

**Anaforen in het Duits van kinderen:
een psycholinguïstische studie**

Scriptie

van

Frank H. J. Heinen

Begeleiding

door

Prof. Dr. Peter H. A. Coopmans

Universiteit Utrecht

Taal en cultuurstudies

Taalontwikkeling en Taalvariatie

Studentnummer 9738517

25 juni 2007

Introductie.....	3
Een inleidende schets.....	3
De theoretische achtergrond.....	4
Experimentele achtergrond.....	6
1. Binding, referentie en argumentstructuur.....	9
1.1. Binding	9
1.2. Referentie	13
1.3. Argumentstructuur	16
1.4. De onderzoeksvraag	19
2. Het experiment.....	20
2.1. De proefpersonen.....	20
2.2. De taak van de proefpersonen.....	21
2.3. De testprocedure.....	22
2.4. De testcondities.....	23
2.5. De run.....	25
2.6. De verwachtingen	27
3. Resultaten en discussie	29
3.1. Resultaten.....	29
3.2. Discussie.....	32
4. Conclusies	41
5. Referenties.....	47
6. Appendix.....	48
6.1. De testzinnen en plaatjes in de guise-conditie.....	48
6.2. De testzinnen en plaatjes in de PSC.....	49
6.3. De fillers en introductie van de figuren	50
6.4. Het antwoordformulier	52
6.5. De antwoorden van de kinderen, gedeelte I.....	53
6.6. De antwoorden van de kinderen, gedeelte II.....	54
6.7. De antwoorden van de volwassenen:.....	55

Introductie

In deze studie onderzoek ik het gebruik en de interpretatie van anaforische elementen in het Duits van kinderen. Ik ga uit van een op het Nederlands en het Engels gebaseerde theorie en ga na in hoeverre deze theorie ook de talige verschijnselen van het Duits verklaart. Hierbij onderzoek ik de zogenaamde reflexieve interpretatie en de hiervoor in aanmerking komende anaforische elementen. Mijn doel is evenwel om vast te stellen in hoever Duitstalige kinderen anaforen naar een zogenaamde ‘guise’ laten refereren. Dit is een buitengewone interpretatie waar de anafoor niet naar het subject in de zin maar naar een representatie van het subject verwijst. Naar aanleiding van ideeën in het onderzoek van Zuckerman en Vlasveld (2004) heb ik een experiment uitgevoerd. De resultaten lijken op het eerste zicht de interpretatie toe te laten dat Duitstalige kinderen een anafoor niet naar een ‘guise’ laten refereren. Een nauwkeurige vergelijking van mijn experiment met dat van Zuckerman en Vlasveld wijst uit dat niet de beschreven theoretische overwegingen van deze studie herzien moeten worden, maar dat de experimentele opbouw van mijn experiment de kinderen te veel vrijheid gaf.

Een inleidende schets

In het Nederlands en in het Duits maakt men gebruik van zowel pronomina als anaforen om een reflexieve handeling uit te drukken. Dit is niet opmerkelijk zolang we het Engels buiten beschouwing laten, omdat het Engels hiervoor normaliter uitsluitend anaforen gebruikt. De volgende voorbeeldzinnen illustreren dit:

- (1) a) Ich rasiere mich regelmäßig.
 b) Ik scheer me regelmatig.
 c) I shave myself regularly.

Dat de pronomina *mich* en *me* in (1) geen anaforen zijn, wordt duidelijk door de voorbeeldzinnen in (2) waarbij de subjecten *ich/ik/I* vervangen zijn door subjecten als *der Frisör/de kapper/the barber*. Alleen de Engelse zin met de anafoor *myself* wordt hierdoor ongrammaticaal.

- (2) a) Der Frisör rasiert mich regelmäßig.
 b) De kapper scheert me regelmatig.
 c) *The barber shaves myself regularly.

Om een reflexieve handeling uit te drukken die een derde persoon op zichzelf uitoefent, gebruiken we in het Duits, Nederlands en Engels geen pronomina als *ihn*, *hem* en *him* maar anaforen als *sich*, *zich* en *himself*. Alleen de anaforen in voorbeeld (3) laten een reflexieve interpretatie toe.

- (3) a) Der Frisör rasiert sich/ihn regelmäßig.
b) De kapper scheert zich/hem regelmatig.
c) The barber shaves himself/him regularly.

Het verschil tussen het Nederlands en het Duits wordt duidelijk in (4) als we het werkwoord *scheren* vervangen door het werkwoord *bewonderen*.

- (4) a) Der Frisör bewundert sich.
b) De kapper bewondert zich*(zelf).
c) The barber admires himself.

In tegenstelling tot voorbeeld (3b) is het gebruik van *zich* in de Nederlandse voorbeeldzin (4b) niet meer voldoende en gebruikt men *zichzelf*, wat ik heb aangeduid met het sterretje voor de ronde haakjes. In het Duits verandert daarentegen ten opzichte van voorbeeld (3a) niets.

De theoretische achtergrond

De bovenstaande op grammaticale voorbeelden gebaseerde inleidende schets geeft echter een vertekend beeld weer. In de theoretische benaderingen van Reinhart en Reuland (1993), Reuland en Reinhart (1995) en Reuland (2001) wordt reflexiviteit als een bijzonder geval beschouwd. De onderzoekers die deze theorieën poneren gaan uit van de interpretatie van pronomina zoals in voorbeeld (3). Ze laten de eerste persoonspronomen, zoals in voorbeeld (1), en de tweede persoonspronomen meestal buiten beschouwing. Vervolgens stellen ze dat het werkwoord *scheren* een afzonderlijke eigenschap heeft waardoor het voorbeeld (3) een uitzondering wordt terwijl voorbeeld (4) met het werkwoord *bewonderen* dan weer het standaardmodel wordt voor zogenoemde reflexivisatie.

Deze visie is voornamelijk gebaseerd op de talige feiten van het Nederlands en het Engels, en wordt volgens Reuland en Reinhart (1995) in meer of mindere mate gesteund door feiten van Noord-Germaanse talen zoals het Noors, Zweeds, Deens en IJslands.

Maar het Duits vormt in zekere zin een probleem. Net als het Nederlandse *zelf* dat in (4) verplicht is, beschikt ook het Duits over een *selbst*, dat gebruikt kan worden om *sich* te benadrukken zoals in (5):

- (5) a) Nachdem der Frisör den Kunden rasiert hatte, rasierte er sich (selbst).
 b) Nadat de kapper de klant geschoren had, scheerde hij zich*(zelf).

De theorie van Reinhart en Reuland (1993) is gebaseerd op de dichotomie van SE-anaforen zoals het Nederlandse *zich* en SELF-anaforen zoals het Nederlandse *zichzelf*. Het Duits heeft daarentegen geen echte SELF-anafoor tot zijn beschikking. Ook al lijken de zinnen in (5) op elkaar, toch zijn er essentiële verschillen. Wat in het Duits op een SELF-anafoor lijkt, is echter geen SELF-anafoor. Dit wordt duidelijk in het volgende voorbeeld:

- (6) a) Der Frisör rasierte sich gestern selbst.
 b) ??De kapper scheerde zich gisteren zelf.¹

Het *sich* en *selbst* gedeelte vormen in het Duits geen vast verband, zoals dit in het Nederlands wel het geval is, omdat *selbst* in het Duits optioneel gebruikt kan worden, wat ik heb aangeduid met ronde haken in (5). Het gebruik van *selbst* is in het Duits een stilistische kwestie omdat *selbst* in (5) kan ontbreken als men *sich* beklemtoont, hetgeen met het Nederlandse *zich* onmogelijk is.

Het Duits beschikt dus niet over een echte SELF-anafoor, zoals in het Nederlands en in andere Germaanse talen, maar over een optioneel beklemtoonbaar *sich* dat ik SICH-anafoor noem. Reuland en Reinhart (1995) brengen naar voren dat deze SICH-anafoor *sich* ook in het Duits van een zogenaamde SE-anafoor *sich* te onderscheiden is. Zo stellen deze onderzoekers voor dat de SICH-anafoor *sich* net als de Nederlandse SELF-anafoor *zichzelf* de volgende structuur heeft:

- (7) a) [NP zich [N' zelf] Nederlandse SELF-anafoor
 b) [NP e [N' sich] Duitse SICH-anafoor

¹ Het lijkt in het Nederlands niet absoluut onmogelijk om het *zich* van het *zelf* gedeelte te splitsen. Een google test naar “zich gisteren zelf” resulteerde in 156 sites die deze woordvolgorde gebruikten. Een google test naar “zichzelf gisteren” resulteerde daarentegen in 872 sites. Een louter op de sites in Nederland beperkte google test leverde de volgende resultaten op: 10 sites met “zich gisteren zelf” en 571 sites met “zichzelf gisteren”. Een gelijkaardige test beperkt op sites in Duitsland leverde de volgende resultaten op: 418 sites met “sich gestern selbst” en 219 sites met “sich selbst gestern”.

Voor de niet beklemtoonbare SE-anafoor *sich* stellen ze, net als voor de Nederlandse tegenhanger *zich*, de volgende structuur voor:

- (8) a) [NP zich [N' e] Nederlandse SE-anafoor
 b) [NP sich [N' e] Duitse SE-anafoor

Deze verschillende structuren correleren met zowel beklemtoonbaarheid als mogelijkheid tot topicalisatie. Zo kan de Duitse SICH-anafoor net als een SELF-anafoor, maar in tegenstelling tot SE-anaforen, beklemtoond en getopicaliseerd worden. De volgende voorbeelden laten zien dat de SICH-anafoor en SELF-anafoor getopicaliseerd kunnen worden terwijl dit bij de SE-anaforen onmogelijk is.

- (9) a) Sich₁ zeichnet er t₁ gerne. SICH-anafoor
 b) Zichzelf₁ tekt hij t₁ graag. SELF-anafoor
- (10) a) *Sich₁ benimmt er t₁ gut. SE-anafoor
 b) *Zich₁ gedraagt hij t₁ wel. SE-anafoor

Het Duits beschikt dus over twee homonieme anaforen. Deze anaforen onderscheiden zich door beklemtoonbaarheid. De SICH-anafoor kan in tegenstelling tot de SE-anafoor optioneel beklemtoond worden. Maar in plaats van de SICH-anafoor te beklemtonen, maakt men in het Duits veel vaker gebruik van de “intensifier” *selbst*. Dit gebruik wordt niet alleen in de Duitse schrijftaal toegepast om de anafoor te benadrukken maar ook in de gewone spreektaal. Zo wordt in het volgende voorbeeld (11a) de benadrukte anafoor noch de intensifier buitengewoon fel beklemtoond.²

- (11) a) Sich₁ selbst zeichnet er t₁ gerne. SICH-anafoor + Intensifier
 b) Zichzelf₁ tekt hij t₁ graag. SELF-anafoor

Experimentele achtergrond

Het beklemtonen van de SICH-anafoor is in het Duits weliswaar mogelijk maar vormt een uitzondering omdat men naast het felle beklemtonen van de SICH-anafoor de optie heeft een intensifier als *selbst* te gebruiken. Juist deze uitzonderlijke beklemtoonbaarheid, zo stellen Zuckerman en Vlasveld (2004), is van uiterst belang voor taalverwervende

² De intensifier in het Duits wordt in (11a) gewoon beklemtoond maar niet feller dan het adverbium *gerne*. Als men de intensifier in de Duitse zin (11a) weglaat moet de SICH-anafoor sterker beklemtoond worden dan het adverbium.

kinderen. Volgens deze onderzoekers behoren SE-anaforen en SELF-anaforen tot twee verschillende groepen anaforische elementen. Deze groepen hebben verschillende fonologische, syntactische en pragmatische eigenschappen. Het taalverwervende Duitstalige kind dat voor de juiste classificatie van de anaforen niet alleen twee homonieme anaforen van elkaar moet onderscheiden, heeft het bijkomende probleem dat het dit onderscheid op basis van de uitzonderlijke optionele beklemtoonbaarheid van de SICH-anafoor moet maken. De vraag die hieruit voortvloeit luidt als volgt: In hoeverre weten Duitstalige kinderen dat de SICH-anafoor optioneel beklemtoonbaar is?

Zuckerman en Vlasveld ontdekten dat Nederlandse kinderen al vroeg het semantisch verschil tussen de SE-anafoor en SELF-anafoor kennen, dat zelfs voor Nederlandstalige volwassenen normaliter niet duidelijk is. Zo wordt de SELF-anafoor, in tegenstelling tot een SE-anafoor, in een zogenoemde ‘guise-context’ ambigu.³

- (12) Context: Ringo Star gaat naar het wassenbeeldenmuseum van Mme Tussaud en ziet daar zichzelf in de vorm van een wassen standbeeld (de ‘guise’).
- a) All of the sudden, Ringo started undressing himself. SELF-anafoor ambigu
 - b) Plotseling begon Ringo zichzelf uit te kleden. SELF-anafoor ambigu
 - c) Plotseling begon Ringo zich uit te kleden. SE-anafoor eenduidig

De Engelse en de Nederlandse zin met de SELF-anaforen in respectievelijk (12a) en (12b) zijn in deze guise-context ambigu. De SELF-anaforen verwijzen ofwel naar Ringo Star zelf of naar zijn wassen beeltenis. Maar de zin met de Nederlandse SE-anafoor *zich* in (12c) laat in deze ‘guise-context’ maar één interpretatie toe, namelijk dat Ringo Star zichzelf voor zijn wassen standbeeld uitkleedt. Als deze referentiële eigenschap van de SELF-anaforen met de eigenschap van optionele beklemtoonbaarheid correleert, zou een optioneel beklemtoonbare SICH-anafoor in een ‘guise-context,’ net als de SELF-anaforen, ambigu moeten zijn.

In hoeverre laten kinderen de optioneel beklemtoonbare SICH-anafoor naar de ‘guise’ refereren?

Ik heb getracht deze vraag op basis van experimentele resultaten te beantwoorden. Hiervoor heb ik een *picture-selection-task* (PST) experiment doorgevoerd. In een PST experiment hebben kinderen de taak om uit een reeks van meerdere plaatjes het plaatje te kiezen dat het beste bij hun interpretatie van een testzin past. De 47 kinderen in mijn

³ De observatie dat de SELF-anafoor in een guise-context ambigu is, werd oorspronkelijk door Jackendoff (1992) gemaakt.

experiment waren uitsluitend Duitstalige moedertaalsprekers met de leeftijd van zeven tot tien jaar. Een kleine groep van zeven volwassen Duitstalige moedertaalsprekers diende als controlegroep.

Mijn studie heeft de volgende structuur. In de eerste paragraaf van hoofdstuk 1 beschrijf ik de theoretische benaderingen die voor de interpretatie van anaforen en de reflexieve interpretatie van pronomina relevant zijn. Hierbij beschouw ik Reuland en Reinhart (1995) en Reuland (2001) niet als onafhankelijke theorieën maar als verdere uitwerkingen van de theorie van Reinhart en Reuland (1993). In de tweede paragraaf van hoofdstuk 1 ontwikkel ik de Q-regel op basis van het door Chien en Wexler (1990) voorgestelde pragmatische principe P. In de derde paragraaf van hoofdstuk 1 stel ik op basis van de anaforische eigenschappen die door Zuckerman en Vlasveld worden beschreven voor om SE-anaforen niet als argumenten maar als syntactische markers te beschouwen. In het laatste gedeelte herformuleer ik de onderzoeksvraag. In hoofdstuk 2 beschrijf ik zowel het experiment van Zuckerman en Vlasveld als het door mij uitgevoerde experiment. De testresultaten van mijn experiment worden in het eerste gedeelte van hoofdstuk 3 beschreven en in het tweede gedeelte geanalyseerd. Het laatste hoofdstuk bevat de hoofdlijnen van de verworven inzichten.

1. Binding, referentie en argumentstructuur

De interpretatie van anaforische elementen wordt beperkt door regels die tot twee verschillende modules behoren. Enerzijds zijn er de bindingsprincipes die tot de syntactische module behoren en anderzijds zijn er regels, zoals het principe P of de I-regel, die tot de pragmatische module behoren. Onafhankelijk van de exacte formulering van de bindingsprincipes wordt aangenomen dat anaforen gebonden kunnen worden en reflexief geïnterpreteerd worden, terwijl pronomina normaliter niet lokaal gebonden kunnen worden en hun interpretatie afhankelijk is van de context. Dat ook anaforen afhankelijk van de context zelfstandig naar een ‘guise’ kunnen refereren, als zij de argumentstructuur van het werkwoord bewaren, wordt in de bindingstheorieën van Reinhart en Reuland (1993) en Reuland (2001) niet overwogen. Na een beknopte bespreking van deze bindingstheorieën in paragraaf 1.1, tracht ik in paragraaf 1.2 duidelijk te maken dat zinnen met anaforen niet noodzakelijkerwijs reflexief te interpreteren zijn en dat een ‘guise-context’ ook deel uitmaakt van het alledaagse leven. Verder laat ik in paragraaf 1.3 zien dat SE-anaforen in argumentpositie, in tegenstelling tot SELF-anaforen en SICH-anaforen, als syntactische markers kunnen worden beschouwd en deze daarom niet als zelfstandige argumenten kunnen refereren. In de laatste paragraaf van dit hoofdstuk herformuleer ik de onderzoeksvraag die leidt tot de beschrijving van het experiment in het volgende hoofdstuk.

1.1. *Binding*

De op het Engels en Nederlands gebaseerde reflexiviteitstheorie van Reinhart en Reuland (1993) onderscheidt drie groepen anaforische elementen: SE-anaforen, SELF-anaforen en pronomina. Anaforen kunnen volgens deze theorie gebonden worden omdat zij de eigenschap $-R$ hebben. Pronomina hebben daarentegen de eigenschap $+R$ en kunnen niet lokaal gebonden worden. De bindingscondities zijn als volgt geformuleerd:

- (13) Bindingsprincipe A: Een reflexief gemarkeerd predikaat is reflexief.
Bindingprincipe B: Een reflexief predikaat is reflexief gemarkeerd.

Bindingsprincipe A vereist dat een predikaat dat reflexief gemarkeerd is reflexief geïnterpreteerd moet worden. Vervolgens wordt een anafoor in argumentpositie van een predikaat syntactisch gebonden en worden de betreffende argumenten bijgevolg gecoïndexeerd.

Bindingsprincipe B vereist dat voor een reflexieve interpretatie het predikaat reflexief gemarkeerd moet zijn. Een predikaat is reflexief gemarkeerd als het werkwoord inherent reflexief is of een van zijn argumenten een SELF-anafoor is.⁴

Bindingsprincipe B reguleert het gebruik van de SELF-anafoor en de SE-anafoor. Alleen als het werkwoord inherent reflexief is, kan in het Nederlands de SE-anafoor gebruikt worden. Is het werkwoord niet inherent reflexief, dan is het gebruik van een SELF-anafoor voor een reflexieve interpretatie noodzakelijk.

- (14) a) Jan_i schaamt zich_i SE-anafoor
 b) Jan_i haat zichzelf_i SELF-anafoor

Naast de bindingsprincipes in (13) stellen Reinhart en Reuland een A-ketenconditie voor die het gebruik en de interpretatie van pronomina reguleert. Hiervoor is de R-eigenschap relevant. Anaforen met de eigenschap –R kunnen volgens de A-ketenconditie gebonden worden. Het binden van pronomina met de eigenschap +R zou de A-ketenconditie schenden. De A-ketenconditie formuleren Reuland en Reinhart (1995) als volgt:

- (15) A-ketenconditie:
 Een maximale A-keten ($\alpha_1 \dots \alpha_n$) bevat precies één lid – α_1 – dat de eigenschap +R heeft.

De A-keten vereist bijgevolg het binden van anaforen en sluit het binden van pronomina uit. Daar waar het bindingsprincipe B geen uitsluitel geeft, namelijk in predikaten van werkwoorden die inherent reflexief zijn, wordt het binden van pronomina met de eigenschap +R uitgesloten.

- (16) a) Jan_i schaamt zich_i gebonden SE-anafoor, conform A-ketenconditie
 +R -R
 b) *Jan_i schaamt hem_i gebonden pronomina, schending van de A-ketenconditie
 +R +R

Het Duits beschikt volgens Reuland en Reinhart (1995), net als het Nederlands, naast pronomina over twee verschillende anaforen: een niet beklemtoonbare anafoor *sich* die dezelfde eigenschappen heeft als de Nederlandse SE-anafoor en een optioneel beklem-

⁴ Everaert (1986) heeft al vastgesteld dat sommige werkwoorden, zoals *wassen* en *scheren*, inherent reflexief zijn.

toonbare anafoor *sich*, die ik al in de inleiding SICH-anafoor noemde. Analooq met het Nederlands stellen deze onderzoekers dat de bindingsprincipes in (13) ook het gebruik en de interpretatie van de Duitse anaforische elementen reguleren. Volgens deze onderzoekers voldoet de Duitse SICH-anafoor door haar complexe structuur aan het vereiste van bindingsprincipe B. Als dit bindingsprincipe in het Nederlands het gebruik van de SELF-anafoor i.p.v. de SE-anafoor voorschrijft, dan schrijft dit principe ook in het Duits het gebruik van de SICH-anafoor voor i.p.v. de SE-anafoor. De Nederlandse voorbeeldzinnen in (14) laten zich als volgt naar het Duits vertalen:

- (17) a) Jan_i schämt sich_i SE-anafoor
 b) Jan_i hasst sich_i (selbst) SICH-anafoor

Het binden van pronomina wordt in het Duits, net als in het Nederlands, door de A-ketenconditie uitgesloten:

- (18) a) Jan_i schämt sich_i gebonden SE-anafoor, conform A-ketenconditie
 +R -R
 b) *Jan_i schämt ihn_i gebonden pronomena, schending van de A-ketenconditie
 +R +R

Er bestaan in het Nederlands werkwoorden die optioneel inherent reflexief lijken te zijn maar volgens Reuland en Reinhart (1995) zijn deze werkwoorden twee keer in het lexicon opgenomen: enerzijds als transitief werkwoord en anderzijds als inherent reflexief werkwoord. Het betreft hier werkwoorden als *wassen* of *scheren*. In de volgende Nederlandse zin lijkt het zelfgedeelte zoals in het Duits optioneel te zijn. In het Duits zijn deze werkwoorden echter niet inherent reflexief maar gewoon transitief en is het zelfgedeelte daadwerkelijk optioneel:

- (19) a) Jan scheert/ wast zich(zelf). “optioneel inherent reflexief?”
 b) Jan rasiert/ wäscht sich (selbst). transitief

Dat de gelijkenis van *zich* en *sich* in (19) en een optioneel SELF-gedeelte misleidend is wordt duidelijk door de topicalisatie van de anaforen. SE-anaforen kunnen niet getopicaliseerd worden in tegenstelling tot SELF- en SICH-anaforen:

- (20) a) *Zich scheert/ wast Jan regelmatig. SE-anafoor
 b) Zichzelf scheert/ wast Jan regelmatig. SELF-anafoor

- c) Sich (selbst) rasiert/ wäscht Jan regelmäßig. SICH-anafoor
 d) *Sich schämt Jan regelmäßig. SE-anafoor

De theorie van Reuland (2001) baseert zich in wezen op de theorie van Reinhart en Reuland (1993). Relevant voor deze studie zijn de volgende inzichten:

- SE-anaforen worden door een syntactische keten gebonden.
- SELF-anaforen worden als variabelen in de C-I-interface gebonden.
- Pronomina kunnen gebonden worden als het binden het *principle of recoverability of deletion* niet schendt.

SE-anaforen worden door een syntactische keten gebonden. De formatie van deze syntactische keten is het resultaat van *feature checking*. De eigenschappen van de gebonden SE-anafoor worden gedeleerd maar zijn terug te vinden in de eigenschappen van de binder. Hierbij is de voorwaarde dat de eigenschappen van de SE-anafoor en die van de binder identiek moeten zijn. Omdat SE-anaforen alleen maar gespecificeerd zijn voor de eigenschap persoon [derde persoon], moet de binder voor deze eigenschap gespecificeerd zijn. Hieruit volgt dat eerste en tweede persoonspronomen een SE-anafoor niet kunnen binden, wat geïllustreerd wordt door de voorbeelden in (21), maar dat derde persoonspronomen ongeacht hun specificatie voor getal wel SE-anaforen kunnen binden, zie hiervoor voorbeeld (22):

(21) Ich habe / Du hast *sich erkältet.
 Ik heb / Jij hebt SE verkouden
 'Ik ben / Jij bent verkouden.'

(22) Er hat / Sie haben sich erkältet.
 Hij heeft / Zij hebben SE verkouden
 'Hij is / Zij zijn verkouden.'

SELF-anaforen markeren het predikaat niet meer reflexief maar voorkomen de zogenoemde reductie van de ariteit van het werkwoord. Zij kunnen daarom niet zoals SE-anaforen syntactisch gebonden worden maar worden als variabelen in de C-I-interface gebonden. Met andere woorden, de SELF-anafoor, en mijns inziens ook de Duitse SICH-anafoor, bewaren de argumentstructuur van transitieve werkwoorden. Reuland

(2001) argumenteert, net als Reuland en Reinhart (1995), dat deze eigenschap kan worden afgeleid uit de complexe structuur van de SELF-anafoor. Deze complexe structuur belet het vormen van een syntactische keten. Omdat de SELF-anafoor niet syntactisch gebonden is, is haar interpretatieve waarde onder “bepaalde omstandigheden” (Reuland 2001: 482) van de interpretatieve waarde van het antecedent te onderscheiden, wat Reuland illustreert met de ‘guise-context’ in (12).

Pronomina kunnen gebonden worden als het principe van *recoverability of deletion* (PRD) niet geschonden wordt. Volgens Reuland (2001) is het niet meer de eigenschap +R die het binden van pronomina belet maar hun specificatie voor de eigenschap *getal*. Het syntactische binden van een pronomina houdt in dat deze eigenschap gedeleerd wordt en terug te vinden moet zijn in de binder. Eerste en tweede persoonspronomen kunnen syntactisch gebonden worden zonder dat het PRD wordt geschonden. Dit wordt verduidelijkt met de onderstaande Duitse voorbeeldzinnen en hun Nederlandse vertalingen:

- (23) a) Ich hab(e) mich geirrt.
Ik heb me vergist.
b) Du hast dich geirrt.
Jij hebt je vergist.

Het werkwoord *irren* in de voorbeeldzinnen van (23) en (24) is net als het Nederlandse werkwoord *vergissen* inherent reflexief en laat in objectpositie alleen anaforische elementen toe die door het subject gebonden kunnen worden. Derde persoonspronomen als *ihn* en *hem* kunnen niet gebonden worden omdat hun specificatie van de eigenschap *getal* niet identiek is met de soortgelijke specificatie van de binder. Alleen SE-anaforen die niet gespecificeerd zijn voor de eigenschap *getal* komen daarom als gebonden objecten in aanmerking, wat geïllustreerd wordt door het volgende voorbeeld:

- (24) a) Er hat *ihn / sich (*selbst) geirrt.
b) Hij heeft *hem / zich(*zelf) vergist.

1.2. Referentie

Anaforische elementen verwijzen normaliter naar oude informatie in het discours. Voor de introductie van nieuwe informatie maken we in het algemeen gebruik van indefiniëte DPs of demonstratiepronomen.

- (25) a) Da steht ein Mann im Garten.
 b) Er staat een man in de tuin.
- (26) a) Dieser Mann da war gestern im Garten.
 b) Die man daar was gisteren in de tuin.

Pas als een persoon of onderwerp in het discours is geïntroduceerd, kunnen anaforische elementen naar deze persoon of het onderwerp terugverwijzen.

- (27) a) Da steht ein Mann im Garten. Er isst einen Apfel.
 b) Er staat een man in de tuin. Hij eet een appel.

Deze verwijzingen zijn van pragmatische aard en worden niet door de syntaxis bepaald. Het pronomen *er* en de indefiniëte DP *ein Mann* maken niet deel uit van dezelfde zin. Zodra het pronomen deel uitmaakt van dezelfde zin als de indefiniëte of definiëte DP kan het pronomen normaal gezien niet naar dezelfde informatie verwijzen als de (in)definiëte DP, zoals in de voorbeeldzinnen van (28).

- (28) a) Ein / Der Mann sieht ihn im Spiegel.
 b) Een / De Man ziet hem in de spiegel.

In de voorbeeldzin van (28) weten we, omdat we de boven beschreven bindingsprincipes kennen, dat *ihn* of *hem* waarschijnlijk naar een persoon verwijst die door de pronomina in het discours geïntroduceerd wordt. Het pronomen kan niet gebonden zijn en kan, tenminste in de taal van volwassenen, ook niet naar dezelfde discourseenheid refereren als de DP. Deze interpretatie wordt niet door de bindingsprincipes uitgesloten maar door de pragmatische I-regel of het pragmatische principe P.

- (29) I-regel (Grodzinsky en Reinhart 1993:79)
 NP A kan niet met NP B corefereren als A door een NP C vervangen kan worden, zodat NP C, gebonden door B, dezelfde interpretatie toelaat.

De I-regel sluit uit dat een pronomen (NP A) met een NP B kan corefereren als men het pronomen door een anafoor (NP C) kan vervangen en de interpretatie dezelfde blijft. Deze regel vereist dus het vergelijken van twee representaties met elkaar. Vergelijken we hiervoor de zinnen in (30):

- (30) a) Der Mann sieht ihn im Spiegel.
b) Der Mann sieht sich im Spiegel.

Een reflexieve interpretatie van (30a) kan alleen maar berusten op coreferentie, maar deze interpretatie wordt door de reflexieve interpretatie van (30b) “geblokkeerd”. Volgens Grodzinsky en Reinhart (1993) kunnen kinderen de anaforische representatie en de coreferentiële representatie van de zin in (30a), waarbij deze laatste niet te onderscheiden is van deze van zin (30b), niet met elkaar vergelijken omdat een dergelijke vergelijking hun verwerkingsvermogen te boven gaat. Kinderen die in testsituaties de reflexieve interpretatie in 50% van de gevallen afkeuren doen dit volgens deze onderzoekers omdat zij raden.

Het principe P van Chien en Wexler (1990) is in tegenstelling tot de I-regel afhankelijk van de context. Thornton en Wexler stellen dat de minimale context in testsituaties de aanleiding geeft tot coreferentie:

- (31) Principe P (Thornton en Wexler 1999:30)
NPs die verschillend geïndexeerd zijn, corefereren niet met elkaar tenzij de context hiervoor expliciet aanleiding geeft.

Volgens Thornton en Wexler vinden kinderen zinnen als (30a) in testsituaties weliswaar ambigu, maar tossen zij niet om de referent van het objectpronomen vast te stellen. Kinderen, aldus deze onderzoekers, accepteren alleen interpretaties die door de context gesteund worden. De voorkeur voor de anaforische interpretatie of de coreferentiële interpretatie van pronomina is dus afhankelijk van de context. De ambiguïteit van de context laat kinderen al dan niet voor een coreferentiële interpretatie kiezen.

Analoog met het contextafhankelijke principe P kunnen we aannemen dat SELF-anaforen en de SICH-anafoor als gebonden geïnterpreteerd worden, tenzij de context aanleiding geeft tot een interpretatie waarin de SELF-anafoor of SICH-anafoor naar een andere discourseenheid refereert dan het antecedent. De discourseenheid van het antecedent en de discourseenheid van de SELF-anafoor of SICH-anafoor moeten hiervoor slechts gelijkens vertonen, identiteit is niet vereist. In het kader van Reinhart en Reuland (1993) waarin SELF-anafoor en antecedent gecoïndexeerd zijn en deze coïndexatie tot het vormen van een reflexief predikaat moet leiden, moeten we dus aannemen dat de reflexieve interpretatie gebaseerd op binding overruled wordt door een pragmatische

regel die net als principe P afhankelijk is van de context. Laten we deze regel de Q-regel noemen:

(32) Q-regel:

Een SELF-anafoor of SICH-anafoor wordt door het antecedent gebonden en refereert niet onafhankelijk tenzij de context hiervoor expliciete aanleiding geeft.

De context die aanleiding geeft om een SELF-anafoor of SICH-anafoor onafhankelijk van het antecedent te interpreteren is de ‘guise-context.’ Dat een dergelijke context ook deel uitmaakt van het alledaagse leven en hiervoor geen wassen beeltenis nodig is, wordt duidelijk door voorbeeldzin (30b), herhaald in (33a), en voorbeeld (34).

(33) a) Der Mann sieht sich im Spiegel.
b) De man ziet zichzelf in de spiegel.

(34) a) Auf dem Gruppenfoto erkennt Jan sich sofort.
b) Op de groepsfoto herkent Jan meteen zichzelf.

In voorbeeldzin (33) ziet *de man* die in de spiegel kijkt echter niet zichzelf maar zijn spiegelbeeld. Ook in voorbeeld (34) ziet *Jan* op de foto niet zichzelf maar slechts een afbeelding van zichzelf in een groep. Het is immers onmogelijk dat men zichzelf kan zien. Men kan wel zijn eigen handen, voeten en buik zien maar echter niet zijn eigen rug, hoofd of zijn lichaam in het geheel. Hiervoor heeft men tenminste een spiegel nodig en die geeft alleen een spiegelbeeld weer. Deze contexten geven mijns inziens de kinderen voldoende inzicht dat de SICH-anafoor in het Duits of de SELF-anafoor in het Nederlands niet noodzakelijk reflexief geïnterpreteerd moeten worden, maar dat deze anaforen afhankelijk van de context naar een ‘guise’ als het spiegelbeeld of een foto kunnen refereren.

1.3. Argumentstructuur

De eigenschap van anaforen om naar een ‘guise’ te kunnen refereren is volgens Zuckerman en Vlasveld (2004) maar een eigenschap die SE-anaforen van SELF-anaforen en de SICH-anafoor onderscheidt. Deze onderzoekers stellen dat niet beklemtoonbare SE-anaforen en optioneel beklemtoonbare SELF-anaforen en mijns inziens ook SICH-anaforen niet alleen fonologisch en pragmatisch te onderscheiden zijn, maar ook syntactisch. Ik heb reeds in paragraaf 1.1 duidelijk gemaakt dat de SE-anafoor van de

SELF-anafoor en de SICH-anafoor syntactisch verschilt en dat de SE-anafoor niet getopicaliseerd kan worden. Maar waarom is dat zo?

In talen als het Duits en Nederlands kan men bijna alles topicaliseren behalve dan SE-anaforen⁵. Het onderscheiden van argumenten en adjuncten, dus verplichte en optionele zinsdelen door topicalisatie, is eigenlijk niet mogelijk omdat zowel argumenten als adjuncten getopicaliseerd kunnen worden. Het enige waarop men moet letten is dat men gehele zinsdelen topicaliseert en niet enkele woorden die een eenheid met andere woorden vormen uit hun verband haalt. Het volgende voorbeeld illustreert dat een SE-anafoor binnen een PP getopicaliseerd kan worden:

- (35) a) [PP Neben sich]_i sah er eine Schlange t_i.
b) [PP Naast zich]_i zag hij een slang t_i.

De PP in (35) is een adjunct die een SE-anafoor bevat; de PP in het volgende voorbeeld (36) is een argument, ook deze PP bevat een SE-anafoor.

- (36) a) [PP Neben sich]_i legte er das Buch t_i.
b) [PP Naast zich]_i legde hij het boek t_i.

Terwijl de SE-anafoor, die deel uitmaakt van een PP, met de hele PP getopicaliseerd kan worden, ongeacht of dat de PP een argument of een adjunct is, is dit voor een SE-anafoor in argumentspositie niet mogelijk. Mijns inziens is het topicaliseren van een SE-anafoor niet mogelijk omdat de SE-anafoor geen echt argument van het werkwoord is. Een SE-anafoor is eerder een syntactische marker voor de reductie van de ariteit en kan daarom niet getopicaliseerd worden. Dit geldt zowel voor het Duits als voor het Nederlands:

- (37) a) Die Türe öffnet sich. / *Sich öffnet die Türe.
b) De deur opent zich. / *Zich opent de deur.

- (38) Jan wast zich. / *Zich wast Jan.

⁵ Onzijdige pronomina als het Nederlandse *het* en het Duitse *es* zijn in tegenstelling tot de mannelijke en vrouwelijke pronomina *hem* en *haar* of *sie* en *ihn* niet topicaliseerbaar. Onzijdige pronomina die wel getopicaliseerd kunnen worden zijn demonstratiepronomen als *dat* en *das*.

- Das / *Es habe ich nicht gesagt.
- Dat /*Het heb ik niet gezegd.

In de zinnen van voorbeeld (37) is de deur subject van de zin en het lijkt op het eerste zicht alsof de deur zichzelf opent maar dit kan alleen in sprookjes. Er moet echter een reden zijn waarom de deur opengaat. In eerste instantie verwachten we dat dit gebeurt doordat iemand de deur heeft geopend en vervolgens de kamer binnenkomt. Als dit niet het geval is, nemen we aan dat de deur door wind, tocht of een automatisch mechanisme geopend werd. Omdat de agens, dus het logische subject van de zinnen, in (37) ontbreekt wordt het logische object, de patiens, het grammatische subject. Beide zinnen worden wegens reductie van de ariteit, omdat het logische subject ontbreekt, door de SE-anafoor gemarkeerd. In (38) is het de patiens die ontbreekt en wordt de zin daarom door de SE-anafoor gemarkeerd. Deze markeringen lijken op argumenten maar zijn het echter niet, anders zouden ze net als SELF-anaforen en pronomina in het algemeen topicaliseerbaar moeten zijn.⁶

De experimentele resultaten van Zuckerman en Vlasveld (2004), die de referentiële eigenschappen van de SE-anafoor en SELF-anafoor hebben getest, laten de interpretatie toe dat kinderen het verschil tussen een argument en een syntactische marker kennen, en dat de overige anaforische eigenschappen die SE-anaforen en SELF-anaforen van elkaar onderscheiden zich baseren op dit uiteindelijk syntactische verschil. SELF-anaforen zijn argumenten: zij kunnen beklemtoond en getopicaliseerd worden, en kunnen (beperkt) refereren. Dat zij ook zondermeer een antwoord op een vraag vormen, wordt geïllustreerd door het volgende voorbeeld.

(39) a) Wie wast Jan? Zichzelf. / *Zich.

SELF / SE

b) Wen wäscht Jan? Sich (selbst).

SICH (intensifier)

De Duitse SICH-anafoor heeft dezelfde eigenschappen als de Nederlandse SELF-anafoor. Net als de SELF-anafoor is de SICH-anafoor een argument van het transitieve werkwoord⁷. Dit onderscheidt de Duitse SICH-anafoor van de homonieme Duitse SE-anafoor, die als syntactische marker de reductie van de argumentstructuur van het

⁶ Als syntactische markers moeten SE-anaforen deel uitmaken van de IP en zou men kunnen stellen dat zij eerder als deel van de inflectie van het werkwoord dan als argumenten beschouwd kunnen worden.

⁷ Een andere visie op de feiten bieden Reinhart en Siloni (2005). Zij stellen dat in talen als het Duits, in tegenstelling tot talen als het Nederlands, reductie van ariteit in de syntaxis plaatsvindt. Zij hebben een theorie ontwikkeld die gebaseerd is op het bundelen van thematische rollen. Volgens deze visie kent ook het transitieve werkwoord aan de anafoor in objectpositie geen thematische rol toe. Patiens en agens worden gebundeld en aan het subject toegekend. Deze onderzoekers onderscheiden daarom niet de SICH-anafoor van een SE-anafoor.

werkwoord kenmerkt. De SICH-anafoor moet daarom ook optioneel beklemtoonbaar zijn, ook al wordt deze optie in schrijf- en spreektaal door het optionele gebruik van de intensifier gemaskeerd.

1.4. De onderzoeksvraag

Aangezien de SICH-anafoor naar een 'guise' als een spiegelbeeld of foto kan refereren, zijn zinnen met een SICH-anafoor ambigu. De SICH-anafoor in objectpositie kan zowel door het subject gebonden zijn als ook onafhankelijk refereren. In mijn *picture selection task* experiment hebben de kinderen de taak om uit een drietal plaatjes het plaatje uit te kiezen dat het beste bij de testzin past. De onderzoeksvraag luidt daarom als volgt:

In hoeverre kiezen Duitstalige kinderen in een picture selection task experiment bij de interpretatie van zinnen met een SICH-anafoor voor het plaatje met de guise als zij onder andere de keuze hebben tussen een plaatje met de guise en een plaatje dat de reflexieve handeling weergeeft?

2. Het experiment

Mijn experiment heb ik naar aanleiding van het onderzoek van Zuckerman en Vlasveld (2004) gemaakt. Zuckerman en Vlasveld hebben de referentiële eigenschappen van de Nederlandse SE-anafoor en SELF-anafoor getest. Hiervoor hebben deze onderzoekers een *true value judgment task* experiment doorgevoerd. Aan hun experiment hebben 37 Nederlandse kinderen met een leeftijd van vier tot zes jaar van een kinderdagverblijf in de buurt van Utrecht deelgenomen. De kinderen hadden de taak om te beoordelen of een testzin, die een anafoor bevatte en door een pop geuit werd, bij een plaatje past. De verwachte reactie van het kind was een beamend ja of juist, of een ontkennend nee of fout. Relevant voor deze studie zijn twee testcondities die in het experiment van Zuckerman en Vlasveld drievoudig getest werden. In de eerste testconditie bevatte de testzin de SELF-anafoor zichzelf en in de tweede testconditie bevatte de testzin de SE-anafoor zich. In beide testcondities beschreef de testzin telkens een plaatje met een niet reflexieve handeling waarbij een figuur, zoals een teletubby of Mickey Mouse, een handeling niet op zichzelf maar op een ‘guise’ uitoefent. In tegenstelling tot Zuckerman en Vlasveld heb ik een *picture selection task* experiment doorgevoerd, waardoor mijn experiment aanzienlijk verschilt van dit van Zuckerman en Vlasveld.

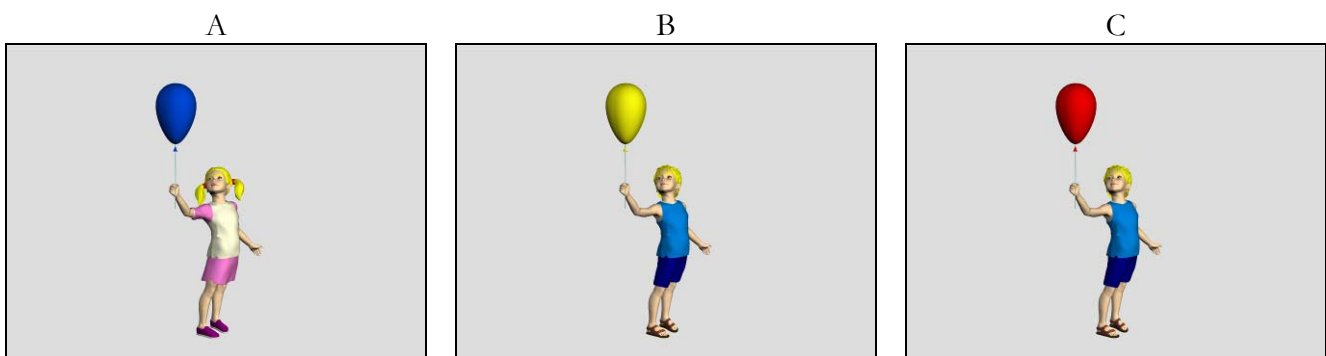
2.1. De proefpersonen

De proefpersonen van mijn experiment waren naast een kleine groep van volwassenen voornamelijk kinderen. De volwassenen en de kinderen waren moedertaalsprekers van het Duits. De kinderen waren scholieren van de Erich-Kästner-Schule, een school voor lager onderwijs in Wegberg, een kleine stad in de Duitse deelstaat Noordrijn-Westfalen. De 47 scholieren kwamen uit twee groepen: groep 2 met 23 kinderen en groep 3 met 24 kinderen. De 47 scholieren hadden een leeftijd van ruim zeven tot tien jaar. De volwassenen, die familieleden, burens en kennissen waren, hadden een leeftijd van 36 tot 65 jaar. De gemiddelde leeftijd van de jongere groep kinderen was acht jaar en negen maanden, die van de oudere groep kinderen was negen jaar en negen maanden. De leeftijd van de volwassenen bedroeg gemiddeld 44 jaar. De kinderen die aan mijn experiment deelnamen waren dus ouder dan die van het onderzoek van Zuckerman en Vlasveld. In tegenstelling tot Zuckerman en Vlasveld heb ik ook een volwassen controlegroep getest.

2.2. De taak van de proefpersonen

In een *picture selection task* experiment hebben de proefpersonen de taak om uit een reeks plaatjes het plaatje te kiezen dat het beste bij hun interpretatie van een testzin past. De keuze van het plaatje is dus afhankelijk van de interpretatie van de testzin. Laten we hiervoor een filler uit mijn experiment bekijken. De beschrijvende zin is weergegeven als voorbeeld (40):

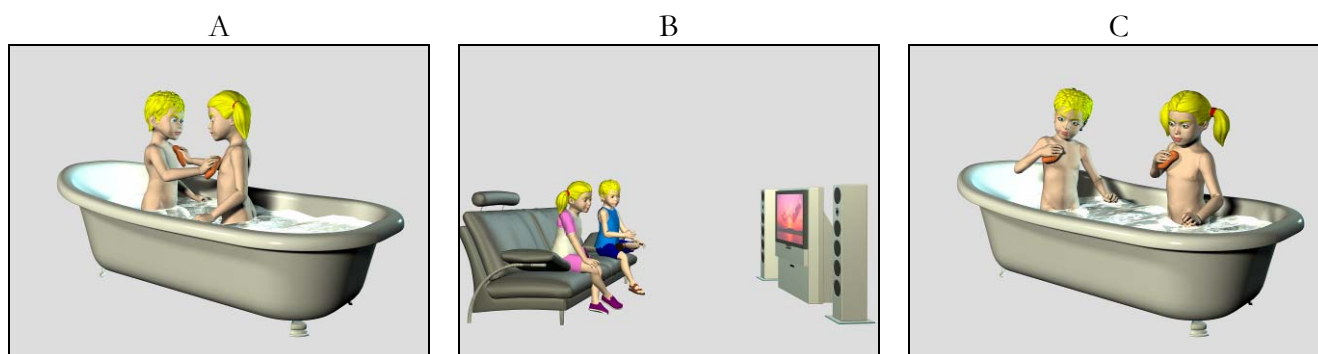
- (40) Peter hat einen roten Luftballon.
Peter heeft een rode luchtballon.



Het is duidelijk dat de zin in (40) het bovenstaande plaatje C beschrijft. Ook al weten we, in tegenstelling tot de kinderen in mijn experiment, eigenlijk niet dat de jongen op de plaatjes B en C Peter is, toch moet het jongetje op deze plaatjes Peter zijn. Omdat op het plaatje C deze jongen een rode luchtballon heeft, is het gezochte plaatje dus C. Plaatje A kan het immers niet zijn, omdat het meisje waarschijnlijk niet Peter heet, en bovendien de luchtballon blauw is. Ook plaatje B valt af omdat hier de luchtballon geel is. Alleen als de kinderen de informatie van het adjectief *roten* (rode) overslaan, zouden zij eventueel ook voor plaatje B kunnen kiezen.

De keuze van een bepaalde afbeelding in een *picture selection task* experiment geeft aan hoe de proefpersoon een testzin interpreteert. Als een testzin ambigu is en de mogelijke interpretaties tot de keuze van twee verschillende plaatjes kan leiden, maar de proefpersoon de taak heeft om maar één plaatje uit te kiezen, dan laat de gemaakte keuze de voorkeur voor een interpretatie zien. De testzin heeft dan wel twee betekenissen maar de proefpersoon geeft de voorkeur aan de ene of andere mogelijke interpretatie. In het volgende voorbeeld (41) is de testzin met de anafloor ambigu omdat het subject naar twee personen verwijst en de testzin zowel een reciproke als reflexieve handeling kan beschrijven:

- (41) Peter und Ilse sitzen in der Badewanne. Sie waschen sich.
 Peter en Ilse zitten in de badkuip. Ze wassen zich/elkaar.



Plaatje A en C beelden de mogelijke interpretaties uit. Welke interpretatie door de proefpersonen de voorkeur krijgt als de anafoor door een meervoudig subject gebonden wordt, is een bijkomende vraag die geen wezenlijke bijdrage levert tot het beantwoorden van de onderzoeksvraag. De door mij als pluraal-subject-conditie genoemde zinnen waren oorspronkelijk bedoeld om na te gaan in hoeverre het gebruik van de intensifier in deze zinnen slechts een stilistische kwestie is. Testzinnen zonder intensifier, zoals de testzin in (41), zijn in tegenstelling tot testzinnen met intensifier ambigu. Hun mogelijke interpretaties worden door twee plaatjes uitgebeeld. De testzinnen met intensifier beschrijf ik in paragraaf 2.4. *De testcondities*.

In tegenstelling tot de taak in een *true value judgement task* experiment, waarin de proefpersoon een testzin interpreteert en vaststelt in hoeverre deze interpretatie wordt weergegeven door een enkel plaatje, omvat de taak in een *picture selection task* experiment het interpreteren van een zin en de keuze van een plaatje die deze interpretatie weergeeft.

2.3. De testprocedure

Reeds bij het eerste telefonische contact met de onderdirecteur van de school, die me toestemming gaf om het experiment uit te voeren aan zijn school, maakte deze me ook duidelijk dat dit maar op een enkele dag kon gebeuren, gedurende een beperkt aantal uren. Het uitvoeren van voorproeven, tussentijdse analyses en aanpassingen van het experiment waren zodoende niet mogelijk. Ook het individueel testen van de kinderen kwam niet in aanmerking, enerzijds door de beperkt beschikbare tijd, anderzijds was het

niet wenselijk om de scholieren een voor een uit de les halen. Ik diende de testprocedure zodanig op te stellen dat de kinderen in groep getest konden worden.

Om de zinnen in groepsverband te testen, diende ik per testzin een drietal plaatjes aan alle kinderen tegelijkertijd te tonen en dienden de individuele keuzes van de kinderen geregistreerd te worden. Met de beschikbare faciliteiten in de klas kon ik gebruik maken van overheadsheets. Het drietal plaatjes voor elke testzin en filler heb ik op een overheadsheet gekopieerd en vervolgens op een scherm geprojecteerd, zodat iedere scholier in de groep de plaatjes goed kon zien. Voor het vergaren van de individuele keuzes heb ik een antwoordformulier opgesteld. Hierop dienden de kinderen hun gegevens als naam, geboortedatum en groep, en vervolgens hun keuzes, de letters van de plaatjes, te noteren. Dat kinderen de antwoorden van elkaar zouden kunnen overnemen was niet uit te sluiten, maar dit probleem achtte ik verwaarloosbaar omdat hiervoor het gevraagde nauwelijks aanleiding gaf. Wat me voor het experiment niet bekend was, was de vraag in hoeverre de kinderen wel in staat zouden zijn een antwoordenlijst bij te houden. Om het bijhouden van de antwoordenlijst door de kinderen te garanderen, vroeg ik na iedere testzin of de kinderen al een letter in het vakje hadden ingevuld. Achteraf bleek dit geen probleem te zijn, dit in tegenstelling tot het noteren van het geboortjaar. De kinderen wisten soms wel de dag en maand maar niet het geboortjaar. Bij het snel doorkijken van de formulieren had ik dit opgemerkt en vervolgens aan de leerkracht gevraagd om de ontbrekende data aan te vullen.

Het doorvoeren van elke run van het experiment duurde, inclusief het zich voorstellen, uitleg geven, het uitdelen en inzamelen van de antwoordformulieren ruim 40 minuten. De eigenlijke run duurde slechts 20 minuten. Dit was ook het geval bij het testen van de volwassenen. Bij hen heb ik echter geen gebruik gemaakt van de overheadsheets maar van de oorspronkelijke plaatjes, omdat zij niet in groep maar individueel getest werden. Ook de volwassenen heb ik de antwoordformulieren laten gebruiken. Verder waren alle runs, de twee voor het testen van de kinderen en de zeven voor het testen van elke volwassene, identiek.

2.4. De testcondities

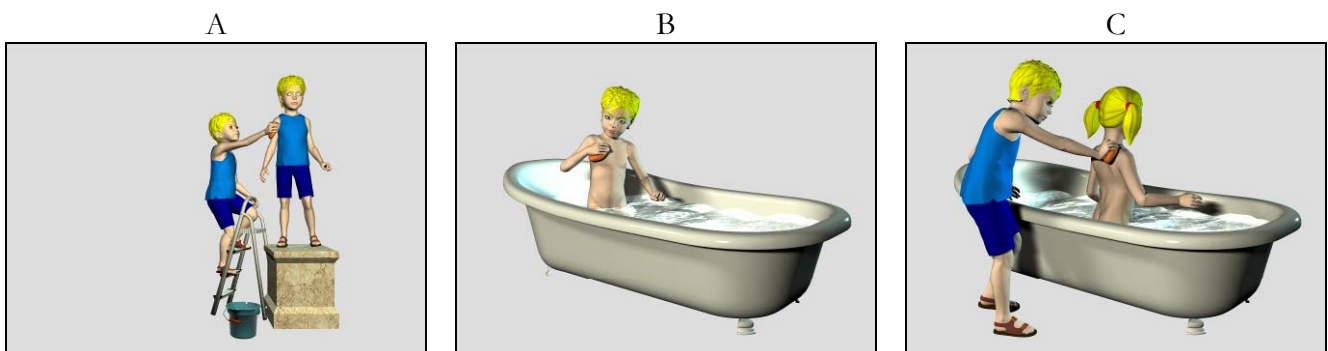
De testzinnen laten zich in twee condities onderverdelen: de guise-conditie en de pluraal-subject-conditie. In de guise-conditie verwijst het subject van de testzinnen naar een enkele persoon. De aangeboden plaatjes vertonen een reflexieve handeling: een handeling

die een persoon op een guise uitoefent of een handeling die een persoon op een andere persoon verricht. De testzinnen van de guise-conditie (GC) heb ik ter referentie als volgt genummerd:

Tabel 1: Testzinnen in de guise-conditie

GC1	Peter wäscht sich. Peter wast zich.
GC2	Peter kitzelt sich. Peter kietelt zichzelf.
GC3	Ilse trocknet sich selbst ab. Ilse droogt zichzelf af.
GC4	Ilse spritzt sich selbst nass. Ilse spuit zichzelf nat.

In de guise-conditie hadden de proefpersonen bij de interpretatie van bijvoorbeeld GC1 de keuze tussen de hieronder afgebeelde plaatjes. Het plaatje A waarbij Peter de guise wast, het plaatje B dat de reflexieve handeling voorstelt en het plaatje C dat weergeeft dat Peter Ilse wast.



In de pluraal-subject-conditie bevatten de testzinnen subjecten die, in tegenstelling tot de subjecten in de guise-conditie, naar meerdere personen verwijzen. De aangeboden plaatjes geven handelingen weer die, of reflexief zijn, of reciprook, of helemaal niet in verband met de testzin gebracht kunnen worden. De testzinnen van deze pluraal-subject-conditie (PSC) heb ik als volgt genummerd:

Tabel 2: Testzinnen in de pluraal-subject-conditie

PSC1	Peter und Ilse sitzen in der Badewanne Sie waschen sich. Peter en Ilse zitten in de badkuip. Zij wassen zich/elkaar
PSC2	Peter und Ilse spritzen sich nass. Peter en Ilse spuiten zichzelf/elkaar nat.
PSC3	Ilse und Peter kitzeln sich selbst. Ilse en Peter kietelen zichzelf.
PSC4	Peter und Ilse trocknen sich selbst ab. Peter en Ilse drogen zichzelf af.

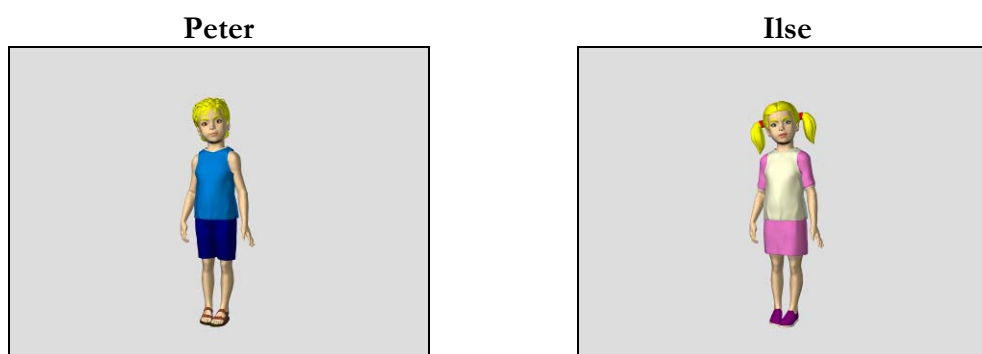
Een voorbeeld van een set plaatjes dat ik in de pluraal-subject-conditie ter keuze aangeboden heb, namelijk deze die de mogelijke interpretaties van PSC1 aangeeft, heb ik reeds aangevoerd bij de beschrijving van de taak van de proefpersonen, zie hiervoor voorbeeldzin (41) en de daarop volgende plaatjes. De testzinnen PSC1 en PSC2 zijn ambigu de testzinnen PSC3 en PSC4 zijn dit niet. De intensifier lijkt een betekenis vernauwend effect te hebben dat de reciproke interpretatie uitsluit. De plaatjes van PSC2 tot en met PSC4 zijn opgenomen in de appendix.

2.5. De run

Zowel de guise-conditie als de pluraal-subject-conditie werden elk door vier zinnen getest. Het aantal geteste zinnen in het experiment bedroeg in totaal 13, waaronder de acht testzinnen en vijf fillers. Voor het kiezen van een plaatje dat overeenkwam met een bepaalde interpretatie heb ik bij elke geteste zin een drietal plaatjes aangeboden. De proefpersonen konden dus in totaal tussen 39 verschillende plaatjes kiezen. De volgorde van de geteste zinnen stond van te voren vast en was in iedere run identiek.

Iedere run begon met het uitleggen van de taak die de proefpersonen hadden, namelijk het vinden van het juiste plaatje dat door de testzinnen beschreven wordt. Dit werd gevolgd door het laten kennismaken met de figuren *Peter* en *Ilse*. Hiervoor liet ik de proefpersonen de volgende plaatjes zien met de beschrijvende zin in (42):

- (42) Hier sind Peter und Ilse
 Hier heb je Peter en Ilse



Nadat ik de protagonisten aan de proefpersonen had voorgesteld, was de volgende stap het verder verduidelijken van de taak. Hiervoor maakte ik gebruik van de eerste filler en het eerste drietal plaatjes, die ik reeds met voorbeeldzin (40) en de daarop volgende afbeeldingen heb beschreven. Het juiste plaatje dat overeenkwam met de filler was het plaatje C. De proefpersonen maakten op deze wijze direct kennis met het feit dat niet het eerste plaatje A maar de laatste afbeelding C de juiste was. Nadat de proefpersonen de tijd gekregen hadden om de juiste letter op hun antwoordformulier in te vullen, heb ik hen gevraagd of ze de letter C hadden ingevuld in het overeenkomstige eerste vakje. Dit bleek het geval te zijn, zowel bij alle kinderen als alle volwassenen. De proefpersonen lieten dus zien dat zij hun taak begrepen hadden. Vervolgens heb ik de zinnen in de volgorde getest die is aangegeven in de navolgende lijst. Bij de bepaling van de volgorde heb ik er op toegezien dat enerzijds aan twee testzinnen een filler voorafging en anderzijds dat de mogelijke keuzes van de plaatjes geen patroon vormden.

Tabel 3: De run

Intro	Hier sind Peter und Ilse Hier heb je Peter en Ilse.
Filler 1	Peter hat einen roten Luftballon. Peter heeft een rode luchtballon.
Filler 2	Ilse hat einen gelben Luftballon. Ilse heeft een gele luchtballon.
PSC2	Peter und Ilse spritzen sich nass. Peter en Ilse spuiten zich/elkaar nat.

Tabel 3 (vervolg):

GC4	Ilse spritzt sich selbst nass. Ilse spuit zichzelf nat.
Filler 3	Peter streichelt einen Hund. Peter streelt een hond.
GC1	Peter wäscht sich. Peter wast zich.
PSC1	Sie waschen sich. Ze wassen zich/elkaar.
Filler 4	Ilse streichelt eine Katze. Ilse streelt een kat.
PSC3	Ilse und Peter kitzeln sich selbst. Ilse en Peter kietelen zichzelf.
GC2	Peter kitzelt sich. Peter kietelt zichzelf.
Filler 5	Peter streichelt ein Pferd. Peter streelt een paard.
GC3	Ilse trocknet sich selbst ab. Ilse droogt zichzelf af.
PSC4	Peter und Ilse trocknen sich selbst ab. Peter en Ilse drogen zichzelf af.

2.6. De verwachtingen

Nederlandse kinderen bleken in het onderzoek van Zuckerman en Vlasveld te weten dat een SELF-anafoor in tegenstelling tot een SE-anafoor naar een guise kan refereren.

Omdat SELF-anaforen naar een guise kunnen refereren, zijn zinnen die deze anaforen bevatten ambigu. De ambiguïteit van deze zinnen komt tot uiting in de testresultaten van Zuckerman en Vlasveld. Zo accepteerden de kinderen in het *true value judgment task* experiment van Zuckerman en Vlasveld in 50% van de gevallen de beschrijving van een guise-context door zinnen met een SELF-anafoor. De beschrijving van de zelfde context

door een SE-anafoor werd slechts in 30% van de gevallen geaccepteerd. Omdat de SICH-anafoor, met of zonder intensifier, dezelfde eigenschappen heeft als een SELF-anafoor en bijgevolg ook testzinnen met een SICH-anafoor ambigu moeten zijn, verwachtte ik dat de kinderen in mijn experiment zowel voor het plaatje met de reflexieve handeling als voor het plaatje met de guise-context zouden kiezen. Het te verwachten percentage was moeilijk in te schatten omdat het experiment van Zuckerman en Vlasveld een andere experimentele opbouw had. Ik verwachtte dat de ambiguïteit van de testzinnen zich ook in een *picture selection task* experiment kenbaar zou maken en dat de proefpersonen ten minste in één van de mogelijke vier gevallen voor de guise-interpretatie zouden kiezen. Percentueel uitgedrukt, verwachtte ik een keuze voor de guise-interpretatie in meer dan 25% van de gevallen. De proefpersonen in mijn experiment hadden immers de keuze tussen een plaatje dat de reflexieve handeling weergaf en een plaatje dat met de guise-interpretatie overeenkwam.

In de pluraal-subject-conditie zijn de zinnen met de SICH-anafoor ambigu, zij kunnen zowel reflexief als reciproof geïnterpreteerd worden. Het optionele gebruik van de intensifier heeft in deze conditie een bijkomend effect, namelijk dat de zin niet meer reciproof geïnterpreteerd kan worden. We kunnen dus verwachten dat de proefpersonen SICH-anaforen zonder intensifier gebonden door een meervoudig subject zowel reflexief als reciproof interpreteren. De ambiguïteit van deze zinnen zou in 50% van de gevallen tot de keuze van het plaatje met de reflexieve handeling en in de andere helft van de gevallen tot de keuze van het plaatje met de reciproke handeling moeten leiden. De zinnen met de intensifier zijn niet ambigu. De interpretatie van deze zinnen zou daarom uitsluitend de keuze voor de afbeelding met de reflexieve handeling tot gevolg moeten hebben.

3. Resultaten en discussie

De resultaten uit het experiment zijn onder te verdelen in de resultaten van de kinderen en van de volwassenen, welke op hun beurt verder onder te verdelen zijn in de resultaten van de fillers, de guise-conditie en de pluraal-subject-conditie. In de eerste paragraaf 3.1 van dit hoofdstuk zal ik deze resultaten beschrijven en in de daarop volgende paragraaf 3.2 zal ik deze interpreteren.

3.1. Resultaten

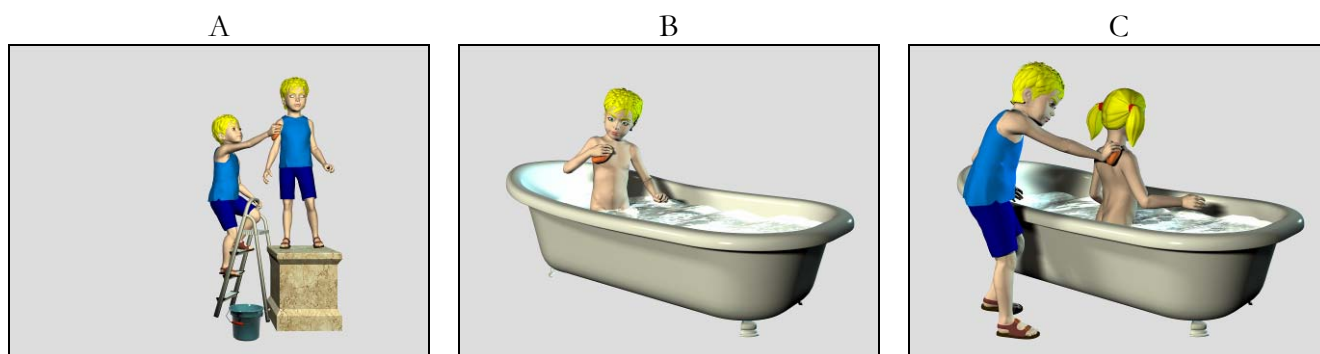
Laten we eerst naar de resultaten van de kinderen kijken en daarna naar de resultaten van de volwassenen. De kinderen kozen meestal voor de juiste afbeelding van de fillers. Alle kinderen kozen voor het juiste plaatje van de fillers 1, 2 en 5. 83% van de kinderen koos voor de juiste prent van filler 3 en 92% voor de juiste afbeelding van filler 4. Deze resultaten zijn weergegeven in de volgende tabel, waarin ik eveneens de letter van de beschreven prenten weergeef.

Tabel 3: De door de kinderen gekozen plaatjes van de fillers

filler	juiste keuze	letter van de juiste prent
1	100%	C
2	100%	A
3	83%	C
4	92%	A
5	100%	A

In de guise-conditie 1 koos ongeveer 98% van de kinderen de prent met de reflexieve interpretatie, ruim 2% van de kinderen koos de afbeelding met de guise en geen enkel kind koos voor de transitieve interpretatie. De hierna volgende beschrijvende zin in (43) leidde meestal tot de keuze van het plaatje B, maar nauwelijks tot de keuze van plaatje A en helemaal niet tot de keuze van plaatje C.

- (43) Peter wäscht sich.
Peter wast zich.



In guise-conditie 2 werd de afbeelding met de reflexieve handeling door ruim 94% gekozen, en dat met de guise door ongeveer 6% van de kinderen. De prent met de transitieve handeling werd niet gekozen. In guise-conditie 3 werd het plaatje dat de reflexieve handeling vertoont door 94% van de kinderen gekozen, 4% van de kinderen koos het plaatje met de guise-interpretatie en 2% gaf geen respons. De afbeelding met de transitieve handeling werd niet gekozen. Guise-conditie 4 gaf in ruim 96% van de gevallen aanleiding tot de keuze van het plaatje met de reflexieve interpretatie, ruim 2% van de kinderen koos voor de guise-interpretatie en ruim 2% voor de transitieve handeling. Tabel 4 geeft een overzicht van de gemaakte keuzes in de guise-conditie en geeft ook de positie van de plaatjes weer.

Tabel 4: De door de kinderen gekozen plaatjes van de guise-conditie (GC)

GC	reflexief	letter	guise	letter	transitief	letter	geen respons
1	98%	B	2%	A			
2	94%	C	6%	B			
3	94%	C	4%	B			2%
4	96%	B	2%	A	2%	C	

In de pluraal-subject-conditie (PSC) hadden de kinderen de keuze tussen een prent met de reflexieve handeling en een afbeelding met de reciproke handeling. In PSC1 koos ruim

87% van de kinderen de afbeelding met de reflexieve handeling, terwijl ongeveer 13% van de kinderen de prent met de reciproke handeling koos. In PSC2 koos ruim 2% voor de reflexieve en 98% voor de reciproke handeling. PSC3 gaf in 92% van de gevallen aanleiding tot de keuze van het plaatje met de reflexieve handeling, in slechts 2% van de gevallen werd het prentje met de reciproke handeling gekozen, 6% van de kinderen koos de misleidende afbeelding. Alle kinderen kozen in PSC4 voor de afbeelding met de reflexieve handeling. De volgorde van de plaatjes en de gemaakte keuzes geef ik in tabel 5 weer.

Tabel 5: De door de kinderen gekozen plaatjes van pluraal-subject-conditie (PSC)

PSC	reflexief	letter	reciprook	letter	anders	letter
1	87%	C	13%	A		B
2	2%	A	98%	C		B
3	92%	B	2%	A	6%	C
4	100%	C		A		B

Alle volwassenen kozen bij alle fillers de juiste plaatjes. In alle guise-condities kozen de zij voor het plaatje met de reflexieve interpretatie en niet voor de afbeelding met de guise. De pluraal-subject-condities 1, 3 en 4 gaven in alle gevallen aanleiding tot de keuze van de prent met de reflexieve handeling. Alleen in PSC2 waren de reacties van de volwassenen verdeeld: 29% van de volwassenen koos voor het plaatje met de reflexieve handeling en 71% voor de afbeelding met de reciproke handeling. De zin die bij de volwassenen aanleiding gaf tot het kiezen van zowel de prent met de reflexieve handeling als ook voor de prent met de reciproke handeling was de volgende:

- (44) Peter und Ilse spritzen sich nass.
Peter en Ilse spuiten elkaar/zichzelf nat.

Door de uniformiteit van de reacties van de volwassenen met betrekking tot de guise-conditie en de fillers, laat ik de desbetreffende tabellen achterwege en beperk ik me tot de weergave van de reacties in de PSC in de volgende tabel 6.

Tabel 6: De door de volwassenen gekozen plaatjes van pluraal-subject-conditie (PSC)

PSC	reflexief	Letter	reciprook	letter	anders	letter
1	100%	C		A		B
2	29%	A	71%	C		B
3	100%	B		A		C
4	100%	C		A		B

3.2. Discussie

De keuzes die de kinderen maakten met betrekking tot de fillers 1, 2 en 5 tonen aan dat de kinderen hun taak met de nodige aandacht volbrachten. De gemaakte keuzes met betrekking tot filler 3 en 4 vragen om nadere uitleg. De verwachte keuze bij filler 3 was de identificatie van het plaatje dat toonde dat Peter een hond streelt. Deze keuze werd door 83% van de kinderen gemaakt, maar 17% van de kinderen koos voor de afbeelding die toonde dat Peter een kat streelt. Het lijkt plausibel om aan te nemen dat ook de kinderen die het foutieve prentje gekozen hebben het verschil tussen een hond en een kat kennen, maar dat evenwel acht van de 47 kinderen de hond als kat herkenden, wat misschien aan de afbeelding van de hond te wijten is. De verwachte keuze bij filler 4 was de keuze van het plaatje dat toonde dat Ilse een kat streelt. Slechts vier van de 47 kinderen kozen niet voor de juiste afbeelding, dat door 92% van de kinderen gekozen werd, maar voor het prentje dat toont dat Peter een kat streelt. Hiervoor heb ik geen plausibele verklaring.

De zinnen in de guise-condities geven bij de kinderen grotendeels aanleiding tot de keuze van het plaatje met de reflexieve handeling. In meer dan 90% van de gevallen werden deze zinnen als reflexief geïnterpreteerd; de anaforen werden door het respectievelijke subject gebonden. Er was maar één kind dat slechts in één geval de anafoor als pronomen interpreteerde. Dit kind liet de SICH-anafoor, versterkt door de intensifier in GC4, niet naar het subject noch naar de guise refereren, maar naar een andere persoon. De kinderen in mijn experiment hadden bijgevolg geen anaforeninterpretatieprobleem, terwijl de Nederlandse kinderen in het onderzoek van Coopmans en Avrutin (1999) dit

wel hadden, omdat zij de SICH-anafoor, al dan niet versterkt door de intensifier, als een door het subject gebonden anafoor interpreteerden en niet als pronomen.

De keuzes die de kinderen maakten als ze de zinnen van de guise-condities interpreteerden, zijn verrassend. De kinderen interpreteerden deze zinnen bijna uitsluitend reflexief. Slechts vijf van de 47 kinderen, overeenkomend met een percentage van 11%, lieten de anafoor in slechts zeven gevallen naar de guise refereren. Van deze vijf kinderen interpreteerden twee kinderen in 50% van de vier gevallen de anaforen als verwijzend naar de guise, de overige drie deden dit in 25% van de vier gevallen. De 47 kinderen hadden vier keer de mogelijkheid om een anafoor naar een guise te laten refereren. In totaal waren dus 188 guise-interpretaties mogelijk. Van deze 188 mogelijke guise-interpretaties leidden slechts zeven tot de keuze van het plaatje met de guise, wat overeenkomt met een percentage van 4%. De verwachting dat de kinderen een guise-interpretatie in minstens 25% van de gevallen zouden toelaten, kwam slechts uit bij 10% van de kinderen. Voor het geheel van de kinderen was deze verwachting dus veel te hoog.

Ook de keuzes die de kinderen maakten bij de interpretatie van de zinnen in de pluraal-subject-conditie waren onverwacht. In de PSCs 1 en 2 verwachtte ik een verdeelde keuze, die zich zou baseren op een reflexieve interpretatie in 50% van de gevallen en een reciproke interpretatie in de andere helft van de gevallen. In de PSCs 3 en 4 verwachtte ik uitsluitend de keuze van het plaatje met de reflexieve interpretatie, als bijkomend effect van de intensifier. De keuzes die de kinderen maakten in de PSCs 3 en 4 bevestigen dat de SICH-anafoor versterkt door de intensifier alleen reflexief geïnterpreteerd kan worden.

In de PSC1 waren de keuzes van de kinderen daadwerkelijk verdeeld, ook al was de verdeling anders dan verwacht. In de PSC1 kozen de kinderen het plaatje met de reflexieve interpretatie in 87% van de gevallen, terwijl ze het plaatje met de reciproke interpretatie in 13% van de gevallen kozen. In de gelijkaardige PSC2 waren de keuzes daarentegen uniformer. Bijna alle kinderen kozen voor het plaatje met de reciproke handeling, wat overeenkomt met een percentage van 98%. Slechts 2% van de kinderen koos voor het plaatje met de reflexieve handeling. Ik had de PSC1 en PSC2 in omgekeerde volgorde getest, de PSC2 was de derde taak in de run terwijl de PSC1 de zevende taak vormde. In tegenstelling tot de fillers die aan de PSC2 voorafgingen en die maar één mogelijke keuze toelieten, was de taak in de PSC2 moeilijker, omdat er twee mogelijke prenten ter keuze stonden. Hierop had ik de kinderen niet voorbereid. Vanaf PSC2

moesten de kinderen tussen twee mogelijke plaatjes slechts één enkel plaatje kiezen dat bij de testzin past. De kinderen kozen in beide gevallen overwegend voor het plaatje C en in mindere mate voor het ook in aanmerking komende plaatje A. We kunnen hieruit afleiden dat de kinderen in twijfelgevallen eerder voor het laatste in aanmerking komende prentje kiezen. Op dergelijk kiesgedrag heb ik bij het opstellen van het experiment niet geanticipeerd, omdat ik vermoedde dat als de keuze zou afhangen van de positie van de plaatjes, de kinderen eerder voor het eerste plaatje zouden gaan. Verder kan men uit de verschillende keuzes in PSC1 en PSC2 afleiden dat ook de volgorde van de testzinnen een rol speelt. Zo kiezen de kinderen in de eerste taken van de run eerder het latere plaatje in de rij dan in de latere taken. Vergelijken we hiervoor nog eens de ambigue zinnen in de volgorde van de run:

De ambigue zinnen in de run en de voorkeurkeuzes van de kinderen

taak	testzin	eerdere plaatje	latere plaatje
PSC2	Peter und Ilse spritzen sich nass. Peter en Ilse spuiten zich/elkaar nat.	2%	98
GC4	Ilse spritzt sich selbst nass. Ilse spuit zichzelf nat.	2%	96%
GC1	Peter wäscht sich. Peter wast zich.	2%	98%
PSC1	Sie waschen sich. Ze wassen zich/elkaar.	13%	87%
GC2	Peter kitzelt sich. Peter kietelt zichzelf.	6%	94%
GC3	Ilse trocknet sich selbst ab. Ilse droogt zichzelf af.	2%	94%

Een correlatie tussen de volgorde van testzinnen in de run en het kiezen van de eerdere prent kan worden vastgesteld als men PSC 1 en 2 vergelijkt. Deze correlatie is evenwel in de guise-condities uiterst klein, terwijl de correlatie tussen de positie van een prent en de voornaamste keuzes overduidelijk is. De kinderen lijken een voorkeur te hebben voor de

interpretatie die door het latere plaatje wordt voorgesteld. De eerdere plaatjes worden in tegenstelling tot de latere plaatjes amper gekozen. Slechts in het geval van PSC1 overschrijdt het aantal keuzes voor het eerdere plaatje de drempel van 10%. Deze voorkeur voor het latere prentje is ook terug te vinden in de keuzes van de volwassenen.

De ambigue zinnen in de run en de voorkeurkeuzes van de volwassenen

taak	testzin	eerdere plaatje	latere plaatje
PSC2	Peter und Ilse spritzen sich nass. Peter en Ilse spuiten zich/elkaar nat.	29%	71%
GC4	Ilse spritzt sich selbst nass. Ilse spuit zichzelf nat.	0%	100%
GC1	Peter wäscht sich. Peter wast zich.	0%	100%
PSC1	Sie waschen sich. Ze wassen zich/elkaar.	0%	100%
GC2	Peter kitzelt sich. Peter kietelt zichzelf.	0%	100%
GC3	Ilse trocknet sich selbst ab. Ilse droogt zichzelf af.	0%	100%

In het algemeen zijn de interpretaties van de volwassenen uniformer dan die van de kinderen. Maar ook bij de volwassenen was er sprake van verdeeldheid. In tegenstelling tot de interpretaties van de kinderen leidt niet PSC1 tot de keuze van verschillende prenten, maar PSC2. In PSC2 koos 29% van de volwassenen voor het plaatje A met de reflexieve interpretatie, terwijl 71% voor het plaatje C met de reciproke interpretatie koos. Ook bij de volwassenen kan men dus vaststellen dat deze een voorkeur hadden voor de interpretatie die door het latere plaatje wordt weergegeven, net zoals bij de kinderen. De verwachte verdeling van de keuzes in PSC1 en 2, van 50% voor het plaatje met de reflexieve en 50% voor het plaatje met de reciproke handeling, is daarom ook in de resultaten van de volwassenen niet herkenbaar.

Terwijl in de groep van 47 kinderen ruim 10% van de kinderen naar verwachting de guise-prenten koos, kozen de volwassenen nooit voor het plaatje met de guise. Hun kiesgedrag in de guise-conditie was onverwacht. Het leek immers plausibel dat ook de volwassenen in 25% van de gevallen voor het plaatje met de guise-interpretatie zouden kiezen. Hier doet zich de vraag voor waarom de volwassenen niet op zijn minst marginaal voor de guise-interpretatie kozen zoals de kinderen dat ten minste in 4% van de gevallen deden. Een verklaring voor dit kiesgedrag is dat ook in het geval van de kinderen slechts 10% van de kinderen voor een guise-interpretatie gekozen hebben. 10% van de groep van volwassenen komt overeen met het aantal van 0,7 volwassenen. De controlegroep van de volwassenen was bijgevolg te klein. Een andere verklaring is dat de volwassen proefpersonen, in tegenstelling tot de kinderen, de SICH-anafoor interpreteren volgens de reeds in (32) geformuleerde en hieronder in (45) herhaalde Q-regel:

(45) Q-regel:

Een SELF-anafoor of SICH-anafoor wordt door het antecedent gebonden en refereert niet onafhankelijk, tenzij dat de context hiervoor expliciete aanleiding geeft.

Volwassenen interpreteren de SICH-anafoor als gebonden, als de context voor de onafhankelijke referentie naar de guise hiertoe geen aanleiding geeft. Dat deden de volwassenen in mijn experiment dan ook. De kinderen in mijn experiment daarentegen interpreteerden slechts de individuele zin los van de context, omdat ik in tegenstelling tot Zuckerman en Vlasveld de testzinnen niet heb ingeleid door een context beschrijvende zin. Zonder dergelijke context, die aanleiding zou kunnen geven tot de guise-interpretatie, interpreteerden de volwassenen de SICH-anafoor uitsluitend als gebonden. De kinderen lijken daarentegen ook in de contextvrije testzinnen de guise-interpretatie overwogen te hebben en kozen het overeenkomstige prentje in 4% van de gevallen, ondanks hun voorkeur om het latere plaatje te kiezen.

Op basis van de guise-interpretaties van de kinderen zou men kunnen afleiden dat 10% van de kinderen geen voorkeur had om het latere plaatje te kiezen. Als deze interpretatie van de resultaten juist is, dan zouden deze kinderen ook in PSC1 en PSC2 in 50% van de gevallen voor het eerdere plaatje hebben moeten kiezen. Maar deze correlatie is niet terug te vinden in de resultaten. Slechts één kind van de vijf kiest in PSC1, maar niet in PSC2, voor het eerdere plaatje. De overige vier kinderen kiezen net als de meeste anderen in

PSC1 en PSC2 voor het latere plaatje. Om na te gaan in hoeverre de kinderen in een *picture selection task* de voorkeur hebben voor het latere prentje zou men een tweede run kunnen opzetten die de prenten van de mogelijke interpretaties in omgekeerde volgorde aanbiedt. Omdat de scholieren alleen in de groep kunnen worden getest, zou men voor deze run beroep moeten doen op ten minste één groep van ruim 25 scholieren met een leeftijd tussen de zeven en acht, of negen en tien jaar. Als de kinderen in dit experiment weer de latere prenten kiezen, dan hebben de kinderen daadwerkelijk een voorkeur voor de laatste overwogen interpretatie. Als de kinderen ook in dit experiment voor dezelfde prenten kiezen als in mijn experiment, dan hebben kinderen twee voorkeuren. Ten eerste hebben zij de voorkeur om een anafoor als gebonden te interpreteren en ten tweede hebben zij de voorkeur de SICH-anafoor, gebonden door een meervoudig subject, afhankelijk van het werkwoord reflexief of reciprook te interpreteren. In het eerste geval zouden kinderen, die een voorkeur voor de laatste overwogen interpretatie hebben, ook grotendeels voor de guise-interpretatie kunnen kiezen, in het laatste geval doen zij dit niet. De voorkeur om de anafoor te binden en niet naar de guise te laten refereren zou de visie van de curiositeit van de guise-interpretatie ondersteunen. Dit leidt dan tot een nieuwe interpretatie van de prestaties die kinderen in een *true value judgement task* experiment als dat van Zuckerman en Vlasveld voor elkaar krijgen. Deze kinderen moeten beslissen of een testzin, geuit als een statement door een pop, met een plaatje overeenkomt. De kinderen in een *true value judgement task* hebben niet de mogelijkheid om tussen meerdere plaatjes te kiezen, zij hebben de taak om te oordelen of het statement van de sympathieke pop overeenkomt met het enkele getoonde plaatje. Hierbij lijken de kinderen al hun kennis te activeren om vooral de pop niet te kwetsen. Alsnog komen zij in ruim 50% van de gevallen tot de conclusie dat de pop het plaatje foutief beschrijft en geven zij een ontkennende respons.

Als we nu (i) uitgaan van de curiositeit van de guise-interpretatie die zelfs kinderen in een *true value judgement task* niet altijd overwegen, en (ii) we ons vervolgens realiseren dat de kinderen in mijn experiment de keuze hadden tussen twee prenten en hierbij geen van deze keuzes een afkeuring van een statement tot gevolg had, die iemand had kunnen kwetsen, en (iii) wanneer we verder de twee testcondities los van elkaar bekijken, dan konden de kinderen in mijn experiment in de guise-conditie tot een beslissing komen zonder een guise-interpretatie te overwegen. Deze kinderen stonden dus niet voor het dilemma zoals de jongere Nederlandstalige kinderen in het experiment van Zuckerman

en Vlasveld, die voor de keuze stonden tussen het kwetsen van de pop en het zoeken naar een alternatieve interpretatie die een beamende respons alsnog mogelijk maakte.

Ik heb de kinderen in mijn experiment twee mogelijke interpretaties aangeboden: eerst de guise-interpretatie en dan de reflexieve interpretatie. In het experiment van Zuckerman en Vlasveld werden de kinderen, net als bij een gesloten vraag, gevraagd naar een bevestigend of een ontkennend antwoord. De taak in mijn experiment leek meer op een meerkeuzevraag: de mogelijke antwoorden waren dan wel omvattender, maar de mogelijke keuzes waren vooraf bepaald. Het is ook mogelijk dat de kinderen in mijn experiment alleen maar voor de guise-interpretatie hebben gekozen omdat deze aangeboden werd. In 4% van de gevallen hebben de kinderen het prentje met de guise-interpretatie gekozen omdat zij naar aanleiding van dit plaatje ook een guise-interpretatie konden genereren. Deze visie op de resultaten brengt naar voren dat de kinderen die voor de afbeelding met de reflexieve handeling hebben gekozen, niet noodzakelijkerwijs ook de guise-interpretatie in overweging genomen hebben. Zij kennen de Q-regel en interpreteren de anafoor in ruim 96% van de gevallen als gebonden, omdat de context geen aanleiding geeft om de anafoor naar de guise te laten refereren. De kinderen in mijn experiment hoefden bijgevolg de guise-interpretatie niet te overwegen, omdat zij om aan hun taak te voldoen het plaatje met de reflexieve handeling konden kiezen. Deze interpretatie van de resultaten voorspelt voor een experiment dat de prenten in omgekeerde volgorde aanbiedt, dat de kinderen evenmin voor de guise-interpretaties zullen kiezen. Ze zullen ook bij de interpretaties van de anaforen in de pluraal-subject-conditie, net als in mijn experiment, grotendeels maar niet uitsluitend voor de laatst aangebonden interpretatie kiezen. Het is belangrijk dat mijn testresultaten met betrekking tot de testzinnen in deze conditie weliswaar op een duidelijke voorkeur voor het latere prentje wijzen, hoewel sommige proefpersonen desondanks ook het eerdere prentje kiezen, zij het in mindere mate maar toch nog in meer dan 10% van de gevallen.

Met betrekking tot de guise-condities kunnen we concluderen dat kinderen net als volwassenen de Q-regel kennen. Immers, de proefpersonen vertonen de in de pluraal-subject-conditie te vinden variatie niet in de guise-conditie. Als kinderen bij de interpretatie van anaforen de keuze hebben tussen twee plaatjes, die enerzijds een guise-interpretatie en anderzijds een reflexieve handeling uitbeelden, dan kiezen kinderen, net als volwassenen, voor het plaatje met de reflexieve handeling. Deze keuze geeft geen uitsluitsel over de referentiële eigenschappen van deze anaforen. Alleen in een *true value*

judgment task experiment als dat van Zuckerman en Vlasveld blijken kinderen hun kennis over de referentiële eigenschap van anaforen te openbaren. Alleen in een *true value judgment task* experiment staat het kind voor een dilemma, omdat het enerzijds de voorkeur geeft aan een bevestigende respons en anderzijds nagaat in hoeverre de testzin bij het enkele plaatje past. Deze voorkeur voor een bevestigende respons leidt bij het kind tot de uitzonderlijke guise-interpretatie. De keuze in mijn *picture selection task* experiment was bijgevolg vrijer.

De resultaten van mijn experiment geven geen uitsluitsel over de referentiële eigenschappen van anaforen, maar laten zien dat alle proefpersonen een voorkeur hadden voor de interpretatie van de latere afbeelding. De testzinnen in PSC1 en PSC2 zijn ambigu. Deze ambiguïteit leidt niet tot een keuzeverdeling van 50% voor de ene en 50% van de andere interpretatie. Hoewel beide testzinnen zowel een reciproke als een reflexieve interpretatie toelaten, kiezen de proefpersonen in het ene geval grotendeels voor de ene en in het andere geval grotendeels voor de andere interpretatie. Zowel de volwassen proefpersonen als de kinderen kiezen meestal voor het latere prentje. De volgorde van de prenten in een *picture selection task* experiment kan doorslaggevend zijn als de proefpersonen tussen twee in aanmerking komende prentjes moeten kiezen.

De resultaten laten eveneens de conclusie toe dat het gebruik van de intensifier in de pluraal-subject-condities de reciproke interpretatie van de SICH-anafoor uitsluit. In tegenstelling tot de PSC1 en PSC2, werd de door een intensifier versterkte SICH-anafoor in PSC3 en PSC4 door de kinderen en volwassenen, op enkele uitzonderingen na, uitsluitend reflexief geïnterpreteerd. Zolang de anafoor door een enkelvoudig subject gebonden wordt, is het gebruik van de intensifier een stilistische kwestie. Zodra de anafoor door een meervoudig subject gebonden wordt, heeft het optionele gebruik van de intensifier een betekenis beperkend effect.

Terugkomend op de in hoofdstuk 2 geformuleerde verwachtingen heeft het door mij doorgevoerde experiment opmerkelijke resultaten voortgebracht. Ik had verwacht dat de ambiguïteit van de testzinnen zich zou openbaren in een verdeeld kiesgedrag van de proefpersonen. In de guise-condities verwachtte ik een keuze voor de afbeelding van de guise van 25%. In de pluraal-subject-condities verwachtte ik naargelang de afwezigheid van een intensifier een verdeling van 50% voor de reflexieve en 50% voor de reciproke interpretatie. Dit verwachte patroon vindt men niet in de resultaten terug. De door de proefpersonen gemaakte keuzes laten veeleer een duidelijke voorkeur voor de een of de

andere interpretatie zien. De voorkeuren voor een bepaalde interpretatie lijken de ambiguïteit van de testzinnen te weerleggen. Met name in de guise-condities kozen de proefpersonen nauwelijks voor de afbeelding met de guise: de kinderen deden dit in 4% van de gevallen, de volwassenen deden dit nooit. Ongeacht de volgorde van de aangeboden plaatjes in de guise-condities lijkt het me aannemelijk dat de kinderen, net als de volwassenen, de voorkeur hadden om de anafoor te binden. De keuzemogelijkheid om de anafoor te binden voorkomt in feite de keuze van de afbeelding met de guise. Een *picture selection task* lijkt daarom uiteindelijk niet de geschikte methode te zijn om de referentiële eigenschappen van anaforen te testen, men moet immers aan de proefpersonen ten minste twee mogelijke prentjes ter keuze aanbieden.

Ik herhaal hier de oorspronkelijke onderzoeksvraag: *In hoeverre kiezen Duitstalige kinderen in een picture selection task experiment bij de interpretatie van zinnen met een SICH-anafoor voor het plaatje met de guise als zij onder andere de keuze hebben tussen een plaatje met de guise en een plaatje dat de reflexieve handeling weergeeft?*

In mijn *picture selection task* experiment kozen Duitstalige kinderen meestal voor het plaatje met de reflexieve handeling en nauwelijks voor het plaatje met de guise. Slechts 10% van de kinderen koos ten minste één keer bij de vier guise-condities voor de guise-interpretatie. In hoeverre deze kinderen ook in de andere gevallen een guise-interpretatie in overweging namen en dan toch voor de reflexieve handeling kozen is een speculatieve kwestie. Aantoonbaar is dat alle kinderen in slechts 4% van de gevallen de prent met de guise kozen. De vrije keuze tussen de reflexieve interpretatie en de guise-interpretatie leidde voornamelijk tot de keuze van de prent met de reflexieve handeling. De voorkeur om de anafoor te binden deelden de jonge met de volwassen proefpersonen. Deze voorkeur kan met de pragmatische Q-regel worden verklaard, die de onafhankelijke referentie van de anafoor alleen toelaat als de context een desbetreffende interpretatie afdwingt. De testzinnen in de guise-conditie zijn dan weliswaar ambigu maar alleen in een specifieke context. De testzinnen in PSC1 en PSC2 zijn daarentegen in elke context ambigu, maar hun ambiguïteit leidde ook niet tot de verwachte resultaten. Hieruit leid ik af dat ambiguïteit in een *picture selection task* experiment niet noodzakelijk tot een verdeelde keuze leidt.

4. Conclusies

In dit hoofdstuk zet ik de hoofdlijnen van deze studie uiteen. In de inleiding heb ik de overeenkomsten tussen het Nederlands en het Duits geschetst, maar tegelijkertijd aangeduid dat taaltheoretici als Reinhart en Reuland er anders tegen aankijken. Ik heb niet getracht om aan te tonen dat het Nederlands net zoals het Duits is, maar dat het Duits overeenkomsten heeft met het Nederlands. Hiervoor was het noodzakelijk om onderscheid te maken tussen twee homonieme Duitse anafoeren: de SICH-anafoer *sich* en de SE-anafoer *sich*. Verder was het cruciaal dat de SICH-anafoer weliswaar optioneel beklemtoonbaar is, maar het optionele gebruik van de intensifier *selbst* een felle beklemtoonbaarheid belet. Omdat het gebruik van de intensifier optioneel is, was het plausibel om aan te nemen dat het Duits, in tegenstelling tot het Nederlands, niet over een SELF-anafoer beschikt. De Duitse tegenhanger van de Nederlandse SELF-anafoer is de SICH-anafoer, al dan niet versterkt door de intensifier.

De opvatting dat de SICH-anafoer geen SELF-anafoer is, leidde in hoofdstuk 1 tot een minimaal verschillende interpretatie van de werkwijze van Reinhart en Reulands (1993) bindingsconditie B. Volgens Reinhart en Reulands oorspronkelijke theorie vereist bindingsconditie B de reflexieve markering van een reflexief predikaat door een SELF-anafoer. Deze werkwijze sluit niet alleen het gebruik van SE-anafoeren en pronomina uit, maar ook het gebruik van de SICH-anafoer. Omdat het gebruik van een pronomen ook door de A-ketenconditie uitgesloten wordt, kan men bindingsconditie B ook beschouwen als conditie die het gebruik van de SELF-anafoer en SICH-anafoer vereist als deze van de SE-anafoer niet voldoet. Deze interpretatie van de bindingsconditie B is verenigbaar met de door Reuland beschreven ariteit bewarende functie van de SELF-anafoer. SICH-anafoer en SELF-anafoer hebben dezelfde functies en bewaren de ariteit of argumentstructuur van het transitieve werkwoord. Anders dan Reuland (2001) beargumenteerde ik in hoofdstuk 1 dat SE-anafoeren syntactische markers zijn, die niet alleen aangeven dat het inherent reflexieve werkwoord geen patiens toekent, maar bovendien ook het ontbreken van het logische subject, de agens, aanduiden. Ik heb hieruit afgeleid dat SE-anafoeren niet dezelfde eigenschappen hebben als SELF-anafoeren en de SICH-anafoer, omdat SE-anafoeren geen argumenten zijn. SE-anafoeren kunnen immers niet getopicaliseerd worden, zijn niet beklemtoonbaar, kunnen geen antwoord op een vraag vormen en refereren niet. SELF-anafoeren en de SICH-anafoer zijn in tegenstelling tot SE-anafoeren

wel argumenten. Zij kunnen getopicaliseerd worden, zijn beklemtoonbaar, kunnen alleen een antwoord op een vraag vormen en kunnen ook (beperkt) refereren.

De interpretatie van pronomina wordt gereguleerd door het PRD. Eerste en tweede persoonspronomen kunnen in tegenstelling tot derde persoonspronomen gebonden worden, de predikaten zijn dan reflexief. In het kader van Reinhart en Reuland (1993) moeten eerste en tweede persoonspronomen optioneel de eigenschap $-R$ hebben, derde persoonspronomen hebben in het Nederlands en Duits uitsluitend de eigenschap $+R$. In het kader van Reuland (2001) is het niet meer de R -eigenschap maar de specificatie voor de eigenschap “getal” die het binden van pronomina uitsluit. Het binden van derde persoonspronomen is uitgesloten omdat het binden van deze pronomina het PRD zou schenden. Immers, volgens Reuland wordt deze eigenschap getal door ketenvorming gedeleerd, terwijl ze in het geval van eerste en tweede persoonspronomen terug te vinden is in de binder.

De niet-reflexieve interpretatie van anaforen wordt in de reflexiviteitstheorieën van Reinhart en Reuland (1993), Reuland en Reinhart (1995) niet beschreven. Slechts in Reuland (2001) wordt aangevoerd dat de interpretatieve waarden van de SELF-anafoor en het bindend antecedent niet identiek hoeven te zijn. Volgens Reuland is het de structuur van de SELF-anafoor die een guise-interpretatie toelaat. Mijns inziens wordt de interpretatie van anaforen bepaald door de door mij voorgestelde Q -regel, die ik op basis van Chien en Wexlers (1990) P -conditie heb ontwikkeld. De pragmatische P -conditie “overrulet” de contra-indexatie van pronomina. De pragmatische Q -regel overrulet de co-indexatie van SELF-anaforen en de SICH-anafoor. De Q -regel bepaalt de interpretatieve waarde van de anafoor op basis van de context. Voor de taal van volwassenen betekent dit dat een anafoor, die normaliter als gebonden geïnterpreteerd wordt, ook onafhankelijk kan refereren, wat bepaald wordt door de context. Dat anaforen niet noodzakelijkerwijs reflexief geïnterpreteerd hoeven worden, kunnen kinderen vaststellen uit alledaagse guise-situaties. Zo gebruiken we in het Duits en in het Nederlands anaforen om naar ons spiegelbeeld of een afbeelding te refereren. In het Duits doet men dit met de SICH-anafoor, terwijl men in het Nederlands uitsluitend de SELF-anafoor gebruikt. Kinderen, zo lijkt me, kunnen uit deze situaties afleiden dat de SELF-anafoor en SICH-anafoor, maar niet de SE-anafoor, naar een guise kunnen refereren. Verder stellen zij vast dat er altijd een gelijkenis van persoon en guise te vinden is, maar de persoon en haar representatie niet identiek hoeven te zijn. Anders dan

Zuckerman en Vlasveld, die beweren dat een guise-situatie een buitengewone situatie is waardoor de kinderen nauwelijks kunnen leren dat anaforen naar een guise kunnen refereren, heb ik in hoofdstuk 1 een ander standpunt ingenomen omdat ten minste sommige guise-situaties mijns inziens echter wel als alledaags te beschrijven zijn. Dit is plausibel als we ons realiseren dat een spiegelbeeld en afbeeldingen als foto's of tekeningen ook guises zijn, net zoals het wassen beeld in het museum van Mme Tussaud.

In hoofdstuk 2 beschrijf ik het door mij doorgevoerde *picture selection task* experiment. De experimentele opbouw van mijn experiment stelde me in staat om de geprefereerde interpretatie van de SICH-anafoor van zeven- tot tienjarige Duitstalige scholieren te testen. Het probleem dat ik scholieren niet één voor één kon testen, heb ik vermeden door de kinderen in groep te testen. Dit had het voordeel dat ik in de relatief korte beschikbare tijd aanzienlijk veel interpretaties van de testzinnen kon verzamelen. Een consequentie van deze experimentele opbouw was dat een gevarieerde volgorde van testzinnen en plaatjes slechts beperkt mogelijk was. Weliswaar bestond de mogelijkheid om in plaats van twee groepen van verschillende leeftijd, twee groepen van dezelfde leeftijd te testen en de volgorde van de overheadsheets met de acht testzinnen en de 24 prenten te variëren. Maar dit leek me bij het opstellen van het experiment niet noodzakelijk. Immers, ik heb aan de kinderen de meer uitzonderlijke interpretatie van de testzinnen vóór de “gewonere” interpretatie aangeboden. Het hierachter liggende idee was dat de kinderen de eerst mogelijke interpretatie van de testzin zouden prefereren. Als de kinderen een guise-interpretatie als mogelijke interpretatie zouden beschouwen, dan was de keuze voor het eerste plaatje, zo leek het me tenminste, waarschijnlijk. Omdat de kinderen in het experiment van Zuckerman en Vlasveld niet altijd voor de buitengewone guise-interpretatie kozen, leek het me plausibel dat ook de kinderen in mijn experiment niet altijd, maar in ten minste één keer van de vier mogelijke gevallen voor de guise-interpretatie zouden kiezen, wat overeenkomt met een keuze van 25%. Deze visie van het proces dat tot de keuze van een bepaald plaatje leidde, wordt echter niet door de resultaten ondersteund. De kinderen bleken de prenten één voor één te bekijken, hebben misschien vastgesteld dat twee prenten een mogelijke interpretatie uitbeeldden, en kozen in de meeste gevallen voor de latere in aanmerking komende prent. Dit kiesgedrag wordt duidelijk door keuzes die de kinderen in de pluraal-subject-interpretatie maakten. Ik verwachtte dat de kinderen zowel voor een reciproke als reflexieve interpretatie zouden kiezen, wat tot een verdeelde keuze van 50% voor het ene en 50% voor het andere plaatje had moeten leiden, omdat de testzinnen in deze conditie een reciproke en

reflexieve interpretatie toelaten als de SICH-anafoor niet door de intensifier versterkt wordt. Maar de kinderen hadden net als de volwassenen de voorkeur om voor het latere plaatje te kiezen.

De voorkeur voor het latere prentje, die zowel de kinderen als volwassenen vertoonden, kan ertoe bijgedragen hebben dat de kinderen nauwelijks en de volwassenen nooit voor de guise-interpretatie gekozen hebben. Maar als we alle testresultaten, beschreven in paragraaf 3.1, nauwkeuriger bekijken en dan in het bijzonder de pluraal-subject-conditie, valt op dat enkele proefpersonen ook tegen de algemene trend in soms voor het eerdere prentje kiezen. Wat de keuze van de prenten met de guise-interpretaties betreft, zijn er naast de voorkeur voor het latere prentje dan ook twee andere redenen waarom de proefpersonen prentjes met de guise niet of nauwelijks kiezen. Ten eerste is er de Q-regel die vereist dat de context aanleiding geeft tot de guise-interpretatie. Maar de testzinnen werden niet ingeleid door een context, zodat deze ook geen aanleiding tot de guise-interpretatie kon geven. En ten tweede konden de proefpersonen in mijn experiment aan hun taken voldoen, dus een plaatje aanwijzen zonder de guise-interpretatie te moeten overwegen. Het is dus mogelijk dat zowel het ontbreken van de inleidende context als de mogelijke keuze van een plaatje met de reflexieve handeling een guise-interpretatie hebben voorkomen. Ook al weten we niet met zekerheid hoeveel proefpersonen ook de guise-interpretatie daadwerkelijk overwogen hebben, we kunnen toch concluderen dat zowel volwassenen als kinderen een reflexieve interpretatie van de testzinnen in de guise-conditie prefereerden. De opzet van mijn experiment liet niet toe om de kinderen naar de motivering van hun keuzes te vragen, wat ik dan ook niet overwogen heb bij het testen van de volwassenen.

De ambiguïteit van de testzinnen had niet tot gevolg dat de kinderen of volwassenen begonnen te tossen om tussen één van twee mogelijke prenten te kiezen. De keuzes die zowel de jonge als de volwassen proefpersonen maakten, duiden op een voorkeur van de ene of andere interpretatie. De SICH-anafoor wordt bij voorkeur als gebonden geïnterpreteerd. Uit het feit dat de proefpersonen niet of nauwelijks voor het plaatje met de guise-interpretatie gekozen hebben, kunnen we niet concluderen dat de SICH-anafoor niet naar een guise kan refereren, immers men gebruikt deze anafoor in het Duits om naar een spiegelbeeld te verwijzen. Dat de guise-interpretatie een uitzonderlijke interpretatie is, heb ik in het voorafgaande hoofdstuk niet uit de testresultaten van mijn experiment afgeleid, maar uit de testresultaten van het onderzoek van Zuckerman en

Vlasveld. Als men uitgaat van de uitzonderlijke status van de guise-interpretatie, dan kan men hieruit afleiden dat de proefpersonen in mijn experiment niet voor het plaatje met de guise gekozen hebben omdat zij waarschijnlijk deze interpretatie niet hoefden te overwegen. Zij bevonden zich niet in dezelfde situatie als een kind in een *true value judgment task*. Ik heb het dilemma van de kinderen in een *true value judgment task* beschreven, dat zich mijns inziens baseert op de voorkeur van kinderen om op een plaatje beschrijvend statement van een sympathieke pop bevestigend te reageren. De proefpersonen in mijn *picture selection task* experiment hadden in de guise-condities de mogelijkheid om een plaatje aan te wijzen dat een reflexieve handeling uitbeeldt. Deze optie maakte het overwegen van de uitzonderlijke guise-interpretatie niet noodzakelijk en kon daarom tot de keuze van het plaatje met de reflexieve handeling leiden. De vrijere testsituatie in mijn experiment heeft daarom, in tegenstelling tot de testsituatie in het experiment van Zuckerman en Vlasveld, het overwegen van de guise-interpretatie niet afgedwongen.

Bij de analyse van de testresultaten heb ik me niet beperkt tot het evalueren van de verkregen data, maar ook gespeculeerd over een testsituatie die ik echter niet heb getest. Aanleiding tot deze speculaties gaf de blijkbare voorkeur van de proefpersonen om het latere mogelijke plaatje dat hen aangeboden werd te kiezen. De testzinnen in de pluraal-subject-conditie die in elke context ambigu zijn, leidden bij de proefpersonen grotendeels, maar niet altijd, tot de keuze van de later aangeboden prenten. Deze voorkeur stelde alle verkregen resultaten in een twijfelachtig licht. Ook al verkoos slechts een minderheid van de proefpersonen in PSC1 of PSC2 het eerdere plaatje en zijn de testresultaten van de verschillende groepen tegenstrijdig, toch kan men in de pluraal-subject-conditie een gevarieerde keuze vaststellen die in de guise-conditie niet terug te vinden is. Zo kozen ruim 13% van de kinderen bij de interpretatie van de testzin in PSC1 en 29% van de volwassenen bij de interpretatie van de testzin in PSC2, tegen de algemene trend in, ook voor het eerdere plaatje. Deze variatie is bij de interpretatie van de testzinnen in de guise-conditie niet te vinden. Bij een vervolgstudie verwacht ik dan ook dat de proefpersonen in pluraal-subject-condities bij een presentatie van de prenten in omgekeerde volgorde weer grotendeels voor de latere prenten kiezen. De omgekeerde volgorde van de prenten in de guise-conditie zal mijns inziens niet tot een ander kiesgedrag leiden omdat de guise-interpretatie een uitzonderlijke interpretatie van de SICH-anafoor is, die in een *true value judgment task* door de testsituatie en de voorkeur van het kind afgedwongen wordt.

Alle testresultaten in overweging nemend kunnen we dus concluderen met de volgende inzichten. Mijn *picture selection task* experiment gaf de kinderen te veel vrijheid zodat zij het plaatje met de guise-interpretatie niet gekozen hebben, omdat zij vermoedelijk deze interpretatie niet hoefden te overwegen. Hierdoor hebben zowel de jonge als de volwassen proefpersonen niet voor de interpretatie gekozen die berust op de onafhankelijke referentie van de anafoor naar de guise. Hierdoor lijken de resultaten niet verenigbaar te zijn met de stelling dat de SICH-anafoor ook onafhankelijk kan refereren. Het feit dat de jonge als de volwassen proefpersonen merendeels voor het plaatje met de reflexieve handeling hebben gekozen, is waarschijnlijk ook het gevolg van de door mij voorgestelde pragmatische Q-regel. Er was geen context die een interpretatie berustend op de onafhankelijke referentie van de SICH-anafoor vereiste.

Bij de interpretatie van ambigue zinnen in mijn *picture selection task* experiment hadden zowel de jonge als de volwassen proefpersonen een voorkeur voor de ene of andere interpretatie, die gedeeltelijk afhankelijk was van de volgorde van de presenteerde plaatjes. De keuzes die de kinderen en de volwassenen maakten, waren daarom niet zo verdeeld als verwacht. Deze verwachting berustte op het idee dat de kinderen en ook de volwassenen bij de interpretatie van ambigue zinnen in gelijke mate voor het ene en het andere plaatje zouden kiezen. Maar met name het idee dat ambigüiteit in een *picture selection task* experiment, net als in een *true value judgement task* experiment, tot uiting zou komen in een verdeelde keuze van de in aanmerking komende plaatjes, is onverenigbaar gebleken met de in het experiment verkregen resultaten.

5. Referenties

Chien, Y.-C. en K. Wexler (1990): Children's knowledge of locality conditions in binding as evidence for the modularity of syntax and pragmatics. *Language Acquisition* 1 (3), 225-295.

Coopmans, P. en S. Avrutin (1999): A syntax-discourse perspective on the acquisition of reflexives in Dutch. Ms. gepresenteerd in GALA 1999, Universiteit Potsdam.

Everaert, M. (1986): *The Syntax of Reflexivization*. Dordrecht: Floris.

Grodzinsky, Y. en T. Reinhart (1993): The innateness of binding and coreference. *Linguistic Inquiry* 24, 1, 69-101.

Jackendoff, R. (1992): Mme. Tussaud meets the binding theory. *Natural Language and Linguistic Theory* 10, 1-31.

Reinhart, T. en E. Reuland (1993): Reflexivity. *Linguistic Inquiry* 24, 4, 657-720.

Reinhart, T. en T. Sioni (2005): The lexicon-syntax parameter: Reflexivization and other arity operations. *Linguistic Inquiry*, 36, 3, 389-436.

Reuland, E. (2001): Primitives of Binding. *Linguistic Inquiry* 32, 3, 439-492.

Reuland, E. en T. Reinhart (1995): Pronouns, anaphors and case. In H. Haider, S. Olsen en S. Vikner (eds.): *Studies in Comparative Germanic Syntax*. Dordrecht: Kluwer.

Thornton, R. en K. Wexler (1999): *Principle B, VP Ellipsis, and Interpretation in Child Grammar*. Cambridge, Massachusetts: MIT Press.

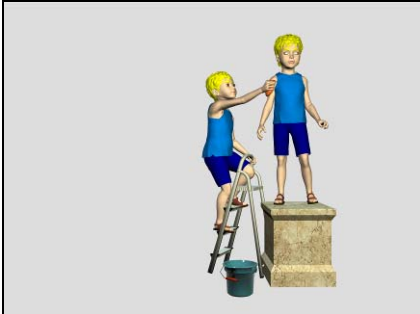
Zuckerman, S. en I. Vlasveld (2004) Reference to a 'guise' in child language. *Boston University Conference on Language Development* 28, 681-688.

6. Appendix

6.1. De testzinnen en plaatjes in de guise-conditie

GC1: Peter wäscht sich. (Peter wast zich.)

A



B

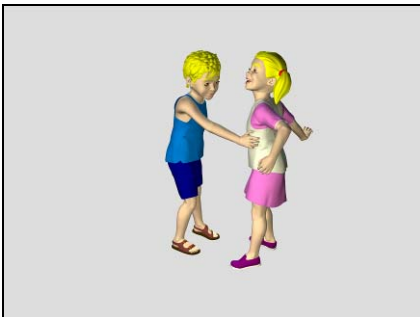


C

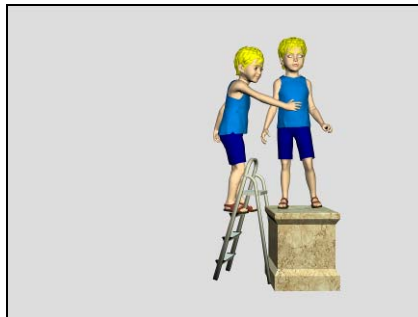


GC2: Peter kitzelt sich. (Peter kietelt zichzelf.)

A



B



C



GC3: Ilse trocknet sich selbst af. (Ilse droogt zichzelf af.)

A



B

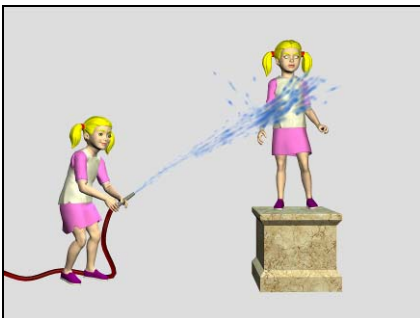


C

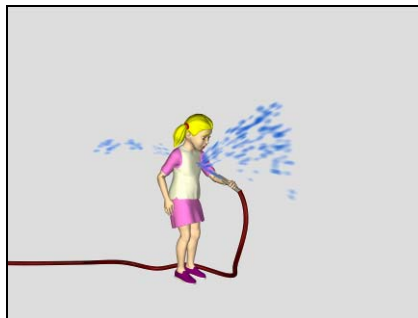


GC4: Ilse spritzt sich selbst nass. (Ilse spuit zichzelf nat.)

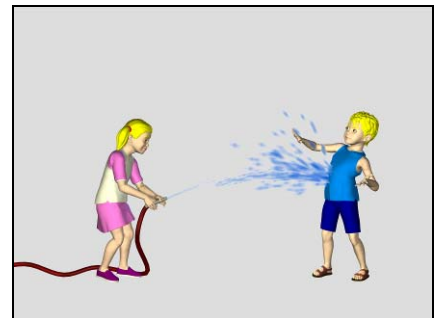
A



B



C



6.2. De testzinnen en plaatjes in de PSC

PSC1: Sie waschen sich. (Zij wassen zich/elkaar.)

A



B

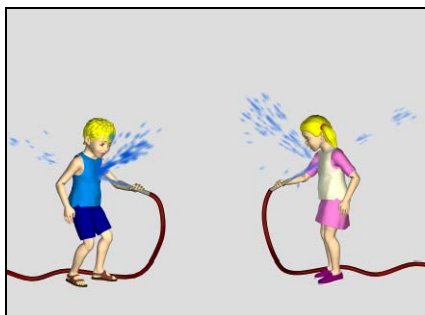


C



PSC2: Peter und Ilse spritzen sich nass. (Peter en Ilse spuiten zichzelf/elkaar nat.)

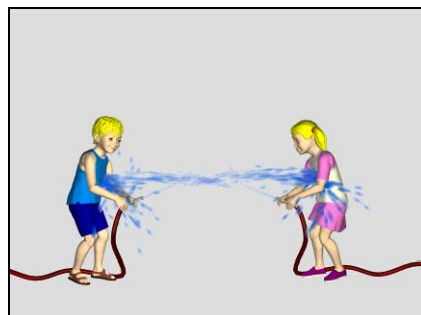
A



B

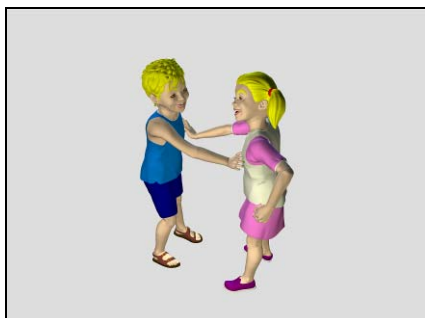


C



PSC3: Ilse und Peter kitzeln sich selbst. (Ilse en Peter kietelen zichzelf.)

A



B

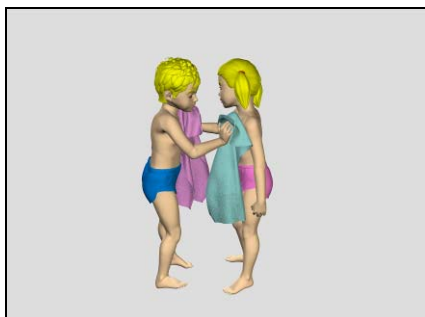


C

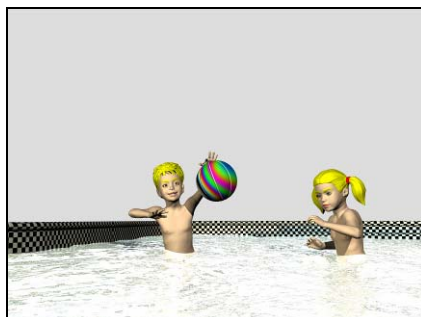


PSC4: Peter und Ilse trocknen sich selbst ab. (Peter en Ilse drogen zichzelf af.)

A



B



C



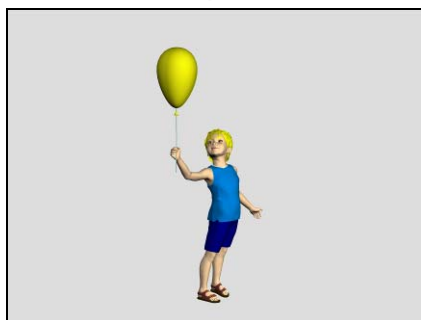
6.3. De fillers en introductie van de figuren

Filler 1: Peter hat einen roten Luftballon. (Peter heeft een rode luchtballon.)

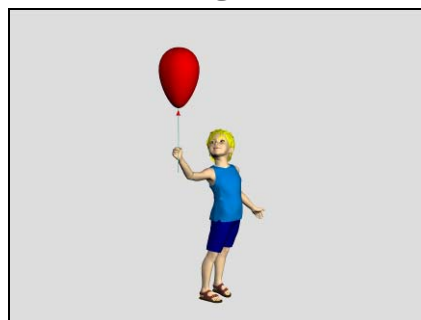
A



B



C

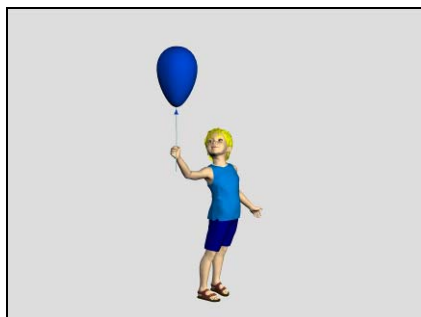


Filler 2: Ilse hat einen gelben Luftballon. (Ilse heeft een gele luchtballon.)

A



B



C



Filler 3: Peter streichelt einen Hund. (Peter streeft een hond.)

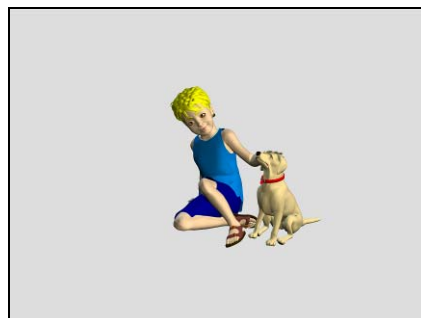
A



B



C

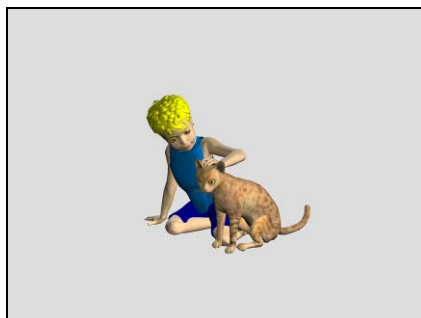


Filler 4: Ilse streichelt eine Katze. (Ilse streeft een kat.)

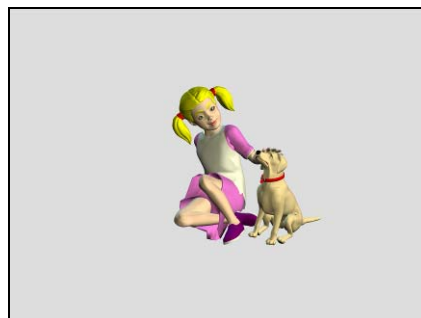
A



B

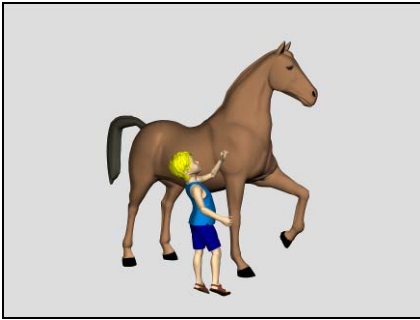


C

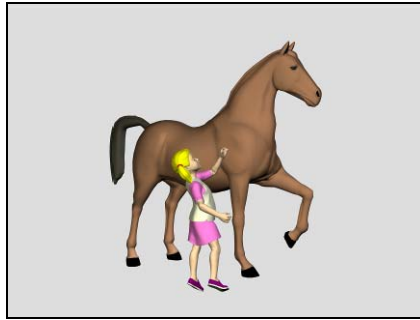


Filler 5: Peter streichelt ein Pferd. (Peter streeft een paard.)

A



B

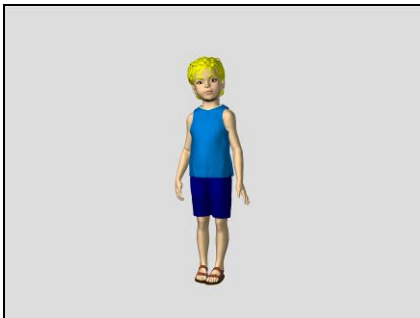


C



Introdctie van de figuren: Hier sind Peter und Ilse (Hier heb je Peter en Ilse.)

Peter



Ilse



6.4. Het antwoordformulier

Vorname:

Geburtsdatum:

Klasse: _____

Peter und Ilse Wettstreit

1:

2:

3:

4:

5:

6:

7:

8:

9:

10:

11:

12:

13:

6.5. De antwoorden van de kinderen, gedeelte I

	Filler 1	Filler 2	PSC2	GC4	Filler 3	GC1	PSC1	Filler 4	PSC3	GC2	Filler 5	GC3	PSC4	Leeftijd
Target	C	A	A/C	A/B	C	A/B	A/C	A	B	B/C	A	B/C	C	
Respons	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	
Kind														
1	C	A	C	0	A	B	C	A	B	C	A	C	C	8;6
2	C	A	C	B	A	B	A	B	B	C	A	C	C	8;11
3	C	A	C	B	C	B	C	A	B	C	A	C	C	8;10
4	C	A	C	B	C	B	C	A	B	C	A	C	C	9;9
5	C	A	C	B	C	B	C	A	B	C	A	C	C	9;1
6	C	A	C	B	C	B	C	A	B	C	A	C	C	9;2
7	C	A	C	B	C	B	C	A	B	C	A	C	C	9;7
8	C	A	C	B	C	B	C	A	B	C	A	C	C	9;1
9	C	A	C	B	C	B	C	A	B	C	A	C	C	9;4
10	C	A	C	B	C	B	C	A	B	C	A	C	C	10;7
11	C	A	C	B	C	B	C	A	B	C	A	C	C	8;11
12	C	A	C	B	C	B	C	A	B	C	A	C	C	8;10
13	C	A	C	B	A	B	C	A	B	C	A	C	C	9;4
14	C	A	C	B	C	B	C	A	B	C	A	C	C	9;7
15	C	A	C	B	C	B	A	A	B	C	A	C	C	9;1
16	C	A	C	B	C	B	A	A	B	C	A	C	C	9;3
17	C	A	C	B	C	B	C	B	C	C	A	C	C	9;6
18	C	A	C	B	C	B	C	A	B	C	A	C	C	8;8
19	C	A	C	B	C	B	A	A	B	C	A	C	C	8;10
20	C	A	C	B	C	B	C	A	B	C	A	C	C	9;8
21	C	A	A	B	C	B	C	B	A	B	A	C	C	9;5
22	C	A	C	B	C	B	C	A	B	C	A	C	C	9;6
23	C	A	C	A	C	A	C	A	B	C	A	C	C	9;6
24	C	A	C	B	C	B	A	A	B	C	A	C	C	9;11

6.6. De antwoorden van de kinderen, gedeelte II

25	C	A	C	B	A	B	C	A	C	B	A	C	C	8;8
26	C	A	C	B	A	B	C	B	C	C	A	C	C	8;7
27	C	A	C	B	A	B	C	A	B	C	A	C	C	7;9
28	C	A	C	B	C	B	C	A	B	C	A	C	C	8;8
29	C	A	C	B	C	B	C	A	B	C	A	C	C	7;7
30	C	A	C	A	C	B	C	A	B	B	A	A	C	8;9
31	C	A	C	B	C	B	C	A	B	C	A	C	C	8;7
32	C	A	C	B	C	B	C	A	B	C	A	C	C	8;6
33	C	A	C	B	A	B	C	A	B	C	A	C	C	8;5
34	C	A	C	B	C	B	C	A	B	C	A	B	C	8;5
35	C	A	C	B	A	B	C	A	B	C	A	C	C	8;2
36	C	A	C	B	C	B	C	A	B	C	A	C	C	8;0
37	C	A	C	B	C	B	C	A	B	C	A	C	C	8;10
38	C	A	C	B	C	B	C	A	B	C	A	C	C	8;9
39	C	A	C	B	C	B	C	A	B	C	A	C	C	8;7
40	C	A	C	B	C	B	C	A	B	C	A	C	C	8;8
41	C	A	C	B	C	B	C	A	B	C	A	C	C	7;7
42	C	A	C	B	C	B	C	A	B	C	A	C	C	7;3
43	C	A	C	B	C	B	A	A	B	C	A	C	C	7;5
44	C	A	C	B	C	B	C	A	B	C	A	C	C	8;11
45	C	A	C	B	C	B	C	A	B	C	A	C	C	8;11
46	C	A	C	B	C	B	C	A	B	C	A	C	C	8;5
47	C	A	C	B	C	B	C	A	B	C	A	C	C	8;0
	Filler 1	Filler 2	PSC2	GC4	Filler 3	GC1	PSC1	Filler 4	PSC3	GC2	Filler 5	GC3	PSC4	Leeftijd

6.7. De antwoorden van de volwassenen:

	Filler 1	Filler 2	PSC2	GC4	Filler 3	GC1	PSC1	Filler 4	PSC3	GC2	Filler 5	GC3	PSC4	Leeftijd
Target	C	A	A/C	A/B	C	A/B	A/C	A	B	B/C	A	B/C	C	
Response	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	
Volwassene														
D	C	A	C	B	C	B	C	A	B	C	A	C	C	36
E	C	A	C	B	C	B	C	A	B	C	A	C	C	58
FA	C	A	C	B	C	B	C	A	B	C	A	C	C	64
FP	C	A	C	B	C	B	C	A	B	C	A	C	C	39
J	C	A	A	B	C	B	C	A	B	C	A	C	C	37
K	C	A	A	B	C	B	C	A	B	C	A	C	C	37
S	C	A	C	B	C	B	C	A	B	C	A	C	C	37