1987; Van Dijk & Kintsch 1983, zie ook 1.3.2). Het centrale kenmerk van schemata is hun gestructureerde aard. Schemata zijn namelijk structuren die een aantal slots inhouden die elk specifieke informatie kunnen bevatten. Deze slots worden dan met tekstinformatie ingevuld als deze overeenkomt met het type informatie dat de specifieke slots kunnen opnemen (zie o.a. Alderson 2000; Just & Carpenter 1987). Steunend op het werk van Carrell (1983) maakt Alderson (2000) een onderscheid tussen *formele schemata*, die betrekking hebben op de linguïstische kennis (kennis van de taal en van de linguïstische conventies) en *inhoudsschemata*. In Alderson (2000) wordt deze laatste categorie verder onderverdeeld in drie subcategorieën: specifieke kennis van het onderwerp van de tekst, brede kennis van de wereld en culturele kennis. Op dezelfde manier maakt Bernhardt (1991) een onderscheid tussen *background knowledge* (die inhouds- en culturele schemata inhoudt), *linguistic schema* en *literacy* (d.i. kennis van hoe een tekst benaderd moet worden). Bovengenoemd onderscheid tussen verschillende soorten kennis illustreert al te goed dat het begrip ‘kennis’ in lees- en begripstheorieën als een paraplueterm wordt gebruikt. Het houdt dus zowel linguïstische kennis in (zoals lexicale en syntactische kennis) als de brede kennis van de wereld (zie Alderson 2000; Just & Carpenter 1987; Kintsch 1988; Van Dijk & Kintsch 1983). Kennis staat verder ook voor kennis van de specifieke context van de tekst (Van Dijk & Kintsch 1983) en voor de kennis

van de motivatie en intenties van de spreker of veronderstellingen van de kennis van de lezer (Alderson 2000; Kintsch 1988). Uiteindelijk kan kennis ook staan voor kennis van spatiale en causale relaties (Kintsch 1988; 1995), voor kennis van het tekstgenre (Just & Carpenter 1987) of van sociale relaties en conventies (Kintsch 1995) of ook nog voor voorbije ervaringen, enz. In de context van tekstbegrip kan kennis met andere woorden omschreven worden als alles wat door de lezer aan de tekst wordt toegevoegd en niet afkomstig is uit de tekst als linguïstisch object.

De achterliggende gedachte van schematheorieën is dat kennis in pakjes georganiseerd moet worden (Nassaji 2002; Van Dijk & Kintsch 1983) die afhankelijk van de informatie in de tekst al dan niet geactiveerd worden. Dat kennis als het ware een reeks geordende boeken is die er halfslappend in hun rekken liggen te wachten dat iemand ze komt oppikken. Om een informaticavergelijking te maken, kan kennis volgens schematheorieën als *windows explorer* worden beschouwd: een hiërarchisch en gestructureerd geheel bestaande uit mappen die files en mappen inhouden die op hun beurt verdere mappen en files inhouden, enz. De informatie die men uit een tekst haalt, vult dan een file of een map aan en maakt het bestaande geheel vollediger. In het constructie-integratiemodel van Kintsch (zie 1.3.3) daarentegen wordt kennis spontaan en flexibel weergegeven als “one huge interrelated network of nodes” (Van Dijk & Kintsch 1983, blz.48). In de context van tekstbegrip worden kennisknopen door de proposities uit de tekst opgeroepen die op basis van hun associatievermogens andere gerelateerde kennisknopen activeren. Dit kan veeleer met het beeld van het *Internet* worden vergeleken, d.i. een reeks documenten die door middel van hyperlinks met elkaar verbonden zijn. Nieuwe informatie kan als een nieuw document worden beschouwd dat een aantal hyperlinks toevoegt aan het bestaande geheel.

Technisch gezien worden de connecties tussen een tekst en de voorkennis van de lezer door middel van *inferenties* waargemaakt: “making inferences is a critical feature of understanding the overall meaning of texts because inferences combine the individual sentence meanings distributed across the text into a coherent structure” (Best *et al.* 2005, blz.66). Het maken van een inferentie leidt tot het beschikbaar stellen van de geïnfereerde informatie, die in de vorm van een propositie geactiveerd wordt (Vonk & Noordman 1991) en verder met tekstproposities geïntegreerd wordt om de zich ontwikkelende tekstrepresentatie coherent te maken (Best *et al.* 2005; Kintsch 1988; Vonk & Noordman 1991). In de literatuur worden verschillende types inferenties van elkaar onderscheiden. Een eerste belangrijk onderscheid is dat tussen verplichte en uitweidende inferenties (Sanford & Garrod 2005; Van Dijk & Kintsch 1983). Verplichte inferenties zijn inferenties zoals *overbruggende inferenties* (‘bridging inferences’) die noodzakelijk zijn voor het coherente begrip van de tekst (Kintsch 1988; Van den Broek *et al.* 2005; Van Dijk & Kintsch 1983, zie ook de voorbeelden 1.1, 1.9 en 1.10 in paragraaf 1.3.3). *Uitweidende inferenties* komen voor als de lezer haar kennis van het onder-

werp gebruikt om de tekstinformatie aan te vullen met bijkomende details die niet in de tekst staan (Van Dijk & Kintsch 1983). De proposities 1.5 en 1.6 in paragraaf 1.3.3 kunnen als voorbeelden van uitweidende inferenties worden beschouwd. Een tweede belangrijke dimensie in verband met de verschillende types inferenties is de vraag of een inferentie rechtstreeks vanuit het langetermijngeheugen geactiveerd wordt dan of het gegenereerd wordt op basis van de tekstinformatie (Kintsch 1994). Dit onderscheid hangt eigenlijk af van de staat van kennis van de lezer zelf (Van den Broek *et al.* 2005). Een lezer met neutrale kennis zal op haar kennis steunen dat openluchttenniswedstrijden gestopt worden zodra het regent om 1.15 correct te kunnen interpreteren. In dit geval vloeit de inferentie voort uit het langetermijngeheugen van de lezer. In 1.16 daarentegen³ zal de neutrale lezer misschien niet over de adequate kennis beschikken om het fragment rechtstreeks te kunnen interpreteren. Op basis van de tekstinformatie zal zij echter de inferentie creëren dat taalkundigen meestal geen sterke statistici zijn.

(1.15) Ook al regende het keihard, ze zijn doorgedaan met hun tenniswedstrijd.

(1.16) Jan is taalkundige, maar hij weet veel van de statistiek.

Tenslotte moeten voorwaartse van achterwaartse inferenties worden onderscheiden (Sanford & Garrod 1994). *Voorwaartse inferenties* zijn voorspellende inferenties die gemaakt worden voordat de tekst het in feite vergt, terwijl *achterwaartse inferenties* een voorafgaand tekstfragment linken met een daaropvolgend fragment. Een veel gestelde vraag in verband met het maken van inferenties is of deze tijdens of na het lezen worden gemaakt. Vonk & Noordman (1991) suggereren dat inferenties die tot de coherentie van de tekstrepresentatie bijdragen wél tijdens het lezen worden gemaakt terwijl uitweidende inferenties eerder na het lezen worden gemaakt, maar ze kunnen hier echter geen experimentele steun voor vinden. Sanford & Garrod (1994) wijzen er verder op dat zelfs verplichte inferenties niet altijd tijdens het lezen worden gemaakt, en dat het online maken van inferenties afhankelijk kan zijn van de bekendheid van de lezer met het tekstonderwerp (zie verder ook Noordman & Vonk 1997). Wanneer inferenties ook worden gemaakt, er moet uit deze paragraaf in de eerste plaats onthouden worden dat “the process of creating connections while reading by generating inferences underlies the succesful and deep-level comprehension of (...) texts” (Best *et al.* 2005, blz.66).

³Overgenomen uit Vonk & Noordman (1991).

1.3.5 De rol van het geheugen

Een laatste element dat tot succesvol tekstbegrip bijdraagt is het geheugen. De hoofdfunctie van het geheugen in leesprocessen is het beschikbaar houden van informatie (Ericsson & Kintsch 1995). Deze informatie kan aan de ene kant de vorm aannemen van lokale tekstuele informatie die tijdelijk wordt opgeslagen om de verdere verwerking van de tekst mogelijk te maken. Een zin kan namelijk niet worden begrepen als men geen toegang heeft tot voorafgaande informatie betreffende personen en objecten waar deze zin over gaat (Ericsson & Kintsch 1995, denk bijvoorbeeld aan de interpretatie van anaforen). Aan de andere kant kan informatie worden opgeslagen om te worden onthouden, d.w.z. om met oude kennis te worden geïntegreerd. In het eerste geval wordt een beroep gedaan op het kortetermijngeheugen, terwijl het laatste geval betrekking heeft op het langetermijngeheugen. Naast deze *opslagsfunctie* oefent het geheugen ook een *retrievalfunctie* uit in tekstverwerking. Dit houdt in dat de in het langetermijngeheugen beschikbare informatie opgeroepen kan worden om in de vorm van inferenties gecombineerd te worden met tekstinformatie om aanleiding te geven tot coherent tekstbegrip (Ericsson & Kintsch 1995, zie ook 1.3.3 en 1.3.4). Deze twee aspecten van het geheugengebruik in tekstbegrip staan centraal in het constructie-integratiemodel van Kintsch (zie bijvoorbeeld Ericsson & Kintsch 1995). Naast korte- en langetermijngeheugen vindt men in de tekstbegripsliteratuur ook verwijzingen naar andere eenheden zoals werkgeheugen, episodisch tekstgeheugen, kortetermijnwerkgeheugen of langetermijnwerkgeheugen. In wat volgt wordt nader ingegaan op de relaties tussen deze verschillende geheugeneenheden.

In de literatuur wordt aangenomen dat tekstverwerking in een geactiveerd deel van het langetermijngeheugen plaatsvindt, dat het werkgeheugen wordt genoemd (Ericsson & Kintsch 1995; Trabasso & Wiley 2005). Het werkgeheugen is dus vergelijkbaar met een werkruimte die door het geheugen wordt vrijgemaakt om een bepaalde taak, in dit geval tekstbegrip, te verrichten. Deze werkruimte maakt de samenwerking van verschillende processen mogelijk (Just & Carpenter 1987). Traditioneel werd er van uitgegaan dat het in het werkgeheugen alleen ging om een tijdelijke opslag van informatie, maar Ericsson & Kintsch (1995) menen dat het werkgeheugen ook een meer duurzame dimensie moet hebben. Uitgaande van het constructie-integratiemodel, dat ervan uitgaat dat tekstbegrip per verwerkingscyclus opereert (cf. 1.3.3), maken ze een onderscheid tussen het kortetermijnwerkgeheugen en het langetermijnwerkgeheugen. Het *kortetermijnwerkgeheugen* verwijst naar de tijdelijke opslag van informatie in het werkgeheugen om de vloeiende verwerking van de verschillende elementen uit een verwerkingscyclus mogelijk te maken. Volgens Kintsch (1995) kan zo'n kortetermijnbuffer 1 à 4 proposities bevatten (zie ook Givón 1995). Het *langetermijnwerkgeheugen* bevat geactiveerde informatie uit de huidige verwerkingscyclus, uit

de voorlopige tekstrepresentatie en informatie uit het langetermijngeheugen. De informatie uit de voorlopige tekstrepresentatie en uit het langetermijngeheugen worden op basis van retrievalsignalen in het kortetermijngeheugen geactiveerd (Ericsson & Kintsch 1995; Trabasso & Wiley 2005, dit komt overeen met de resonantiefase uit het constructie-integratiemodel, cf. 1.3.3). Het kortetermijnwerkgeheugen is als het ware de plaats waar de tekstbasis van een verwerkingscyclus opgebouwd wordt, terwijl het langetermijnwerkgeheugen het situatiemodel van die cyclus bevat. Het resultaat van de constructie- en integratieprocessen van de voorlopige verwerkingscyclus worden in het *episodisch tekstgeheugen* opgeslagen, dat deel uitmaakt van het langetermijngeheugen (zie o.a. Ericsson & Kintsch 1995; Iza 2003; Trabasso & Wiley 2005). Als de lezer overgaat tot de volgende verwerkingscyclus, kan de informatie uit de vorige cyclus(sen) die zij nodig heeft om de huidige cyclus te verwerken, vanuit het episodisch tekstgeheugen door middel van retrievalsignalen in het kortetermijnwerkgeheugen (denk bijvoorbeeld aan anaforen) naar het langetermijnwerkgeheugen worden overgebracht (Ericsson & Kintsch 1995), waar het met informatie uit de lopende cyclus gemengd wordt om een representatie van deze cyclus te construeren die op haar beurt opgeslagen wordt in het episodisch tekstgeheugen. Op die manier wordt het episodisch tekstgeheugen na elke verwerkingscyclus geüpdatet. Als de tekst volledig verwerkt is en de tekstrepresentatie voltooid is, gaat het episodisch tekstgeheugen op in het langetermijngeheugen (zie o.a. Ericsson & Kintsch 1995; Iza 2003).

Deze beschrijving van het geheugengebruik in tekstverwerkingsprocessen onderstreept dat het geheugen vooral een lijmfunctie uitoefent op tekstverwerking door informatie uit verschillende bronnen beschikbaar te houden en zo de verwerking van elke cyclus van de tekst mogelijk te maken. Dankzij geheugenvaardigheden kunnen verschillende tekstelementen namelijk met elkaar worden verbonden of in verband worden gebracht met elementen uit de voorkennis van de lezer en kan nieuwe informatie uit de tekst uiteindelijk met oude kennis in het langetermijngeheugen worden geïntegreerd.

1.4 Tekstbegrip in een vreemde taal

Tot nu toe werd de nadruk gelegd op tekstbegrip in de moedertaal (MT). Omdat we in dit proefschrift ook aandacht willen schenken aan vreemdetaalverwerving, wordt tekstbegrip in deze paragraaf benaderd vanuit het perspectief van het lezen in een vreemde taal (VT).

VT-lezen onderscheidt zich van MT-lezen hoofdzakelijk doordat de taal-onafhankelijke dimensie, d.i. het leesproces zelf, gecombineerd moet worden met een taalafhankelijke dimensie, d.i. de vreemde taal die in de context van vreemdetaalverwerving meestal onvolledig beheerst wordt (zie o.a. Alderson 1984; 2000; Bernhardt & Kamil 1995; Bossers 1991; 2002; Carrell 1988; Hul-

stijn 1991; Schoonen, Hulstijn & Bossers 1998). Deze twee aspecten van VT-lezen, d.i. de taalonafhankelijke en de taalafhankelijke dimensies, hebben in de literatuur aanleiding gegeven tot de vraag of leesproblemen in de vreemde taal eerder te wijten zijn aan gebrekkige leesvaardigheden in de moedertaal dan of ze eerder door de gebrekkige beheersing van de vreemde taal veroorzaakt worden (zie o.a. Alderson 1984; 2000; Bossers 1991; Hulstijn 1991; Schoonen *et al.* 1998). Deze vraag wordt trouwens door Alderson (1984) expliciet gesteld in de titel van zijn artikel: “Reading in a foreign language: a reading problem or a language problem?” Met deze centrale vraag gaan twee hypothesen gepaard, namelijk de linguïstische drempelhypothese en de linguïstische interdependentiehypothese, die elk één aspect van de vraag benadrukken. Volgens de *linguïstische drempelhypothese* is kennis van de vreemde taal de doorslaggevende factor in succesvol VT-tekstbegrip (zie o.a. Bernhardt & Kamil 1995; Clarke 1979; Cziko 1980). Een gebrekkige beheersing van de vreemde taal sluit als het ware de gehele leesprocessen af en kan niet worden gecompenseerd door een goede leesvaardigheid in de moedertaal. De *linguïstische interdependentiehypothese* poneert daarentegen dat leesprocessen in de vreemde taal gelijk zijn aan leesprocessen in de moedertaal en dat als deze processen eenmaal in een taal verworven zijn, ze op andere talen kunnen worden toegepast door transfermechanismen (zie o.a. Bernhardt & Kamil 1995; Cummins 1979; 1991; Verhoeven 1994). Onderzoekers, zoals Alderson (1984) en Bernhardt & Kamil (1995), die proberen uit te maken welke hypothese het meest geschikt is om leesprocessen in de vreemde taal te beschrijven, komen tot de conclusie dat beide pendanten een belangrijke bijdrage leveren aan VT-leesvaardigheid:

the question framing this paper, ‘Is second language reading a language problem or a reading problem?’, is not unambiguously answerable: the answer is ‘yes’ to both sides of the question; the answer is also ‘no’ to both sides of the question. The corollary statement of hypotheses, whether the Linguistic Threshold Hypothesis or the Linguistic Interdependence Hypothesis is more reasonable, is also ambiguous: each hypothesis is appropriate in some degree (Bernhardt & Kamil 1995, blz.32).

Deze observatie heeft Bernhardt & Kamil (1995, blz.32) ertoe aangespoord om de oorspronkelijke taal- of leesprobleemvraag te vervangen door de volgende twee vragen:

- How first language (L1) literate does a second language reader have to be in order to make the second language (L2) work?
- How much second language (L2) knowledge does a second language reader have to have to make the first language (L1) reading knowledge work?

De combinatie van beide hypothesen leidt dan tot een visie op VT-lezen waarin er aangenomen wordt dat de transfer van algemene leesvaardigheid slechts mogelijk is vanaf een bepaald niveau van taalvaardigheid in deze vreemde taal (zie o.a. Alderson 1984; Bossers 1991; Schoonen *et al.* 1998). Deze visie, die als de *drempelhypothese* bekend staat (Alderson 1984; Bossers 1991; Schoonen *et al.* 1998), houdt in dat kennis van de vreemde taal de belangrijkste voorspeller is van VT-leesvaardigheid zolang de leerders de drempel niet hebben bereikt, waarna algemene leesvaardigheid de bovenhand krijgt. Deze drempelhypothese wordt onder meer door de experimentele resultaten van Schoonen *et al.* (1998) ondersteund. Deze observeren namelijk dat de voorspellende waarde van VT-woordenschatkennis met de leerjaren afneemt terwijl die van VT-metacognitie⁴ met de leerjaren juist toeneemt. Er moet verder worden opgemerkt dat Schoonen *et al.* (1998), anders dan wat door de interdependentiehypothese wordt gesteld, er niet van uitgaan dat MT-leesvaardigheid model staat voor VT-leesvaardigheid, hoofdzakelijk omdat specifieke kennis van de MT medebepalend is voor MT-leesvaardigheid. Schoonen *et al.* (1998) poneren eerder het bestaan van algemene, taalafhankelijke leesvaardigheden die zowel op de MT als de VT (als deze voldoende beheerst wordt) toegepast kunnen worden.

Deze taal- of leesproblematiek van VT-leesvaardigheid sluit aan bij de in paragraaf 1.3.2 gevoerde discussie over top-down- en bottom-upmodellen van tekstverwerking. In dit opzicht kan het niveau van vreemdetaalkennis worden vergeleken met bottom-upprocessen, terwijl leesvaardigheid eerder met top-downprocessen overeenkomt. Net als met MT-tekstbegrip kan succesvol VT-begrip pas worden bereikt als beide soorten processen met elkaar interageren en brengen bottom-upprocessen top-downprocessen op gang (leesvaardigheid kan namelijk pas worden getransfereerd als kennis van de vreemde taal voldoende is). In de literatuur is deze discussie over top-down- en bottom-upinvloeden trouwens ook actueel bij het onderzoeken van VT-tekstbegrip. In het begin werden leesproblemen in de vreemde taal hoofdzakelijk als decodeerproblemen bestempeld (Carrell 1988). Met de opkomst van de schematheorie en het groeiende besef dat de lezer een actieve, voorspellende rol speelt in de leesprocessen is men ook in het VT-tekstbegripsonderzoek steeds meer aandacht gaan schenken aan de voorkennis en de retorische vaardigheden van de lezer (Carrell 1988; Goodman 1988; Devine 1988, zie de paragrafen 1.3 en 1.3.2). Een goed voorbeeld hiervan is de stelling van Grabe (1986) dat succesvol VT-lezen afhankelijk is van een “critical mass of knowledge”, waarvan kennis van de taal zelf slechts een deel is dat gecombineerd moet worden met andere kenniselementen zoals voorkennis of leeservaring. Ook al wordt deze interactie van bottom-up- en

⁴Metacognitie wordt in Schoonen *et al.* (1998, blz.103) gedefinieerd als “metacognitive knowledge of oneself as a reader, and of reading strategies, reading goals and text characteristics.” Metacognitie wordt in hun experimenten verder als mate van leesvaardigheid gebruikt.

top-downprocessen nu breed geaccepteerd in het VT-tekstbegripsonderzoek, de meeste onderzoekers onderstrepen in overeenstemming met de bovengenoemde drempelhypothese dat bottom-upprocessen in eerste instantie de voornaamste hinderpalen zijn voor succesvol VT-tekstbegrip (zie o.a. Alderson 2000; Carrell 1988; Eskey 1988; Horiba 1996; Nassaji 2002). Zo zijn inefficiënte oogbewegingen (VT-lezers kijken naar meer woorden en kijken langer naar woorden) (Bossers 2002), tragere, niet-automatische woordherkenning (Alderson 2000; Bossers 2002; Haynes & Carr 1990; Just & Carpenter 1987; Koda 1992; Levy & Hinchley 1990; Taguchi & Gorsuch 2002), of onvolledige lexicale toegang (De Groot 1991; Eskey 1988; Haynes & Carr 1990; Just & Carpenter 1987; Nassaji 2002) vaak geciteerde voorbeelden van lagerniveauprocessen die succesvol tekstbegrip in een vreemde taal in de weg kunnen staan.

Ook al wordt er in de VT-literatuur op het belang van de interactie tussen top-down- en bottom-upprocessen gewezen, toch bestaat er geen echt model van VT-tekstbegrip dat aangeeft hoe deze processen met elkaar interageren, zoals dat het geval is met MT-tekstbegrip. Er wordt in de VT-literatuur, op een paar uitzonderingen na (zie bijvoorbeeld Horiba 1996; Nassaji 2002), zo goed als nooit verwezen naar het constructie-integratiemodel van Kintsch, hoewel het een invloedrijke rol speelt in de beschrijving van tekstbegripsprocessen in de moedertaal. In plaats hiervan wordt er meestal een beroep gedaan op schematheorie-achtige verklaringen voor het gebruik van top-downelementen zoals voorkennis in VT-begripsprocessen (Nassaji 2002; Urquhart & Weir 1998, zie ook paragraaf 1.3.2). De aanhangers van de schematheorie gaan er in grote lijnen van uit dat kennis (zowel algemene kennis als linguïstische kennis), in de vorm van een gestructureerd netwerk van schemata, opgeslagen staat in het geheugen en dat tekstbegrip er voornamelijk in bestaat de tekstinformatie in te delen bij de verschillende bestaande schemata (Nassaji 2002, zie ook paragraaf 1.3.2). Het grootste probleem met deze opvatting is dat ze vooral als een theoretische richtlijn gebruikt wordt maar dat er weinig illustraties zijn van hoe schematheoretisch tekstbegrip er praktisch uitziet. Dit wordt door Urquhart & Weir (1998) bevestigd als ze stellen dat “in L2 literature, while schemata are frequently appealed to, they are seldom described in any detail”. Bovendien kan schematheorie in de specifieke context van VT-tekstbegrip geen verklaring bieden voor een situatie waarin de activatie van schemata onmogelijk wordt gemaakt door een gebrekkige kennis van de vreemde taal in kwestie. Daarom stelt Nassaji (2002) voor om het constructie-integratiemodel van Kintsch als theoretisch model van VT-tekstbegrip op te nemen. Dit model houdt rekening met de interactie tussen processen van lagere en hogere niveaus die typerend is voor tekstbegrip (cf. 1.3.3). In deze paragraaf wordt gesuggereerd dat de beheersing van de vreemde taal de centrale hinderpaal is voor succesvol VT-tekstbegrip. In termen van het model van Kintsch betekent dit dat de inefficiënte woordherkenning, de gebrekkige lexicale en syntactische kennis

de leerders hinderen bij de constructie van de tekstbasis, d.i. bij het afleiden van de proposities uit de tekst (Nassaji 2002). In de moedertaal gebeuren deze constructieprocessen bijna automatisch. In een vreemde taal daarentegen eisen deze constructieprocessen juist veel cognitieve inspanningen. Als gevolg hiervan blijven er weinig cognitieve capaciteiten over om tot de integratiefase, d.i. het opbouwen van een situatiemodel, over te gaan (Nassaji 2002, zie ook De Groot (1991)). Een eerste mogelijkheid is dat de lezer het fragment dan (nogmaals) herleest zodat het geïntegreerd wordt voordat de lezer naar de volgende verwerkingscyclus stapt. Dit resulteert in een tragere lokale verwerking, waarbij teksten in stukjes worden gelezen en er geen echte verbanden tussen de verschillende tekstproposities worden gelegd (Nassaji 2002). Een andere mogelijkheid is dat de lezer, ook al is haar tekstbasis onvolledig, toch tot de volgende cyclus overgaat. Als zij meer zinnen verwerkt heeft, kan zij een vaag situatiemodel ontwikkelen dat haar kan brengen tot het opnieuw verwerken van halfbegrepen zinnen om haar onvolledige tekstbasissen aan te vullen. Dit resulteert ook in een tragere tekstverwerking en een gefragmenteerde en onderontwikkelde mentale representatie van de tekst (Nassaji 2002). Dit komt overeen met de observatie van Horiba (1996, blz.458-459) dat:

oftentimes while processing a new sentence, those not-fully-processed words and events from the prior text were not completely forgotten but held in a buffer or in the background of the working memory; when there was enough evidence available, they were brought back into focus for further processing. Because of these delays in processing information at lower levels, only after processing the text once did L2-advanced readers show sensitivity to the causal network structure of the text. On second reading, their generation of backward inferences facilitated the construction of a text representation that then reflected the causal structure of the original text.

In het licht van het constructie-integratiemodel kan de constructie van de tekstbasis als de drempel worden beschouwd waaronder retorische vaardigheden van een hoger niveau niet succesvol getransfereerd kunnen worden. Dit neemt niet weg dat de leerders die onder de drempel zitten wel degelijk over die hogerniveauvaardigheden beschikken en dat ze deze proberen te gebruiken als ze een tekst in hun vreemde taal verwerken. Een situatie waarin beginnende leerders op basis van een aantal woorden die ze in een zin begrijpen de betekenis van de hele zin proberen af te leiden, kunnen we ons namelijk makkelijk inbeelden. Dit verschijnsel kan aan de hand van het constructie-integratiemodel worden verklaard. De bekende woorden activeren proposities in het langetermijngeheugen in overeenstemming met resonantieprocessen. Het gebrekkige begrip van de andere zinselementen houdt echter de succesvolle toepassing van de integratiefase tegen, waar-

door deze haar ‘constraint-satisfaction’-functie niet voluit kan uitoefenen. De proposities die op basis van de uit de zin begrepen woorden geactiveerd worden, worden dan bij gebrek aan beter als proposities beschouwd die een adequate betekenis bieden. Zo’n gefragmenteerd begripsproces zal vaak aanleiding geven tot een verkeerde interpretatie van het fragment in kwestie. Het is alsof de lezers bij gebrek aan beheersing van bottom-upprocessen top-downprocessen overschatten. Dit stemt overeen met de observatie van De Groot (1991, blz.208-209) dat:

het [...] aannemelijk [is] dat zwakke lezers zich meer verlaten op contextuele informatie om hun betrekkelijk geringe vaardigheid in het decoderen van de grafische informatie te compenseren.

Deze voorbeelden illustreren hoe processen van een lager niveau zoals lexicale en syntactische kennis de toepassing van processen van een hoger niveau in de weg kunnen staan en zo VT-tekstbegrip kunnen laten mislukken.

1.5 Samenvatting

In dit hoofdstuk werd lezen gedefinieerd als een sociale gebeurtenis, waarin de interactie tussen een schrijver en een lezer door middel van een tekst centraal staat. Technisch gezien hebben we leesvaardigheid omschreven als een receptieve cognitieve vaardigheid die uit een reeks op waarneming gebaseerde en begripsprocessen bestaat. Begrip werd als de essentie van deze vaardigheid beschouwd. In overeenstemming met het constructie-integratiemodel van Kintsch (zie o.a. Kintsch 1988) werd tekstbegrip als een actief, constructief en strategisch proces beschreven dat de constructie van een coherente mentale representatie van de tekst tot doel heeft. Deze tekstrepresentatie is een multiniveau representatie die op het linguïstische niveau door de tekst zelf (d.i. oppervlakterepresentatie) wordt gerepresenteerd en op het conceptuele niveau door een netwerk van proposities die afgeleid zijn uit de tekst (d.i. de tekstbasis). Op het mentale niveau wordt de informatie uit de tekst (in de vorm van deze tekstbasis) met de kennis van de lezer geïntegreerd om aanleiding te geven tot een representatie van de in de tekst beschreven situatie (d.i. het situatiemodel).

Naast de tekst zelf speelt de lezer, meer bepaald haar kennisvaardigheden, een centrale rol in het succesvol voltooien van begripsprocessen. In dit hoofdstuk wordt gesteld dat kennis medebepalend is bij alle tekstbegripsprocessen en dat de interactie van deze kennis en andere top-downvaardigheden (van een hoger niveau, zoals leesstrategieën bijvoorbeeld) met bottom-upvaardigheden (van een lager niveau, zoals woordherkenning, lexicale en syntactische kennis, enz.) de motor is van tekstbegripsprocessen. Het constructie-integratiemodel van Kintsch werd gebruikt om deze interactie tussen beide soorten vaardigheden op systematische wijze weer te geven.

Om tot succesvol tekstbegrip te komen, wordt er in het model van Kintsch ook de nadruk gelegd op geheugenvaardigheden. Door hun opslag- en retrievalfunctie maken de verschillende geheugeneenheden het mogelijk om informatie uit verschillende bronnen activeerbaar te houden, wat bijdraagt tot de succesvolle verwerking van de tekst en de integratie van nieuwe informatie met oude kennis.

Uiteindelijk hebben we ons in dit hoofdstuk geconcentreerd op tekstbegrip in een vreemde taal, wat in dit proefschrift een centrale plaats zal innemen. Er werd in overeenstemming met de drempelhypothese gesteld dat tekstbegrip in een vreemde taal in de eerste plaats beïnvloed wordt door de beheersing van deze vreemde taal en dat vaardigheden van een hoger niveau zoals algemene retorische vaardigheden pas efficiënt mee kunnen spelen als de leerders een drempel van minimale taalvaardigheid hebben bereikt. Deze drempelhypothese hebben we ten slotte ook in termen van het constructie-integratiemodel van Kintsch verantwoord.