

## 7.1. Inleiding

Dit hoofdstuk gaat over teksten. Met de term *teksten* bedoelen we zowel geschreven als gesproken teksten. In het Nederlands hebben we niet één woord dat neutraal is tussen gesproken en geschreven tekst; het Engels gebruikt daar het woord *DISCOURSE* voor (ook in veel Nederlandse boeken kom je die term wel tegen). Als we communiceren, in gesproken of geschreven taal, doen we dat in teksten. Een enkele keer bestaat zo'n tekst uit maar één woord (*Peter!*; *hallo*; *bezet*; *gesloten*), uit een enkele woordgroep (*weer te laat!*) of uit één of meer deelzinnen (*Ik doop u Johanna Maria en wens u behouden vaart*), maar in de regel zijn boodschappen complexer. Zelfs een simpel kattenbelletje is al een behoorlijk complexe boodschap waarin allerlei structuur te ontdekken valt:

- (1) Ha Daan, alles goed? Zou je dit even willen bekijken. Er is haast bij. Ik loop om vier uur even binnen. Groeten, Anneke

Waarom noemen we dit een tekst? Omdat het hier gaat om een reeks uitingen die samen meer zijn dan de som van de afzonderlijke delen.

In dit hoofdstuk stellen we een aantal eigenschappen van teksten aan de orde. Allereerst willen we duidelijk maken wat ervoor zorgt dat een tekst meer is dan een verzameling willekeurige zinnen. We stellen dus de vraag wat een tekst tot een tekst maakt. Het antwoord op die vraag zal zijn dat een tekst *SAMENHANG* vertoont. Ook zullen we het hebben over de vraag wat die samenhang inhoudt en wat voor signalen sprekers en schrijvers aan luisteraars en lezers geven voor die tekstuele samenhang. En daarmee gaan we ook in op de vraag hoe we als taalgebruikers teksten produceren en verwerken. Verder stellen we aan de orde dat er verschillende soorten teksten zijn en gaan we in op de vraag waardoor sommige teksten meer op elkaar lijken dan op andere teksten. Bij dit alles willen we laten zien hoe je door middel van onderzoek meer te weten kunt komen over deze kwesties.

## 7.2. Samenhang in tekst

Wat is er mis met de volgende 'tekst'?

- (2) (i) Hoewel het eten lekker was, (ii) klimt Willem in de regel drie keer per maand naar de Matterhorn. (iii) Klimmen heeft zeven letters, en (iv)  $3 + 4 = 7$ . (v) Er zijn oneindig veel priemgetallen maar (vi) dit werd geschreven op wit papier.

Het antwoord is dat we tussen de delen van de tekst geen samenhang kunnen vinden hoe we ook ons best doen. Overigens, dat we ons best doen om samenhang te vinden, geeft aan dat lezers in de regel bereid zijn aan te nemen dat wat er als een tekst uitziet, ook daadwerkelijk een tekst is, ook als het in feite om een losse verzameling zinnen gaat.

In een tekst is het mogelijk om betekenisvolle verbanden te leggen tussen de onderdelen. Daardoor kun je zeggen dat het geheel in een tekst meer is dan de som van de delen: de betekenis van een tekst schuilt niet alleen in de betekenis van de zinnen of uitingen in die tekst, maar ook in de samenhang die je als hoorder of lezer ervaart tussen die delen.

Hoe komt samenhang in de tekst tot stand? Het antwoord van de moderne tekstwetenschap is dat de samenhang niet zozeer zit in de woorden die in de tekst gebruikt worden, maar in de mentale afbeelding (REPRESENTATIE) die lezers en hoorders van die woorden maken. Zie het volgende tekstfragment:

- (3) (i) De 32-jarige McVeigh kreeg vier jaar geleden vanwege zijn betrokkenheid bij de aanslag de doodstraf. (ii) Hij parkeerde voor het overheidsgebouw een bestelauto vol explosieven. (iii) Bij de explosie kwamen 168 mensen om en raakten 500 gewond.

NOS teletekst 12-04-2001

In dit fragment zitten woorden die voor hun interpretatie afhankelijk zijn van andere stukken in de tekst; die woorden moeten in verband gebracht worden met wat eerder in de tekst aan de orde is gekomen. Woorden en uitdrukkingen die tot doel hebben verband te leggen tussen delen van een tekst, noemen we COHESIEVE ELEMENTEN.

*hij* wordt geïnterpreteerd als McVeigh, wat tot gevolg heeft dat de zinnen (i) en (ii) over dezelfde referent gaan (Timothy McVeigh)

*bij de explosie*

de woorden *explosieven* en *explosie* komen uit hetzelfde betekenisdomein, waardoor (iii) met (ii) verbonden wordt

*kwamen om, raakten gewond*

deze woorden, die betrekking hebben op slachtoffers, zitten in hetzelfde betekenisdomein als *aanslag* in (i), waardoor een verband gelegd wordt tussen (iii) en (i)

Op grond van deze analyse zou je kunnen denken dat samenhang tot stand komt dankzij de aanwezigheid van cohesieve elementen. Toch is dat niet het geval. Kijk nog eens naar het tekstje in (2). Er zitten verschillende woorden in die voor hun interpretatie afhankelijk zijn van andere stukken in de tekst of ertoe dienen om verbanden aan te brengen tussen de delen van de tekst:

<i>hoewel</i>	legt een tegenstellend verband tussen (i) en (ii)
<i>klimmen</i>	gedeeltelijke herhaling van een woord in (i) ('klimt'), dat een verband legt tussen (ii) en (iii)
<i>en</i>	legt een opsommend verband tussen (iii) en (iv)
<i>priemgetallen</i>	legt een verband met '7' (in (iv)): 7 is een voorbeeld van een priemgetal
<i>maar</i>	legt een tegenstellend verband tussen (v) en (vi)
<i>dit</i>	verwijst naar de voorafgaande tekst

Hoewel er dus volop cohesieve elementen in de tekst aanwezig zijn, stellen die de lezer niet in staat een samenhangende representatie van de tekst te maken (zie hoofdstuk 3 voor het begrip representatie). Samenhang in de representatie noemen we COHERENTIE. Voorbeeld (2) laat dus zien dat er COHESIE kan zijn zonder coherentie. Het volgende fragment laat het omgekeerde zien:

- (4) (i) Greenpeace heeft in het Zuid-Duitse Beieren een nucleair transport verstoord. (ii)  
Demonstranten ketenden zich vast aan de rails. *Telegraaf-i* 10-04-2001

Geen van de woorden in zin (ii) is voor zijn interpretatie rechtstreeks afhankelijk van één van de woorden in zin (i). Ook is er op geen enkele manier een verband aangegeven tussen de zinnen (i) en (ii). Toch hebben we geen enkele moeite om van het tekstje in (4) een samenhangende representatie te maken, bijvoorbeeld door tussen de zinnen (i) en (ii) een *Gevolgt-Oorzaak*-relatie of een *Bewering-Uitleg*-relatie te leggen. Het interessante is dat we daarbij al dan niet bewust een heleboel werk moeten verrichten: zo moeten we aannemen dat de demonstranten leden van Greenpeace zijn, dat het nucleair transport een transport per trein behelst, dat de plaats waar de demonstranten zich vastketenden onderdeel is van het traject van het transport en dat het moment van vastketenen samenviel met het transport. Schijnbaar zonder enige moeite verrijken we de expliciete tekstuele informatie op grond van onze wereldkennis met dit soort impliciete informatie (ook wel INFERENTIES genoemd, zie hoofdstuk 3). Het voorbeeld laat zien dat je coherentie kunt hebben zonder cohesie.

Het onderzoek van de cognitief geïnteresseerde tekstwetenschapper gaat over de manier waarop lezers en hoorders coherente representaties maken en wat de relatie is tussen cohesie en coherentie in teksten. Wanneer we communiceren, vertalen we voortdurend zulke

coherente representaties in tekst tijdens het spreken/schrijven. Omgekeerd, tijdens het luisteren/lezen, vertalen we voortdurend tekst in coherente representaties. Dit complexe proces gaat ons schijnbaar moeiteloos af. Hoe kan dat? Hoe verloopt dit proces en welke regelmatigheden schuilen erachter? Dat zijn de vragen waarover de rest van het hoofdstuk gaat. Daarbij maken we een onderscheid tussen referentiële coherentie en relationele coherentie.

### 7.3. Referentiële coherentie

- (5) (i) Sinterklaas is een oude man. (ii) Hij heeft een witgrijze baard. (iii) Hij heeft een stoomboot met een heleboel kleine zwarte mannetjes. (iv) Die heten Zwarte Pieten.

Zo begint een tekst over Sinterklaas, geschreven door een 12-jarige jongen. Als de lezer niet begrijpt dat de woorden *hij* in de zinnen (ii) en (iii) steeds betrekking hebben op dezelfde persoon (die in zin (i) is aangeduid met *Sinterklaas*), heeft hij de tekst niet begrepen. Ook moet de lezer weten dat de *kleine zwarte mannetjes* (zin (iii)) degenen zijn die *Zwarte Pieten* heten. Door deze verbanden te leggen maakt de lezer een coherente representatie van de informatie in de tekst en daarmee begrijpt hij de tekst. Dit type samenhang wordt REFERENTIËLE COHERENTIE genoemd: de samenhang die ontstaat doordat in een tekst verschillende woorden betrekking hebben op dezelfde referenten.

Nu gaan teksten in de regel over meer dan één referent. En dat brengt meteen een probleem met zich mee: hoe verwijzen sprekers of schrijvers naar de verschillende referenten waarover zij willen praten en hoe houden luisteraars of lezers bij over welke referenten de spreker/schrijver het heeft? Daartoe staan taalgebruikers een aantal principes ter beschikking die het de luisteraar/lezer ogenschijnlijk moeiteloos mogelijk maken de ingewikkelde referentiële ketens die de spreker/schrijver in het hoofd had te reconstrueren.

#### 7.3.1. Referent-identificatie: zes principes

We kunnen zes principes onderscheiden die taalgebruikers ter beschikking staan bij het interpreteren van tekst.

- (i) GPG-PRINCIPE: gebruik de informatie over getal, persoon en geslacht in het verwijzwoord

Verwijzwoorden bevatten informatie, ook al is dat soms niet veel. Zo kun je aan een persoonlijk voornaamwoord meestal zien wat het getal, de persoon en het geslacht is van het antecedent.

- (6) Daan sloeg Willem. *Hij* was boos.
- (7) Daan sloeg Noortje. *Zij* was boos.

In voorbeeld (6) is de verwijzing van *hij* niet eenduidig: zowel Daan als Willem kan het antecedent van de verwijzing zijn. In (7) is die meerduidigheid verdwenen door de grammaticale informatie in het verwijzwoord dat naar een vrouwelijk antecedent verwijst.

- (ii) PRINCIPE VAN NABIJHEID: in geval van dubbelzinnigheid verwijst het verwijzwoord naar het meest recent genoemde antecedent

Fragment (8) bevat een dubbelzinnigheid in de betekenis van *De Brabanders*. Er zijn twee lezingen mogelijk: in de ene lezing betekent het ‘de voetbalclub Eindhoven’ en in de andere lezing betekent het ‘FC Den Bosch’. Dat de lezer/luisteraar kiest voor de laatste lezing heeft te maken met principe (ii).

- (8) [...] Eindhoven echter wacht het komend weekeinde een zware klus. Het krijgt FC Den Bosch op bezoek, dat bij winst de titel veilig stelt. De Brabanders verrichtten zondag het nodige voorbereidende werk door Heracles te verslaan, 2–0.

*de Volkskrant* 23-04-2001

- (iii) PRINCIPE VAN TOPICALITEIT: in geval van dubbelzinnigheid verwijst het verwijzwoord naar het discourse-topic

Een zin als (9) bevat twee kandidaat-antecedenten voor het verwijzwoord *het*, namelijk ‘kopje’ en ‘schoteltje’:

- (9) Willem zette het kopje met een klap op een schoteltje en brak *het*.

Maar als zo’n zin onderdeel uitmaakt van een groter geheel, dan wordt het oplossen van het probleem eenvoudiger. Daarbij maakt de lezer/luisteraar gebruik van het principe dat teksten over referenten gaan en dat sommige referenten in een tekst belangrijker zijn dan andere. De belangrijkste referent waarover de tekst gaat wordt het topic genoemd. In een tekst als (10) is het duidelijk dat *het* naar *het kopje* verwijst.

- (10) Willem was in de stad om een moederdagcadeau te kopen. Bij de Hema zag hij een heel mooi kopje dat hij erg graag wilde hebben. Maar hij had niet genoeg geld bij zich om het te kopen. Daarom ging hij de volgende dag terug en kocht het kopje. Maar hij

was nog maar net thuis of daar gebeurde het: Willem zette het kopje op een schoteltje en brak *het*.

- (iv) SUBJECTPRINCIPE: in geval van dubbelzinnigheid heeft het verwijzwoord betrekking op de referent van het onderwerp van de zin

Een algemeen principe in de cognitieve linguïstiek is dat er een samenhang bestaat tussen cognitieve noties en grammaticale structuren (zie hoofdstuk 3). Dat is ook het geval met DISCOURSE-TOPICS; die worden vaak grammaticaal gerealiseerd als onderwerp van de zin. Vandaar dat je bij meer kandidaat-antecedenten die referent moet kiezen die het onderwerp van de zin is (het *subjectprincipe*). Een voorbeeld hiervan vind je in (11):

- (11) Jan Siemerink was slechts een vriendelijke passant op de 28<sup>ste</sup> verjaardag van Stefan Edberg. Een korte handdruk aan het net, en dat was dat. Terug in de kleedkamer trachtte *hij* tot bezinning te komen.

*de Volkskrant* 14-02-1995

- (v) Werkwoordprincipe: gebruik de informatie die in het werkwoord zit

Met werkwoorden leggen we relaties tussen verschillende referenten. Welke relatie gelegd wordt, verschilt van werkwoord tot werkwoord, zoals blijkt uit de voorbeelden (12) en (13).

- (12) Marie werd gefascineerd door Jan omdat ...  
(13) Marie werd beschermd door Jan omdat ...

Experimenten wijzen uit dat in een geval als (12) lezers verwachten dat de *omdat*-zin over Jan gaat, terwijl die in een geval als (13) over Marie gaat. Kennelijk stuurt een werkwoord als *fascineren* de lezer in de richting dat het vervolg zal gaan over wie of wat de fascinatie oproept, terwijl een werkwoord als *beschermen* de verwachting wekt dat de tekst gaat over degene die beschermd wordt.

- (vi) PRINCIPE VAN TOEGANKELIJKHEID: hoe voller het verwijzwoord, hoe minder toegankelijk het antecedent is

Om naar een referent te verwijzen kun je verwijzingsvormen gebruiken. De lijst in (14) varieert van maximaal expliciete informatie over de referent (de complete eigenaam in (a)) tot minimaal expliciete informatie (de elliptische vorm in (j))

- (14)
- |   |                             |
|---|-----------------------------|
| a | Sinterklaas                 |
| b | de goedheiligman uit Spanje |
| c | de goedheiligman            |
| d | Sint                        |
| e | die goedheiligman           |
| f | deze goedheiligman          |
| g | HIJ                         |
| h | hij                         |
| i | ie                          |
| j | Ø <sup>1</sup>              |

Wat bepaalt nu de keuze tussen deze vormen? De belangrijkste factor is de toegankelijkheid van de referent. Referenten kunnen meer of minder rechtstreeks toegankelijk zijn voor de lezer/luisteraar. Hoe toegankelijk een referent is, hangt af van de vraag hoe sterk die referent op de voorgrond staat. Een referent is maximaal toegankelijk als we zojuist over hem of haar gepraat hebben. De psychologische term daarvoor is dat die referent vooraan in het korte termijngeheugen zit. In zo'n geval kunnen we met een minimale linguïstische vorm (een pronomen of zelfs een elliptische vorm) naar die referent verwijzen. Als de referent nog helemaal niet genoemd is en ook niet op grond van de context op de een of andere manier op de voorgrond is gekomen, moet hij uit het lange termijngeheugen opgehaald worden. Daarvoor is een volle linguïstische vorm nodig (een eigennaam zoals in (14)a of een definiëte beschrijving zoals in (14)b, c, e, f). In het algemeen begint een tekst met een uitgebreidere vorm, omdat het concept op dat moment moet worden geïntroduceerd en toegankelijk gemaakt, terwijl verderop in de tekst volstaan kan worden met een gereduceerde vorm. Die variatie in linguïstische vorm van de verwijswaarden zie je ook in voorbeeld (15).

- (15) ERINYEN (Lat. FURIAE, ook wel Dirae, Ned. Furiën), de wraakgodinne n, geboren uit het bloed dat na de ontmanning van >> Ouranos op de aarde (Gaia) druppelde. Ze maken dus deel uit van de voor-Olympische godengeneratie. Hun aantal blijft voorshands onbepaald, maar wordt gaandeweg gesteld op drie, terwijl dan ook namen worden gegeven: Alekto, Teisiphone en Megaira.

Ze kastijden degenen die de orde der dingen schenden. In het bijzonder maken ze meedogenloos jacht op degene die een moord heeft gepleegd, zeker als het gaat om een moord op ouders of andere verwanten. [...]

Uit: Eric M. Moormann en Wilfried Uitterhoeve, *Van Achilles tot Zeus. Thema's uit de klassieke mythologie in literatuur, muziek, beeldende kunst en theater*. Nijmegen: Sun, 1987: 90.

De allereerste keer wordt er naar de referenten verwezen met een (reeks) eigenna(a)m(en) (*Erinyen, Furiae, Dirae, Furiën*), vervolgens met een definiete beschrijving (*de wraakgodinnen*), dan met een elliptische vorm (*Ø geboren*), daarna een reeks voornaamwoorden (*ze, hun, ze, ze*).

732. Wanneer gaat het anders?

### *Botsende principes*

In het voorafgaande hebben we verschillende principes afzonderlijk besproken. In de praktijk van alledag zijn ze vaak tegelijk relevant. Een voorbeeld daarvan is fragment (16), een reclameslogan uit de jaren '70. Volgens het Subjectprincipe verwijst *ze* naar *Bloemen*, volgens het Nabijheidsprincipe naar *mensen*. Toch is de interpretatie van dit voorbeeld ondubbelzinnig: we kiezen voor de Subject-interpretatie.

(16) Bloemen houden van mensen. Haal ze in huis. (reclameslogan uit de jaren '70)

Nu gaan we naar voorbeeld (17), gezien op een vrachtwagen van een veevoederbedrijf in april 2001, ten tijde van de mond- en klauwzeercrisis, een periode waarin op grote schaal vee werd gedood.

(17) Boeren houden van dieren. Laat ze leven. (gezien op vrachtwagen, april 2001)

Volgens het Subjectprincipe heeft *ze* betrekking op *Boeren*; volgens het Nabijheidsprincipe heeft *ze* betrekking op *dieren* en wellicht speelt bij de verwijzing ook nog de aard van het werkwoord (*houden van*) een rol. De interpretatie van dit voorbeeld suggereert opnieuw dat het Subjectprincipe dominant is dan de andere. Immers, in (17) hebben lezers eveneens de neiging om *ze* met het onderwerp te verbinden. Pas in tweede instantie zullen lezers kiezen voor het Nabijheidsprincipe. Met andere woorden: het is vanwege de schending van het Subjectprincipe dat dit voorbeeld in eerste instantie komisch of dubbelzinnig aandoet. Waarschijnlijk is het ook zo bedoeld.

### *De rol van wereldkennis, tekststructuur en perspectief*

Principes zoals we zojuist besproken hebben, zijn van een andere orde dan grammaticale regels. Het schenden ervan leidt niet tot onwelgevoerde uitingen. Ook kunnen ze overtroefd worden door andere typen informatie dan puur (discourse)linguïstische. Een heel belangrijke soort informatie is wereldkennis; andere factoren die maken dat de interpretatie niet alleen te verklaren is uit de werking van de zes discourseprincipes zijn de structuur van de tekst en het perspectief van waaruit de informatie gepresenteerd wordt. We geven van elk een voorbeeld.



*Voorbeeld 1: de familie Brinkhorst*

Fragment (18) is een geval waarin één van de referentieprincipes geschonden wordt, en wel het Subjectprincipe.

- (18) (i) Laurens Jan Brinkhorst (64) is de enige zoon van een rubberplanter die in de jaren dertig terugkwam uit Indië. (ii) Tijdens de bezetting speelde *hij* voedselbonnen door aan onderduikers. (iii) Hij werd opgepakt door de Duitsers. (iv) Hij overleed in 1943 aan tuberculose. (v) Laurens Jan was toen zes jaar oud.

*de Volkskrant 18-05-2001*

Veel lezers hebben moeite met dit fragment. Uiteindelijk komen ze er wel uit, dankzij hun kennis van de werkelijkheid (we weten dat Laurens Jan Brinkhorst na de oorlog nog leefde – bovendien, mochten we dat niet weten, dan lezen we in (i) dat hij momenteel 64 is – en dus kan hij het niet zijn die in 1943 is overleden). Het Subjectprincipe wordt hier dus overtreden. Tegelijkertijd is het wel van toepassing, want dankzij dat principe kun je uitleggen waarom dit zo'n vreemde passage is.

Voorbeeld van een mislukte anafoor: op wie heeft *zijn* betrekking?

*Antoon, het avontuurlijke bier van De Koninck.*

In 1999 vieren we de vierhonderdste verjaardag van de beroemde Antwerpse schilder Antoon van Dyck. Aan zijn zacht aromatische smakenpalet, z'n gouden kleur en alcoholvolume van 6 % zal geen enkele bierliefhebber kunnen weerstaan.

*Van een bieretiket, voorjaar 2001*

*Voorbeeld 2: een inbreker in de hiërarchie*

In het volgende fragment zien we een opvallend gebruik van het bepaald lidwoord in *de inbreker*, in zin (v).

- (19) *Inbreker gepakt na achtervolging*

UTRECHT – (i)a Een 17-jarige inbreker is gisteren, (i)b nadat hij om vijf uur 's ochtends bij een inbraak was betrapt, in een gestolen wagen van Amersfoort naar Utrecht gevlucht. (ii) Hij ging er, achtervolgd door de politie, met razende vaart en met gedoofde lichten vandoor. (iii) Hij racete met 150 km per uur door Zeist. (iv) Terug op de snelweg probeerde hij een achtervolgende politiewagen van de weg af te drukken. (v) De inbreker ontkwam, maar is later opgepakt.

*Algemeen Dagblad 15-02-2000*

In elk van de zinnen (i)b–(iv) wordt naar de inbreker, die geïntroduceerd is in (i)a, verwezen met een pronomen *hij*, steeds in subjectpositie. Op grond daarvan kunnen we dus zeggen dat de referent ‘de inbreker’ erg prominent is. Toch wordt er in (v) naar deze zeer toegankelijke referent verwezen met een vorm die lagere toegankelijkheid suggereert (het Toegankelijkheidsprincipe, zie par. 7.3.1 (iv)). Een verklaring daarvoor zou kunnen zijn dat in de zinnen (ii)–(iv) details over de vlucht gegeven worden, terwijl in (v) weer teruggekeerd wordt naar de hoofdverhaallijn. Zo bezien functioneert de talige vorm dus als signaal voor de tekststructuur. Voor de lezer van het fragment is schending van het principe aanleiding om een inferentie te maken over de structuur die de schrijver in de tekst gestopt heeft.

*Voorbeeld 3: perspectieven op een ontvoering*

**(20) ONTVOERING MEISJE LOOPT GOED AF NA ACTIE POLITIE**

**Apeldoorn (ANP) – De ontvoering van een zesjarig meisje zondag in Apeldoorn is na een grootscheepse actie van de politie goed afgelopen.** Dat heeft de politie zondag meegedeeld. Getuigen zagen hoe het meisje door een man in een auto werd gesleurd en meegenomen. De politie zette met twintig agenten en een vliegtuig van de algemene verkeersdienst onmiddellijk de achtervolging in, maar raakte de auto kwijt. Ongeveer een kwartier later ontdekte een agent die met een ander onderzoek bezig was in de bossen buiten Apeldoorn, een man die een meisje bij zich had. De man bleek zich over het meisje te hebben ontfermd, maar van de ontvoerder was geen spoor. [...]

*de Volkskrant 24-04-1989*

Waarom wordt in de voorlaatste zin van dit fragment gesproken over *een meisje*? Die vorm is merkwaardig omdat een onbepaalde vorm als *een meisje* normaal gebruikt wordt om concepten te introduceren waarover je nog niet eerder gesproken hebt. Toch weten we al lang wie dat meisje is, omdat het in de eerste zin van de tekst al geïntroduceerd is. In de derde zin wordt dan ook al met een definiëte vorm naar dit meisje verwezen (*het meisje*). De motivatie voor de onbepaalde vorm in de voorlaatste zin is een kwestie van PERSPECTIEF. Juist *doordat* er *een meisje* in de tekst staat, wordt duidelijk dat hier niet door de ogen van de auteur wordt gekeken, maar door de ogen van de agent, die het meisje op dat moment voor het eerst zag. Door zijn ogen kijkend zien we dus een meisje in het bos. Dit type verschijnselen laat zien dat de volgorde in de codering van de toegankelijkheid van referenten niet zomaar algemeen geldig is, maar dat die gebonden kan zijn aan een bepaalde persoon, spreker of auteur, zoals in dit geval de politieman.

### 7.3.3. Hoe werken de principes tijdens het leesproces?

Tot nu toe hebben we het idee “verwijswoorden zijn instructies om de meest geschikte referent te vinden” geïllustreerd met tekstvoorbeelden. De achterliggende gedachte is dat lezers en luisteraars onbewust gebruik maken van dit soort informatie bij het verbinden van de goede informatie met de goede referent. Maar doen ze dat ook? Om dat te weten te komen kun je experimenteel onderzoek doen naar het begrijpen van discourse (zie hoofdstuk 3 voor een uitleg over de werkwijze bij dit soort onderzoek). Taalpsychologen hebben veel onderzoek gedaan naar de manier waarop taalgebruikers tijdens het verwerken van teksten de principes hanteren die we hierboven beschreven hebben. De ruimte ontbreekt om een compleet beeld te geven van dat onderzoek (zie par. 7.6. *Verder lezen*). Daarom beperken we ons tot drie voorbeelden.

Veel van het experimentele onderzoek naar referentiële samenhang gaat over ambigue verwijzingen. Lezers blijken gevoelig voor die ambiguïteit, en wel onmiddellijk wanneer ze erop stuiten, zo laat een experiment van Carpenter en Just (1977) zien. Om na te gaan hoe het leesproces verliep, registreerden zij de OGBEWEGINGEN bij het lezen van tekstjes als (21).

- (21) a The guard mocked one of the prisoners in the machine shop.  
b He had been at the prison for only one week.

*He* in (21)b kan zowel op de bewaker als op de gevangene slaan. Bij het lezen van dit persoonlijk voornaamwoord keken lezers dan ook vaak terug in de tekst. Meer dan vijftig procent van die terugwaartse oogbewegingen (regressies) was er duidelijk op gericht te achterhalen wie hier bedoeld kon zijn: de ogen sprongen terug naar de twee mogelijke referenten in de voorafgaande zin. Dat wijst erop dat lezers gevoelig zijn voor de ambiguïteit en die onmiddellijk proberen op te lossen.

Ook voor signalen van getal en geslacht zijn lezers gevoelig. De zinnen (22) en (23) verschillen maar op één punt: in (23) weten we wie de referent is omdat er op grond van geslacht maar één kandidaat is.

- (22) Harrie loog tegen Piet omdat hij onraad rook.  
(23) Harrie loog tegen Marie omdat hij onraad rook.

Inderdaad bleken de ogen van lezers langer te blijven hangen op *hij* in (22) dan in (23).

Ook de theorieën over de codering van de toegankelijkheid van referenten zijn getoetst in experimenteel onderzoek. Laten we een tekst over de Nederlandse schrijfster Hella Haasse als voorbeeld nemen. Er zijn verschillende manieren om naar deze referent te verwijzen: met het voornaamwoord *zij*, met de volledige eigennaam *Hella Haasse* of met een nog uitgebreidere

aanduiding als *Hella S. Haasse, de beroemde Nederlandse schrijfster*. Wat hun verwijzing betreft zijn deze uitdrukkingen gelijkwaardig, maar ze verschillen wel in de hoeveelheid linguïstische informatie die ze bevatten. Zoals we eerder hebben gezien is er een verband tussen de linguïstische volledigheid en de mate van toegankelijkheid van de referent. Bij een verwijzing met *zij* gaan we er als lezers vanuit dat de referent hoog toegankelijk is, bij een verwijzing met *Hella S. Haasse, de beroemde Nederlandse schrijfster* nemen we aan dat dit niet het geval is. Zo'n verwijzing zou zelfs wel eens geïnterpreteerd kunnen worden als een signaal voor een nieuw onderwerp.

In een leesonderzoek werd heel precies nagegaan of lezers referentiële uitdrukkingen inderdaad op die manier als signalen interpreteren. Proefpersonen lazen op het computerscherm een tekst met daarin zinnen als

- (24) Hella Haasse, de beroemde Nederlandse schrijfster, heeft pas een nieuw boek geschreven.
- (25) Zij heeft pas een nieuw boek geschreven.

Vervolgens kregen ze een woord te zien uit de voorafgaande zin. Ze moesten zo snel mogelijk beslissen of het woord wel of niet in de voorafgaande tekst was voorgekomen. De computer registreerde de tijd die de lezers nodig hadden om te beslissen. Die tijd wordt beschouwd als een indicator voor de hoeveelheid moeite die taalgebruikers moeten doen om de relevante informatie te activeren: hoe sneller dat lukt, hoe toegankelijker de informatie is (zie hoofdstuk 3). Wat bleek? De tijd om het juiste antwoord te geven was langer als lezers zin (24) hadden gelezen dan wanneer ze zin (25) hadden gelezen. Met andere woorden: wanneer er een uitgebreidere uitdrukking wordt gebruikt, is de voorafgaande informatie minder toegankelijk geworden dan wanneer een minder uitgebreide uitdrukking wordt gebruikt. Dit resultaat wijst erop dat lezers uitgebreide referentiële uitdrukkingen inderdaad zien als signalen om een voorafgaand deel van de tekst, een thema of subthema, af te sluiten.

#### 7.4. Relationele coherentie

In het voorafgaande hebben we geprobeerd aan te geven hoe taal de taalgebruikers stuurt bij het construeren van referentiële samenhang van een tekst. Naast referentiële coherentie kennen we ook de RELATIONELE COHERENTIE: samenhang die ontstaat doordat lezers tussen tekstdelen betekenisrelaties leggen, de zogenaamde COHERENTIERELATIES. Voorbeelden zijn *oorzaak-gevolg*, *tegenstelling* en *opsomming*. Als je als lezer er niet in slaagt zo'n relatie te leggen tussen de delen van een tekst, dan heb je de tekst niet begrepen.

- (26) (i) Noortje houdt van drop. (ii) Willem heeft liever zuurtjes.

- (27) (i) Daan en Anneke zijn niet thuis. (ii) Hun auto staat niet op de oprit.  
(28) (i) Het was het einde van een lange werkdag. (ii) Mart was doodmoe.

In de miniteksten (26)–(28) moet je als lezer tussen (i) en (ii) respectievelijk een *Tegenstellingrelatie*, een *Onderbouwingrelatie* en een *Oorzaak-Gevolgrelatie* aannemen. Dat het om deze relaties gaat, wordt duidelijk als je woorden invult die die relaties expliciet maken. Woorden en uitdrukkingen waarvan de functie is om de relatie tussen tekstdelen aan te geven worden **CONNECTIEVEN** genoemd. Connectieven zijn dus de talige tegenhangers van coherentierelaties. Voorbeelden van zulke woorden zijn de voegwoorden *maar*, *want* en *doordat* in de miniteksten (26)a–(28)a.

- (26) a (i) Noortje houdt van drop, (ii) maar Willem heeft liever zuurtjes.  
(27) a (i) Daan en Anneke zijn niet thuis, (ii) want hun auto staat niet op de oprit.  
(28)a (i) Doordat het het einde was van een lange werkdag, (ii) was Mart doodmoe.

*Want* en *maar* zijn nevenschikkende voegwoorden (ze verbinden hoofdzinnen), *doordat* is een onderschikkend voegwoord (het verbindt een bijwoordelijke bijzin aan een hoofdzin). Andere connectieven zijn voegwoordelijke bijwoorden als *toch* en *daarom*. Ook ‘relationele uitdrukkingen’ zoals *sommige ... andere* en *de oorzaak daarvan is ...* en ‘relationele zinnen’ van het type *Maar daar staat iets heel anders tegenover* hebben een functie die sterk lijkt op die van connectieven, namelijk het met elkaar verbinden van tekstdelen. Om die reden worden ze wel in één adem genoemd met de ‘gewone’ connectieven.

#### 74.1. Eigenschappen van coherentierelaties

In deze paragraaf bespreken we een aantal eigenschappen van coherentierelaties.

##### *Minimaal twee verbonden tekstdelen*

Coherentierelaties bestaan tussen minimaal twee delen van een tekst. Er kunnen meer delen betrokken zijn in een coherentierelatie, zoals in een *Opeenvolgingrelatie*, die typisch gemarkeerd wordt met het connectief *en toen*; van kinderverhalen weten we dat het aantal leden in een opeenvolging zo goed als eindeloos kan zijn. Er kunnen echter niet *minder* dan twee tekstdelen betrokken zijn in een coherentierelatie, want dan zou er geen sprake zijn van een relatie. Hoe groot die tekstdelen zijn is op voorhand niet te zeggen. Het kan gaan om deelzinnen, zinnen, alinea’s en nog grotere teksteenheden (zoals paragrafen en hoofdstukken). In de volgende voorbeelden zijn de twee delen van de relatie steeds weergegeven met (i) en (ii):

- (29) a (i) Om de Airmiles te verzilveren (ii) heeft u een AH-bonuskaart nodig. [*Doel-middel*-relatie; relatie tussen deelzinnen]
- b (i) Volgens een oud Turks gezegde moet koffie ‘zo zwart zijn als de hel, zo sterk als de dood en zo zoet als de liefde’. (ii) Dat wil echter niet zeggen dat alle koffie hetzelfde is. [*Ontkenning van Verwachting*-relatie; relatie tussen zinnen]

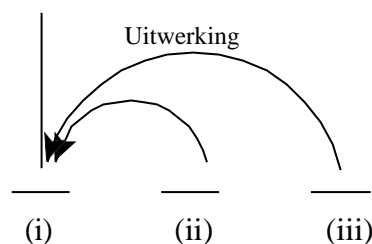
De twee delen waartussen een coherentierelatie bestaat, hoeven niet altijd direct naast elkaar te staan (hoeven niet *adjacent* te zijn). Er kan talig materiaal zitten tussen (i) en (ii).

- (30) (i) Stefanie ter Horst, voormalig VU-studente Frans, is genomineerd voor de *ZVA Nationale Onderwijs Talent Prijs*. (ii) Deze prijs gaat jaarlijks naar een aankomende docent die zich op een bijzondere manier heeft onderscheiden. (iii) Ter Horst volgde vorig jaar de lerarenopleiding op de VU.

*Ad Valvas* 17-02-2000

In dit fragment geeft (iii) een nadere uitwerking van de informatie in (ii). Er bestaat dus een coherentierelatie tussen (iii) en (ii), ondanks de omstandigheid dat er een zin, (i), tussen zit.

Overigens laat tekst (30) nog een andere eigenschap van coherentierelaties zijn, namelijk dat eenzelfde tekstdeel aan meer dan één ander tekstdeel verbonden kan zijn. Want (ii) geeft natuurlijk óók een nadere uitwerking van (i). Als we de structuur van deze tekst weergeven in een diagram dan ziet het resultaat er zo uit:



Dus (i) is zowel in een relatie met (ii) als in een relatie met (iii) betrokken.

#### *Additieve en causale relaties*

Het verband tussen de tekstdelen in tekst (30) is weinig specifiek; de Uitwerkingrelatie zegt niet veel meer dan dat het tweede deel een uitwerking geeft van het eerste deel. Daarmee is de Uitwerkingrelatie een OPSOMMENDE (ADDITIEVE) relatie. Logisch gezien gebeurt er niet veel meer dan dat de twee tekstdelen in een conjunctierelatie staan: (i) is het geval en (ii) is het geval. De informatie zal in (ii) vaak specifiekere zijn, terwijl in (i) het onderwerp van de

uitwerking wordt geïntroduceerd, maar de aard van de relatie is additief. Bij OORZAKELIJKE (CAUSALE) relaties ligt dat anders (voorbeeld (31)):

- (31) (i) Doordat er op een onverwachte plaats een korte pauze is, (ii) treedt er een zekere spanning op [...]

Het verband is hier veel specifiekier omdat de auteur aangeeft dat er een unieke determinant is voor de spanning die optreedt, namelijk de korte pauze op een onverwachte plaats. Tussen (i) en (ii) bestaat, met andere woorden, een fysieke *Oorzaak-Gevolg*-relatie.

Uit experimenteel onderzoek blijkt dat lezers specifieke, sterke relaties veel beter kunnen onthouden dan algemene, zwakke relaties. Kennelijk is de mentale representatie die lezers maken van sterke relaties veel beter dan die van zwakke relaties.

#### *Inhoudelijke, epistemische en speech-actrelaties*

De samenhang die een tekstrelatie bewerkstelligt, kan op verschillende niveaus gelegd worden:

1. De tekstdelen kunnen samenhangen omdat de gebeurtenissen of situaties in de werkelijkheid die door de tekstdelen beschreven worden, met elkaar te maken hebben. Een voorbeeld hiervan is (31): er wordt hier een oorzakelijke verband beschreven tussen onverwachte pauzes en opgeroepen spanning, en dat verband bestaat in zekere zin onafhankelijk van de schrijver/spreker die het verband legt. Dit type relatie wordt wel INHOUDELIJK genoemd; andere namen ervoor zijn *ideationele* relaties of *semantische* relaties.
2. In (32) en (33) ligt de samenhang op een heel ander niveau:

- (32) (i) Heb jij een nette blouse, (ii) want ik moet vanavond uit.  
(33) (i) Carel moet wel ziek zijn, (ii) want hij is al drie dagen niet op zijn werk verschenen.

In (32) geeft (ii) de rechtvaardiging voor het stellen van de vraag in (i) (Rechtvaardigingsrelatie), in (33) geeft (ii) het argument voor de conclusie in (i). De relatie in (32) wordt wel een SPEECH-ACT-RELATIE genoemd: (ii) geeft niet zozeer een rechtvaardiging van de inhoud van (i), maar van het *uiten* van (i) (zie voor speech acts par. 8.2.). De relatie in (33) heet wel een EPISTEMISCHE relatie: ook hier ligt de relatie niet op het niveau van de inhoud van (i) (dat Carel niet op zijn werk is verschenen is niet de oorzaak van zijn ziek zijn), maar maakt de spreker in (i) een logische afleiding op grond van de informatie in (ii) (*epistèmè* is Grieks voor 'kennis'). Speech-act-relaties en epistemische relaties worden wel samengevat onder de noemer *interpersonele, pragmatische* relaties of *presentatierelaties*.





- (38) De auto staat niet op de oprit
- ? omdat de auto niet op de oprit staat
  - want de auto staat niet op de oprit.
  - # daardoor zijn de burens niet thuis
  - ? daarom zijn de burens niet thuis
  - dus zijn de burens niet thuis.

Coherentierelaties kunnen expliciet worden gemaakt, maar in de alledaagse praktijk blijven ze natuurlijk heel vaak impliciet. Caesars beroemde “Ik kwam, ik zag, ik overwon” is een voorbeeld van impliciete relatie, een temporele opeenvolging van acties. Maar welke relatie wordt er uitgedrukt in de op het oog helemaal vergelijkbare sequentie (gezien in een souvenirwinkel vol porselein): “ik pak vast, ik breek, ik koop”?

#### 7.4.2. Hoe werkt het tijdens het lezen?

Uit psycholinguïstisch onderzoek weten we al heel veel over de rol die de structuur van een tekst speelt bij het begrijpen van teksten. Een klassiek onderzoeksresultaat is het zogenaamde *LEVELS EFFECT*: naarmate tekstuele informatie belangrijker is, staat deze hoger in de hiërarchische tekststructuur en wordt die informatie ook beter door lezers gereproduceerd. De hiërarchische structuur wordt daarbij weergegeven in de vorm van een boomstructuur. Belangrijke informatie staat in zo’n geval op een hoger niveau (*level*) dan minder belangrijke details, die je juist onder in de boom zult aantreffen.

Ook het type coherentierelatie tussen tekstdelen is van invloed op de manier waarop lezers teksten verwerken. Zo is van causale relaties aangetoond dat ze sneller verwerkt worden dan additieve relaties. Maar ook de sterkte van de causale relaties speelt een rol. Neem de voorbeelden (39) en (40):

- (39) (i) Mart ging bij de burens spelen.  
(ii) De volgende dag zat hij vol blauwe plekken.
- (40) (i) Hard van de heuvel afrijdend, viel Mart van zijn fiets.  
(ii) De volgende dag zat hij vol blauwe plekken.

In beide gevallen is een belangrijke taak van de lezer om de gebeurtenissen die worden beschreven, met elkaar te verbinden. In beide gevallen zoeken lezers naar causale verbanden (“hoe komt het dat hij vol blauwe plekken zit?”), maar in (39) is het veel moeilijker om die causale relatie te leggen dan in (40). In een experiment werd nagegaan of dat ook bleek uit de

leestijden, want die zijn immers indicaties van ‘cognitieve energie’. Inderdaad bleek het meer tijd te kosten om de tweede zin te begrijpen in (39) dan in (40).

Connectieven zijn de talige tegenhanger van coherentierelaties. Connectieven kunnen opgevat worden als een signaal van de schrijver aan de lezer (van de spreker aan de hoorder) om tussen twee tekstdelen een bepaald verband te leggen. Maar dat signaal hoeft niet altijd aanwezig te zijn. Zo is er in de tekstjes (39) en (40) geen enkel signaal voor de causale relatie tussen de twee zinnen, bijvoorbeeld in de vorm van het voegwoord. Met andere woorden, het verband blijft impliciet en de lezer moet het afleiden. Hoe slaagt de lezer daarin?

Daarbij spelen verschillende factoren een rol. Een heel belangrijke is de kennis die de lezer heeft over het type tekst. Volgens sommige onderzoekers en adviseurs wordt het leesproces bij ervaren lezers mede gestuurd door de kennis die ze hebben. Die kennis kan ten eerste betrekking hebben op het onderwerp van de tekst. In een nieuwsbericht over de extreem zeldzame waarneming van een sneeuwuil in Limburg verwacht je als ervaren lezer informatie over waar en wanneer de observatie is gedaan en wat er zo bijzonder aan is. Wat je niet verwacht is dat een schrijver in het nieuwsbericht argumenten geeft om de opinie te onderbouwen dat de sneeuwuil in Limburg bestreden moet worden. Daarom verwacht de lezer in een nieuwsbericht veel beschrijvende, inhoudelijke relaties en weinig speech-act-relaties of epistemische relaties.

De kennis die lezers hebben kan ten tweede gaan over de structuur van teksten. Dit is met name van belang wanneer teksten opgebouwd zijn volgens een conventioneel patroon, de zogenaamde vaste structuren. Een voorbeeld daarvan is de overheidsfolder, die vaak een Probleem-Oplossing-structuur heeft: na de schets van een probleem volgt informatie over de oorzaak van het probleem en een oplossing. In zo'n geval vormen conventionele patronen de basis voor verwachtingen over coherentierelaties tussen globale tekstdelen. Een ander voorbeeld is dat van het experimenteel onderzoeksartikel, dat een standaardopbouw kent van *inleiding – theorie – hypothesen – onderzoeksopzet – resultaten – conclusies*. Ook recepten zijn zeer conventioneel opgebouwd: eerst de ingrediënten en dan wat je achtereenvolgens moet doen. Ervaren lezers weten dat en lezen met die kennis in hun achterhoofd de tekst.

Als lezers op basis van kennis en verwachtingen over onderwerp en teksttype coherentierelaties aannemen tussen de delen van een tekst, werken ze in feite van boven naar beneden. Daarom spreken we wel van TOP-DOWNVERWERKING (zie hoofdstuk 3). Omgekeerd, als lezers op grond van de elementaire tekstdelen (de zinnen en deelzinnen) relaties leggen tussen de tekstdelen, en zo grotere gehelen construeren die weer relaties kunnen aangaan met andere grotere gehelen, construeren ze een tekstrepresentatie van onder naar boven, wat wel BOTTOM-UPVERWERKING wordt genoemd.

In het proces van top-down- en bottom-upverwerking spelen coherentieaspecten dus een belangrijke rol. Niet alleen de hiërarchie in de tekststructuur en de aard van de coherentierelatie zijn van invloed op het leesproces en tekstbegrip, ook de wijze waarop structuur en

relaties in de tekst expliciet worden gemaakt is van belang. Veel taalpsychologisch onderzoek gaat over de vraag welke rol dergelijke signalen, zoals signaalzinnen (“De oorzaak daarvan is ...”), organiserende uitdrukkingen (“In deze tekst zal ik eerst ..., daarna ... en ten slotte ...”) en connectieven spelen. Voor connectieven als *omdat* en *maar* zijn de volgende mogelijkheden wel geopperd:

X connectieven spelen een centrale rol bij het leggen van de verbanden tussen de delen van een tekst (bij het construeren van een tekstrepresentatie), maar hun rol in het onthouden van teksten is nog onduidelijk.

Onderzoek laat zien dat connectieven tijdens het lezen een gedifferentieerde functie hebben. Teksten met connectieven worden sneller gelezen dan teksten zonder connectieven. Dit suggereert dat teksten met connectieven makkelijker worden verwerkt. Dat betekent niet automatisch dat teksten met connectieven ook beter onthouden worden dan teksten zonder connectieven. Er is onderzoek dat laat zien dat teksten met connectieven *beter* worden onthouden dan teksten zonder connectieven, terwijl ander onderzoek *geen verschil* vindt.

X de rol die connectieven spelen in het onthouden van tekst is mede afhankelijk van contextuele factoren.

Een voorbeeld van zo’n factor is de hoeveelheid connectieven in de tekst. Recent onderzoek laat zien dat als er niet te veel connectieven in een tekst voorkomen, die connectieven een positieve invloed hebben op het onthouden van de tekst. Een andere factor van belang is voorkennis: als lezers veel weten over het onderwerp van de tekst, lijken ze de connectieven niet nodig te hebben om de informatie goed te kunnen onthouden. Pas als ze weinig weten over het onderwerp van de tekst, hebben connectieven een positieve invloed op het onthouden van een tekst. Een derde relevante factor is de moeilijkheidsgraad van de tekst: connectieven lijken hun werk het beste te kunnen doen bij een tekst die niet te makkelijk en niet te moeilijk is. Als een tekst heel gemakkelijk is, heb je de connectieven niet nodig. En als een tekst heel erg moeilijk is, helpt ook de aanwezigheid van connectieven niet meer.

X Connectieven helpen bij het integreren van informatie en bij het maken van inferenties.

Heel recent oogbewegingsonderzoek laat zien dat connectieven twee verschillende effecten hebben. Wie een tekst leest moet delen van een tekst aan elkaar verbinden (moet informatie integreren). Dat gaat makkelijker als de tekst een connectief bevat:

connectieven helpen bij het integreren van informatie en daarom wordt naar het deel van een zin onmiddellijk na een connectief korter gekeken dan als die zin geen connectief bevat. Daarnaast ben je bij het lezen van een tekst voortdurend afleidingen aan het maken: wie een tekst leest als “Carel was te laat thuis omdat hij in de file zat” moet onder andere de afleiding maken dat in de file zitten tot vertraging leidt. Zo’n afleiding heet een inferentie. Het maken van die inferentie kost tijd. Als een tekst connectieven bevat, zal de lezer die afleidingen maken. Het oogbewegingsonderzoek laat zien dat lezers dat doen aan het einde van de zin met het connectief: als in een zin een connectief voorkomt, kijken lezers langer en vaker naar het einde van die zin.

X Er zijn omstandigheden waaronder connectieven een negatief effect hebben op tekstbegrip.

Wie leest, leest niet om de informatie in de tekst te onthouden (tenzij je aan het studeren bent voor een tentamen). Doorgaans wil je meer met die informatie, bijvoorbeeld wil je die informatie toe kunnen passen op een nieuw gebied. Zo wil een arts die de symptomen van een bepaalde ziekte opzoekt in een artikel, op grond van die informatie vaststellen of haar patiënt aan die betreffende ziekte lijdt. Dat toepassen van die informatie zou je ‘dieper begrijpen’ kunnen noemen. Nu is er wel geopperd dat een tekst die veel connectieven bevat weliswaar goed is voor het onthouden van die tekst, maar niet goed voor het kunnen toepassen van de informatie, voor het dieper begrijpen. Dat geldt dan voornamelijk voor lezers die al veel voorkennis hebben over het onderwerp van de tekst. De verklaring daarvoor is de volgende: als je veel weet over het onderwerp van een tekst waarin maar weinig connectieven staan, ga je voorkennis activeren om de verbanden tussen de tekstdelen te kunnen leggen. Je verwerkt de informatie in de tekst dus op een grondige wijze, wat ervoor zorgt dat je de informatie goed opslaat in je geheugen en dat die informatie ook weer goed op te halen is als je hem op een nieuw gebied moet toepassen. De lezer wordt door het ontbreken van de connectieven als het ware geprikkeld om zijn voorkennis te berde te brengen. Als je diezelfde tekst leest, maar nu met veel connectieven, kun je dankzij de connectieven de relaties tussen de delen van de tekst leggen, ook zonder dat je je voorkennis activeert. Dat leidt tot een oppervlakkige verwerking van de tekst en daardoor is de informatie in de tekst moeilijker op te roepen als je hem moet toepassen. De prikkel om de voorkennis van de lezer te berde te brengen ontbreekt. Heb je als lezer weinig voorkennis over het onderwerp, dan heeft de aanwezigheid van connectieven niet zo’n negatief effect op het ‘dieper begrijpen’, omdat er geen voorkennis is die geprikkeld kan worden door de afwezigheid van connectieven.

### 7.4.3. Soms gaat het mis, of het gaat anders

#### *Voorbeeld 1: kennis van de tekstsoort*

In par. 7.4.2. hebben we opgemerkt dat het teksttype van een tekst van invloed is op onze verwachting over wat voor tekstrelaties we tegenkomen. Voorbeeld (41) is ontleend aan een krantenartikel dat een portret van een reisadviseur bij de spoorwegen schetst.

- (41) (i) Acht jaar geleden kwam ze via de moeder van haar dochters vriendje in Zaandam terecht. (ii) “Haar verhalen over de telefoongesprekken maakten mij enthousiast. (iii) En ik zocht weer iets om te beginnen.” (iv) Na een tijd in de verkoop te hebben gezeten, raakte ze zwanger en bleef ze zestien jaar thuis om voor haar kinderen te zorgen. (v) “Ik was dus een herintreedster en daar waren ze hier dol op, want dan kregen ze subsidie.”  
Interview met Will Poortvliet, reisadviseuse bij Openbaar Vervoer Reisinformatie  
*Spits 22-01-2001*

Het fragment heeft een sterk verhalend karakter: we krijgen een schets van de gebeurtenissen die de geïnterviewde op haar huidige positie hebben gebracht. In zo'n verhalend fragment verwachten we vooral tijdsopvolgingsrelaties (vergelijkbaar met de *en toen*-vertelstrategie van jonge kinderen) of oorzakelijke relaties (ter verklaring van bepaalde gebeurtenissen). Die strategie lijkt te werken voor de relatie tussen (i) en (ii)–(iii): (ii)–(iii) is de verklaring voor wat in (i) beschreven wordt. Maar bij (iv) lopen we vast: we verwachten dat de gebeurtenis in (iv) volgt op het voorafgaande: ofwel volgend op het terechtkomen in Zaandam (i) ofwel op het weer iets zoeken om te beginnen (iii). Maar het vervolg maakt duidelijk dat wat in (iv) geschetst wordt, veel eerder gesitueerd moet worden: het zwanger raken is 24 jaar geleden gebeurd en 16 jaar later zocht ze weer wat om te beginnen. (iv) moet dus geïnterpreteerd worden als achtergrondinformatie bij (i)–(iii).

#### *Voorbeeld 2: exploitatie van de betekenis van het connectief*

We hebben al gezien dat sommige connectieven zich lijken te specialiseren in het uitdrukken van bepaalde typen relaties. *Daardoor* en *doordat* drukken positief-causale relaties uit waarin meestal geen menselijke acties aan de orde zijn, terwijl voor een typische menselijke handeling of een (epistemische) conclusie vaak *daarom* of *dus* wordt gebruikt, kijk nog maar eens naar de voorbeelden (35)–(38).

Toch wordt *daardoor* in bepaalde contexten juist wel in plaats van *dus* en *daarom* gebruikt. Zo kan een conducteur in de trein omroepen:

- (42) Dames en heren, deze trein heeft geen machinist. *Daardoor* kan deze helaas niet vertrekken.

Wij denken dat het niet toevallig is dat de conducteur het precies *zó* formuleerde. Had hij hier *dus* of *daarom* gebruikt, dan was hij veel meer verantwoordelijk geweest voor het slechte nieuws dat hij brengt, kijk maar:

- (43) Dames en heren, we hebben geen machinist. Dus kunnen we niet vertrekken.

In dit tweede omroepbericht vereenzelvigd hij zich veel meer met de inhoud van de mededeling, en het gebruik van *we* in plaats van de onpersoonlijke constructie past daar natuurlijk goed bij. Vergelijken we dit met het eerste bericht, dan lijkt het wel of de conducteur daar de betekeniseigenschappen van *daardoor* exploiteert; hij maakt er *retorisch* gebruik van. Dit retorische gebruik van connectieven is ook beschreven voor *zodat*, zoals dat door rechters gebruikt wordt in constructies als:

- (44) X is onvoldoende aannemelijk geworden, *zodat* het verweer wordt verworpen.

Hier gebruikt de rechter *zodat*, een connectief dat net als *doordat* gebruikt wordt voor positief-causale relaties waarin menselijke acties of overwegingen geen rol spelen. Waarom zou het aantrekkelijk kunnen zijn voor rechters om dergelijke formuleringen te gebruiken? Omdat ze zo uit kunnen drukken dat niet zichzelf zo vervelend zijn om het verweer te verwerpen, nee, zij kunnen niet anders: “niet wij doen het, maar het recht”.

## 7.5. Afsluiting

In dit hoofdstuk hebben we een indruk proberen te geven van de wijze waarop teksten zijn opgebouwd, van de manier waarop taalgebruikers teksten produceren en begrijpen, én van de manier waarop je onderzoek kunt doen naar vragen die samenhangen met ‘tekst en cognitie’. Het gaat om een levendig onderzoeksterrein waarop steeds meer samenwerking plaats vindt tussen tekstlinguïsten en psycholinguïsten. Die samenwerking is nodig omdat we willen weten hoe we teksten *zó* kunnen schrijven of herzien dat ze goed te begrijpen zijn. Maar ook omdat we willen weten hoe de complexe cognitieve processen van tekstproductie en tekstinterpretatie in hun werk gaan. Per slot van rekening communiceren we de hele dag met elkaar, en die communicatie heeft altijd de vorm van *discourse*, niet die van een zin. *Discourse is what makes us human.*

## 7.6. Verder lezen

### *Cohesie-coherentie*

Halliday en Hasan (1976) bespreken de verschillende soorten cohesieve elementen.

### *Referentiële coherentie*

Mitkow (1999) laat zien hoe de computertaalkunde het probleem van verwijzing behandelt. Voor de psycholinguïstische onderbouwing van het Werkwoordsprincipe, zie Garnham e.a. (1996). Givón (1995) bespreekt de samenhang tussen grammaticale positie (subject) en discoursefunctie (topic). Voorbeeld (20) is ontleend aan J. Sanders (1990) en wordt in J. Sanders en Redeker (1996) besproken in termen van mental-spacestheorie van Fauconnier (1985). Het experimentele onderzoek naar de toegankelijkheid van referenten (voorbeelden 24–25) wordt gerapporteerd in Vonk, Hustinx en Simons (1992).

### *Relationele coherentie*

Kintsch (1998) geeft een recent overzicht van het taalpsychologisch onderzoek naar onthouden van belangrijke informatie vs. onbelangrijke informatie, en van de rol van voorkennis daarbij. De benaming inhouds-, epistemische en speech-act-relaties zijn ontleend aan Sweetser (1990). Sanders, Spooren en Noordman (1992) bespreken eigenschappen van relaties. Stukker, Sanders en Verhagen (1999) en Pander Maat en Sanders (2000) gaan in op het domeinspecifieke karakter van causale connectieven zoals *dus*, *daarom*, *daardoor*. Van Dijk en Kintsch (1983) bediscussiëren de rol van kennis over de tekstsoort en de bijbehorende tekststructuur bij het bepalen van coherentierelaties. Het onderzoek naar de interpretatie van verschillende gradaties van causaliteit (voorbeelden 39–40) wordt besproken in Keenan, Baillet en Brown (1984). Noordman en Vonk (1998) en Sanders en Noordman (2000) onderzoeken het verband tussen relationele coherentie en het verwerkingsproces.

Voor meer algemene informatie over de relatie tussen tekst en cognitie zie Sanders, Schilperoord en Spooren (2001). Het citaat “Discourse is what makes us human” is ontleend aan Graesser et al. (1997).

### Verwijzingen

Carpenter, Patricia A. en Marcel A. Just

1977 ‘Reading Comprehension as Eyes See It’, in: *Cognitive Processes in Comprehension*, Patricia A. Carpenter, Marcel A. Just (red.), Hillsdale: Lawrence Erlbaum Ass.

Dijk, Teun A. van en Walter Kintsch

1983 *Strategies of discourse comprehension*, New York etc.: Academic Press.  
Fauconnier, Gilles

- 1985 *Mental spaces: aspects of meaning construction in natural language*, Cambridge, MA. etc.: The Mit Press.
- Garnham, Alan, Mathew J. Traxler, Jane Oakhill, Morton A. Gernsbacher,  
1996 'The locus of implicit causality effects in comprehension', in: *Journal of Memory and Language* 35, 517–543.
- Givón, Talmy  
1995 'Coherence in text vs. coherence in mind', in: Morton Ann Gernsbacher, Talmy Givón (red.), *Coherence in spontaneous text*, Amsterdam etc.: Benjamins, 59–115.
- Graesser, Art, C., Keith K. Millis en Rolf Zwaan  
1997 'Discourse comprehension', in: *Annual Review of Psychology* 48, 163–189.
- Halliday, Michael A.K. en Ruqaiya Hasan  
1976 *Cohesion in English text*, London etc.: Longman.
- Keenan, Janice M, S. D. Baillet en P. Brown  
1984 'The effects of causal cohesion on comprehension and memory', in: *Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior* 23, 115–126.
- Kintsch, Walter  
1998 *Comprehension. A paradigm for cognition*, Cambridge: Cambridge University Press.
- Mitkow, Ruslan  
1999 'Anaphor resolution: the state of the art',  
<http://www.wlv.ac.uk/sles/compling/papers/mitkov-99a.pdf>
- Noordman, Leo en Wietske Vonk  
1998 'Memory-based processing in understanding causal information', in: *Discourse Processes* 26, 191–212.
- Pander Maat, Henk en Ted Sanders  
2000 'Domains of use or subjectivity? The distribution of three Dutch causal connectives explained', in: Elizabeth Couper-Kuhlen, Bernd Kortmann (red.), *Cause, condition, concession and contrast: Cognitive and discourse perspectives*, Berlin: Mouton de Gruyter, 57–81.
- Sanders, José  
1990 'Expliciet of niet? Referentie-bepalende factoren bij personen in nieuwsberichten', in: *TTT: Interdisciplinair Tijdschrift voor Taal- en Tekstwetenschap* 9 (3), 159-180.
- Sanders, José en Gisela Redeker  
1996 'The representation of speech and thought in narrative texts', in: Giles Fauconnier, Eve Sweetser (red.), *Spaces, worlds and grammar*, Chicago: Chicago University Press, 290–317.



- Sanders, Ted en Leo Noordman  
 2000 'The role of coherence relations and their linguistic markers in text processing', in: *Discourse Processes* 29, 37–60.
- Sanders, Ted, Joost Schilperoord en Wilbert Spooren (red.)  
 2001 *Text representation: Linguistic and psycholinguistic aspects*, Amsterdam etc.: Benjamins.
- Sanders, Ted, Wilbert Spooren en Leo Noordman  
 1992 'Toward a taxonomy of coherence relations', in: *Discourse Processes* 15, 1–35.
- Stukker, Ninke, Ted Sanders en Arie Verhagen  
 1999 'Waar een wil is, is geen wet. De categorisering van causale relaties binnen en tussen zinnen', in: *Gramma/TTT* 7, 66–86.
- Sweetser, Eve  
 1990 *From etymology to pragmatics*, Cambridge: Cambridge University Press.
- Vonk, Wietske, Letticia Hustinx en Wim Simons  
 1992 'The use of referential expressions in structuring discourse', in: *Language and Cognitive Processes* 7, 301–333.

#### Noot

---

<sup>1</sup> ∅ is het symbool dat gebruikt wordt voor elliptische of lege vormen. In een zin als *Jan zei weg te gaan* wordt doorgaans aangenomen dat het onderwerp van de beknopte lijdend-voorwerpszin *weg te gaan* een leeg element ∅ is, dat betrekking heeft op (coreferentieel is met) de referent van *Jan*.