

De eerste taalverwerving van het Nederlandse passief

Een onderzoek naar de verwerving van passief constructies
door Nederlandse kinderen

Bachelor eindwerkstuk Taalkunde

Universiteit Utrecht

Nederlandse taal en cultuur

Nina Sangers (3800776)

Begeleid door dr. L. Koring

April 2014

Samenvatting

Onderzoek in verschillende talen heeft aangetoond dat kinderen moeite hebben met het begrijpen van passief constructies. Deze constructies lijken door kinderen later te worden verworven dan actieve constructies. In dit bachelor eindwerkstuk wordt ingegaan op de eerste taalverwerving van passief constructies in het Nederlands. De centrale onderzoeksvraag luidt: *Wat is het patroon van verwerving van passief constructies bij Nederlandse kinderen?*

In de taalkundige literatuur bestaan verschillende verklaringen voor het feit dat kinderen problemen hebben met passief constructies. Drie verklaringen worden besproken, namelijk de A-Chain Deficit Hypothesis van Borer en Wexler (1987), de Theta-role Transmission Deficit van Fox en Grodzinsky (1998) en de Universal Phase Requirement van Wexler (2004). Geleid door de A-Chain Deficit Hypothesis en de Universal Phase Requirement worden ter beantwoording van de centrale onderzoeksvraag drie deelvragen opgesteld die ingaan op de prestaties van Nederlandse kinderen met actionele versus niet-actionele verbale passieven (deelvraag 1), de prestaties met korte versus lange verbale passieven (deelvraag 2), en het gebruik van een actie-lezing of resultaat-lezing bij actionele verbale passieven (deelvraag 3). De hypothesen bij de deelvragen gaan uit van een adjectivale interpretatie die door Borer en Wexler (1987) wordt aangenomen voor de interpretatie van actionele verbale passieven.

Op basis van de resultaten van twee experimenten, die werden uitgevoerd in de vorm van een Picture Selection Task met vier- en vijfjarige Nederlandse kinderen, wordt de conclusie getrokken dat Nederlandse kinderen duidelijk een andere strategie toepassen om passief constructies te interpreteren dan Nederlandse volwassenen. Eveneens wordt geconcludeerd dat de strategie die door Nederlandse kinderen wordt aangewend om actionele verbale passieven te interpreteren niet altijd een adjectivale interpretatie is.

Voorwoord

Dit bachelor eindwerkstuk heb ik geschreven ter afronding van mijn bachelor Nederlandse taal en cultuur aan de Universiteit Utrecht. Ik heb met veel plezier aan mijn eindwerkstuk gewerkt en ik ben tijdens de totstandkoming ervan veel te weten gekomen over de eerste taalverwerving van Nederlandse passief constructies. Het was voor mij dus absoluut een leuke en leerzame periode!

Ik wil in dit voorwoord graag iedereen die mij heeft bijgestaan bij de realisatie van mijn bachelor eindwerkstuk bedanken. Een speciaal woord van dank richt ik hierbij tot mijn begeleidster dr. Loes Koring. Bedankt voor je enthousiasme met betrekking tot mijn onderwerp; dat werkte voor mij zeer motiverend! Ook wil ik je van harte bedanken voor je begeleiding, je hulp en je feedback.

Verder wil ik de docenten van katholieke basisschool St. Joseph te Breda die mij de gelegenheid hebben gegeven om mijn onderzoek bij hen in de klas uit te voeren bedanken. Ik waardeer het zeer dat ik bij jullie terecht kon en ik vond het erg leuk dat ik twee dagen op mijn oude schooltje mocht rondlopen.

Tot slot dank ik de leerlingen van katholieke basisschool St. Joseph voor hun deelname aan mijn onderzoek. Ik vond het leuk om met jullie te werken en het was fijn om te zien dat jullie plezier hadden in de spelletjes van mijn onderzoek.

Nina Sangers

Utrecht, april 2014

Inhoudsopgave

1. Inleiding	1
2. Theoretisch kader	3
2.1 Verlate verwerving van passief constructies	3
2.2 Drie verklaringen	4
2.2.1 Verbale passieven en adjectivale passieven	4
2.2.2 De A-Chain Deficit Hypothesis	5
2.2.3 Een probleem met de A-Chain Deficit Hypothesis	8
2.2.4 De Theta-role Transmission Deficit	9
2.2.5 Problemen met de Theta-role Transmission Deficit	10
2.2.6 De Universal Phase Requirement	11
3. Onderzoeksvraag	15
4. Het Nederlandse passief	17
4.1 Transitieve werkwoorden	17
4.2 Onderzoek naar de verwerving van het Nederlandse passief	20
4.3 Hypotheses	20
4.3.1 Actionele versus niet-actionele verbale passieven	20
4.3.2 Korte versus lange verbale passieven	21
4.3.3 Actie-lezing versus resultaat-lezing bij actionele verbale passieven	22
5. Experiment 1	23
5.1 Methode	23
5.1.1 De onderzoeksgroep	23
5.1.2 De volgorde van afname van de experimenten	23
5.1.3 Het materiaal	24
5.1.4 De procedure	24
5.1.6 Pretest met volwassenen	25
5.2 Resultaten	26
5.3 Discussie	27

6. Experiment 2	29
6.1 Methode	29
6.1.1 De onderzoeksgroep.....	29
6.1.2 Het materiaal	29
6.1.3 De procedure	30
6.1.4 Pretest met volwassenen	30
6.2 Resultaten	30
6.3 Discussie.....	31
7. Algemene discussie	33
8. Conclusie.....	37
Vermelde literatuur	39
Bijlage 1: voorbeeldafbeeldingen uit experiment 1	41
Bijlage 2: voorbeeldafbeelding uit experiment 2	42

1. Inleiding

Verspreid over de wereld komen ‘passief constructies’ in 44% van de talen voor (Siewierska, 2013).¹ Passieve zinsconstructies verschillen van actieve zinsconstructies in de wijze waarop zij thematische rollen verdelen over grammaticale functies. In actieve zinsconstructies (1) is het grammaticale subject altijd gelijk aan de handelende persoon (agens) van het gezegde, het logisch subject. Ook zijn het grammaticale object en het logisch object in actieve zinsconstructies hetzelfde.² In een passieve zinsconstructie (2) daarentegen is het grammaticale subject niet de uitvoerder van de handeling die wordt uitgedrukt door het gezegde, maar ondergaat of ervaart hij deze handeling. Het grammaticale subject is in een passief constructie het logisch object en heeft de thèta-rol van patiëns of experiencer. Het logisch subject kan in het Nederlands in een passief constructie optioneel worden weergegeven met een door-bepaling.

(1)	Het meisje	duwt	de jongen.	ACTIEVE ZIN ³
	<i>Gram. subject</i>		<i>gram. object</i>	
	<i>Logisch subject (agens)</i>		<i>logisch object (patiëns)</i>	
(2)	De jongen	wordt geduwd	(door het meisje).	PASSIEVE ZIN ⁴
	<i>Gram. subject</i>		<i>(door-bepaling)</i>	
	<i>Logisch object (patiëns)</i>		<i>(logisch subject (agens))</i>	

Wanneer een actieve zin wordt gepassiviseerd, vinden er drie veranderingen plaats:

1. Het grammaticale object uit de actieve constructie wordt het grammaticale subject in de passief constructie;
2. Het grammaticale subject uit de actieve constructie blijft in de passief constructie impliciet of wordt weergegeven in een door-bepaling;

¹ In hoofdstuk 107 van de World Atlas of Language Structures (WALS) beschrijft Siewierska (2013) een sample van 373 talen die werd onderzocht op passief constructies. In 44% van de onderzochte talen bleken passief constructies voor te komen. Elk bewoond werelddeel heeft talen die gebruik maken van passief constructies.

² In dit eindwerkstuk richt ik mij uitsluitend op transitieve werkwoorden. Transitieve werkwoorden zijn werkwoorden die naast het subject een direct object hebben, zoals het transitieve werkwoord ‘duwen’ in zin (1).

³ Een actieve zinsconstructie wordt ook wel de ‘bedrijvende vorm’ genoemd, omdat het grammaticale subject de handeling van gezegde verricht.

⁴ Een passieve zinsconstructie wordt ook wel de ‘lijdende vorm’ genoemd, omdat het grammaticale subject de handeling van het gezegde ondergaat of ervaart.

3. Het gezegde verandert. Actieve zinnen in de onvoltooide tijd (zoals (1)) worden gepassiviseerd door het gezegde te wijzigen in een vorm van het hulpwerkwoord 'worden' en een voltooid deelwoord van het hoofdwerkwoord. Actieve zinnen in de voltooide tijd worden gepassiviseerd door het gezegde te wijzigen in een vorm van het hulpwerkwoord 'zijn' en eveneens een voltooid deelwoord van het hoofdwerkwoord.

Kinderen lijken meer moeite te hebben met het begrijpen van passief constructies dan met het begrijpen van actieve constructies. Passief constructies lijken door kinderen dan ook later te worden verworven dan actieve constructies. In dit bachelor eindwerkstuk onderzoek ik het patroon van verwerving van passief constructies bij kinderen met het Nederlands als moedertaal.

In hoofdstuk 2 bespreek ik het theoretisch kader van dit eindwerkstuk. Hierin wordt een onderscheid gemaakt tussen verschillende typen passief constructies. Ook komen in dit hoofdstuk drie mogelijke verklaringen aan bod voor de problemen die kinderen ondervinden met het begrijpen van passief constructies. Uit het theoretisch kader vloeit mijn onderzoeksvraag voort. Deze onderzoeksvraag wordt ondersteund door drie deelvragen. Mijn onderzoeksvraag en deelvragen zet ik uiteen in hoofdstuk 3. Hoofdstuk 4 gaat in op voor dit onderzoek relevante kenmerken van het Nederlandse passief. Kennis over het Nederlandse passief is nodig om onderbouwde veronderstellingen te doen over het begrip dat Nederlandse kinderen hebben van passief constructies. De hypothesen van dit eindwerkstuk bespreek ik aan het eind van dit hoofdstuk. In hoofdstuk 5 en hoofdstuk 6 beschrijf ik twee experimenten die ik heb uitgevoerd om het begrip van Nederlandse kinderen met betrekking tot passief constructies te onderzoeken. Hoofdstuk 7 vormt de algemene discussie. In hoofdstuk 8 formuleer ik de conclusie van dit eindwerkstuk.

2. Theoretisch kader

2.1 Verlate verwerving van passief constructies

Onderzoek in verschillende talen heeft uitgewezen dat kinderen moeite hebben met het begrijpen van passief constructies, bijvoorbeeld in het Engels (Maratsos, Fox, Becker & Chalkley, 1985; Borer & Wexler, 1987), het Grieks (Terzi & Wexler, 2002), het Catalaans (Parramon Chocarro, 2009; Gavarró & Parramon, 2011) en het Spaans (Oliva & Wexler, in voorbereiding). Daarnaast is herhaaldelijk vastgesteld dat kinderen minder moeite hebben met passieve zinsconstructies met “actionele” werkwoorden dan met passieve zinnen die “niet-actionele” werkwoorden bevatten (Maratsos et al., 1985; Fox & Grodzinsky, 1998; Hirsch & Wexler, 2006a; Oliva & Wexler, in voorbereiding). Deze problemen houden aan totdat kinderen ten minste vijf jaar oud zijn (Maratsos et al., 1985).

Actieve actionele werkwoorden (3a) zijn werkwoorden die agens-patiëns relaties toekennen (Borer & Wexler, 1987). Deze werkwoorden geven een fysieke actie weer. Actieve niet-actionele werkwoorden (ook: psychologische werkwoorden of mentale werkwoorden) (4a) verlenen geen agens-patiëns relaties, maar wijzen experiencer-thema relaties toe. Het gaat hierbij om werkwoorden die een mentale gebeurtenis of toestand uitdrukken. De passieve variant van (3a) en (4a) staan in respectievelijk (3b) en (4b).

- | | | | |
|-----|-----|--|--------------|
| (3) | (a) | Jan kust / omhelst / duwt Marie. | ACTIEVE ZIN |
| | (b) | Marie wordt gekust / omhelsd / geduwd door Jan. | PASSIEVE ZIN |
| (4) | (a) | Jan ziet / vreest / haat Marie. | ACTIEVE ZIN |
| | (b) | Marie wordt gezien / gevreesd / gehaat door Jan. | PASSIEVE ZIN |

Ondanks dat er al veel onderzoek is gedaan naar de problemen die kinderen hebben met het begrijpen van passief constructies, wordt over mogelijke oorzaken momenteel nog volop gediscussieerd. In de taalkundige literatuur zijn in de afgelopen decennia diverse verklaringen aangedragen.

In de volgende paragraaf bespreek ik drie van deze verklaringen, die prominent zijn binnen de literatuur over de verwerving van passieven door kinderen: de A-Chain Deficit Hypothesis (Borer & Wexler, 1987), de Theta-role Transmission Deficit (Fox & Grodzinsky, 1998) en de Universal Phase Requirement (Wexler, 2004). De A-Chain Deficit Hypothesis en de Theta-role Transmission Deficit zijn twee met elkaar concurrerende verklaringen. De

Universal Phase Requirement bouwt voort op de A-Chain Deficit Hypothesis en vult tekortkomingen van deze verklaring aan.

2.2 Drie verklaringen

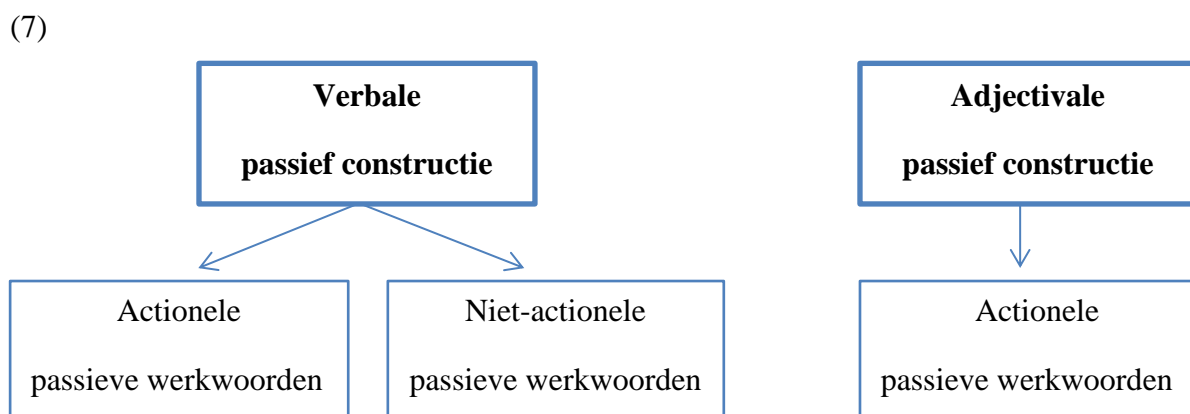
Voordat ik mij richt tot bovenstaande drie mogelijke verklaringen voor de problemen die kinderen ondervinden met passieven, is het allereerst nodig om een globaal onderscheid te maken tussen twee soorten passief constructies: de verbale passief constructie en de adjectivale passief constructie.

2.2.1 Verbale passieven en adjectivale passieven

Verbale passieven zijn passief constructies die een activiteit aanduiden (5). Adjectivale passieven drukken een bereikte toestand uit (6a); zij zijn statisch van aard. Van deze passieven wordt gezegd dat zij equivalent zijn aan een koppelwerkwoord dat gecombineerd wordt met een adjectief (Verrips, 1996), zoals in (6b).

- | | | |
|-----|-----------------------------|-------------|
| (5) | De muur wordt geschilderd. | VERBAAL |
| (6) | (a) De muur is geschilderd. | ADJECTIVAAL |
| | (b) De muur is blauw. | |

De eerder genoemde actionele en niet-actionele passieve werkwoorden zijn te verdelen binnen de verbale en adjectivale passief constructie. Verbale passieven kunnen zowel uit actionele als niet-actionele passieve werkwoorden bestaan. Adjectivale passieven kunnen slechts gevormd worden door actionele passieve werkwoorden. Deze verdeling wordt schematisch weergegeven in (7).



2.2.2 De A-Chain Deficit Hypothesis

Borer en Wexlers (1987) A-Chain Deficit Hypothesis (ACDH) geeft een verklaring voor de observatie dat kinderen meer moeite hebben met passief constructies met niet-actionele werkwoorden dan met passief constructies met actionele werkwoorden. Borer en Wexler (1987) stellen dat dit veroorzaakt wordt doordat kinderen niet in staat zijn om Argument-Chains (A-Chains) te vormen. Er is sprake van een A-Chain wanneer een argument vanuit een bepaalde positie naar een hoger gelegen argumentpositie wordt verplaatst, waarbij door het argument in de eerste positie een spoor wordt achtergelaten.

Borer en Wexler (1987) veronderstellen dat A-Chains voorkomen in verbale passief constructies, maar niet in adjectivale passief constructies. In een verbale passief constructie verplaatst het onderliggende object vanuit de [Complement, V] positie naar de [Specifier, TP] positie om de nominatief naamval te krijgen.⁵ Hierbij laat het onderliggende object een spoor achter in de [Complement, V] positie en ontstaat er een A-Chain. Kinderen kunnen deze A-Chain niet vormen en beschouwen verbale passieven om die reden als ongrammaticaal. In adjectivale passieven vindt er externalisatie van de interne *thèta*-rol plaats en wordt de subject *thèta*-rol verwijderd (Borer & Wexler, 1987). Externalisatie van de interne *thèta*-rol betekent dat de *thèta*-rol van het object wordt toegekend in de subjectpositie, de [Specifier, VP] positie, zoals ook het geval is bij gewone adjectivale constructies (Borer & Wexler, 1987). Adjectivale passieven bevatten volgens Borer en Wexler (1987) geen A-Chains, aangezien zij menen dat de D-structuur van adjectivale passieven gelijk is aan de S-structuur en er daarom geen verplaatsing voorkomt in deze passief constructies. Doordat A-Chains ontbreken in adjectivale passieven kunnen kinderen deze passieven begrijpen (Borer & Wexler, 1987). Borer en Wexler (1987) nemen daarom aan dat de operatie die adjectivale passieven voortbrengt is verworven in de grammatica van kinderen, maar dat de operatie die zorgt voor verbale passieven, namelijk de vorming van A-Chains, nog verworven moet worden (Borer & Wexler, 1987).

Wat zorgt er nu voor dat actionele verbale passieven beter begrepen worden dan niet-actionele verbale passieven? We hebben gezien dat actionele passieve werkwoorden zowel

⁵ Het Naamvalsfilter stelt dat iedere NP naamval moet ontvangen. Wanneer een zin een NP bevat die geen naamval heeft, is deze zin ongrammaticaal (Bennis, 2010). Het onderliggende object moet dus naamval ontvangen. De accusatief naamval is bij verbale passief constructies echter niet beschikbaar en het onderliggende object kan daardoor geen accusatief naamval ontvangen (Borer & Wexler, 1987). Daarnaast hebben verbale passief constructies geen extern argument (Borer & Wexler, 1987). Er is hier sprake van Burzio's generalisatie: "In een constructie met een werkwoord zonder extern argument (θ_1) kan geen objectief naamval worden toegekend" (Bennis, 2010, p. 168). De enige naamval die nog kan worden toegewezen is de nominatief naamval. Deze naamval wordt toegekend in de [Specifier, TP] positie. Aangezien het onderliggende object volgens het Naamvalsfilter naamval moet krijgen, is het onderliggende object verplicht om te verplaatsen naar de [Specifier, TP] positie om daar de nominatief naamval te ontvangen.

voorkomen in verbale als in adjectivale passieven. In adjectivale passieven worden actionele passieve werkwoorden door kinderen begrepen, aangezien adjectivale passieven geen A-Chains bevatten. In het Engels zijn adjectivale passieven en actionele verbale passieven syntactisch homofoon, dat wil zeggen dat zij hetzelfde klinken ondanks dat zij een verschillende syntactische structuur hebben. Borer en Wexler (1987) veronderstellen dat kinderen – terwijl zij nog niet in staat zijn om actionele en niet-actionele verbale passieven met de juiste operatie te begrijpen – aan de hand van deze syntactische homofonie actionele verbale passieven kunnen interpreteren als adjectivale passieven. Een dergelijke strategie is voor niet-actionele verbale passieven niet mogelijk, omdat deze passief constructies niet syntactisch homofoon zijn met adjectivale passieven. Borer en Wexler (1987) laten zien dat niet-actionele verbale passieven zelden zorgen voor goede adjectieven (8b, 8d). Dit in tegenstelling tot actionele verbale passieven, die wel goede adjectieven kunnen vormen (9b, 9d).

- (8) (a) The doll was seen (by Mary).
De pop werd gezien (door Marie)
'De pop werd gezien (door Marie).'
- (b) *The seen doll.
De geziene pop
 **'De geziene pop.'*
- (c) The doll was liked (by Mary).
De pop werd leuk-gevonden (door Marie)
'De pop werd leuk gevonden (door Marie).'
- (d) *The liked doll.
De leuk-gevonden pop
 **'De leuk gevonden pop.'*
- (9) (a) The doll was combed (by Mary).
De pop werd gekamd (door Marie)
'De pop werd gekamd (door Marie).'
- (b) The combed doll.
De gekamde pop
'De gekamde pop.'

- (c) The doll was torn (by Mary).
De pop werd uit-elkaar-getrokken (door Marie)
'De pop werd uit elkaar getrokken (door Marie).'
- (d) The torn doll.
De uit-elkaar-getrokken pop
'De uit elkaar getrokken pop.'
 (Borer & Wexler, 1987, pp. 132-135)

Doordat kinderen geen adjectivale interpretatie kunnen toepassen op niet-actionele verbale passieven, begrijpen zij deze passief constructies niet of minder goed. De passieven die uitgesloten worden in de grammatica van kinderen zijn dus precies die passieven die nooit syntactisch homofoon zijn met adjectivale passieven in de volwassen grammatica: niet-actionele verbale passieven (Borer & Wexler, 1987).

Verder benoemen Borer en Wexler (1987) dat passief constructies met by-phrases later lijken te worden verworven dan passief constructies zonder by-phrases. Deze observatie past binnen de aanname dat de operatie om adjectivale passieven te begrijpen eerder wordt verworven dan de operatie die zorgt voor het begrip van verbale passieven. In het Engels kunnen by-phrases volgens Borer en Wexler (1987) namelijk alleen voorkomen bij verbale passieven.⁶ By-phrases kunnen steeds optioneel worden toegevoegd aan verbale passief constructies, zoals in (8a, 8c) en (9a, 9c). Daarentegen benoemen Borer en Wexler (1987) dat adjectivale constructies niet gemakkelijk by-phrases toestaan (10). Volgens hen kunnen by-phrases dan ook niet voorkomen in adjectivale passief constructies (Borer & Wexler, 1987).

- (10) (a). The closed door (*by Peter).
De gesloten deur (door Peter)
'De (door Peter) gesloten deur.'
- (b.) The torn doll (*by Peter).
De uit-elkaar-getrokken pop (door Peter)
'De (door Peter) uit elkaar getrokken pop.'
 (Borer & Wexler, 1987, p. 136).

⁶ In het Nederlands kunnen door-bepalingen ook voorkomen bij adjectivale passieven, zie paragraaf 4.1.

Samengevat doet de ACDH de volgende voorspellingen voor de verwerving van passief constructies in het Engels:

- Kinderen zijn niet in staat om A-Chains te vormen en beoordelen verbale passieven daardoor als ongrammaticaal;
- Kinderen hebben de operatie om adjectivale passieven te vormen verworven. Zij beoordelen adjectivale passieven dan ook als grammaticaal;
- Ondanks dat kinderen de operatie van verbale passieven nog niet hebben verworven, zijn zij in staat om actionele verbale passieven te begrijpen door aan deze passieven een adjectivale interpretatie toe te kennen. Deze adjectivale interpretatie kan worden toegekend doordat actionele verbale passieven en adjectivale passieven syntactisch homofoon zijn;
- By-phrases worden door kinderen in een later stadium verworven, aangezien by-phrases alleen kunnen voorkomen bij verbale passieven en niet bij adjectivale passieven.

Volgens Borer en Wexler (1987) verdwijnt het onvermogen van kinderen om A-Chains te vormen naarmate zij opgroeien. Borer en Wexler (1987) stellen dat bepaalde taalkundige principes bij kinderen na verloop van tijd ‘rijpen’, in tegenstelling tot de veronderstelling dat kinderen deze competenties leren. Deze *maturation hypothesis* neemt aan dat de grammatica van kinderen verandert zonder dat er een correctieproces op basis van nieuwe data wordt doorlopen. Door rijping van het brein komen nieuwe operaties, zoals het vormen van A-Chains, beschikbaar voor kinderen. Rijping zorgt er dus voor dat kinderen vanaf een bepaald moment de A-Chain in verbale passieven kunnen begrijpen.

2.2.3 Een probleem met de A-Chain Deficit Hypothesis

In de vorige paragraaf zagen we dat de ACDH ervan uitgaat dat kinderen problemen hebben met verbale passieven, doordat verbale passieven een A-Chain bevatten en kinderen deze A-Chain niet kunnen vormen. Volgens de ACDH hebben kinderen geen moeite met adjectivale passieven, omdat deze constructies geen A-Chains hebben.

Dit laatste levert een probleem op: hoe zit het met subjectverplaatsing? In adjectivale passieven is er geen sprake van een A-Chain van een onderliggend object naar de [Specificier, TP] positie. Echter, adjectivale passieven hebben wel een A-Chain, namelijk door

subjectverplaatsing van de [Specifier, VP] positie⁷ naar de [Specifier, TP] positie. Het subject van een adjectivale passief constructie moet immers naamval krijgen volgens het Naamvalsfilter en naamval kan het subject alleen ontvangen in de [Specifier, TP] positie.⁸ Aangezien kinderen geen moeite hebben met het begrijpen van adjectivale passieven, moeten zij deze A-Chain kunnen begrijpen. Dit is in tegenstrijd met de ACDH, die stelt dat kinderen helemaal geen A-Chains kunnen begrijpen. Wexler (2004) lost dit probleem op met behulp van de Universal Phase Requirement. In paragraaf 2.2.6 kom ik terug op het probleem van de ACDH en de oplossing die de Universal Phase Requirement ervoor biedt.

2.2.4 De Theta-role Transmission Deficit

Fox en Grodzinsky (1998) geven een andere verklaring voor de problemen die kinderen ondervinden met het begrijpen van passieven: de Theta-role Transmission Deficit. Een experiment van Fox en Grodzinsky (1998) had als resultaat dat kinderen goed presteren met actieve zinnen en actionele passieven, en niet goed presteren met lange niet-actionele verbale passieven (met by-phrases). Kinderen presteren bovendien boven kans (86.5%) met korte niet-actionele verbale passieven (zonder by-phrases) (Fox & Grodzinsky, 1998). Dit is in tegenstrijd met de ACDH, die stelt dat kinderen korte niet-actionele verbale passieven niet kunnen begrijpen door hun onvermogen om A-Chains te vormen en doordat zij aan deze passieven geen adjectivale interpretatie kunnen toekennen.

Fox en Grodzinsky (1998) beargumenteren dat zowel korte als lange passieven A-Chains bevatten. Aangezien kinderen volgens Fox en Grodzinsky (1998) lange niet-actionele verbale passieven minder goed begrijpen dan korte niet-actionele verbale passieven, menen zij dat de problemen van kinderen met passieven niet kunnen liggen aan een onvermogen om A-Chains te vormen. De problemen worden volgens Fox en Grodzinsky (1998) veroorzaakt door de by-phrase. In passief constructies met een by-phrase ontvangt de by-phrase de externe thèta-rol van de VP. Deze externe thèta-rol is thematisch ongelimiteerd: het kan een agens zijn, maar bijvoorbeeld ook een bron, doel of experiencer. Fox en Grodzinsky (1998) stellen dat het kinderen niet lukt om de externe thèta-rol over te dragen aan de by-phrase en dat kinderen passieve zinnen met by-phrases hierdoor afwijzen als ongrammaticaal. Deze Theta-

⁷ Borer en Wexler (1987) gaan uit van de VP-interne subject hypothese van Koopman en Sportiche (1991). Deze hypothese stelt dat het externe argument in de VP begint, namelijk in de [Spec, VP] positie, alvorens dit argument buiten de VP verplaatst (Koopman en Sportiche, 1991).

⁸ Namelijk de nominatief naamval. Borer en Wexler (1987) stellen dat er bij adjectivale passieven geen accusatief naamval beschikbaar is en dat deze naamval daarom niet kan worden toegekend. De nominatief naamval is hierdoor de enige naamval die kan worden toegewezen. Deze naamval wordt toegekend in de [Specifier, TP] positie.

role Transmission Deficit verklaart echter niet de observatie van Fox en Grodzinsky (1998) dat kinderen lange actionele verbale passieven wel begrijpen.

Dit verklaren Fox en Grodzinsky (1998) door te veronderstellen dat er, naast Theta-role Transmission, nog een andere mogelijkheid is om de externe *thèta*-rol toe te wijzen aan een *by*-phrase, namelijk door toewijzing door het voorzetsel *by* zelf. Het voorzetsel *by* kan een *thèta*-rol toewijzen aan zijn complement. Het soort *thèta*-rol dat *by* kan toewijzen is echter, in tegenstelling tot *thèta*-rol toewijzing door Theta-role Transmission, gelimiteerd: het complement van *by* moet een affector *thèta*-rol zijn (zoals agens, instrument of bezitter) (Fox & Grodzinsky, 1998). Aangezien de externe *thèta*-rol van actionele verbale passieven altijd een affector *thèta*-rol is, zorgt toewijzing van een affector *thèta*-rol door *by* voor hetzelfde resultaat als *thèta*-rol toewijzing aan de *by*-phrase door Theta-role Transmission. Kinderen kunnen actionele verbale passieven om die reden correct interpreteren met de affector *thèta*-rol toewijzing door *by*, zonder dat zij Theta-role Transmission hoeven toepassen (Fox & Grodzinsky, 1998).

Deze mogelijkheid kan echter niet gebruikt worden met niet-actionele verbale passieven, omdat de externe *thèta*-rol van niet-actionele verbale passieven nooit een affector *thèta*-rol is (Fox en Grodzinsky, 1998). De affector *thèta*-rol is dus niet verenigbaar met de *thèta*-rol van het externe argument van niet-actionele verbale passieven. Hierdoor ontstaat er een botsing tussen *thèta*-rol toewijzing door *by* (affector) en *thèta*-rol toewijzing door Theta-role Transmission (geen affector). Wanneer kinderen door *thèta*-rol toewijzing door *by* de externe *thèta*-rol interpreteren als affector, resulteert dit in een thematische representatie die niet samenhangend is (Fox & Grodzinsky, 1998). Dit verklaart waarom kinderen niet goed presteren met lange niet-actionele verbale passieven, en verklaart eveneens waarom kinderen actionele verbale passieven beter begrijpen dan niet-actionele verbale passieven.

2.2.5 Problemen met de Theta-role Transmission Deficit

Hoewel de Theta-role Transmission Deficit van Fox en Grodzinsky (1998) aanvankelijk een acceptabele verklaring lijkt te geven voor de problemen van kinderen met passief constructies, wordt deze verklaring in de taalkundige literatuur op meerdere punten afgewezen. Hirsch en Wexler (2006b) benoemen dat het aantal proefpersonen dat aan het experiment van Fox en Grodzinsky (1998) deelnam, namelijk dertien kinderen, klein is. Ook vinden zij het aantal kinderen dat voldeed aan de voorspelling van Fox en Grodzinsky (1998) klein: slechts acht van de dertien kinderen presteerden goed met korte niet-actionele verbale passieven en slecht met lange niet-actionele verbale passieven. Bovendien geven Hirsch en Wexler (2006b) aan

dat drie kinderen presteerden zoals door de ACDH van Borer en Wexler (1987) wordt voorspeld, namelijk door zowel bij de korte als lange niet-actionele verbale passieven minder goed te presteren.⁹ Verder menen Hirsch en Wexler (2006b) dat het aantal geteste items klein is: er werden slechts vier items per conditie getest. Volgens Hirsch en Wexler (2006b) heeft het kleine aantal proefpersonen en test-items mogelijk geleid tot een verdraaid statistisch resultaat, en ook de gebruikte methode heeft hier volgens hen mogelijkwijs aan bijgedragen.¹⁰

Naast afwijzing van de Theta-role Transmission Deficit op basis van het experiment van Fox en Grodzinsky (1998), wordt deze verklaring ook afgewezen door het gegeven dat de resultaten van Fox en Grodzinsky's (1998) experiment in later onderzoek niet opnieuw gevonden zijn (Hirsch & Wexler, 2006b). Onderzoek van onder andere Driva en Terzi (2007), Gavarró en Parramon (2011) en Oliva en Wexler (in voorbereiding) verwerpen de bevindingen van Fox en Grodzinsky (1998) op basis van resultaten uit eigen experimenten. De resultaten van deze onderzoeken zijn juist in overeenstemming met bevindingen van Borer en Wexler (1987) en ondersteunen de Universal Phase Requirement van Wexler (2004), die in de volgende paragraaf wordt besproken.

2.2.6 De Universal Phase Requirement

De Universal Phase Requirement (UPR) van Wexler (2004) lost het probleem dat de ACDH heeft met A-Chains van subjectverplaatsing op. In paragraaf 2.2.3 zagen we dat er bij subjectverplaatsing sprake is van een A-Chain, terwijl kinderen geen moeite hebben met het begrijpen van adjectivale passief constructies die subjectverplaatsing bevatten. Dit is in tegenstrijd met de ACDH, die stelt dat kinderen helemaal geen A-Chains kunnen begrijpen.

Wexler (2004) veronderstelt dat kinderen in staat zijn om constructies met A-Chains te begrijpen waarin subjectverplaatsing plaatsvindt, maar dat kinderen tot rond hun vijfde levensjaar geen constructies met A-Chains kunnen begrijpen waarin sprake is van objectverplaatsing. De UPR stelt dat dit komt doordat kinderen alle kleine Verb Phrases (vP's) zien als syntactische eilanden (zogenoemde 'phases') (Wexler, 2004). Eilanden zijn syntactische domeinen waaruit niets verplaatst kan worden. Er is daarop één uitzondering: een

⁹ Twee van de dertien kinderen presteerden op de volwassen manier (Fox & Grodzinsky, 1998). De drie kinderen die volgens de ACDH presteerden, scoorden voor beide niet-actionele verbale passieven op kans (Hirsch & Wexler, 2006b).

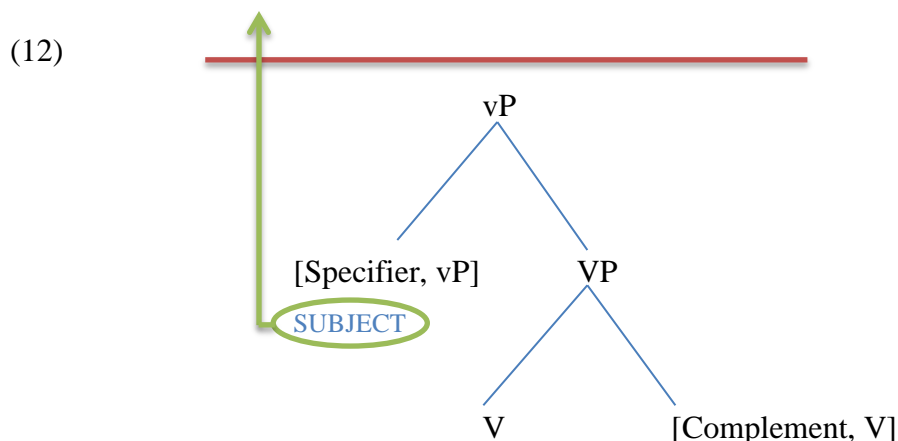
¹⁰ Bijvoorbeeld doordat het experiment werd uitgevoerd over vier verschillende sessies zonder dat werd nagegaan wat de kinderen tussen de sessies leerden of door biologische ontwikkeling gingen begrijpen (Hirsch & Wexler, 2006b).

argument dat zich aan de rand van een eiland bevindt, kan wel worden verplaatst. Deze uitzondering wordt geformuleerd in de Phase Impenetrability Condition (PIC)¹¹ (11):

- (11) *Phase Impenetrability Condition (PIC)*
“When working at a phase, only the edge (the head and spec(s)) of the next lower phase are available for analysis, and nothing lower than the edge. In particular the complement isn’t available.” (Wexler, 2004, p. 164)

In de volwassen grammatica worden vP’s alleen als eilanden beschouwd wanneer zich in de [Specifier, vP] positie een extern argument, oftewel een subject, bevindt (Wexler, 2004). Alle vP’s met een extern argument worden door volwassenen gezien als ‘compleet’. Deze vP’s worden in de terminologie aangeduid als v*P, een niet-defecte vP.

Aangezien in adjectivale passieven een extern argument voorkomt, is de vP van deze passieven compleet en wordt deze vP in de volwassen grammatica gezien als eiland. Ook in de grammatica van kinderen wordt de vP van adjectivale passieven als eiland beschouwd. Hierdoor is de PIC in beide grammatica’s op de vP’s van adjectivale passieven van toepassing. De PIC stelt een extern argument in staat om uit de vP te verplaatsen: het subject bevindt zich namelijk in de [Specifier, vP] positie, en daarmee aan de rand van de vP (het eiland). Het externe argument mag daarom volgens de PIC verplaatsen naar een hogere positie in de structuur. De schematische weergave in (12) laat dit zien.

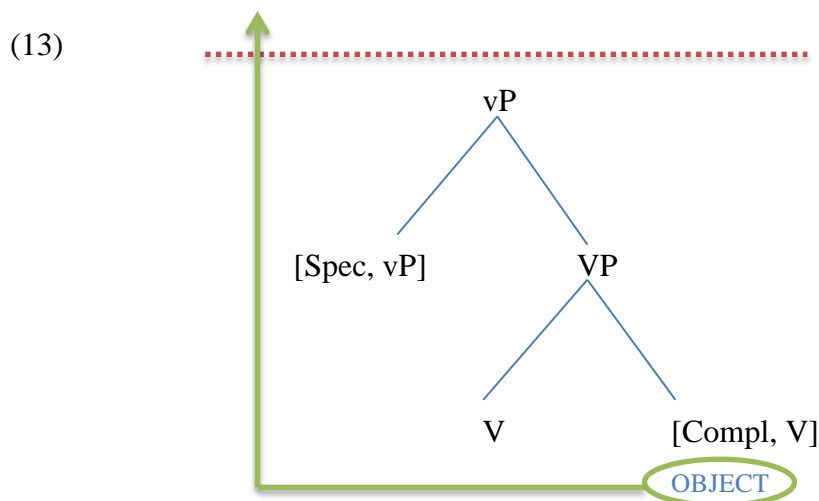


Subjectverplaatsing in adjectivale passieven wordt zowel in de volwassen grammatica als in de grammatica van kinderen toegestaan

¹¹ Oorspronkelijk geformuleerd door Chomsky (1999).

Aangezien het verplaatsen van het externe argument in adjectivale passieven door de grammatica van kinderen (en volwassenen) wordt goedgekeurd, begrijpen kinderen (en volwassenen) adjectivale passieven met subjectverplaatsing. De A-Chain van subjectverplaatsing wordt zodoende toegestaan.

De vP's van verbale passieven worden in de volwassen grammatica niet gezien als eilanden, omdat in verbale passieven geen extern argument voorkomt. Wanneer in de [Specif, vP] positie geen extern argument voorkomt, spreken we van een 'defecte' vP ($v_{def}P$). Een defecte vP functioneert in de volwassen grammatica nooit als eiland (Wexler, 2004). Hierdoor is de PIC in de volwassen grammatica niet van toepassing op de vP van verbale passieven en worden er geen beperkingen voor objectverplaatsing opgelegd. De schematische weergave in (13) laat zien dat het object van verbale passieven in de volwassen grammatica vanuit de [Compl, V] positie kan verplaatsen naar een hogere positie in de structuur.



Objectverplaatsing in verbale passieven wordt in de volwassen grammatica toegestaan

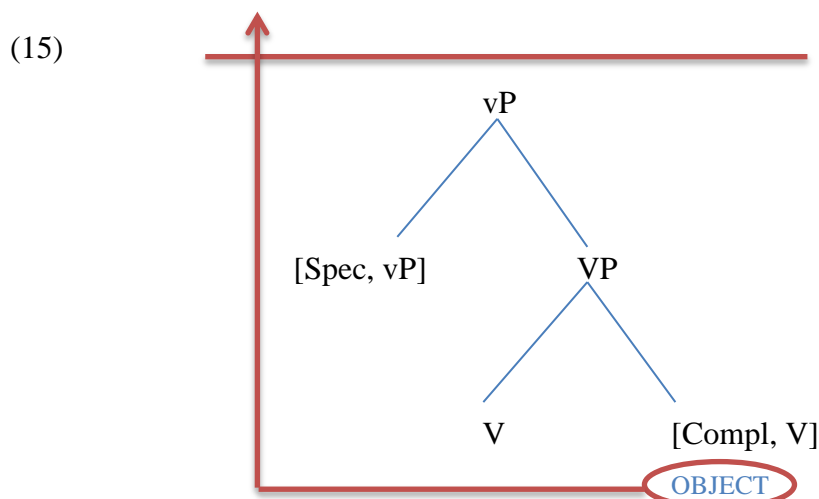
Volgens de UPR worden alle vP's in de grammatica van kinderen, in tegenstelling tot in de grammatica van volwassenen, gezien als eilanden. De UPR is te formuleren als in (14):

- (14) *Universal Phase Requirement (UPR)*
 “(holds of pre-mature children, until around age 5)
 v defines a phase, whether v is defective or not” (Wexler, 2004, p. 164)

Hoewel de vP's van verbale passieven defect ($v_{def}P$) zijn door het ontbreken van een extern argument, zien kinderen tot rond hun vijfde levensjaar de verbale vP toch als eiland (v^*P).

Wexler (2004) benoemt de verbale vP van kinderen als $v^*_{def}P$: een als eiland functionerende vP zonder extern argument. Doordat deze vP door kinderen als eiland wordt beschouwd, is de PIC in de grammatica van kinderen ook van toepassing op vP's van verbale passieven.

Zoals we hebben gezien in (11), verbiedt de PIC dat er vanuit posities die zich niet aan de rand van een eiland bevinden, verplaatst wordt. Aangezien kinderen menen dat vP's van verbale passieven eilanden zijn, kan er binnen deze vP's dus niet uit posities die lager staan dan de [Specif, vP] positie verplaatst worden (met uitzondering van het hoofd). Met andere woorden: het argument dat in de [Complement, V] positie staat, het object, kan in de grammatica van kinderen niet verplaatsen naar een positie die hoger in de structuur ligt. De schematische weergave in (15) laat dit zien.



Objectverplaatsing in verbale passieven wordt in de grammatica van kinderen niet toegestaan

Dat er volgens kinderen niet vanuit de objectpositie verplaatst kan worden, zorgt ervoor dat kinderen zinnen waarin objectverplaatsing voorkomt, beoordelen als ongrammaticaal. Aangezien in verbale passieven objectverplaatsing voorkomt, begrijpen kinderen deze passieven niet. Merk op dat kinderen actionele verbale passieven nog steeds kunnen begrijpen door op deze passieven een adjectivale interpretatie toe te passen.

Samengevat geeft de UPR, aangevuld door de PIC, een verklaring voor de problemen die kinderen ondervinden met verbale passieven. Gecombineerd met de adjectivale interpretatie, die door Borer en Wexler (1987) wordt aangenomen voor actionele verbale passieven, kan nu zowel de reden dat kinderen verbale passieven in oorsprong niet begrijpen als de reden dat kinderen actionele verbale passieven beter begrijpen dan niet-actionele verbale passieven worden verklaard.

3. Onderzoeksvraag

Uit het zojuist beschreven theoretisch kader blijkt dat er binnen de taalkundige literatuur verschillende verklaringen worden gegeven voor het feit dat kinderen moeite hebben met passief constructies, en in het bijzonder met (niet-actionele) verbale passief constructies. In deze bachelor scriptie doe ik onderzoek naar de verwerving van passief constructies door Nederlandse kinderen. Ik richt mij hiervoor op de verwerving van actionele en niet-actionele verbale passieven, op de verwerving van korte en lange verbale passieven, en op het gebruik van een actie-lezing of een resultaat-lezing bij actionele verbale passieven. Ik onderzoek daarbij of Nederlandse kinderen de adjectivale interpretatie die door Borer en Wexler (1987) wordt aangenomen toepassen om actionele verbale passieven te begrijpen.

In mijn onderzoek ga ik uit van de volgende centrale onderzoeksvraag:

Wat is het patroon van verwerving van passief constructies bij Nederlandse kinderen?

Deze onderzoeksvraag wordt ondersteund door de volgende deelvragen:

1. Presteren Nederlandse kinderen beter met actionele verbale passieven dan met niet-actionele verbale passieven?
2. Presteren Nederlandse kinderen beter met korte verbale passieven dan met lange verbale passieven (oftewel verbale passieven met een door-bepaling)?
3. Gebruiken Nederlandse kinderen een actie-lezing of een resultaat-lezing om actionele verbale passieven te begrijpen?

De onderzoeksvraag en deelvragen zal ik beantwoorden op basis van twee experimenten met Nederlandse kinderen in de leeftijd van vier en vijf jaar. Voor beide experimenten maak ik gebruik van een Picture Selection Task. Experiment 1 richt zich op de eerste twee deelvragen en test de prestaties van Nederlandse kinderen met actionele en niet-actionele verbale passieve werkwoorden in korte en lange passieve zinnen. Dit experiment behandel ik in hoofdstuk 5. In hoofdstuk 6 bespreek ik experiment 2. Dit experiment gaat in op de derde deelvraag en onderzoekt of Nederlandse kinderen een actie-lezing of een resultaat-lezing gebruiken bij het interpreteren van actionele verbale passieven. Beide experimenten gaan na of en in hoeverre Nederlandse kinderen een adjectivale interpretatie gebruiken om actionele verbale passieven te begrijpen. Vooral experiment 2 toetst direct de adjectivale interpretatie (ofwel resultaat-lezing).

Alvorens ik mij richt op de bespreking van beide experimenten, besteed ik in hoofdstuk 4 aandacht aan relevante eigenschappen van het Nederlandse passief. Kennis over het Nederlandse passief is nodig om goede hypothesen op te stellen met betrekking tot de deelvragen van dit onderzoek. Deze hypothesen worden aan het eind van hoofdstuk 4 besproken.

4. Het Nederlandse passief

In paragraaf 4.1 bespreek ik de relevante kenmerken van het Nederlandse passief. Ik richt mij hierbij alleen op de passief constructies van transitieve werkwoorden.¹² Een aantal kenmerken van het Nederlandse passief is al eerder aan de orde gekomen en wordt in deze paragraaf opnieuw aangestipt. Paragraaf 4.2 gaat in op het onderzoek dat tot dusver is gedaan naar de verwerving van passief constructies door Nederlandse kinderen. In paragraaf 4.3 zet ik de hypothesen van dit eindwerkstuk uiteen.

4.1 Transitieve werkwoorden

In paragraaf 2.2.1 werd een onderscheid gemaakt tussen twee verschillende passief constructies, namelijk de verbale passief constructie en de adjectivale passief constructie. In de voorbeelden in (5) en (6a), hier herhaald in (16) en (17), zagen we dat dit onderscheid van toepassing is op het Nederlandse passief.

(16) De muur wordt geschilderd. VERBAAL

(17) De muur is geschilderd. ADJECTIVAAL

In de actionele verbale passief constructie in (16) is sprake van een actie-lezing; er wordt een activiteit uitgedrukt, namelijk de activiteit ‘schilderen’. De adjectivale passief constructie in (17) duidt een bereikte toestand aan en heeft een resultaat-lezing: de activiteit ‘schilderen’ is afgelopen en het resultaat is bereikt.

Wanneer we goed naar de zinnen kijken, valt op dat in beide passief constructies een ander hulpwerkwoord wordt gebruikt. De actionele verbale passief constructie wordt gevormd door een vorm van het hulpwerkwoord ‘worden’ en het voltooid deelwoord van het hoofdwerkwoord ‘schilderen’. De adjectivale passief constructie bestaat uit een vorm van het hulpwerkwoord ‘zijn’ en het voltooid deelwoord van het hoofdwerkwoord ‘schilderen’. In tegenstelling tot het Engels zijn actionele verbale passieven en adjectivale passieven in het Nederlands dus niet syntactisch homofoon: doordat beide constructies een ander hulpwerkwoord gebruiken, klinken de constructies niet hetzelfde. Desondanks lijken beide constructies erg op elkaar. Het enige onderscheid wordt gevormd door het hulpwerkwoord.

¹² Er bestaan in het Nederlands naast passieven van transitieve werkwoorden ook andere passief constructies, zoals passieven van intransitieve werkwoorden (onpersoonlijke passieven) en het krijgen-passief (Broekhuis, in voorbereiding).

Overigens kunnen ‘zijn’-passieven ook verbaal zijn. Een zin als (17) is in feite ambigu tussen een adjectivale resultaat-lezing en een verbale lezing. Een verbale ‘zijn’-passief beschrijft een gebeurtenis die in het verleden heeft plaatsgevonden. Het verschil tussen de adjectivale en de verbale ‘zijn’-passief wordt zichtbaar wanneer van het ‘zijn’-passief in (17) bijzinnen worden gemaakt (18a, 18b).

- | | | | |
|------|-----|--------------------------------|-------------|
| (18) | (a) | ...dat de muur geschilderd is. | ADJECTIVAAL |
| | (b) | ...dat de muur is geschilderd. | VERBAAL |

We zien dat de twee ‘zijn’-passieven te onderscheiden zijn door de rangschikking van het hulpwerkwoord en het voltooid deelwoord. In een verbale ‘zijn’-passief kan het voltooid deelwoord voorkomen aan de rechterkant van het hulpwerkwoord. In een adjectivale passief is deze volgorde daarentegen ongrammaticaal: het voltooid deelwoord staat in adjectivale ‘zijn’-passieven altijd links van het hulpwerkwoord (Verrips, 1996). In het vervolg richt ik mij enkel op adjectivale ‘zijn’-passieven en verbale ‘worden’-passieven.

Een ander onderscheid tussen Engelse en Nederlandse passief constructies is te maken op basis van by-phrases, oftewel door-bepalingen. In paragraaf 2.2.2 zagen we dat by-phrases in het Engels alleen kunnen voorkomen bij verbale passieven. Wanneer aan adjectivale passieven een by-phrase wordt toegevoegd, levert dit ongrammaticale passief constructies op. In het Nederlands zijn adjectivale passieven met een door-bepaling daarentegen niet ongrammaticaal. Door-bepalingen kunnen in het Nederlands gewoonlijk zowel bij verbale passieven (19) als bij adjectivale passieven (20) voorkomen.

- | | | |
|------|---|-------------|
| (19) | De muur wordt geschilderd door de man. | VERBAAL |
| (20) | De muur is geschilderd door de man. ¹³ | ADJECTIVAAL |

Het toevoegen van een door-bepaling aan een verbale of adjectivale passief constructie is niet verplicht: door-bepalingen kunnen ook weggelaten worden, zoals we zien in (16) en (17). Wanneer er geen door-bepaling in een passief constructie voorkomt, is er sprake van een

¹³ Deze ‘zijn’-passief is eveneens ambigu tussen een adjectivale en een verbale lezing. Dit wordt zichtbaar wanneer van (20) bijzinnen worden gemaakt: ‘...dat de muur geschilderd is door de man’ (adjectivaal) en ‘...dat de muur is geschilderd door de man’ (verbaal). Dat door-bepalingen in het Nederlands werkelijk kunnen voorkomen bij adjectivale passieven wordt bekrachtigd doordat aan gewone adjectivale constructies door-bepalingen kunnen worden toegevoegd, zoals in ‘De door de man geschilderde muur’.

impliciet argument.¹⁴ Een impliciet argument is een argument dat niet zichtbaar of hoorbaar is in een zin, maar dat toch impliciet aanwezig is in de betekenis van die zin. Zo is er in (16) iemand verantwoordelijk voor het schilderen van de muur, maar dit is aan de zin zelf niet te zien of te horen. Om aan te tonen dat er in deze zin werkelijk een impliciet argument, namelijk een impliciet handelende agens, aanwezig is, kan aan de zin een Agens-georiënteerde bepaling worden toegevoegd (Bennis, 2010; Broekhuis, in voorbereiding) (21b).¹⁵ Agens-georiënteerde bepalingen zijn bijwoordelijke bepalingen die nadere informatie geven over datgene wat door de (impliciete) agens in het gezegde wordt gedaan.

- (21) (a) De muur wordt geschilderd. (= 16)
(b) De muur wordt expres/opzettelijk/zorgvuldig/zonder nadenken geschilderd.
agens-georiënteerde bepaling

Uit (21b) blijkt dat er iemand impliciet aanwezig moet zijn die de muur expres (of opzettelijk, zorgvuldig of zonder nadenken) aan het schilderen is. De bijwoordelijke bepaling zegt iets over het impliciete argument en niet over de muur. De muur kan immers niet zelf expres schilderen (22).

- (22) *De muur schildert expres/opzettelijk/zorgvuldig/zonder nadenken.

Een impliciet argument kan ook ‘zichtbaar’ gemaakt worden door middel van een infinitiefzin van doel waarin het impliciete argument het onzichtbare voornaamwoord PRO kan controleren (Verrips, 1996) (23). Het subject van de infinitiefzin (PRO) wordt geïdentificeerd als degene die de muur aan het schilderen is. PRO krijgt dus zijn verwijzing van het impliciete argument van de hoofdzin (Verrips, 1996).

- (23) De muur wordt geschilderd om PRO de vrouw een plezier te doen.

¹⁴ Er is beweerd dat alleen verbale passief constructies een impliciet argument hebben, en dat dit impliciete argument in adjectivale passief constructies ontbreekt (Verrips, 1996). Verrips (1996) geeft echter aan dat Roeper (1988) beargumenteert dat impliciete argumenten niet altijd ontbreken in de interpretatie van adjectivale passief constructies.

¹⁵ Een door-bepaling drukt niet altijd een agens *thèta*-rol uit, zoals we hebben gezien in paragraaf 2.2.4. Voor impliciete argumenten die geen agens *thèta*-rol dragen, gaat de mogelijkheid om een Agens-georiënteerde bepaling aan de passief constructie toe te voegen om te laten zien dat er een impliciet argument aanwezig is niet op.

4.2 Onderzoek naar de verwerving van het Nederlandse passief

In het Nederlands is onderzoek gedaan naar de verwerving van passief constructies door Verrips in haar proefschrift (1996). Verrips (1996) onderzocht onder andere de verwerving van onpersoonlijke passieven en impliciete argumenten. Ook onderzocht zij de verwerving van verbale en adjectivale passief constructies. Dit deed zij door middel van productie taken met Nederlandse kinderen. Verrips (1996) concludeert dat het denkbaar is dat Nederlandse kinderen adjectivale passieven eerder verwerven dan verbale passieven, maar dat het omgekeerde niet zeer waarschijnlijk is. Daarnaast onderzocht Verrips (1996) de verwerving van passief constructies met door-bepalingen door zich te richten op de frequentie ervan in de spontane spraak van Nederlandse kinderen. Zij concludeert dat passief constructies van Nederlandse kinderen in de eerste jaren geen door-bepaling hebben (Verrips, 1996).

4.3 Hypotheses

In hoofdstuk 3 heb ik de onderzoeksvraag en de deelvragen van dit bachelor eindwerkstuk besproken. In deze paragraaf behandel ik mijn hypotheses met betrekking tot de deelvragen.

4.3.1 Actionele versus niet-actionele verbale passieven

Deelvraag 1 richt zich op de prestaties van kinderen met actionele en niet-actionele verbale passieven. In paragraaf 2.2.6 zagen we dat kinderen door de UPR (Wexler, 2004) geen verbale passieven kunnen begrijpen. Kinderen kunnen actionele verbale passieven echter wel begrijpen, omdat zij op deze passief constructies een adjectivale interpretatie kunnen toepassen (Borer & Wexler, 1987). In paragraaf 4.1 zagen we dat actionele verbale passieven en adjectivale passieven in het Nederlands niet syntactisch homofoon zijn, aangezien actionele verbale passieven worden gevormd met het hulpwerkwoord ‘worden’ en adjectivale passieven met het hulpwerkwoord ‘zijn’. Doordat beide passief constructies niet syntactisch homofoon zijn, kan het voor Nederlandse kinderen moeilijker zijn om een adjectivale interpretatie toe te passen op actionele verbale passieven. Hierdoor zouden Nederlandse kinderen meer moeite kunnen hebben met het begrijpen van actionele verbale passieven dan Engelse kinderen. Het is echter niet ondenkbaar dat Nederlandse kinderen toch een adjectivale interpretatie toepassen op actionele verbale passieven, aangezien actionele verbale passieven en adjectivale passieven erg op elkaar lijken. Uit onderzoek naar de verwerving van passieven in andere talen waarin actionele verbale passieven en adjectivale passieven niet strikt syntactisch homofoon zijn, maar waarin beide constructies wel op elkaar lijken doordat er slechts sprake is van een verschillend hulpwerkwoord, is namelijk gebleken dat kinderen alsnog een adjectivale interpretatie kunnen toepassen (Gavarró & Parramon, 2011

(Catalaans); Oliva & Wexler, in voorbereiding (Spaans)). Oliva en Wexler (in voorbereiding) verklaren dit door aan te nemen dat kinderen door de sterke gelijkens in constructies het probleem van de niet strikte syntactische homofonie kunnen negeren. Dit in tegenstelling tot een taal als het Grieks, waarin beide structuren geheel niet overeenkomen.¹⁶ In deze taal blijken kinderen hierdoor niet het vermogen te hebben om actionele verbale passieven te interpreteren met een adjectivale interpretatie (Terzi & Wexler, 2002). Op basis van bovenstaande onderzoeksresultaten en de gelijkens van beide structuren in het Nederlands, verwacht ik dat Nederlandse kinderen een adjectivale interpretatie kunnen toepassen op actionele verbale passieven. Daarentegen verwacht ik dat het ook voor Nederlandse kinderen onmogelijk is om een adjectivale interpretatie te gebruiken op niet-actionele verbale passieven. Om die reden vermoed ik dat Nederlandse kinderen meer moeite hebben met het begrijpen van niet-actionele verbale passieven dan met het begrijpen van actionele verbale passieven.

4.3.2 Korte versus lange verbale passieven

Deelvraag 2 gaat in op de prestaties van kinderen met korte en lange verbale passieven. Binnen deze deelvraag gaat het erom of het toevoegen van een door-bepaling aan een verbale passief constructie van invloed is op het begrip van deze constructie.

Oliva en Wexler (in voorbereiding) constateren een dergelijke invloed voor het Spaans: het toevoegen van een door-bepaling aan actionele verbale passieven zorgt ervoor dat Spaanse kinderen deze constructies minder goed begrijpen. Dit wordt volgens Oliva en Wexler (in voorbereiding) veroorzaakt doordat Spaanse kinderen geen adjectivale interpretatie kunnen toepassen op lange actionele verbale passieven, omdat zij hiervoor twee problemen zouden moeten negeren. Zo zouden zij zich niets moeten aantrekken van het in het Spaans niet strikt syntactisch homofoon zijn van actionele verbale en adjectivale passieven. Dit lukt Spaanse kinderen bij korte actionele verbale passieven en hierdoor is een adjectivale interpretatie op deze passieven toepasbaar (Oliva & Wexler, in voorbereiding). Daarnaast komen door-bepalingen in het Spaans slechts voor bij verbale en niet bij adjectivale passieven. Dit levert een tweede probleem op. Volgens Oliva en Wexler (in voorbereiding) lukt het Spaanse kinderen niet om beide problemen te negeren, waardoor een adjectivale interpretatie bij lange actionele verbale passieven niet mogelijk is. Hierdoor hebben Spaanse

¹⁶ In het Grieks worden adjectivale passieven gevormd door een hulpwerkwoord en een vorm die lijkt op een adjectief, maar die passieve morfologie heeft. Verbale passieven hebben daarentegen geen hulpwerkwoord en worden gevormd door een niet-actieve inflectie op het werkwoord (Terzi & Wexler, 2002).

kinderen, naast de problemen die zij hebben met het begrijpen van korte en lange niet-actionele verbale passieven, veel moeite met deze passieven.

In tegenstelling tot het Engels en het Spaans, kunnen door-bepalingen in het Nederlands zowel voorkomen bij verbale als adjectivale passieven (paragraaf 4.1). Een door-bepaling in actionele verbale passieven levert hierdoor vermoedelijk geen extra probleem op voor het toepassen van een adjectivale interpretatie. Het enige probleem dat zich hiervoor in het Nederlands mogelijk voordoet, is het niet strikt syntactisch homofoon zijn van adjectivale passieven en actionele verbale passieven. We zagen echter in de vorige paragraaf dat dit in andere talen die niet strikt syntactisch homofoon zijn (bij korte passieven) geen problemen oplevert voor het gebruik van een adjectivale interpretatie. Doordat het toevoegen van een door-bepaling aan actionele verbale passieven in het Nederlands vermoedelijk niet voor een extra probleem zorgt voor de toepassing van een adjectivale interpretatie, verwacht ik dat Nederlandse kinderen niet meer moeite hebben met het begrijpen van lange actionele verbale passieven dan met het begrijpen van korte actionele verbale passieven. Ik verwacht daarom dat Nederlandse kinderen goed scoren op lange actionele verbale passieven. Daarnaast vermoed ik dat Nederlandse kinderen meer moeite hebben met lange niet-actionele verbale passieven dan met lange actionele verbale passieven, omdat op deze eerste passieven geen adjectivale interpretatie kan worden toegepast. Naar verwachting scoren Nederlandse kinderen even slecht op korte als lange niet-actionele verbale passieven, omdat op beide passief constructies geen adjectivale interpretatie kan worden toegepast.

4.3.3 Actie-lezing versus resultaat-lezing bij actionele verbale passieven

Deelvraag 3 richt zich direct op de adjectivale interpretatie die door Borer en Wexler (1987) wordt aangenomen voor de interpretatie van actionele verbale passieven en onderzoekt of Nederlandse kinderen een actie-lezing of een resultaat-lezing gebruiken om actionele verbale passieven te begrijpen. Mijn voorspelling is dat Nederlandse kinderen een resultaat-lezing toekennen aan actionele verbale passieven ('worden'-passieven), en niet de voor volwassenen juiste actie-lezing.

5. Experiment 1

Experiment 1 onderzoekt of Nederlandse kinderen minder moeite hebben met het begrijpen van actionele verbale passieven dan met het begrijpen van niet-actionele verbale passieven. Ook test dit experiment of Nederlandse kinderen minder problemen hebben met het begrijpen van korte verbale passieven dan met het begrijpen van lange verbale passieven. Ter controle toetst dit experiment of Nederlandse kinderen beter presteren met actieve zinnen dan met passieve zinnen. Het experiment is gebaseerd op experiment 1 uit Oliva en Wexler (in voorbereiding).

5.1 Methode

5.1.1 De onderzoeksgroep

Aan dit experiment namen dertig kinderen deel in de leeftijd van 4;0-5;11 jaar oud. De proefpersonen waren leerlingen van katholieke basisschool St. Joseph te Breda. Zij waren allen moedertaalsprekers van het Nederlands en toonden geen symptomen van taalontwikkelingsproblemen. De kinderen werden op basis van hun leeftijd ingedeeld in twee groepen. Groep 1 bestond uit vijftien kinderen in de leeftijd van vier jaar, met een gemiddelde leeftijd van 4;5. Groep 2 bestond uit vijftien kinderen van vijf jaar oud. Deze groep had een gemiddelde leeftijd van 5;5. Tabel (1) geeft een overzicht van de details van beide groepen. Het experiment werd individueel afgenomen op een rustige plaats in de basisschool. Er werd op twee opeenvolgende dagen getest.

Groep	Aantal deelnemers	Leeftijd	Gemiddelde leeftijd
4 jaar oud	15	5;0-5;11	4;5
5 jaar oud	15	4;0-4;11	5;5
Totaal	30	4;0-5;11	5;0

Tabel (1): De proefpersonen verdeeld in leeftijdsgroepen

5.1.2 De volgorde van afname van de experimenten

Experiment 1 en experiment 2 werden bij ieder kind direct na elkaar afgenomen. Om te voorkomen dat de resultaten werden beïnvloed door taak-moeite, begon van iedere leeftijdsgroep de helft van het aantal proefpersonen (acht kinderen per groep) met experiment 1. Daaropvolgend werd bij hen experiment 2 afgenomen. Bij de andere helft (zeven kinderen per groep) werd eerst experiment 2 afgenomen. Deze helft eindigde met experiment 1.

5.1.3 Het materiaal

In dit experiment werden zestien werkwoorden gebruikt, waarvan acht actionele werkwoorden (duwen, kussen, optillen, roepen, scheren, schoppen, wakker maken en wassen) en acht niet-actionele werkwoorden (aanmoedigen, bekijken, haten, herinneren, horen, lief vinden, vergeten en zien). Van ieder van deze werkwoorden werden twee plaatjes gemaakt. In deze plaatjes kwamen steeds twee personages voor waarbij in plaatje 1 personage A iets deed bij personage B (zoals ‘A kust B’ of ‘A haat B’) en in plaatje 2 de omgekeerde actie plaatsvond (‘B kust A’ of ‘B haat A’).¹⁷ In het experiment kwamen in totaal vier personages voor. De gekozen werkwoorden werden gebruikt vanwege het gemak waarmee zij konden worden weergegeven in een plaatje. Een deel van de plaatjes van dit experiment was afkomstig uit Oliva en Wexler (in voorbereiding). De plaatjes werden aan de kinderen aangeboden met een iPad.

Aan de hand van de plaatjes werd van ieder werkwoord een actieve zin, een korte passieve zin en een lange passieve zin gevormd. De actieve zinnen werden toegevoegd als controle-conditie, opdat kon worden nagegaan of de kinderen inderdaad minder goed scoren op passief constructies dan op actieve constructies, zoals in de taalkundige literatuur wordt aangenomen. In totaal werden voor dit experiment 48 zinnen gebruikt. Alle zinnen waren semantisch omkeerbaar.

Voor de actieve en passieve zinnen werden dezelfde plaatjes gebruikt, zodat de plaatjes geen invloed hadden op het begrip van de zinnen. Iedere set van twee plaatjes per werkwoord kwam drie keer voorbij, namelijk voor iedere zinsoort (actieve zin, korte passieve zin en lange passieve zin) één keer. De positie van de twee plaatjes wisselde hierbij af, zodat bij een werkwoord bijvoorbeeld niet steeds het rechter plaatje gekozen moest worden. De zinnen en plaatjes werden in twee volgordes aangeboden. Volgorde 1 werd willekeurig samengesteld. Volgorde 2 werd zo samengesteld dat de in volgorde 1 aangeboden condities onveranderd bleven. De helft van beide leeftijdsgroepen (acht kinderen per groep) werd getest met volgorde 1. De andere helft (zeven kinderen per groep) kreeg volgorde 2 aangeboden.

5.1.4 De procedure

Ter introductie heb ik aan ieder kind de plaatjes van de personages en de werkwoorden die aan bod zouden komen laten zien. Na de introductie heb ik ieder kind gevraagd of hij/zij nog vragen had over het experiment en of alle plaatjes duidelijk waren. Ook heb ik aangegeven

¹⁷ Voor een voorbeeldafbeelding van een actioneel werkwoord en een voorbeeldafbeelding van een niet-actioneel werkwoord met de daarbij geteste zinnen, zie bijlage 1.

dat de verschillende plaatjes meerdere malen voorbij zouden komen, zodat het kind hierdoor tijdens het experiment niet in verwarring zou worden gebracht.

Voor dit experiment heb ik gebruik gemaakt van een Picture Selection Task. Ik liet een kind steeds op de iPad een set van twee plaatjes zien die een actie en de omgekeerde actie daarvan weergaven. Terwijl het kind naar de plaatjes keek, las ik een bijbehorende zin twee maal voor. Vervolgens vroeg ik het kind om van de plaatjes het plaatje te kiezen dat het beste bij de voorgelezen zin paste. Het nummer van het gekozen plaatje (1 of 2) noteerde ik op een resultatenformulier. Vervolgens gingen we verder met de volgende set en de zin die hierbij hoorde. Ieder kind kreeg alle 48 zinnen aangeboden in één van de twee vooraf opgestelde volgordes.

5.1.6 Pretest met volwassenen

Om te controleren of het materiaal van experiment 1 geschikt is en of er geen algemene verwerkingsproblemen zouden optreden tijdens het experiment, werd een pretest uitgevoerd met volwassenen. Aan deze pretest namen dertien proefpersonen deel. Alle proefpersonen waren student aan de Universiteit Utrecht en hadden het Nederlands als moedertaal.

De pretest werd op dezelfde manier en met hetzelfde materiaal afgenomen als in de hoofdttest. Het enige verschil was dat de zinnen die bij de plaatjes hoorden in de pretest niet werden voorgelezen. De zinnen waren in de pretest boven de twee plaatjes afgedrukt, zodat de proefpersonen de zinnen zelf konden lezen. De resultaten van de pretest zijn weergegeven in tabel (2).

Conditie	Actionele verbale passieven	Niet-actionele verbale passieven
Actieve zinnen	99%	97%
Passieve zinnen - kort	100%	98%
Passieve zinnen - lang	99%	96%

Tabel (2): De prestaties van volwassenen op de condities van experiment 1

De resultaten laten zien dat volwassenen boven de 95% scoorden op alle condities. Op grond daarvan kunnen mogelijke verschillen in de prestaties van de kinderen niet toegeschreven worden aan een algemeen verwerkingsprobleem of aan het gebruikte materiaal.

5.2 Resultaten

In dit experiment onderzocht ik of Nederlandse kinderen minder moeite hebben met het begrijpen van actionele verbale passieven dan met het begrijpen van niet-actionele verbale passieven. Daarnaast testte ik of kinderen minder problemen ondervinden met het begrijpen van korte verbale passieven dan met het begrijpen van lange verbale passieven. Ter controle werden eveneens actieve zinnen getest.

De resultaten van experiment 1 staan in tabel (3). De percentages laten zien dat vier- en vijfjarige kinderen beter scoren op actieve zinnen dan op passieve zinnen.

Actionele verbale passieven			
Conditie	4-jarigen	5-jarigen	Gemiddelde
Actieve zinnen	80,8 %	95,0 %	87,9 %
Passieve zinnen – kort	75,8 %	97,5 %	86,7 %
Passieve zinnen – lang	74,2 %	95,8 %	85,0 %
Niet-actionele verbale passieven			
Conditie	4-jarigen	5-jarigen	Gemiddelde
Actieve zinnen	76,7 %	96,7 %	86,7 %
Passieve zinnen – kort	46,7 %	75,8 %	61,3 %
Passieve zinnen – lang	50,8 %	62,5 %	56,7 %

Tabel (3): De prestaties van kinderen op de condities van experiment 1

De data werden geanalyseerd met behulp van een ANOVA (*Analysis of variance*). Hieruit blijkt dat er een significant effect is van voice ($F(1,28) = 23.011$, $p < .0001$): kinderen presteren beter met actieve zinnen dan met passieve zinnen. Dit effect wordt veroorzaakt doordat kinderen minder goed scoren op niet-actionele verbale passieven, wat leidt tot een significant voice * type interactie effect ($F(1,28) = 20.161$, $p < .0001$). Er is daarbij geen significant verschil in score tussen actieve zinnen met actionele werkwoorden en actieve zinnen met niet-actionele werkwoorden. Voor de passieve zinnen is er wel een significant effect van werkwoordtype ($F(1,28) = 57.176$, $p < .0001$): kinderen presteren beter met actionele verbale passieven dan met niet-actionele verbale passieven. Doordat kinderen in actieve zinnen geen problemen hebben met niet-actionele werkwoorden, kunnen de problemen die kinderen ondervinden met niet-actionele passieven niet veroorzaakt worden door de niet-actionele werkwoorden an sich.

Verder blijkt uit een ANOVA dat er geen significant effect van lengte is ($F(1,28) = 2.291, p=.141$). Kinderen scoren dus hetzelfde op korte passieven als op lange passieven. Dit geldt voor zowel actionele als niet-actionele verbale passieven, aangezien er geen significant type * lengte interactie effect is ($F(1,28) = 0.553, p=.463$).

Tot slot blijkt dat er een significant effect van leeftijd is ($F(1,28) = 15.610, p<.0001$) waarbij vijfjarige kinderen beter scoren dan vierjarige kinderen.

5.3 Discussie

De resultaten van experiment 1 laten zien dat Nederlandse kinderen beter scoren op actieve zinnen dan op passieve zinnen. Dit is in lijn met eerder onderzoek dat in andere talen is gedaan naar de verwerving van passieven en bevestigt de aanname dat actieve constructies door kinderen eerder worden verworven dan passief constructies.

Daarnaast ondersteunen de resultaten de UPR van Wexler (2004), die stelt dat kinderen niet in staat zijn om verbale passieven te begrijpen, en de adjectivale interpretatie waarmee actionele verbale passieven volgens Borer en Wexler (1987) alsnog begrepen kunnen worden. Door onderzoek in niet strikt syntactisch homofone talen (paragraaf 4.3.1) verwachtte ik dat Nederlandse kinderen een adjectivale interpretatie kunnen toepassen om actionele verbale passieven te begrijpen. Doordat deze interpretatie bij niet-actionele verbale werkwoorden onmogelijk is, voorspelde ik dat Nederlandse kinderen meer moeite zouden hebben met het begrijpen van niet-actionele verbale passieven dan met het begrijpen van actionele verbale passieven. De resultaten bevestigen deze hypothese en laten zien dat Nederlandse kinderen daadwerkelijk minder goed scoren op niet-actionele verbale passieven dan op actionele verbale passieven. Dit geldt voor zowel korte als lange verbale passieven. De hypothese dat Nederlandse kinderen lange actionele verbale passieven beter begrijpen dan lange niet-actionele verbale passieven wordt daarmee ook bevestigd.

Eveneens wordt de hypothese dat Nederlandse kinderen korte en lange verbale passieven hetzelfde begrijpen bevestigd: de kinderen scoren even goed op de korte en lange actionele verbale passieven en even slecht op de korte en lange niet-actionele passieven. Dat Nederlandse kinderen korte en lange niet-actionele verbale passieven hetzelfde begrijpen is onverenigbaar met de Transmission Deficit Hypothesis van Fox en Grodzinsky (1998) die stelt dat kinderen slecht presteren met lange niet-actionele verbale passieven en goed presteren met korte niet-actionele verbale passieven. De scores bevestigen daarentegen de adjectivale interpretatie, die volgens Borer en Wexler (1987) niet op deze passief constructies

kan worden toegepast en daarmee een reden geeft voor het gegeven dat kinderen op beide constructies slecht scoren.

Het lijkt dus zo te zijn dat Nederlandse kinderen, net als kinderen uit andere talen waarin adjectivale passieven en actionele verbale passieven niet strikt syntactisch homofon zijn, geen strikte syntactische homofonie nodig hebben om een adjectivale interpretatie te kunnen toepassen. Op basis van de resultaten van experiment 1 lijkt het erop dat kinderen het kleine onderscheid tussen beide structuren, namelijk het verschil in hulpwerkwoord, kunnen negeren en alsnog de adjectivale interpretatie kunnen toepassen om actionele verbale passieven te begrijpen.

6. Experiment 2

Experiment 2 onderzoekt of Nederlandse kinderen een actie-lezing of een resultaat-lezing gebruiken om actionele verbale passieven te begrijpen. In dit experiment wordt meer direct dan in experiment 1 getoetst of Nederlandse kinderen een adjectivale interpretatie gebruiken om actionele verbale passieven te begrijpen. Experiment 2 is gebaseerd op het tweede experiment uit Oliva en Wexler (in voorbereiding).¹⁸

6.1 Methode

6.1.1 De onderzoeksgroep

Aan dit experiment namen dezelfde kinderen deel als in experiment 1 (zie paragraaf 5.1.1).

6.1.2 Het materiaal

In dit experiment werden acht actionele werkwoorden gebruikt (kammen, kussen, natpuiten, scheren, schilderen, schminken, schoppen en wassen). Van ieder van deze werkwoorden werd een set van twee plaatjes gemaakt waarin telkens twee personages voorkwamen. In het ene plaatje werd de actie van het werkwoord afgebeeld (zoals ‘A kust B’) en in het andere plaatje werd het resultaat van deze actie weergegeven (‘A heeft B gekust en dat is te zien doordat er lippenstift is achtergebleven op het voorhoofd van B’).¹⁹ In het experiment werden dezelfde personages gebruikt als in experiment 1. Een deel van de plaatjes van dit experiment is afkomstig uit Oliva en Wexler (in voorbereiding). De plaatjes werden aangeboden met een iPad.

Aan de hand van de plaatjes werd van ieder werkwoord een korte ‘worden’-zin (voor de actie-lezing) en een korte ‘zijn’-zin (voor de resultaat-lezing) gevormd. Voor het experiment werden in totaal zestien zinnen gebruikt. Alle zinnen waren semantisch omkeerbaar.

Iedere set van twee plaatjes werd twee keer aangeboden. De positie van de plaatjes wisselde hierbij niet af. De zinnen en plaatjes werden in twee volgordes aangeboden. Volgorde 1 werd willekeurig samengesteld. Volgorde 2 werd zo samengesteld dat de in volgorde 1 aangeboden condities onveranderd bleven. De helft van beide leeftijdsgroepen (acht kinderen per groep) kreeg volgorde 1 aangeboden. De andere helft (zeven kinderen per groep) werd getest met volgorde 2.

¹⁸ Het experiment van Oliva & Wexler (in voorbereiding) is gebaseerd op de onderzoeksopzet van Gavarró & Parramon (2011).

¹⁹ Voor een voorbeeldafbeelding met een actie-plaatje en een resultaat-plaatje met de daarbij geteste zinnen, zie bijlage 2.

6.1.3 De procedure

De procedure van dit experiment verliep hetzelfde als dat van experiment 1. Ook voor dit experiment heb ik gebruik gemaakt van een Picture Selection Task. Ieder kind kreeg alle zestien zinnen met de daarbij behorende plaatjes aangeboden in één van de twee vooraf opgestelde volgordes.

6.1.4 Pretest met volwassenen

Voor experiment 2 werd eveneens een pretest uitgevoerd met volwassenen om te controleren of het materiaal voldoet en of er geen algemene verwerkingsproblemen zouden optreden tijdens het experiment. Aan deze pretest namen tien proefpersonen deel. Deze proefpersonen participeerden ook in experiment 1 en waren student aan de Universiteit Utrecht. Zij hadden het Nederlands als moedertaal.

De pretest werd op dezelfde manier en met hetzelfde materiaal afgenomen als in de hoofdstest. Het enige verschil was dat de zinnen die bij de plaatjes hoorden in de pretest niet werden voorgelezen. De zinnen waren in de pretest boven de twee plaatjes afgedrukt, zodat de proefpersonen de zinnen zelf konden lezen.

Op de verbale passieven ('worden'-passieven) werd door de proefpersonen 100% correct gescoord. Op de adjectivale passieven ('zijn'-passieven) scoorden de proefpersonen 97,5%. Mogelijke verschillen in de prestaties van de kinderen kunnen hierdoor niet toegeschreven worden aan een algemeen verwerkingsprobleem of aan het gebruikte materiaal.

6.2 Resultaten

In dit experiment onderzocht ik of Nederlandse kinderen bij het begrijpen van actionele verbale passieven een actie-lezing of een resultaat-lezing toepassen. Hierbij werd de adjectivale interpretatie meer direct getest dan in experiment 1.

De resultaten van dit experiment zijn verwerkt in tabel (4). De percentages geven de percentages weer van een "correcte" interpretatie, waarmee wordt bedoeld dat de juiste interpretatie bij verbale passieven ('worden'-passieven) een actie-lezing is en de juiste interpretatie bij adjectivale passieven ('zijn'-passieven) een resultaat-lezing.

Conditie	4-jarigen	5-jarigen	Gemiddelde
Verbale passieven (‘worden’-passieven)	56,7 %	89,2 %	73,0 %
Adjectivale passieven (‘zijn’-passieven)	68,3 %	92,5 %	80,4 %

Tabel (4): De prestaties van kinderen op de condities van experiment 2

In tabel (4) is af te lezen dat vierjarigen voor 56,7% een actie-lezing geven aan verbale passieven en voor 68,3% correct scoren op adjectivale passieven. Uit een one-sample t-test blijkt dat vierjarigen op kansniveau scoren op verbale passieven ($t(14) = 0.782$, $p=.45$) en boven kansniveau op adjectivale passieven ($t(14) = 3.214$, $p<.01$). De tabel geeft aan dat vijfjarigen voor 89,2% correct scoren op verbale passieven en voor 92,5% op adjectivale passieven. Een one-sample t-test laat zien dat vijfjarigen boven kansniveau scoren op beide passief constructies (verbale passieven: $t(14) = 10.22$, $p<.0001$; adjectivale passieven: $t(14) = 11.74$, $p<.0001$). Uit een ANOVA komt naar voren dat er geen significant verschil is tussen de scores op verbale passieven en de scores op adjectivale passieven ($F(1) = 2.703$, $p=.111$). Eveneens is er geen significante interactie tussen score en leeftijd ($F(1) = 0.834$, $p=.369$). Daarentegen is er een significant effect van leeftijd ($F(1) = 17.563$, $p<.0001$), doordat vijfjarigen met beide passief constructies beter presteren dan vierjarigen.

6.3 Discussie

De resultaten van experiment 2 geven aan dat Nederlandse kinderen actionele verbale passieven hetzelfde begrijpen als adjectivale passieven, namelijk of beide passief constructies goed (vijfjarigen) of beide passief constructies minder goed (vierjarigen). Vijfjarigen scoren boven verwachting op beide passief constructies. Vooral het percentage van correcte interpretatie bij verbale passieven is veel hoger dan verwacht. De resultaten laten zien dat vijfjarigen het verschil tussen een actie-lezing en een resultaat-lezing begrijpen en dat zij deze lezingen op de juiste wijze kunnen toepassen. Hieruit kan worden afgeleid dat vijfjarigen geen adjectivale interpretatie toepassen op actionele verbale passieven. Wanneer vijfjarigen een adjectivale interpretatie hadden gebruikt, had het percentage van correcte interpretatie bij deze passieven immers (veel) lager moeten zijn. Vijfjarigen kozen echter overwegend voor de correcte actie-lezing. Dit is tegen mijn verwachting en ondersteunt de adjectivale interpretatie niet.

De resultaten laten verder zien dat vierjarigen op kansniveau scoren op verbale passieven. Dit betekent dat vierjarigen bij verbale passieven steeds willekeurig één van de twee plaatjes (de actie-lezing of de resultaat-lezing) kiezen. Hieruit kan worden opgemaakt dat vierjarigen niet voortdurend een adjectivale interpretatie toepassen om actionele verbale passieven te begrijpen. Dit is tegen mijn verwachting, maar hoeft niet te betekenen dat vierjarigen nooit een adjectivale interpretatie aanwenden. Vierjarigen wijzen namelijk bij de helft van de verbale passieven het plaatje met de resultaat-lezing aan. Het is daarom mogelijk dat vierjarigen in de helft van de gevallen een adjectivale interpretatie toepassen op actionele verbale passieven. Vierjarigen hebben bij het interpreteren van actionele verbale passieven wellicht twee concurrerende strategieën die tot een verschillende lezing leiden, waardoor zij niet eenduidig voor de actie-lezing of de resultaat-lezing kiezen. Eén van deze strategieën is mogelijk de adjectivale interpretatie. Het kan ook zo zijn dat vierjarigen geen duidelijke strategie hebben en dat zij daarom niet overduidelijk voor één lezing kiezen.

Dat vierjarigen op kansniveau scoren op verbale passieven betekent niet dat zij het onderscheid tussen een actie-lezing en een resultaat-lezing niet begrijpen. Vierjarigen scoren immers boven kansniveau op adjectivale passieven. Dit betekent dat zij bij adjectivale passieven vaker voor een resultaat-lezing kiezen dan voor een actie-lezing.

Vierjarigen lijken dus, net als vijfjarigen, een onderscheid te maken tussen een actie-lezing en een resultaat-lezing. De resultaten laten echter zien dat vierjarigen, in tegenstelling tot vijfjarigen, nog niet goed weten hoe zij beide lezingen correct moeten toepassen op de verschillende passief constructies. Daarnaast passen vierjarigen mogelijk een adjectivale interpretatie toe op actionele verbale passieven, terwijl dit bij vijfjarigen uitgesloten is.

7. Algemene discussie

In experiment 1 onderzocht ik of Nederlandse kinderen minder moeite hebben met het begrijpen van actionele verbale passieven dan met het begrijpen van niet-actionele verbale passieven, en of Nederlandse kinderen beter presteren met korte verbale passieven dan met lange verbale passieven. Uit de resultaten blijkt dat actionele verbale passieven door Nederlandse kinderen beter begrepen worden dan niet-actionele verbale passieven. Ook laten de resultaten zien dat Nederlandse kinderen korte en lange verbale passieven hetzelfde begrijpen, en dat zij dus niet minder problemen hebben met het begrijpen van korte verbale passieven. Deze resultaten ondersteunen de hypothese dat Nederlandse kinderen een adjectivale interpretatie toepassen om actionele verbale passieven te begrijpen.

De toepassing van deze adjectivale interpretatie wordt genuanceerd door de resultaten van experiment 2. Deze resultaten geven aan dat vijfjarige Nederlandse kinderen actionele verbale passieven correct interpreteren als een actie: zij passen op deze passieven dus geen adjectivale interpretatie toe. Vierjarige Nederlandse kinderen kiezen bij actionele verbale passieven voor de helft een resultaat-lezing en voor de helft een actie-lezing. Zij hebben wellicht geen duidelijke strategie om deze passieven te interpreteren of zij hebben twee concurrerende strategieën die tot een verschillende lezing leiden, waardoor niet overwegend voor één lezing wordt gekozen. Hoewel vijfjarigen in experiment 2 geen adjectivale interpretatie toepassen, kan deze interpretatie voor vierjarigen niet worden uitgesloten, omdat vierjarigen voor de helft van de actionele verbale passieven kiezen voor een resultaat-lezing.

Wat zien we nu precies aan de resultaten van experiment 1 en experiment 2? Uit experiment 1 kwam naar voren dat Nederlandse kinderen goed presteren met korte en lange actionele verbale passieven. Als we slechts naar dit resultaat zouden kijken, dan zouden we concluderen dat Nederlandse kinderen helemaal niet zoveel moeite hebben met het begrijpen van passief constructies. Dit beeld is echter niet volledig en wordt genuanceerd door de resultaten op korte en lange niet-actionele verbale passieven. We zouden op basis van deze resultaten nu concluderen dat Nederlandse kinderen alleen actionele verbale passieven goed begrijpen. Dit blijkt echter ook niet geheel juist, aangezien vierjarige Nederlandse kinderen in experiment 2 op kans scoren op actionele verbale passieven. Hieruit blijkt dat zij moeite hebben om deze passieven te interpreteren. Vijfjarige Nederlandse kinderen hebben hier daarentegen geen moeite mee: zij scoren goed op actionele verbale passieven.

Op basis van experiment 1 kan worden gesteld dat vier- en vijfjarige Nederlandse kinderen een adjectivale interpretatie toepassen om actionele verbale passieven te

interpreteren. Uit experiment 2 blijkt dat vijfjarigen deze interpretatie niet toepassen, en dat vierjarigen dit mogelijk wel doen, maar niet altijd. Wanneer we de resultaten van de experimenten met elkaar vergelijken, zien we dus dat er iets opmerkelijks aan de hand is.

In ieder geval kan uit de resultaten van dit onderzoek met zekerheid worden geconcludeerd dat vier- en vijfjarige Nederlandse kinderen een andere strategie gebruiken om passieven te interpreteren dan Nederlandse volwassenen: geen van de kinderen scoort op alle condities even goed als volwassenen. Uit experiment 2 blijkt dat Nederlandse kinderen niet per se een adjectivale interpretatie aanwenden om actionele verbale passieven te begrijpen. Wat voor strategie wordt door Nederlandse kinderen gebruikt wanneer zij geen adjectivale interpretatie toepassen? En hoe kunnen we de verschillen in resultaten tussen de experimenten verklaren?

Een mogelijke verklaring voor de verschillen in resultaten is de volgende: in experiment 1 kregen de kinderen steeds twee plaatjes te zien waarop een actie werd uitgebeeld. In plaatje 1 deed personage A iets bij personage B en in plaatje 2 vond de omgekeerde actie plaats. Het kind moest het plaatje kiezen waarin de thematische rollen van de personages overeenkwamen met de thematische rollen uit de voorgelezen zin. Dit betekent dat als bijvoorbeeld een zin als ‘Het meisje wordt geduwd door de man’, waarin ‘het meisje’ de thèta-rol van patiëns heeft en ‘de man’ de thèta-rol van agens, werd voorgelezen, het kind het plaatje moest kiezen waarin ‘het meisje’ en ‘de man’ dezelfde thèta-rol (respectievelijk patiëns en agens) vervulden. In het plaatje waarin het omgekeerde plaatsvond (‘De man wordt geduwd door het meisje’) waren de thematische rollen precies omgedraaid (dat wil zeggen ‘de man’ was patiëns en ‘het meisje’ agens). Wanneer een kind voor dit laatste plaatje koos, had hij/zij het foutieve plaatje gekozen doordat de thematische rollen van de voorgelezen zin en het gekozen plaatje niet overeenkwamen. Om het juiste plaatje te kiezen moesten de kinderen dus weten welk personage welke thematische rol vervulde.

Het zou zo kunnen zijn dat Nederlandse kinderen nog niet in staan zijn om de thematische rollen van verbale passieven op de juiste wijze te begrijpen, maar dat zij dit al wel kunnen bij adjectivale passieven. Kinderen zouden hun onvermogen om de thematische rollen van actionele verbale passieven te begrijpen dan kunnen omzeilen door deze thematische rollen met behulp van een adjectivale interpretatie af te leiden. Een dergelijke interpretatie is mogelijk doordat de thematische rollen van adjectivale passieven en actionele verbale passieven met elkaar overeenkomen en op dezelfde wijze worden verdeeld. Deze interpretatie is niet mogelijk bij niet-actionele verbale passieven, omdat de thematische rollen van deze passieven niet overeenkomen met die van adjectivale passieven.

Doordat de thematische rollen in de twee plaatjes van experiment 1 omgekeerd waren, was er steeds een keuzemogelijkheid op basis van deze thematische rollen: worden de juiste thematische rollen weergegeven in plaatje 1 of in plaatje 2? Deze keuze kon de kinderen helpen om het juiste plaatje te kiezen, omdat deze keuzemogelijkheid de kinderen in staat stelde om een adjectivale interpretatie toe te passen. Dit hulpmiddel was echter niet beschikbaar in experiment 2, doordat de personages in beide plaatjes van dit experiment steeds dezelfde thematische rol vervulden. In het ene plaatje werd een actie uitgebeeld ('Het meisje wordt geschminkt') en in het andere plaatje het resultaat van deze actie ('Het meisje is geschminkt'). Hierbij had personage A in beide plaatjes de *thèta*-rol van agens en bleef personage B patiëns. Het had in dit experiment dus geen zin om via een adjectivale interpretatie de juiste thematische rollen af te leiden, omdat er geen keuze was tussen thematische rollen. De focus van dit experiment lag op een keuze tussen een actie-lezing en een resultaat-lezing. Om een goede keuze te maken tussen deze twee lezingen hadden de kinderen dus een andere strategie nodig.

Een mogelijke strategie zou het onpersoonlijke passief kunnen zijn. Onpersoonlijke passieven zijn passieven van intransitieve werkwoorden. Deze passief constructies zijn altijd gericht op een actie en zijn nooit statisch (Verrips, 1996). Onpersoonlijke passieven kunnen dus gemaakt worden van verbale passieven, omdat deze passieven een actie uitdrukken. Ze kunnen echter niet gemaakt worden van adjectivale passieven, omdat deze passieven statisch van aard zijn.²⁰ Een kind zou het onpersoonlijke passief om die reden kunnen gebruiken om te ontdekken dat verbale passieven een actie uitdrukken. Stel dat een kind de verbale passieve zin 'Het meisje wordt geschminkt' voorgelezen krijgt en hij niet weet of hier sprake is van een actie of resultaat, dan zou het kind van deze zin een onpersoonlijk passief kunnen maken ('Er wordt geschminkt') om er zo achter te komen dat hij moet kiezen voor de actie-lezing. Deze strategie zou kunnen verklaren waarom vijfjarige Nederlandse kinderen goed presteren met verbale passieven in experiment 2. Dat vierjarige Nederlandse kinderen minder goed presteren met deze passieven, zou eraan kunnen liggen dat vierjarigen de onpersoonlijke passief strategie nog niet hebben verworven of dat dit een tweede strategie is, die met de adjectivale interpretatie concurreert.

Merk op dat een onpersoonlijke passief strategie het kind in experiment 1 niet had kunnen helpen met het oplossen van de taak, aangezien deze strategie het kind slechts vertelde

²⁰ Er bestaan wel onpersoonlijke 'zijn'-passieven, zoals 'Er is geschminkt'. Deze passieven hebben echter een dynamische betekenis in de zin dat de activiteit 'schminken' heeft plaatsgevonden en drukken niet de resultaat-lezing uit die in dit onderzoek wordt onderzocht. Deze passieven zijn met andere woorden verbale 'zijn'-passieven.

dat hij te maken had met een actiegerichte passief constructie. Dit gaf het kind onvoldoende informatie. De onpersoonlijke passief strategie zegt namelijk niets over de verdeling van thematische rollen, omdat in onpersoonlijke passieven geen thematische rollen worden weergegeven. Het kind had daarom in experiment 1 een aanvullende strategie nodig om de thematische rollen af te leiden. Deze strategie was, zoals hierboven is beschreven, mogelijk de adjectivale interpretatie.

Het zou interessant zijn om te achterhalen of het mogelijk is dat Nederlandse kinderen een onpersoonlijke passief strategie gebruiken om actionele verbale passieven als een actie interpreteren. Hiervoor zou onderzoek gedaan kunnen worden naar het begrip dat vier- en vijfjarige Nederlandse kinderen hebben van onpersoonlijke passief constructies, bijvoorbeeld door met een Picture Selection Task te onderzoeken of vijfjarige Nederlandse kinderen een beter begrip hebben van onpersoonlijke passieven dan vierjarige Nederlandse kinderen.

Daarnaast zou het interessant zijn om te onderzoeken wat er gebeurt als de actionele verbale passieve zinnen en plaatjes uit experiment 1 op willekeurige wijze toegevoegd worden aan experiment 2. Het is mogelijk dat dit van invloed is op de prestaties met actionele verbale passieven. Door dit te onderzoeken kan worden bekeken welke strategie(ën) Nederlandse kinderen in dat geval toepassen op actionele verbale passieven. Wellicht kan dit ook enig licht werpen op de verschillen in resultaten tussen de experimenten.

Aangezien in het Nederlands nog niet veel onderzoek is gedaan naar de verwerving van passieven door kinderen, zou vervolgonderzoek zich verder kunnen richten op het uitbreiden van het onderzoek dat in dit bachelor eindwerkstuk is gedaan. Zo zou het interessant zijn om dit onderzoek uit te voeren met een groter aantal en andere proefpersonen om te toetsen of de resultaten van dit onderzoek worden herhaald. Ook zou het interessant zijn om oudere leeftijdsgroepen te testen, zodat kan worden nagegaan vanaf welke leeftijd Nederlandse kinderen passieven even goed begrijpen als volwassenen.

Vervolgonderzoek is niet alleen van belang om te achterhalen wat het patroon van verwerving is van passieven bij Nederlandse kinderen, ook kan men door vervolgonderzoek op dit gebied meer te weten komen over het Nederlandse passief zelf en hoe dit passief precies in elkaar zit.

8. Conclusie

In dit bachelor eindwerkstuk heb ik onderzoek gedaan naar het patroon van verwerving van passief constructies bij Nederlandse kinderen. Dit deed ik aan de hand van de volgende deelvragen:

1. Presteren Nederlandse kinderen beter met actionele verbale passieven dan met niet-actionele verbale passieven?
2. Presteren Nederlandse kinderen beter met korte verbale passieven dan met lange verbale passieven (oftewel verbale passieven met een door-bepaling)?
3. Gebruiken Nederlandse kinderen een actie-lezing of een resultaat-lezing om actionele verbale passieven te begrijpen?

Deze deelvragen onderzocht ik in twee experimenten. Uit experiment 1 blijkt dat mijn hypothesen met betrekking tot de eerste twee deelvragen kunnen worden aangenomen: Nederlandse kinderen presteren beter met actionele verbale passieven dan met niet-actionele verbale passieven, en presteren hetzelfde met korte als lange verbale passieven. Uitgaande van experiment 1 lijkt het zo te zijn dat Nederlandse kinderen gebruik kunnen maken van een adjectivale interpretatie om actionele verbale passieven te interpreteren.

Uit experiment 2 komt naar voren dat mijn hypothese met betrekking tot deelvraag 3 moet worden verworpen voor vijfjarige Nederlandse kinderen: zij interpreteren actionele verbale passieven overwegend als een actie en passen op deze passieven geen adjectivale interpretatie toe. Voor vierjarige Nederlandse kinderen kan de hypothese gedeeltelijk worden aangenomen, aangezien zij bij actionele verbale passieven in de helft van de gevallen kiezen voor een resultaat-lezing. Het is hierdoor niet uitgesloten dat vierjarigen een adjectivale interpretatie toepassen op actionele verbale passieven, al blijkt dat deze interpretatie niet altijd wordt toegepast. De goede prestaties van vierjarigen met actionele verbale passieven in experiment 1 moeten op basis van experiment 2 enigszins worden genuanceerd.

Verder kan uit de controle-conditie van experiment 1 worden afgeleid dat Nederlandse kinderen actieve constructies beter begrijpen dan passief constructies. Passief constructies worden door Nederlandse kinderen dus later verworven dan actieve constructies, zoals ook is geconstateerd in eerder onderzoek naar de verwerving van passieven.

Concluderend kan ik stellen dat Nederlandse kinderen duidelijk een andere strategie hebben om passief constructies te interpreteren dan Nederlandse volwassenen. Ook trek ik uit

dit onderzoek de conclusie dat deze strategie bij Nederlandse kinderen niet noodzakelijk een adjectivale interpretatie strategie is, hoewel niet kan worden uitgesloten dat deze strategie door Nederlandse kinderen wordt aangewend om actionele verbale passieven te interpreteren.

In dit bachelor eindwerkstuk heb ik hiermee een aanzet gegeven tot het beantwoorden van de vraag wat het patroon van verwerving van passief constructies is bij Nederlandse kinderen. De resultaten van mijn onderzoek zijn spannend en roepen interessante vragen op die uitnodigen tot vervolgonderzoek naar de eerste taalverwerving van passief constructies in het Nederlands.

Vermelde literatuur

- Bennis, H. (2010). *Syntaxis van het Nederlands: 11 hoofdstukken van de zin* (herziene druk). Amsterdam: Amsterdam University Press.
- Broekhuis, H. (in voorbereiding). Projection of verb phrases II: verb frame alternations.
- Borer, H. & Wexler, K. (1987). The maturation of syntax. In T. Roeper & E. Williams (Eds.), *Parameter setting* (pp. 123-172). Dordrecht: D. Reidel Publishing Company.
- Chomsky, N. (1999). Derivation by Phase. *MIT Occasional Papers in Linguistics*, 18, 1-40.
- Driva, E. & Terzi, A. (2007). Children's Passives and the Theory of Grammar. In A. Gavarró & M.J. Freitas (Eds.), *Generative Approaches to Language Acquisition 2007* (pp. 188-198). Cambridge: Scholar Publishers.
- Fox, D. & Grodzinsky, Y. (1998). Children's passive: A view from the by-phrase. *Linguistic Inquiry*, 29 (2), 311-332.
- Gavarró, A. & Parramon, X. (2011). Passives and resultatives in the acquisition of Catalan. In V.M. Camacho Taboada, Á.L. Jiménez-Fernández, F.J. Martín González & M. Reyes Tejedor (Eds.), *21st Colloquium on Generative Grammar* (pp. 82-84). Sevilla: Universidad de Sevilla & Universidad Pablo de Olavide.
- Hirsch, C. & Wexler, K. (2006a). Children's passives and their resulting interpretation. In K.U. Deen, J. Nomura, B. Schulz, & B.D. Schwartz (Eds.), *The Proceedings of the Inaugural Conference on Generative Approaches to Language Acquisition North America, Honolulu. UCONN Occasional Papers in Linguistics*, 4 (1), 125-136.
- Hirsch, C. & Wexler, K. (2006b). By the way, children don't know by. In D. Bamman, T. Magnitskaia & C. Zaller (Eds.), *BUCLD 30: Proceedings of the 30th annual Boston University Conference on Language Development* (pp. 249-261). Somerville, MA: Cascadilla Press.
- Koopman, H. & Sportiche, D. (1991). The position of subjects. *Lingua*, 85, 211-258.
- Maratsos, M., Fox, D., Becker, J. & Chalkley, M.A. (1985). Semantic restrictions on children's passives. *Cognition*, 19, 167-191.
- Oliva, J. & Wexler, K. (in voorbereiding). The acquisition of Spanish passives: The Adjectival Strategy and Interpretation.
- Parramon Chocarro, X. (2009). *The Acquisition of Actional Passives in Catalan*. Programa de doctorat de Ciència Cognitiva i Llenguatge Universitat Autònoma de Barcelona.
- Roeper, T. (1988). Theory and explanation in acquisition. *Papers and Reports in Child Language Acquisition*, 27, 162-166.

- Siewierska, A. (2013). Passive constructions. In M.S. Dryer & M. Haspelmath (Eds.), *The World Atlas of Language Structures online*. Leipzig: Max Planck Institute for Evolutionary Anthropology. (Online beschikbaar via <http://wals.info/chapter/107>, Geraadpleegd op 06-03-2014).
- Verrips, M. (1996). *Potatoes Must Peel: The acquisition of the Dutch Passive*. Dordrecht: ICG Printing.
- Wexler, K. (2004). Theory of Phasal Development: Perfection in Child Grammar. *MIT Working Papers in Linguistics*, 48, 159-209.
- Terzi, A., & Wexler, K. (2002). A-Chains and S-Homophones in Children's Grammar: Evidence from Greek Passives. *NELS*, 32, 519-537.

Bijlage 1: voorbeeldafbeeldingen uit experiment 1

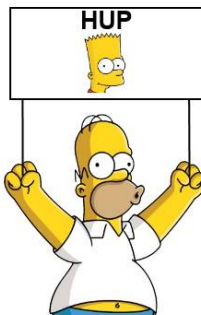


1

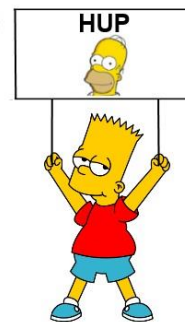


2

Voorbeeldafbeelding 1: het actionele werkwoord ‘wakker maken’. Deze afbeelding (en de afbeelding waarin de plaatjes omgekeerd waren) werd gebruikt voor de zinnen: ‘De jongen maakt de man wakker’ (actief), ‘De jongen wordt wakker gemaakt’ (passief, kort) en ‘De man wordt wakker gemaakt door de jongen’ (passief, kort).



1



2

Voorbeeldafbeelding 2: het niet-actionele werkwoord ‘aanmoedigen’. Deze afbeelding (en de afbeelding waarin de plaatjes omgekeerd waren) werd gebruikt voor de zinnen: ‘De jongen moedigt de man aan’ (actief), ‘De man wordt aangemoedigd’ (passief, kort) en ‘De jongen wordt aangemoedigd door de man’ (passief, lang).

Bijlage 2: voorbeeldafbeelding uit experiment 2



Voorbeeldafbeelding 3: het actionele werkwoord ‘kussen’. Deze afbeelding werd gebruikt voor de zinnen: ‘Het meisje is gekust’ (adjectivale passief constructie; resultaat-lezing) en ‘Het meisje wordt gekust’ (verbale passief constructie; actie-lezing).