

Grammaticale ontwikkeling

Jacqueline van Kampen & Frank Wijnen

Universiteit Utrecht

Inhoud

1. Inleiding

Van kinderpraat naar grammatica
Een vooruitblik

2. Grammaticale ontwikkeling als biologisch verschijnsel

3. Telegramstijlfase

Inleiding
Woordvolgorde en accentuering in de tweewoordzin
Grammatica in de telegramstijlfase
Semantische of syntactische categorieën?
Rijke of arme grammatica?
Conclusie

4. Differentiatiefase

Inleiding
Werkwoorden en finietheid
Volwassen vormen van het finiete werkwoord
Verwerving van het finiete werkwoord
Onderspecificatie van morfologische kenmerken
UG en finietheidsmarkeringen
Topics en vragen
Volwassen vormen van topics en vraagwoorden
Verwerving van topics en vraagwoorden
Onderspecificatie van functiewoorden
UG en vraagmarkeringen
Passief en subjectselectie
Volwassen vormen van het Passief
Verwerving van het Passief en subjectselectie
Onderspecificatie en het projectieprincipe
UG en passiefmarkeringen
Lidwoorden en definietheid
Volwassen vormen van lidwoorden
Verwerving van lidwoorden en definietheid
Onderspecificatie en *schwa*-invulling
UG en definietheidsmarkeringen
Voornaamwoorden en anaforische relaties
Volwassen vormen van Binding
Verwerving van voornaamwoorden en Binding
Onderspecificatie en blokkering
UG en bindingsmarkeringen

Samenvatting en besluit

Grammaticale ontwikkeling

Jacqueline van Kampen & Frank Wijnen

1. Inleiding

Wat kindertaal betreft zijn er een paar makkelijke constatering mogelijk, waar iedereen het direct mee eens kan zijn. De taal van kinderen lijkt aan de ene kant veel op die van volwassenen, maar wijkt er aan de andere kant ook van af, en is daarom op een bepaalde manier een beetje ‘raar’. Kinderen lijken, met andere woorden, het een en ander over te nemen uit het voorbeeld dat volwassenen hen voorschotelen, maar niet alles, tenminste niet alles tegelijk. Gewoonlijk neemt de mate waarin kindertaal verschilt van de volwassen taal met de leeftijd af. Het is, naïef gezegd, een ontwikkeling van ‘heel erg kindertaal’, naar ‘enigszins kindertaal’, naar (bijna) volwassen taal. De fasen in deze ontwikkeling worden vaak gekenschetst aan de hand van het soort van taaluitingen dat kinderen produceren. Als kinderen met tien tot veertien maanden beginnen te praten, zeggen ze alleen losse woorden. De periode waarin ze dat volhouden heet daarom, begrijpelijk, de *éénwoordsfase*. Deze kan aanzienlijk in lengte variëren. Bij sommige kinderen duurt hij enkele maanden, bij anderen wel een jaar. Ergens tussen de leeftijden 1 jaar en 6 maanden (kortweg 1;6) en twee jaar (2;0) beginnen de meeste kinderen uitingen dan tweewoordzinnnetjes te produceren. Dat is het begin van de zogenaamde *telegramstijlfase*. Die duurt twee tot vier maanden, en dan breekt er een periode aan waarin tamelijk snel achter elkaar de volgende stappen in de richting van volwassen taal gezet worden. Die periode noemen we de *differentiatiefase* (Schaerlaekens & Gillis 1987).

In dit hoofdstuk bespreken de ontwikkeling van de grammatica bij Nederlandstalige kinderen vanaf de telegramstijlfase tot ongeveer het einde van de differentiatiefase. We beschrijven hoe het kinder-Nederlands op het volwassenen-Nederlands gaat lijken. Ook gaan we in op enkele belangrijke theoretische problemen die bij de bestudering van de grammaticale ontwikkeling steeds weer opduiken. De leidende vraag in het taalkundige onderzoek over de grammaticale ontwikkeling is deze: ‘hoe ziet de grammatica van kindertaal in de verschillende stadia van ontwikkeling er uit?’ Een antwoord op deze vraag is nodig om hypothesen te formuleren over *hoe*, dat wil zeggen, door middel van *welk proces* de kindertaal steeds minder ‘kinderachtig’ (en dus steeds meer volwassen-achtig) wordt. Daartoe moeten we bovendien ook weten wat het tijdsverloop is van de veranderingen in de grammatica. Zoals uit de volgende paragrafen duidelijk zal worden, verdwijnen sommige eigenschappen van kindertaal bijna op slag, althans binnen enkele weken. Sommige andere ‘kinderachtige’ eigenschappen blijven echter heel lang —maanden of zelfs jaren— bestaan naast de volwassen vormen die intussen ook geleerd zijn. In zo’n geval spreken we van een ‘fade-out’. Kindertaal-onderzoekers bestuderen het karakter van de grammatica en het verloop van de ontwikkeling in samenhang. Men probeert de volgorde, de timing en de snelheid waarmee stappen in de richting van de volwassen taal genomen te verklaren op grond van de structuur van de grammatica, en de eigenschappen van het —veronderstelde— leermechanisme.

Maar wat verstaan we eigenlijk onder ‘grammatica’? In algemene termen is een grammatica een systeem van regels en principes dat de opbouw van complexe taaltekens (woorden, woordgroepen, zinnen) uit eenvoudige(r) tekens (zoals klanken, morfemen) bestuurt. De grammatica bestaat uit (a) een woordleer of *morfologie*, (b) een woordgroepenleer, en (c) een zinsleer. De laatste twee worden meestal samengenomen onder de noemer *syntaxis*. Mensen maken gebruik van syntactische en morfologische regels en

principes bij het produceren en begrijpen van taaluitingen. De grammatica is, met andere woorden, een deel van de taalkennis die in het brein ligt opgeslagen. In tegenstelling tot veel andere soorten van kennis, bijvoorbeeld de schoolkennis over rekenen, geschiedenis of biologie, is de kennis van de grammaticale regels van de moedertaal niet, of slechts met veel moeite expliciet te maken. Sprekers van het Nederlands zijn over het algemeen niet goed in staat om uit te leggen hoe het komt dat ze *welk gerecht* in de zin *Welk gerecht denk je dat Jan het liefst eet?* opvatten als het lijdend voorwerp van *eet* (en niet van *denk*), of waarom *melkfles* een soort fles is (en niet een soort melk). Hoe de grammaticale kennis van taalgebruikers in elkaar zit, moet dan ook op een andere, indirecte manier achterhaald worden.

Van kinderpraat naar grammatica

Aan volwassenen kunnen we gerichte vragen stellen over hun intuïties over de betekenis en structuur van zinnen, en de relatie daartussen. De antwoorden op die vragen werpen (enig) licht op de grammaticale regels zoals die in het hoofd van de taalgebruiker liggen opgeslagen. Het zou aardig zijn wanneer we bij kinderen op dezelfde manier te werk konden gaan, door vragen te stellen in de trant van:

‘Het zinnetje *Ben jij nou toe wees?*, kan dat voor jouw gevoel?’

Misschien dat een schoolkind van een jaar of zes een antwoord zou kunnen geven op zo’n soort vraag. Een kleuter van een jaar of twee, drie zou er echter helemaal niets van begrijpen. Op die leeftijd kunnen kinderen nog maar net hun gedachten onder woorden brengen, laat staan dat ze over hun eigen taalgebruik zouden kunnen reflecteren. Dat betekent dat we een andere manier moeten vinden om erachter te komen hoe de grammaticale kennis van het jonge kind in elkaar zit.

Er zijn in principe twee wegen te bewandelen. De eerste is te kijken naar het begrijpen van taal. Hoe wordt de betekenis die kinderen toekennen aan een zin beïnvloed door grammaticale kenmerken? Om deze vraag te kunnen beantwoorden moet de onderzoeker de vorm van zinnen systematisch variëren, en een manier bedenken waardoor we kunnen zien hoe zulke vormvariëaties tot andere interpretaties leiden. Vaak gebeurt dat door kinderen een reactie te laten geven op een beschrijving van een scène die met behulp van attributen en poppen, of op een plaatje wordt uitgebeeld. Hoofdstuk [Methoden] geeft een overzicht van de verschillende experimentele methoden die op dit principe gebaseerd zijn.

Zulke begripsexperimenten wekken vaak de indruk dat kinderen veel grammaticale structuren al kunnen interpreteren lang voordat ze deze zelf gaan gebruiken (soms zelfs al voordat ze gaan spreken; zie bijvoorbeeld Hirsh-Pasek & Golinkoff 1996). We moeten ons daarbij echter realiseren dat dit soort experimenten de *herkenning* vaststelt van de (on)juistheid van bepaalde zinnen, gegeven een bepaalde interpretatie. De vraag is wat dit te zeggen heeft over de grammaticale kennis die bij het zelf produceren van zinnen gebruikt wordt. In het algemeen is herkennen iets anders dan produceren. Het kunnen zien van perspectief in een schilderij (en eventuele fouten daarin) behoedt nog niet tegen het maken van fouten wanneer men zelf het penseel ter hand neemt. Zo is het vermogen om te onderscheiden tussen correct en incorrect vormgegeven uitingen niet gelijk te stellen met het beheersen van de regel die aan dat onderscheid ten grondslag ligt. Maar een soort kennis is het natuurlijk wel.

De tweede en meest gebruikte manier om de grammaticale ontwikkeling te bestuderen is door te kijken naar taalproductie. De vooronderstelling daarbij is dat het taalgebruik van een kind een betrekkelijk directe weerspiegeling is van zijn grammaticale kennis. We weten niet zeker of dat zo is. Soms is het zelfs min of meer duidelijk dat dit *niet* zo is. Uitingen die — in de oren van een volwassene waarnemer — als zinnen klinken, kunnen ook heel goed zonder grammaticale kennis tot stand gekomen zijn. Kinderen kunnen bijvoorbeeld bepaalde

combinaties van woorden, die volwassenen vaak gebruiken, zoals *mag niet* en *kijk eens*, als geheel in hun geheugen opslaan, en vervolgens reproduceren. In zo'n geval spreken we van een ongeanalyseerde woordreeks of *formule* (Ingram 1989, Hickey 1993, Plunkett 1993) Formules komen overigens in volwassen taalgebruik ook voor, en zijn wellicht algemener dan meestal wordt aangenomen (Jackendoff 1997), denk maar aan bekende uitdrukkingen zoals:

1. a. hoe gaat 't?
- b. tot ziens
- c. als 't ware
- d. zal 'k maar zeggen
- e. weet je wel

Het is niet altijd makkelijk om formules van echte, op basis van grammaticale regels opgebouwde, zinnen te onderscheiden. Een overzicht van diagnostische criteria wordt gegeven in een artikel van Hickey (1993). Een van die criteria is dat de woorden in de betreffende zin niet in andere combinaties voorkomen. Maar als we naar de volwassen formules in (1) kijken, wordt het onmiddellijk duidelijk dat dit niet afdoende is. De woorden *hoe*, *gaat* en *het* komen in het volwassen taalgebruik in allerlei combinaties voor. Toch zijn er goede redenen om te veronderstellen dat *hoe gaat 't* een formule is (bijvoorbeeld, een vast intonatiepatroon, een gefixeerde wijze van articuleren). Bij jonge kinderen vormt de beperkte woordenschat een extra complicatie. Het is denkbaar dat kind wel over een bepaalde regel beschikt, maar dat zijn woordenschat nog zo klein is dat die regel maar één uiting kan genereren. Aangezien de woorden in de resulterende uiting slechts in een combinatie voorkomen, zouden we deze ten onrechte als formule beschouwen. De ervaring leert echter dat wanneer men een goed beeld heeft van het verbale repertoire van een kind op een zeker tijdstip, en ook kan nagaan hoe dat repertoire zich ontwikkeld heeft, het eenvoudiger is te beslissen of een uiting al of niet het produkt is van een combinatorisch proces — een grammaticale regel. Het is zeker mogelijk om uitspraken te doen over de grammaticale kennis van kinderen op grond van hun spontane taalproductie, maar een uitgebreid uitingencorpus, dat zorgvuldig en kritisch wordt geanalyseerd is hiervoor een noodzakelijke voorwaarde. Een serieuze studie van taalverwerving op grond van een handvol voorbeeldzinnen is niet mogelijk.

Het overzicht in dit hoofdstuk berust grotendeels op studies die gebruik hebben gemaakt van registraties van het spontane, alledaagse gepraat van kinderen. Registraties van spontaan taalgebruik hebben soms de vorm van dagboek aantekeningen, maar tegenwoordig gaat het in de meeste gevallen om bandopnamen, die nauwkeurig getranscribeerd zijn. Het gebruik van dergelijke kindertaalcorpora als bronmateriaal bij de studie van de grammaticale ontwikkeling heeft een grote vlucht genomen sinds (persoonlijke) computers algemeen beschikbaar en toegankelijk zijn. De ontwikkeling van een internationale, gecomputeriseerde kindertaaldatabank, *CHILDES*, (MacWhinney 1995; zie hoofdstuk [METHODEN]) heeft het gebruik van corpusgegevens verder gestimuleerd.

Een vooruitblik

Een overzicht van de grammaticale ontwikkeling omvat in principe een enorme reeks van onderwerpen. Om dit hoofdstuk niet buitensporig lang te laten worden, hebben we onszelf een aantal beperkingen opgelegd. De eerste beperking betreft de leeftijd. We slaan de plank niet ver mis als we zeggen dat de grammaticale ontwikkeling (bij de meeste kinderen) rond de vierde verjaardag zo goed als voltooid is. Dat betekent niet dat ze daarna niets grammaticaals meer zouden leren, of dat hun taalgebruik niet meer zou veranderen. Het betekent — naar ons idee en dat van veel andere onderzoekers — dat de syntactische component van het

taalvermogen op dat moment in essentie identiek is aan die van de volwassene. In het onderstaande kader wordt dit geïllustreerd. Hierin worden typische uitingen van het meisje Sarah rond de leeftijden 1;6 en 4;0 met elkaar gecontrasteerd. De zinnestelsels van de anderhalfjarige Sarah zijn ogenschijnlijk willekeurige woordreeksen (maar dat is schijn, zie §3). Op vierjarige leeftijd daarentegen, maken Sarah's producties in grammaticaal opzicht al een behoorlijk 'volwassen' indruk.

Box 1. Sarah's zinnen, (A) in de telegramstijlfase (leeftijd 1;11.15), en (B) aan het eind van differentiatiefase (3;11.4). (SAR = Sarah, JAC = Jacqueline, Sarah's moeder)

(A)	(B)
SAR: lezen	SAR: wat staat hier?
JAC: ja, gaan we een boekje lezen	JAC: daar staat wat de kinderen allemaal kunnen doen in de paasvakantie
SAR: hier paard	SAR: in de paasvakantie ga ik wat plakken met fluorlijm!
JAC: daar is 't paard, ja	JAC: ga je plakken met fluorlijm?
SAR: paard (g)evallen	JAC: ga je iets moois voor mama maken?
SAR: dit paard	SAR: ja!
SAR: ook paard	SAR: als het Kerstmis wordt, mag jij het hebben.
JAC: ook een paard, ja.	JAC: als het Kerstmis wordt? niet als het Pasen wordt?
SAR: moe(t) kijken	SAR: nee, als het Pasen wordt, mag jij hebben
SAR: ook ★ eten	JAC: zullen we leuke koekjes maken met Pasen?
SAR: dit eten	SAR: dan kunnen we het koekje van kipje opeten!
JAC: ja, zijn ze ook aan t eten, mmm	JAC: ja
JAC: en daar?	SAR: kijk mam, ze (=bloemzaadjes) groeien al d'ruit
SAR: ook ★ eten trein	JAC: oh, ze worden steeds groter, he
JAC: ja, ook eten in de trein	SAR: zullen we dat even uithalen en kijken?
JAC: en daar?	JAC: wat hebben wij gezaaid?
SAR: slapen	JAC: kijk eens achterop het pakje
JAC: zijn ze aan t slapen in de trein	SAR: dat hebben we gezaaid
SAR: wassen, wassen	SAR: ze worden zo groot
JAC: wassen? waar?	JAC: zo groot worden ze, psss
SAR: hier wassen	SAR: komen ze hieruit?
SAR: en ditte niet paard zwemmen	JAC: ja, net zoals de bloembollen
JAC: wat zeg je?	SAR: kijk, die witte en die paarse is al groot geworden van die bollen
SAR: niet ★ paard zwemmen	JAC: zullen we die dan maar weer netjes terug doen zo?
SAR: niet ★ bad zwemmen	SAR: ik ga lekker op jou lopen straks als je zit
JAC: niet in het bad?	SAR: zitten!
SAR: niet zwemmen	JAC: oh, moet ik zitten
JAC: en hier liggen ze samen in bed	SAR: nu ga ik op jou klimmen
SAR: muisje	JAC: oh, ga je op mij klimmen? doet zeer
SAR: ook muisje slapen	JAC: heb je niet een leuk spelletje of een leuk boekje?
JAC: muisje is ook aan 't slapen	SAR: hee, wat is hier nou weer?
JAC: en die?	SAR: hee, ik heb wat leuks gevonden
SAR: huilen	SAR: ik heb dit gevonden
JAC: is-t-ie aan 't huilen?	SAR: mama, kijk eens wat ik gevonden heb!
SAR: ja	JAC: oh ja
SAR: pop ★ huilen	SAR: van wat is dat nou weer?
SAR: zit huilen	SAR: je heb een gat in je sok!
SAR: ander	SAR: mama, je heb een gat in je sok!
JAC: wat 'ander'?	JAC: ja, leuk, he. Ik heb altijd gaten in m'n sokken, Sarah
SAR: ander zoeken	SAR: wij niet
JAC: ja, ga jij maar een ander plaatje zoeken	JAC: 't zijn twee verschillende sokken, zie je
	SAR: ja, 'k heb gezien
	SAR: even een leuk spelletje halen
	SAR: welke leuk spelletje hebben we?
	SAR: dis heel grappig spelletje

Een tweede beperking ligt in de opvatting van het begrip 'grammatica'. In dit hoofdstuk ligt de nadruk op de *syntactische* kant van de taalverwerving. De verwerving van de morfologie wordt alleen besproken voor zover die direct met de syntactische verwerving in

verband staat. Dat betekent dat we een blik zullen werpen op de vervoeging van werkwoorden, de morfologie van de lijdende vorm en de buiging van adjectieven.

Ten derde is de keus van onderwerpen in dit hoofdstuk bepaald door het aanbod van gegevens in de literatuur. We proberen niet een uitputtend overzicht te geven van de syntactische verschijnselen in het Nederlands, en de manier waarop deze gestalte krijgen in de uitingen van kinderen. We concentreren ons op het betrekkelijk kleine aantal verschijnselen waarvan de verwerving met enige systematiek bij Nederlandstalige kinderen is bestudeerd.

We houden ons in dit hoofdstuk aan de scheiding tussen telegramstijlfase (§3) en differentiatiefase (§4). De telegramstijlfase komt aan zijn naam doordat kinderen dan korte zinnestelsels maken die bijna uitsluitend bestaan uit zogenoemde *inhoudswoorden* (zoals zelfstandige naamwoorden en werkwoorden, die naar een begrip verwijzen). Dit taalgebruik lijkt dus een beetje op de stijl van formuleren die (vroeger) in telegrammen werd gebruikt (bijvoorbeeld *'moeder ziek. Kom terug.'*, vgl. Brown 1973). Het begin van de differentiatiefase wordt gemarkeerd door het verschijnen, c.q. het sterk in aantal en verscheidenheid toenemen van *functiewoorden* en *grammaticale morfemen*. Functiewoorden en grammaticale morfemen zijn elementen die geen zelfstandige, parafraseerbare betekenis dragen, maar alleen een grammaticaal kenmerk uitdrukken. Onder de functiewoorden vallen onder meer de *lidwoorden*, die het grammaticale contrast tussen *definiëet* (bepaald: *de* en *het*) en *indefiniëet* (onbepaald, *een*) uitdrukken, vraagwoorden (*wie, wat, welke*), die gestalte geven aan het grammaticale kenmerk 'interrogatief' (vragend), en voegwoorden, die 'conjunctie' (samenvoeging: *en*) en 'disjunctie' (scheiding: *of*) uitdrukken. Grammaticale morfemen zijn onder meer de werkwoordsvervoegingen, zoals in *hinkt, hinkten*, die uitdrukking geven aan de kenmerken 'persoon' (ik–jij–hij, etc.), 'getal' (enkelvoud vs. meervoud) en 'tijd' (tegenwoordig, verleden, toekomst). Ook de verbuigingen van zelfstandige en bijvoeglijke naamwoorden (*hond - honden, rood - rode*) worden tot de grammaticale morfemen gerekend. Het verschijnen van deze elementen gaat gepaard met snelle ontwikkelingen op bijna alle vlakken van het zinsbouwproces. In een hoog tempo veranderen de eenvoudige telegramstijlzinnestelsels in uitingen die in grammaticaal opzicht vrijwel niet meer van die van volwassenen te onderscheiden zijn. De veranderingen gaan zo snel, dat het voor onderzoekers moeilijk is de leerstappen te onderscheiden. Vandaar dat de Amerikaanse psycholinguïst Pinker (1994) deze fase heeft gekenschetst met de kreet *all hell breaks loose*.

Het onderscheid tussen telegramstijlfase en differentiatiefase is niet alleen beschrijvend. De leerstappen die het kind zet in deze twee fasen zijn wezenlijk anders. In de telegramstijlfase verwerft het kind de betekenisrelaties die tussen woorden kunnen worden aangebracht, en krijgt het inzicht in de manier waarop *volgorde* deze relaties vormgeeft. We zouden kunnen zeggen dat het kind het fundament van de syntaxis verwerft. In paragraaf 3 bespreken we hoe kinderen woord-volgorde gebruiken om syntactische relaties uit te drukken, en in welke mate dat een afspiegeling vormt van het volwassen Nederlands. We zullen in dat verband spreken van een *onderspecificiseerd* systeem, dat wil zeggen, een taalsysteem waarin allerlei grammaticale relaties en principes wel aanwezig zijn, maar nog niet de volledige, volwassen markering krijgen. In de differentiatiefase worden de relaties tussen woorden en woordgroepen steeds meer met voor het Nederlands specifieke grammaticale middelen —functiewoorden, grammaticale morfemen— uitgedrukt. Voor deze fase is het dus mogelijk om specifieke onderdelen van de Nederlandse grammatica bij de kop te nemen en te bestuderen hoe deze in de kindertaal vorm krijgen en zich ontwikkelen.

De notie *onderspecificatie* is tamelijk prominent in ons verhaal, en vormt een sleutelbegrip in onze poging om licht te werpen op principes die naar ons inzicht in de taalverwerving een centrale rol spelen. Bij onderspecificatie gaat het hierom. Iets afleren is bij spontane taalverwerving moeilijk te begrijpen. Kleine kinderen gebruiken per dag duizenden uitingen. Een kind van twee jaar produceert ongeveer 20.000 woorden in een dag van 12 uur

en een kind van drieëneenhalf ongeveer twee keer zo veel (Wagner 1985). Ieder gebruik is in eerste instantie het inoefenen van de ‘foute’ kindertaalvormen. Maar hoe kan de juiste volwassen vorm nog ooit een kans krijgen bij een dergelijke ijver om het verkeerd te doen? De sleutel tot dit raadsel is naar ons idee het volgende. Het gaat bij kindertaal niet om onjuiste vormen die gecorrigeerd moeten worden. Het gaat om ondergespecificeerde, zeg maar ‘incomplete’ vormen. De volwassen, meer gespecificeerde vorm is geen correctie op de kindertaalvorm maar eerder een alternatief dat erbij kan komen. Vervolgens treedt er een concurrentie op tussen de twee vormen, waarbij de volwassen vorm het, vroeg of laat, snel of op de lange duur, wint van de kindertaalvorm. En wel omdat meer specifieke vormen het in het algemeen winnen van ondergespecificeerde vormen. Het jonge kind hoeft dus niet iets *af* te leren. Hij moet er iets *bij* leren. Allerlei grammaticale kenmerken en relaties maken vanaf het eerste begin deel uit van de taalkennis van het kind. Het ontwikkelingsproces kan gezien worden als een stapsgewijze verwerving van de taalspecifieke middelen om die kenmerken en relaties uit te drukken.

2. Grammaticale ontwikkeling als biologisch verschijnsel

Voorzover we kunnen nagaan is grammatica iets wat alleen bij mensen voorkomt. Zelfs onze naaste verwanten in het dierenrijk, de mensapen, communiceren zonder gebruik te maken van grammaticale regels. Mensapen zijn zeker in staat tot symboolgebruik; ze begrijpen dat een voorwerp, gebaar of klank naar een object of actie kan verwijzen, zonder dat er een intrinsiek verband bestaat tussen teken en betekenis. Wat ze echter niet voor elkaar krijgen is symbolen samen te voegen tot gestructureerde reeksen waarvan de betekenis een functie is van de betekenissen van de afzonderlijke symbolen, *en* de manier waarop ze zijn samengevoegd (zie bijv. Terrace 1979, Premack 1985).

Dat laatste gaan (mensen)kinderen, als ze onder normale en gezonde omstandigheden opgroeien, vanzelf doen. Ze vinden het volkomen vanzelfsprekend dat er regels bestaan in de taal, en ze zijn buitengewoon gevoelig voor regelmatigheden in de taal die ze te horen krijgen. Zo leert een Engels kind heel snel om een woord dat een actie uitdrukt (een werkwoord, in volwassen termen, bijvoorbeeld *eat*) vooraf te laten gaan aan het bijbehorende lijdend voorwerp (het zinsdeel dat de actie ondergaat, bijvoorbeeld *cookie*). Een Nederlands kind volgt daarentegen heel snel het omgekeerde patroon, en zegt dus *koekje eten* (zie verder §3).

Het gemak waarmee kinderen zulke regels verwerven is voor taalkundigen een van de aanwijzingen dat kinderen ‘voorgeprogrammeerd’ zijn voor het leren van grammatica. Men veronderstelt dat kinderen geboren worden met een soort blauwdruk in hun hoofd, die aangeeft wat de algemene bouwprincipes van de menselijke taal zijn, dat wil zeggen, de grammaticale eigenschappen die alle talen gemeen hebben. Daarin is onder meer vastgelegd dat woorden in categorieën verdeeld zijn; dat woordgroepen een hiërarchische structuur hebben; dat regels recursief kunnen zijn, en wellicht nog enkele andere zaken. We noemen deze blauwdruk de *Universele Grammatica* (kortweg UG; zie bijvoorbeeld Chomsky 1986). Dat is een term die veel misverstanden en weerstand oproept. Hoe kan een kind grammaticale kennis bezitten zonder die geleerd te hebben? Dit is misschien makkelijker te aanvaarden als we het zo formuleren: de structuur van de menselijke hersenen is van dien aard dat alleen een bepaalde, beperkte set van representaties van een grammatica mogelijk zijn, en een hele grote set andere, denkbare representatievormen uitgesloten worden (zie verder hoofdstuk [Van Geert]).

De veronderstelling dat kinderen met een grammaticale blauwdruk ter wereld komen, geeft aanleiding tot een bepaald perspectief op de grammaticale ontwikkeling. Die behelst dan het stapsgewijs invullen en detailleren van de blauwdruk (UG), net zolang tot de grammatica

van de moedertaal ontstaan is. Iedere stap in dit proces kan men opvatten als het maken van een keuze in de richting van doelgrammatica. Het maken van zo'n keuze noemt men wel het *fixeren van een parameter*. De kleuter fixeert parameters op grond van de zinnen die hij hoort. Hij moet die voorbeeldzinnen daartoe in grote trekken kunnen interpreteren. De grammaticale ontwikkeling kan dus schematisch voorgesteld worden als een opeenvolging van grammatica's:

$$G_0 \rightarrow G_1 \rightarrow \dots \rightarrow G_i \rightarrow G_j \rightarrow \dots \rightarrow G_F$$

De eerste in de reeks (G_0) is de UG in zijn pure vorm, de laatste (G_F) is de grammatica van de moedertaal. Verder neemt bij iedere gefixeerde parameter het vermogen van de kleuter om nieuwe zinnen te begrijpen toe, zodat we kunnen zeggen dat ook de 'data' op grond waarvan de taalverwerving plaatsvindt steeds rijker worden. Schematisch voorgesteld:

$$D_0 \rightarrow D_1 \rightarrow \dots \rightarrow D_i \rightarrow D_j \rightarrow \dots \rightarrow D_F$$

3. Telegramstijlfase

Inleiding

Box 2. Telegramstijluitingen

<i>Josse</i> met ★ lepel slokje nemen lepel Koen ook koek meer. Meer koeken appel kijken suige (= suiker) op vinger erin dit doen foto Abel Abel krijtje	<i>Matthijs</i> nog &ho:t6 # fiets [= motorfiets] Ien dragen mama mee Harry deken deken Harry Harry rijden daar die (weg)brenge Harry sokken Thijsje helpen was hangen vogeltjes slapen	<i>Peter</i> mama open Peter [!] open hebben zak(doek) mama zitten mama doen Pet(er) zitten mama lig(gen) Peter liggen mama koek Frank # koek Peter (ba)naan Peter ook ook ★ koek in roeren mam(a) roeren Peter roeren Peter koffie
<i>Laura</i> auto open pappa eten is beer paardje rijden die heet jij op (=opdrinken) nee pas (=past niet) mamma sokken beer mee bal mij die ook in bad (g)eweest) grote bed slapen Peter ook boek kijken die niet kijken mama niet hebben jij drinken mij doen die auto hebben mij (ver)stoppen	<i>Niek</i> autohuis kijke Niekje kijken omme mag Niekje niet ★ neus snuiten meisje zingen tractor huis tractor rijden die hier thee maken auto rijden auto hoog hier spelen hier auto hier auto	<i>Sarah</i> deur dicht mij hebben niet sloffen soot (= schoot) zitten beer vast (=vasthouden) Laura (ge)daan mamma toe broek uit jij stout koe daar puzzel maken Nijn (ge)vallen worst niet lekker

In Box 2 staat een aantal typische voorbeelden van telegramstijlzinnnetjes van Nederlandstalige kinderen. Het eerste dat opvalt is dat ze in het algemeen uit niet meer dan twee à drie woorden bestaan. Verder valt op dat ze zijn opgebouwd uit (bijna) uitsluitend inhoudswoorden, met name zelfstandige naamwoorden en hoofdwkwoorden, en dat functiewoorden (zoals hulp- en koppelwerkwoorden, lidwoorden en voegwoorden) en grammaticale morfemen (persoonsvormen, meervoudsmarkeringen en dergelijke) nog ontbreken. De

laatstgenoemde eigenschap is een belangrijker criterium voor de classificatie als telegramstijl dan de eerstgenoemde (lengte). Wel is het zo dat gemiddelde uitinglengte (oftewel *MLU* = *Mean Length of Utterance*) een globale indicatie geeft over het stadium van ontwikkeling. In een klassieke Amerikaanse studie (Brown 1973), is de telegramstijlfase gedefiniëerd als de periode waarin de gemiddelde uitinglengte toeneemt van iets meer dan 1 tot maximaal 2 woorden per zin. Bij 95% van de Nederlandssprekende kinderen valt het begin van de telegramstijlfase tussen de leeftijden 1;6 en 2;0 (Schlichting 1996). Bij sommige kinderen lijkt er een duidelijk afgegrensd tweewoordstadium voor te komen, met een absolute limiet aan de uitinglengte. Bij veel andere kinderen zien we echter al heel snel naast twee-woordszinnen ook zinnen met drie of meer woorden verschijnen (Schaerlaekens & Gillis 1987).

In de volgende paragrafen zullen we een antwoord proberen te geven op de vraag hoe de grammaticale kennis van het kind in de telegramstijlfase eruit ziet. Het zal blijken dat dit geen eenvoudige opgave is. Er zijn tal van keuzes te maken, en in veel gevallen geven daarbij niet de beschikbare gegevens, maar theoretische argumenten de doorslag.

Woordvolgorde en accentuering in de tweewoordzin

De betekenis van een Nederlandse zin wordt in belangrijke mate bepaald door de volgorde van woorden en zinsdelen. Het is voor iedere spreker van het Nederlands duidelijk dat de zin *Jan wil Marie een boek geven* iets anders betekent dan *Marie wil Jan een boek geven*, ondanks het feit dat beide zinnen precies dezelfde woorden bevatten. Het verschil in volgorde van de zinsdelen *Jan*, *Marie*, en *een boek* geeft aan dat er een verschil is in de grammaticale relaties tussen de drie zinsdelen ('Jan', 'Marie', en '(wil) geven'), en dit bepaalt het verschil in betekenis. De grammaticale relaties waar we ons hier op concentreren worden in enigszins technische termen aangeduid als *subject-predicaat* en *hoofd-complement*. In een subject-predicaat verbinding beschrijft het tweede zinsdeel (het predicaat) een toestand of gebeurtenis waarin het eerste zinsdeel als onderwerp betrokken is. In *Piet bloost* is *Piet* het subject en *bloost* het predicaat. Ook kan het predicaat een eigenschap van het subject aanduiden (bijvoorbeeld: *Piet is lang*; *Piet* is subject, *is lang* is predicaat). Bijna alle gewone hoofdzinnen in de standaardtaal zijn subject-predicaat verbindingen. Het predicaat daarin is een werkwoord of een werkwoordelijke groep. In de termen van de traditionele redekundige ontleding praten we dus over *onderwerp* en *gezegde*.

De hoofd-complementsrelatie vinden we onder meer terug in de verbinding tussen werkwoord en lijdend voorwerp (kortweg *object*), en de verbinding tussen een voorzetsel en zijn object. Het complement vervult een bepaalde, door het hoofd gespecificeerde rol. Een lijdend voorwerp bij een werkwoord kan bijvoorbeeld de rol van *thema* vervullen, dat wil zeggen, de zaak of persoon die de door het werkwoord uitgedrukte handeling ondergaat. Bijvoorbeeld, in het predicaat *boek geven* krijgt *boek*, als complement van *geven*, de rol van thema. Voorzetsels specificeren onder meer de semantische rol *locatie* (bijv. *in de tuin*).

Talen kan men typeren op grond van de 'basisvolgorde' of de 'neutrale volgorde' van de belangrijkste zinsdelen, onderwerp (S: subject), werkwoord (V: verbum) en lijdend voorwerp (O: object). Het Nederlands wordt gezien als een SOV-taal. Dat houdt in dat het *subject* voorafgaat aan het predicaat (*V* plus *O*), en dat het complement (*O*) van een werkwoord aan het hoofd (het werkwoord dus) voorafgaat. Deze basisvolgorde vinden we terug in zinnen met een samengesteld gezegd (hulpwerkwoord plus hoofdwerkwoord, zie voorbeelden 2) en in ondergeschikte zinnen (3). In gewone enkelvoudige zinnen (4) staat het (verbogen) werkwoord voor het lijdend voorwerp, maar hier is, zoals we verderop zullen uitleggen (sectie 'Werkwoorden en finietheid'), iets anders aan de hand.

2. a. Jan wil Marie zoenen.
- b. Jan heeft Marie gezoend.

3. a. (Ik zag) Jan Marie zoenen.
b. (Ik zag dat) Jan Marie zoende.
4. a. Jan zoent Marie.

Telegramstijlzinnen van kleine kinderen kunnen in het algemeen gemakkelijk omgevormd worden tot zinnen die volwassenen zouden hebben kunnen zeggen. Wat daar voor nodig is, is *rijke interpretatie*: met gebruikmaking van informatie over de context — het gesprek dat gaande is, de omgeving, de belevingswereld van het kind — ‘invullen’ wat het kind met zijn onvolledige uiting hoogstwaarschijnlijk probeert uit te drukken (Bloom 1970). Voor dat omvormen is het voldoende om enkele elementen toe te voegen, namelijk de functiewoorden en grammaticale morfemen die kinderen in deze fase nog systematisch weglaten. Onder (5) geven we een aantal kinderzinnen, met de meest voor de hand liggende volwassen interpretaties erbij. Deze voorbeelden illustreren een heel algemeen verschijnsel, namelijk dat de woordvolgorde in telegramstijl-uitingen vrijwel zonder uitzondering overeenkomt met de gebruikelijke of meest voor de hand liggende woordvolgorde in de moedertaal (Brown 1973, Slobin 1973, Pinker 1984).

5. a. die hier (die *moet* hier)
- b. die happen (die *zijn aan het* happen)
- c. popje leuk (*het* popje *is* leuk)
- d. mama koek (mama *heeft een* koek)
- e. mama boek (mama *d'r* boeken)
- f. hier zitten (*hier moet je* zitten)
- g. beertje pakken (*ik wil het* beertje pakken)
- h. op tafel (*het is op de* tafel)

Deze voorbeelden, die representatief zijn voor telegramstijl-uitingen van Nederlandstalige kinderen laten zien dat de uitgedrukte grammaticale relaties overeenkomen met wat we in de volwassen taal zien. Er zijn verbindingen van een subject en een predicaat, zoals respectievelijk *die* en *hier* in (5)a, *die* en *happen* in (5)b, *popje* en *leuk* in (5)c en *mama* en *koek* in (5)d. En we zien hoofd-complementverbindingen, zoals (5)g (*beertje* is het thema, en dus complement van *pakken*) en (5)h: *op* is het hoofd en *tafel* zijn complement, met de rol ‘locatie’. Verder zijn er ook nog verbindingen van een bepaling en een hoofdwoord (5e en 5f), maar die laten we hier buiten beschouwing. Wat we dus zien aan deze voorbeelden is dat kinderen die Nederlands leren dezelfde grammaticale relaties uitdrukken als volwassen sprekers, en dat ze dit bovendien met behulp van dezelfde woordvolgordes doen.

Subjecten gaan vooraf aan hun predicaat, en in een werkwoordelijk predicaat staat het hoofd (het werkwoord dus) achter zijn complement. Het kind in de telegramstijl-fase houdt zich, kortom, aan de basisvolgorde SOV. Dat brengt met zich mee dat tweewoordzinnen die bestaan uit een (voor)naamwoord gevolgd door een werkwoord, zoals (5)b en (5)g, ambigu lijken. Een zinnetje als *beertje pakken* kan zowel een subject-predicaat verbinding (‘het beertje gaat/wil/moet iets pakken’) als een hoofd-complement verbinding zijn (‘iemand moet/wil/gaat het beertje pakken’). Nu wordt die ambiguïteit meestal te niet gedaan door contextuele informatie (anders zou het wel heel ingewikkeld zijn om de voorbeelden in (5) te analyseren). Bovendien speelt accentuering een rol. Kinderen intoneren hun zinnen nadrukkelijker dan volwassenen, maar volgen wel het patroon dat in het taalaanbod voorkomt. Het gewone, neutrale accentpatroon zoals dat in de volwassen versies van de voorbeelden in (5) zou optreden wordt dus als het ware gecopiëerd naar de telegramstijlzinnen. In normaal, op neutrale wijze uitgesproken subject-predicaat-verbindingen valt het accent op het predicaat. Binnen een predicaat met een complement leggen volwassenen het hoofdaccent op het

complement. Bij kinderen blijkt het precies zo te gaan. Dit is geïllustreerd in (6), waarbij de vetgedrukte letters het hoofdaccent aangeven, en de cursief gedrukte (functie)woorden wel door een volwassene, maar niet door een kind worden gebruikt.

6. a. *het* beertje [*gaat* **slapen**]_{predicaat}
b. *ik* [*ga* [*het* **beertje**]_{complement} **pakken**]_{predicaat}

Samenvattend kunnen we zeggen dat kinderen in de telegramstijlfase beginnen om woorden in langere uitingen op elkaar te betrekken. Een eerste inventarisatie wijst uit dat ze de relaties tussen woorden markeren volgens patronen die ook in de volwassen taal voorkomen. Zonder de hulp van functiewoorden en grammaticale morfemen blijkt de woordvolgorde niet altijd te differentiëren tussen verschillende betekenissen. Dan kunnen tweejarigen accent-patronen gebruiken, en hieruit blijkt dat het onderscheid tussen grammaticale structuren (subject-predicaat t.o. hoofd-complement) niet louter het produkt is van de welwillende interpretatie van een volwassen luisteraar, maar dat ze ook in het hoofd van het kind bestaan. Er is, met andere woorden, reden om aan te nemen dat dezelfde woordreeks verschillende representaties kan hebben in het taalsysteem van het kind. Het grammaticale kennissysteem van het kind kent dus meer onderscheidingen en categorieën dan de schijnbaar eenvoudige vorm van tweewoordsuitingen doet vermoeden. De vraag is nu: hoe moeten we ons dat grammaticale systeem voorstellen?

Grammatica in de telegramstijlfase

In de vorige paragraaf hebben we telegramstijl-zinnen beschreven in syntactische termen zoals subject en predicaat. Nu moeten we oppassen. Het feit dat kinderzinnen met dit soort formele begrippen beschreven kunnen worden betekent niet automatisch dat de grammatica van het kind uit regels bestaat die met zulke begrippen werken. Er zijn allerlei andere begrippen waarmee zinnen en zinsdelen beschreven kunnen worden, zoals bijvoorbeeld de pragmatische noties *topic* en *comment*. ‘Topic’ duidt het zinsdeel aan waar iets over meegedeeld wordt. De identiteit van het door dat zinsdeel aangeduide object is al bekend. ‘Comment’ is het zinsdeel dat nieuwe informatie verschaft. Een semantische beschrijving is natuurlijk ook mogelijk, met begrippen als *agens* (handelende persoon) en *actie*.

Elk van deze beschrijvingswijzen correspondeert met verschillende typen van informatie die in een zin besloten liggen, ofwel met verschillende manieren waarop een zin beschouwd kan worden, syntactisch, semantisch of pragmatisch. In de taalkunde en de psycholinguïstiek wordt aangenomen dat volwassen taalgebruikers elk van deze ‘niveaus’ benutten. Anders gezegd, het kennissysteem van een volwassen taalgebruiker kent aan zinnen zowel pragmatische, semantische als syntactische *representaties* toe. Een van de brandende kwesties in het onderzoek over de vroege taalontwikkeling is of het kind in de telegramstijlfase dit vermogen ook heeft. Met name draait het om de vraag of het kind zinsdelen met formele syntactische categorieën verbindt.

Semantische of syntactische categorieën?

In de historie van het taalverwervingsonderzoek kunnen we globaal drie standpunten ten aanzien van dit probleem onderscheiden:

1. Het kind in de telegramstijlfase heeft helemaal *geen* grammatica. De vroege kinderzinnen berusten op toevallige, door het taalaanbod aangebrachte associaties tussen woorden, of op ‘sjablonen’ met een zeer beperkte reikwijdte (Collins-Hill 1983, Arbib, Conklin & Collins-Hill 1987, Tomasello 1992). In het licht van wat we in de paragraaf ‘Woordvolgorde en accentuering in de tweewoordzin’ geschreven hebben over het gebruik van accent om te onderscheiden tussen twee typen van grammaticale relaties (hoofd-complement en subject-predicaat) lijkt dit een moeilijk vol te houden standpunt.

2. Het vroege taalsysteem is opgebouwd uit uitsluitend semantisch (en evt. pragmatisch) gedefiniëerde categorieën en relaties. Dat betekent dus dat kinderen in de telegramstijlfase zinnen analyseren en representeren in termen zoals *agens* en *handeling*. (Bowerman 1973, Brown 1973, Schlesinger 1988). Een voorbeeld van een analyse van Nederlandse tweewoordzinnen in termen van semantische relaties is te vinden in Schaerlaekens (1973).
3. De grammaticale competentie van het kind omvat van het allereerste begin niet alleen pragmatische en semantische, maar ook syntactische functies en structuren zoals *werkwoord* en *subject*.

Het is lastig om tussen de gezichtspunten 2 en 3 te kiezen. Vaak blijken in vroege kindertaal syntactische klassen (bijvoorbeeld 'subject') samen te vallen met semantische categorieën ('handelende persoon'). De vraag is dan of die meer abstracte syntactische categorieën wel realiteit hebben. Als het kind de semantische onderscheidingen (*agens*, *actie*, *doel*, *locatie*) in elk geval maakt en als dat voldoende is, waarom zou het er dan nog syntactische onderscheidingen bij gaan verzinnen. Een mogelijke tegenwerping is dat er uiteindelijk toch een syntactisch representatiesysteem ontstaat. Als dat er eerst niet was, dan zou het taalsysteem een ingrijpende metamorfose moeten ondergaan, ongeveer zoals een kikkervisje in een kikker verandert, of een rups in een vlinder (Gleitman 1981). Er zijn theoretici die menen dat dit ook inderdaad gebeurt (bijv. Borer & Wexler 1987, Felix 1987). Zulke theoretici gaan er dus vanuit dat de taalontwikkeling gekenmerkt wordt door *discontinuïteit*. Het tegenovergestelde standpunt, dat het taalvermogen van begin tot eind van het ontwikkelingstraject niet wezenlijk van karakter verandert (maar alleen geleidelijk rijker of specifiekker wordt), duiden we aan met de term *continuïteit*.

Als we aannemen dat syntactische categorieën en structuren vanaf het begin van de taalontwikkeling bestaan, zijn we echter nog niet van de problemen af. Het kind moet immers nog leren welke woorden bij welke categorieën horen. Hoe gaat dat in zijn werk? Het is waarschijnlijk dat de betekenis van woorden daarbij in eerste instantie een hoofdrol speelt. Onderzoekers zoals Grimshaw (1981) en Pinker (1984) hebben vastgesteld dat er in alle bekende talen sterke relaties bestaan tussen bepaalde betekenisklassen (semantische categorieën) en syntactische categorieën. Bijvoorbeeld, alle woorden die een fysiek object (*bal*, *fiets*, *paard*) aanduiden behoren tot de categorie van zelfstandige naamwoorden, en woorden die naar de eigenschappen van zulke objecten verwijzen (*rood*, *klein*, *oud*) zijn adjectieven. Ook correleert bijvoorbeeld de semantische functie 'uitvoerder-van-een-handeling' (*agens*) met de grammaticale categorie *subject*.

Het idee van Grimshaw en Pinker is dat kinderen gebruik maken van deze correlaties om de woorden die ze leren te verbinden met het syntactische systeem. Anders gezegd, het systeem van syntactische categorieën en relaties wordt 'opgestart' op grond van de betekenissen van woorden en zinsdelen, die op hun beurt te destilleren zijn uit de samenhang tussen zinnen en de context waarin ze gebruikt worden. Dit mechanisme wordt *semantic bootstrapping* genoemd. In het Nederlands kunnen we spreken van het *stijgbeugelmechanisme*. De semantische categorieën vormen de stijgbeugels met het behulp waarvan het syntactische systeem in het zadel klimt.

Er zijn natuurlijk heel wat woorden en zinsdelen waarvan de betekenis *niet* de goede voorspelling doet over syntactische categorie. Een woord als *kus*, bijvoorbeeld, duidt eigenlijk een gebeurtenis aan, en zou daarom tot de werkwoorden gerekend kunnen worden, terwijl *zich schamen* in zekere zin een (tijdelijke) eigenschap van een persoon uitdrukt, en dus tot de adjectieven zou kunnen behoren. Betekent dit dat de semantische stijgbeugel-theorie faalt? Het antwoord van Pinker (1984) is dat woorden als deze over het algemeen relatief laat worden geleerd, als de 'opstapfase' al voorbij is. Op dat moment kunnen kinderen gebruik maken van de *grammaticale context* waarin een nieuw woord voorkomt om zijn categorie te bepalen. *Kus* wordt dan toch tot de zelfstandige naamwoorden gerekend, omdat het onder

meer voorkomt na *de*, en verbogen kan worden met de uitgang *-je*. *Zich schamen* blijkt vervoegt te worden in correspondentie met het onderwerp, en moet dus een werkwoord zijn (zie ‘Volwassen vormen van het finiete werkwoord’, hieronder). Voor de volledigheid zij vermeld dat er ook theorieën zijn waarin zulke ‘contextuele generalisatie’ het enige mechanisme is waardoor woorden met categorieën verbonden worden (Maratsos 1982, Maratsos & Chalkley 1983, zie ook Van Kampen 1997).

Rijke of arme grammatica?

Ook wanneer we uitgaan van *continuïteit* in de grammaticale ontwikkeling kunnen we nog van mening verschillen over de grammaticale capaciteiten van het jonge kind. Er zijn twee standpunten, die van de ‘trotse vader’ en die van de ‘zuinige schoolmeester’. Trotse vaders, zoals bekend, schatten de capaciteiten van hun kinderen hoog in, ook als de waarneembare prestaties wat tegenvallen. De zuinige schoolmeester, daarentegen, gaat alleen uit van wat hij ziet. Hij schrijft aan het kind slechts zoveel kennis of vermogens toe als door de prestaties gerechtvaardigd wordt. Toegepast op de grammatica van het telegramstijlkind vertaalt zich dit als volgt. De trotse vader zegt: “Mijn kind is niet dom. Hij begrijpt alles wat ik zeg heel goed. Alle grammaticale onderscheidingen en relaties die in de moedertaal zitten doorziet hij. Alleen, als hij zelf spreekt komt het er nog niet allemaal uit. Hij moet nog leren om die onderscheidingen en relaties aan te duiden met de daartoe geëigende woorden en morfemen.” De zuinige schoolmeester daarentegen, ziet het anders: “Als de peuter bepaalde onderscheidingen en relaties nog niet op de juiste manier kan aanduiden, betekent dat, dat hij ze nog niet doorziet.” Met andere woorden, in de ogen van de trotse vader is de grammatica van het kind veel rijker (d.w.z. volwassenachtiger) dan zijn nog gebrekkige taalgebruik aangeeft. Telegramstijlzinnen hebben in beginsel dezelfde grammaticale structuur als hun ‘vertalingen’ in de taal van volwassenen. De zuinige schoolmeester vindt echter dat als het taalgebruik arm is, de grammatica ook arm moet zijn.

Het standpunt van de zuinige schoolmeester heeft in de geschiedenis van het kindertaalonderzoek uiteenlopende verschijningsvormen gekregen. Een voorstel dat in het begin van de jaren zestig veel enthousiasme opriep was de *Pivot Grammar* (Braine 1963, McNeill 1966). Dit is een voorbeeld van een formeel (niet-semantisch), maar ‘arm’ regelsysteem, dat zeer nauw bij de oppervlaktestructuur van telegramstijlzinnen aansluit. Er werden slechts twee klassen van woorden onderscheiden: de *pivots*, een kleine verzameling woorden met een vaste zinspositie, en de *open klasse*, een veel grotere set van woorden zonder vaste positie. De eerste grammatica in de tweewoordfase zou slechts twee of drie regels omvatten (Braine 1963). Indertijd was het een belangrijke vraag hoe de klassen ‘pivot’ en ‘open’ gerelateerd moesten worden aan de syntactische categorieën van het volwassen systeem. McNeill (1966) heeft gesuggereerd dat de categorieën stapsgewijs gedifferentieerd zouden worden. ‘Pivot’ zou de stamvader van de functiewoorden zijn, en ‘open’ die van de inhoudswoorden. Dit is echter geen houdbare stelling gebleken.

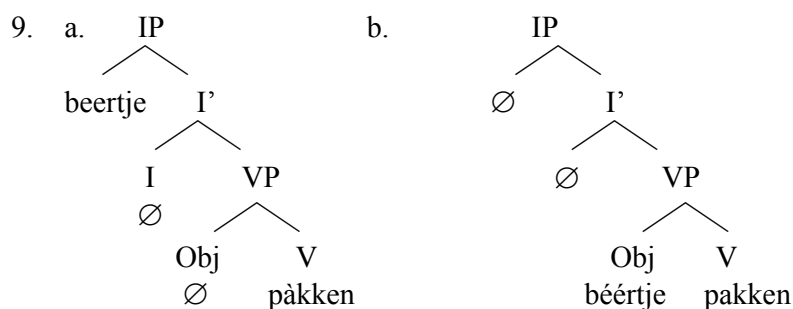
Benaderingen die uitgaan van een ‘rijke’ grammatica moeten een verklaring geven voor het feit dat het taalgebruik van een kind toch lange tijd betrekkelijk ‘arm’ is. Het is voorstelbaar dat bepaalde delen van de grammaticale structuur van een zin wel gegenereerd, maar vervolgens ‘uitgewist’ worden (Bloom 1970: *reductietransformaties*). Dus als een kind zoiets zegt als *beertje pakken*, dan is op een dieperliggend niveau een representatie aanwezig *jij moet het beertje pakken*, en de woorden die hier onderstreept staan worden om de een of andere reden geschrapt. Deze benadering is, net als de *pivot* grammatica, een doodlopende weg gebleken, met name omdat er nooit een bevredigende antwoord is gekomen op de vraag hoe het kind op het idee komt om reductie-transformaties te ‘verzinnen’, en wat de motivatie voor zulke regels zou kunnen zijn.

Er is een tussenweg tussen de gezichtspunten van de ‘trotse vader’ en dat van de ‘streng schoolmeester’, waar we hierboven al op gezinspeeld hebben. Men zou kunnen zeggen dat de belangrijke universele relaties wel al deel uitmaken van de grammatica van het kind, maar dat ze nog niet zoals in de volwassen taal gerealiseerd worden. De grammatica is *onderspecificieerd*. Onderspecificatie van de grammaticale representatie kan onder meer gestalte krijgen in de vorm van abstracte voornaamwoordachtige elementen, die wel een betekenis (d.w.z., een verwijzing naar een reële entiteit) en syntactische eigenschappen hebben, maar geen fonetische vorm. Dit noemt men *lege categorieën*. Gaandeweg de grammaticale ontwikkeling zouden kinderen leren om zulke lege categorieën in te vullen met complete woorden en morfemen.

Voor sommigen kan het (te) vergezocht zijn om zulke abstracte zinsdelen en structuren te veronderstellen. Het voordeel is evenwel dat ze ons in staat stellen op een systematische manier te verklaren hoe een en dezelfde woordreeks aan meer dan een betekenis kan komen. In §3 hadden we geconstateerd dat tweewoordsuitingen zoals die in (7) en (8) in principe dubbelzinnig zijn, maar gedesambiguëerd worden door de positie van het zinsaccent.

7. a. beertje pàkken (‘beertje (moet het) pakken’)
 b. bèertje pakken (‘(ik wil) beertje pakken’)
8. a. mamma bòek (‘mamma (heeft/wil een) boek’)
 b. màmma boek (‘mamma (‘s/der) boek’)

Dit geeft aan dat de verschillende lezingen corresponderen met verschillende representaties in het hoofd van het kind, die we voor (7)a en (7)b kunnen weergeven als respectievelijk (9)a en (9)b. We gebruiken hier syntactische categorieën die in formele taalkundige theorieën gebruikelijk zijn, zoals *Inflectional Phrase* (IP) en *Verb Phrase* (VP). Dat is niet essentieel. Het gaat er om dat deze manier van representeren het verschil in betekenis en accentuering koppelt aan verschillen in de verhoudingen tussen de zinsdelen — zichtbaar en onzichtbaar.



Conclusie

Telegramstijluitingen lijken meer op de zinnen van volwassenen dan men op het eerste gezicht zou denken. De volgorde van de zinsdelen komt overeen met die van het Nederlands van volwassenen. Accentueringspatronen die typisch zijn voor volwassen zinnen worden door kinderen gebruikt om betekenisonderscheid aan te brengen waar de woordvolgorde alleen te kort schiet. Deze oppervlakkige overeenkomsten suggereren ook dat het onderliggende grammaticale kennissysteem van de peuter sterk met dat van de volwassenen overeenkomt. Het is echter, zoals we getracht hebben duidelijk maken, heel moeilijk om daarover zekerheid te verkrijgen. Duidelijk is dat in de telegramstijl-fase de grote lijnen van de grammatica vastgelegd worden. Als we daarbij aannemen, zoals de ‘trotse vader’, dat dit inhoudt dat de grammaticale representatie meer omvat dan wat we aan geproduceerde uitingen kunnen aflezen, dan is het wel begrijpelijk dat de differentiatiefase zo’n overrompend karakter

heeft. Het leren van de uitwendige markerings van grammaticale kenmerken en relaties heeft dan veel weg van een invuloefening, zij het een toch nog complexe invuloefening, zoals in de volgende paragrafen zal blijken.

4. Differentiatiefase

Inleiding

In het taalverwervingsonderzoek gaat het om de samenhang tussen enerzijds volgorde en tijdsverloop van de taalontwikkeling en anderzijds de structuur van de grammatica. In zijn algemeenheid valt over deze samenhang nog weinig te zeggen, mede omdat er eigenlijk nog relatief weinig gedetailleerd feitenmateriaal over de grammaticale ontwikkeling beschikbaar is. Een veel gevolgde aanpak is daarom het afzonderlijk bestuderen van de verwerving van min of meer te isoleren grammaticale verschijnselen of constructies. In de navolgende paragrafen bespreken we er een vijftal: finiete werkwoorden, topics en vraagwoorden, passiefconstructies, lidwoorden, en anaforen. Iedere paragraaf heeft dezelfde opbouw. Eerst geven we een karakteristiek van de constructie zoals hij verschijnt in de volwassen taal; deze omschrijft het leerdoel. Vervolgens schetsen we het ontwikkelingstraject; we geven aan hoe de eerste pogingen van kinderen om de betreffende constructie te produceren afwijken van het volwassen model, en langs welke route het einddoel bereikt wordt. Daarna bekijken we of de verwerving van de constructie begrepen kan worden als het overwinnen van een *onderspecificatie*. Iedere paragraaf wordt besloten met een korte beschouwing over wat de verwerving van het Nederlands, in vergelijking met andere talen, ons kan leren over de universele eigenschappen van menselijke taal (de *Universele Grammatica*).

Werkwoorden en finietheid

Volwassen vormen van het finiete werkwoord

In het volwassen Nederlands (evenals in veel andere talen) markeert het *finiete werkwoord* of de *persoonsvorm* de subject-predicaat relatie. Die markering is tweeledig. Ten eerste heeft het finiete werkwoord een speciale verbogen *vorm* (bijv. *leest*), die zich onderscheidt van de infinitief (*lezen*) en het voltooid deelwoord (*gelezen*). Ten tweede heeft het finiete werkwoord een speciale *plaats* in de hoofdzin, namelijk onmiddellijk na het eerste zinsdeel. Dit noemen we de *Verb Second* positie. (In bijzinnen gaat het anders, zie de paragraaf ‘Onderspecificatie en *schwa*-invulling’) Het niet-finiete werkwoord staat achteraan in de zin. Dit wordt geïllustreerd in de voorbeelden (10). Een hoofdzin is niet in orde zonder een finiet werkwoord. Dat kan een lexicaal (betekenisdragend) werkwoord zijn, zoals in (10)a, een hulpwerkwoord van tijd (*hebben/zijn*, 10b) of lijdende vorm (bijv. *worden*) of een modaal werkwoord (*moeten/willen/kunnen*, 10c). Als er twee werkwoorden in de zin staan, is er één een hulpwerkwoord of een modaal werkwoord en de ander een lexicaal werkwoord. Het hulpwerkwoord krijgt dan onveranderlijk de finiete vorm en plaats, terwijl het lexicaal werkwoord, als infinitief of voltooid deelwoord, achteraan staat (10d,e).

10. a. de jongen *leest* op zijn kamer een boek
- b. de jongen *is* ziek
- c. hij *kan* het niet
- d. de jongen *wil* morgen nog een boek *lezen*
- e. de jongen *heeft* gisteren ook een boek *gelezen*

Verwerving van het finiete werkwoord

Het verschijnen van finiete werkwoorden, naast de al eerder geleerde infinitieven vormt de opening van de differentiatiefase. Het is verhelderend als we de ontwikkeling die daarna optreedt beschrijven vanuit twee invalshoeken: de verwerving van de *positie* van de persoonsvorm, en de verwerving van de werkwoords*morfologie* (de vervoegingen).

Werkwoordposities

Twee typische kenmerken van de telegramstijlfase zijn het voorkomen van zinnen zonder een werkwoord, zoals (11), en zinnen met alleen een infinitief werkwoord of een voltooid deelwoord op de laatste positie (12). In de differentiatiefase verdwijnen beide typen van uitingen, en worden ze vervangen door zinnen met een werkwoordsvorm op de tweede positie.

- | | |
|-----------------------------------------------|-----------------|
| 11. Theo papa Koen (Theo is de papa van Koen) | (Josse 2;2.8) |
| 12. a. stoel pakken | (Laura 2;0.29) |
| b. pappa stoel pakken | (Laura 2;0.9) |
| c. poep gedaan | (Sarah 1;10.21) |
| d. Laura daan | (Sarah 1;10.28) |

Uit tellingen in corpora (Wijnen & Bol 1993, Schlichting 1996) blijkt dat aan het begin van de differentiatiefase, tussen de leeftijden 1;6 en 1;9, minder dan 10% van de gebruikte werkwoorden een persoonsvorm is. Tegen de derde verjaardag vinden in 95% van alle zinnen een persoonsvorm. Deze toename verloopt in het algemeen nogal abrupt. Dit wordt geïllustreerd in figuur 1 (naar Ruhland, Wijnen & Van Geert 1995). Wanneer we deze curve schematiseren, zien we dat er sprake is van een S-vormig patroon, typerend voor veel biologische en psychologische ontwikkelingsprocessen.

Figuur 1 (uit Ruhland, Wijnen & Van Geert 1995); Percentage finiete werkwoorden bij Peter

De allereerste finiete werkwoorden zijn doorgaans geen lexicale werkwoorden, maar modale -werkwoorden (met name *moet* en *kan*), of het koppelwerkwoord *is*. Eerst worden die zelfstandig gebruikt, zoals geïllustreerd in (13), later worden ze ‘toegevoegd’ aan zinnen met een infinitief hoofdwerkwoord, zodat een zin met een samengesteld predicaat — hulpwerkwoord plus hoofdwerkwoord— ontstaat. Dit is schematisch weergegeven in (14).

- | | |
|----------------------|---------------|
| 13. a. Peter kan bij | (Peter 2;0.7) |
| b. mag niet | (Niek 2;7) |

- | | | |
|--------------------------|-------------|--------------|
| 14. | <i>doet</i> | |
| | <i>gaat</i> | |
| papa boekje lezen → papa | <i>is</i> | boekje lezen |
| | <i>wil</i> | |
| | <i>kan</i> | |

Gedurende de differentiatiefase blijven kinderen werkwoorden met een zelfstandige betekenis (lexicale werkwoorden) het liefst in de zinsfinale positie zetten. Het verschil met de telegramstijlfase is dat ze nu toch grammaticaal correcte constructies kunnen maken, namelijk door een (modaal) hulpwerkwoord in de tweede positie te plaatsen. Het is bekend dat in deze fase hulpwerkwoorden als *doen* en *gaan* als semantisch tamelijk ‘lege’ maar wel grammaticale elementen functioneren (Verhulst-Schlichting 1985, Schlichting 1996, Schaerlaekens & Gillis 1987, Jordens 1990, Evers & Van Kampen 1995, Hollebrandse &

Roeper 1996). In (15)b bijvoorbeeld, wijst Laura op een slapend poesje. Het hulpwerkwoord *ga* heeft hier dus niet de gebruikelijke interpretatie van ‘aanstalten maken’, maar lijkt alleen gebruikt te worden om het hoofdwkwoord *slapen* in de eindpositie te kunnen zetten. Hetzelfde geldt voor de voorbeelden (15)d-h.

- | | |
|------------------------------------------|-----------------|
| 15. a. jij gaat ook altijd weglopen soms | (Jasmijn 2;5.3) |
| b. poesje ga slapen | (Laura 3;6.9) |
| c. toen ging Marieke niet komen | (Sarah 2;11.27) |
| d. ik doe jou aanbotsen | (Jasmijn 2;6.0) |
| e. jij doet lachen | (Jasmijn 2;6.1) |
| f. ik doe bouwen | (Laura 2;3.17) |
| g. ik doe ook praten | (Sarah 2;5.0) |
| h. wat doe jij zeggen? | (Sarah 3;5.2) |

Er worden wel sporadisch lexicale werkwoorden gebruikt in de finiete vorm, maar vooral als ze een toestand of een eigenschap uitdrukken, als in (16) (Jordens 1990, Wijnen 1997).

- | | |
|------------------------------|----------------|
| 16. a. poppie heef dorst | (Jasmijn 2;0) |
| b. ik lus melk | (Jasmijn 2;0) |
| c. Tom Poes blijft thuis | (Jasmijn 2;0) |
| d. ik zit op de aanrecht | (Jasmijn 2;0) |
| e. papa slaap niet (bij) mij | (Laura 2;0.11) |
| f. ‘k ben moe | (Sarah 2;0.12) |
| g. zit aapje op | (Sarah 2;3.16) |

Werkwoorden komen meer voor als niet-finiete vormen wanneer ze een actie aanduiden waarbij meerdere participanten betrokken zijn (‘transitieve actie-werkwoorden’) of, meer algemeen, wanneer ze een dynamische gebeurtenis aangeven (Jordens 1990, Schlichting 1996, Wijnen 1997):

- | | |
|-----------------------------------|-----------------|
| 17. a. voor Debbie geven | (Jasmijn 2;0) |
| b. mama haartje wassen onder does | (Jasmijn 2;0) |
| c. ikke poes (ge)krabt | (Jasmijn 2;0) |
| d. ikke ook knietje aaïen | (Laura 2;0.25) |
| e. papa scheren | (Laura 1;10.28) |
| f. aap banaan eten | (Sarah 1;10.28) |
| g. ik ook wrijven | (Sarah 2;3.16) |

Niettemin is het zo dat tot ver in de differentiatiefase finiete werkwoorden bijna uitsluitend hulpwerkwoorden zijn en niet-finiete werkwoorden altijd lexicale, en dan weer vooral actiewerkwoorden (De Haan 1987, Wijnen 1995). Pas in tweede instantie gaat het kind regelmatig zinnen als in (18) gebruiken, waarin een lexicaal (actie)werkwoord op de tweede positie staat.

- | | |
|-------------------------------|----------------|
| 18. a. kom strakjes vrouw aan | (Laura 2;11.6) |
| b. baby huil | (Laura 3;0.18) |
| c. ik krijg niet grote broek | (Laura 3;0.28) |
| d. gooi in de zak | (Sarah 2;4.2) |
| e. komt een leeuw aan | (Sarah 2;5.3) |

Werkwoordmorfologie

De morfologie van het werkwoord (de vervoeging) markeert de volgende grammaticale kenmerken:

- | | |
|----------------------------------------|------------------------------|
| 1. de tegenstelling finiet/niet-finiet | (<i>lees/lezen</i>) |
| 2. persoon | (<i>ik lees/hij leest</i>) |
| 3. getal (enkelvoud/meervoud) | (<i>ik lees/wij lezen</i>) |
| 4. tijd (heden/verleden/toekomst) | (<i>lees/las</i>) |

We hebben hierboven bij de verwerving van de werkwoordposities gesproken over de tegenstelling (1). Zoals gezegd wordt de oppositie finiet–niet-finiet direct aan het begin van de differentiatiefase (voor de leeftijd 2;6) verworven. Dat wil zeggen dat het kind de twee posities voor het werkwoord kent, en ze bovendien geassocieerd heeft met verschillende woordvormen. Het contrast tussen finiet en niet-finiet valt op dat moment ruwweg samen met het fonologisch contrast monosyllabisch (Consonant-Vocaal-Consonant) versus disyllabisch: CVC + ★ (= *schwa* of ‘stomme e’) (De Haan, Frijn & De Haan 1995), zoals hieronder in (19) wordt geïllustreerd.

19. <i>finiet werkwoord</i>	<i>niet-finiet werkwoord</i>
CVC	CVC-★
lees	lese
pak	pakke
eet	ete
loop	lope

Het leren van de vervoegingen die de kenmerken persoon, getal en tijd uitdrukken begint nadat het contrast tussen finiet en niet-finiet (vorm en plaats) is verworven. Er is nog weinig systematisch onderzoek verricht naar de verwerving van de vervoegingsmorfologie in het Nederlands. Een kwantitatief voldoende ondersteund beeld ontbreekt nog. Globaal zijn er echter wel een aantal zaken duidelijk (zie De Houwer 1987, Bol en Kuiken 1988, Schlichting 1996).

Kenmerk (2) betreft het contrast tussen eerste, tweede en derde persoon. In het meervoud maakt het Nederlands hierin geen onderscheid, in het enkelvoud is er een contrast tussen 1e en 2e/3e persoon: werkwoordstam zonder uitgang (*ik loop*) versus stam+*t* (*jij/hij loopt*). De eerste finiete vormen van kinderen komen overeen met de enkelvoudvormen. Het gebruik van de verschillende persoonsvormen — met of zonder *-t*, onregelmatige vormen — is nogal willekeurig (Extra 1978, Kaper 1985, Schaerlaekens & Gillis 1987, Jordens 1990), zoals de voorbeelden (20) laten zien.

20. a. ik doet wel	(Jasmijn 2;0)
b. ruik lekker?	(Jasmijn 2;0)
c. papa hoeft scheren niet	(Laura 2;4.23)
d. ik is groot, ik is niet klein	(Laura 2;10.8)
e. nee, ik hangt op	(Laura 3;1.1)
f. jij heb geschrikt van mij	(Sarah 2;9.30)
g. met dit niet knoeit ik	(Sarah 2;10.15)
h. Fabian heb ook poes	(Peter 1;10.3)
i. Peter maak open	(Peter 2;0.28)

Pas wanneer het kind systematisch de *-t* correct toevoegt (*jij/hij loopt*) of weglaat (*ik loop*) kunnen we stellen dat het de vormtegenstelling voor persoonskenmerken beheerst. Dat duurt niet zelden tot ruimschoots na de derde verjaardag.

Tegenstelling (3), enkelvoud tegenover meervoud, verschijnt enige tijd nadat het de meervoudsvorm van het zelfstandig naamwoord productief is geworden. Ook dit gebeurt pas rond de derde verjaardag, ruim nadat de werkwoordposities zijn verworven (Schaerlaekens &

Gillis 1987, De Houwer 1987). Aanvankelijk staat, in zinnen met een *meervoudig* onderwerp, het werkwoord in 30% van de gevallen in het enkelvoud (Schlichting 1996; zie ook Schaerlaekens & Gillis 1987, Jordens 1990) als in (21). Op de leeftijd van 3;6 is dit percentage gedaald naar 14%. Dat is dus een voorbeeld van een zeer geleidelijk leerproces, een ‘fade-in’.

21. a. wij ben een brandauto (Laura 3;3.28)
 b. wij komp strakjes hoor, Berry! (Laura 4;5.24)
 c. schilpatten hoort groen, hè (Laura 4;8.21)
 d. als het regent, dan komt de wolkjes weg, hè (Sarah 3;1.19)
 e. hoe heet het ook alweer wat de pannetjes op staat? (Sarah 4;0.11)
 f. komt ★ nog twee (Niek 2;11.10)
 g. dat is ook treinen (Niek 3;0.10)
 h. papa (en) mama mag eentje (Niek 3;1.4)

Ook het produktief gebruik van verleden-tijdvormen (kenmerk 4) laat vrij lang op zich wachten. Nederlandssprekende kinderen gebruiken, net als volwassenen overigens, graag een voltooid deelwoord om naar het (recente) verleden te verwijzen:

22. a. mama onne douche (g)eweest (Laura 2;3.7)
 b. zo gemaken (Laura 2;4.30)
 c. poep gedaan (Sarah 1;10.21)
 d. Laura (ge)daan (Sarah 1;10.28)
 e. Peter emmer (ge)daan (Peter 1;10.3)
 f. Peter heef(t) (stof)zuiger uit (ge)daan (Peter 2;0.7)
 g. auto gevallen (Niek 2;11.10)
 h. autootje (g)emaakt (Niek 2;11.10)

Het onderscheid tussen voltooid deelwoorden en persoonsvormen is bij kinderen niet altijd eenvoudig te maken, omdat het voorvoegsel *ge* nogal eens weggelaten wordt (vergelijk *trouwd* — voltooid deelwoord — met *trouwt* — persoonsvorm). Ook ontbreekt vaak het hulpwerkwoord van tijd (*heeft* of *is*), vooral in het begin van de differentiatiefase. Kort nadat hulpwerkwoord-plus-infinitief constructies in het repertoire verschijnen, gaan we ook complete voltooid verleden-tijdconstructies met een hulpwerkwoord aantreffen, als in (23).

23. a. ik heb in wasmasjien (ge)goot (Laura 2;9.23)
 b. ik is in de buik (ge)wees(t) (Laura 3;0)
 c. jij heb niet grote bank (ge)kocht, hè? (Laura 3;0.15)
 d. ik heb kresj toe (ge)weest (Sarah 2;4)
 e. heb Laura niet broterham (ge)geten (Sarah 2;5.2)
 f. Josee heb mij (ge)slagen (Sarah 2;5.8)
 g. hondje is om(ge)vallen (Niek 3;0.9)
 h. ik heef schoorsteen mond gestopt mama (Niek 3;10.10)
 i. nou is ie afgelopen (Peter 2;1.26)

Wanneer het kind verleden-tijdvormen gaat gebruiken betreft dat in eerste instantie bepaalde hulpwerkwoorden (24), en pas later lexicale werkwoorden (25) (Bol & Kuiken 1988, Schlichting 1996). Een bekend verschijnsel bij de verwerving van de verleden-tijdsvormen is dat kinderen de ‘zwakke’, regelmatige vorm (stam plus *-te*, *-de*) overgeneraliseren naar sterke werkwoorden (zie ook de paragraaf ‘Onderspecificatie en blokkering’). Enkele voorbeelden daarvan staan onder (26).

24. a. ik ging niet stil zitten bij de kapper (Laura 3;5.17)
 b. in bed was ik boos (Laura 3;5.22)
 c. was dat de platte knoop? (Sarah 3;3.2)

- d. jij was even juffrouw (Sarah 3;5.25)
 e. Peter was ook in bed met dekens (Peter 2;3.21)
 f. die [/] die pop was uit gevallen (Peter 2;3.21)
25. a. dan ging ikke af (Laura 3;4.3)
 b. lag mijn lepel nou? (Laura 3;6.28)
 c. waar zat dat nou? (Laura 3;7.10)
 d. wat had jij in jouw slaaphoofd? (= wat heb je gedroomd?) (Laura 4;10.3)
 e. hij zei tuut (Peter 2;7.14)
 f. ik dee kiekeboe (Peter 2;7.14)
26. a. ik schrikte mij een hoedje (Sarah 4;1.18)
 b. jij liegte vandaag, hè, en morgen zeg jij dat je gisteren loog (Sarah 4;5.29)

Onderspecificatie van morfologische kenmerken

Het achterwege laten van de markerings voor persoon, getal en tijd is een voorbeeld van onderspecificatie in de vervoegingsmorfologie (zie ook de paragraaf ‘Grammatica in de telegramstijlfase’). De eerste grammaticale kennis van het Nederlandstalige kind betreft de volgorde van de zinsdelen. Morfologische markerings worden nog niet gebruikt, met uitzondering van het tamelijk vroeg verworven onderscheid tussen de finiete vorm (geen *schwa*) en de niet-finiete vorm (*schwa*) van het werkwoord. Eerst verschijnen de meest frequente hulpwerkwoorden, en daarna ook de lexicale werkwoorden in finiete vorm. Als de volgorde van zinsdelen rond het finiete werkwoord verworven is, kunnen de met persoon, getal en tijd samenhangende vervoegingen geleerd worden. Al met al zien we dus dat de markering van de subject-predicaatrelatie eerst alleen uitgedrukt wordt door middel van *positie* van het werkwoord, en pas daarna ook door persoons- en getalsmarkerings.

UG en finietheidsmarkerings

Het contrast tussen finiete en niet-finiete werkwoorden is universeel. Talen verschillen echter in de manier waarop dit universele contrast vorm krijgt. Dat is een kwestie van het fixeren van parameters, zoals aangeduid in §2.) In deze paragraaf willen we laten zien hoe zulke taalverschillen van invloed zijn op het verwervingstraject. We vergelijken de hierboven beschreven ontwikkeling van het Nederlands met die van het Engels en het Italiaans. De voorkeur van Nederlandstalige kinderen voor infinitieve werkwoorden wordt gedeeld door kinderen die Engels (of, om enkele andere voorbeelden te noemen, Duits, Zweeds, Frans) leren, maar (en dat is verrassend) niet door Italiaanse kinderen (Wexler 1994). Italiaanse kinderen gebruiken bijna vanaf het begin van de telegramstijlfase (< 1;10 jaar) finiete werkwoorden. Nederlandse (en ook Duitse) kinderen beginnen daar een half tot driekwart jaar later mee (> 2 jaar), terwijl Engelse kinderen het onderscheid tussen finiete en niet-finiete werkwoorden nog weer later onder de knie krijgen (> 4 jaar). Waarom vindt onderspecificatie, dat wil zeggen, het vermijden van finiete werkwoorden, in de ene taal (Nederlands) veel meer en langer plaats dan in de andere (Italiaans)?

Italiaanse finiete werkwoorden zitten anders in elkaar dan Nederlandse. De vervoeging komt in het Italiaanse *in de plaats van* een pronominaal (= voornaamwoordelijk) subject. Het onderwerp zit dus ingebakken in de werkwoordsvorm:

27. a. *parlo* = *ik* spreek
 b. *parli* = *jij* spreekt
 c. *parla* = *hij* spreekt

Aparte pronomina worden alleen gebruikt als het onderwerp speciale nadruk moet krijgen (*io parlo = ik, ik spreek*). De subject-predicaatrelatie, waar het in deze paragraaf steeds over gaat, wordt dus in het Nederlands en het Italiaans op verschillende manieren vormgegeven. In het Nederlands is deze relatie uitgedrukt in de volgorde van de zinsdelen, en daarbij door de vervoeging van het werkwoord. In het Italiaans echter kan het subject dat bij een predicaat hoort uitsluitend door morfologie aangeduid worden. De morfologie van het Italiaans is autonoom, en volgt niet uit de volgorde van de zinsdelen. In het Nederlands, daarentegen, is de morfologie ‘afhankelijk’, dat wil zeggen afleidbaar uit de volgorde van de zinsdelen.

Het Nederlandstalige kind kan de subject-predicaatrelatie dan ook duidelijk maken door middel van de volgorde van de zinsdelen, zonder acht te slaan op de morfologie. Het kan losse pronominale subjecten gebruiken in constructies zoals *ikke lopen* of *mij doen*. Italiaanse kinderen hebben deze mogelijkheid niet. Ze moeten wel naar de finiete vorm grijpen (*parlo = ‘kspreek*), en dat doen ze dan ook. Hierdoor kunnen we begrijpen dat onderspecificatie van de morfologie veel eerder moet verdwijnen in het Italiaans dan in het Nederlands. Autonome morfologie wordt, met andere woorden, eerder verworven dan afhankelijke morfologie. Op grond van dit algemene idee kunnen we een voorspelling doen over de verwerving van naamvalsmarkeringen. Naamvalsuitgangen die toegevoegd worden aan een vaste volgorde van zinsdelen zullen betrekkelijk laat geleerd worden, terwijl ‘autonome’ naamvalsmarkeringen, die onafhankelijk van de volgorde de grammaticale rol van een zinsdeel aangeven (bijv. subject, lijdend voorwerp) vroeg verworven worden. Er zijn aanwijzingen dat dit inderdaad zo is.

En hoe zit het nu met de Engelse kinderen, die nog weer later dan de Nederlandse en de Duitse het onderscheid finiet–niet-finiet beheersen? In het Engels verschillen plaats en vorm van het finiete werkwoord weinig of niet van de onbepaalde wijs (alleen de 3e persoon enkelvoud tegenwoordige tijd heeft een eigen uitgang: *he walks*).

28. a. finiet werkwoord: I – *walk*
 b. infinitief: I must *walk*

Ook de Engelse verleden tijd verschilt in principe niet van het voltooid deelwoord:

29. a. finiet werkwoord: I – *walked*
 b. voltooid deelwoord: I have *walked*

Voor kinderen die Engels leren is het dus heel moeilijk tussen finiete en niet-finiete vormen te onderscheiden. Zowel plaats als vorm liggen heel dicht bij elkaar. Hier zien we dus in kort bestek hoe de manier waarop de grammatica van verschillende talen vorm geeft aan het universele kenmerk finietheid (als markeerder van de subject-predicaatrelatie) een direct effect heeft op het verloop van de grammaticale ontwikkeling.

Topicalisatie en vragen

Volwassen vormen van topics en vraagwoorden

Nederlandse zinnen beginnen steevast met een woordgroep die aangeeft waar de bewering over gaat, de zgn. ‘topic’. In (30)a is dat het subject, in (30)b het lijdend voorwerp en in (30)c de bijwoordelijke bepaling.

30. *topicalisaties*:
 a. Mijn vader/die \emptyset gaat morgen dat boek kopen
 b. Dat boek/dat gaat mijn vader morgen \emptyset kopen
 c. Morgen/dan gaat mijn vader \emptyset dat boek kopen

31. *vragen*:
- Welke man/wie \emptyset gaat morgen dat boek kopen?
 - Welk boek/wat gaat je vader morgen \emptyset kopen?
 - Welke dag/wanneer gaat je vader \emptyset dat boek kopen?

Bij vragen bepaalt de topic waar de vraag over gaat. Daar is een specifieke markering bij nodig, het vraagwoord. In (31)a wordt het subject bevraagd, in (31)b het lijdend voorwerp en in (31)c de bijwoordelijke bepaling.

Om topicalisaties en vragen te kunnen construeren moet het taalverwervende kind al een heel syntactisch systeem ter beschikking hebben, dat omvat: (1) de grammaticale classificatie van zinsdelen — onder meer subject, object en bepaling; (2) het voorop plaatsen van de topic; (3) het ‘leeglaten’ van de oorspronkelijke zinsdeelpositie — in de bovenstaande voorbeelden aangegeven met \emptyset ; (4) de markering van zinnen met het finiete werkwoord op de tweede plaats. (5) het algemene idee dat een bewering correspondeert met even zoveel vragen als er zinsdelen zijn.

Verwerving van topics en vraagwoorden

Kinderen die de posities van het finiete en niet-finiete werkwoord verworven hebben produceren veel uitingen waarin een persoonsvorm op de eerste plaats staat, zoals (32) en (33) (De Haan & Tuijnman 1988, Bol 1996, Van Kampen 1997).

- | | | |
|--------|------------------------------|------------------|
| 32. a. | ga die weer maken | (David 2;1.29) |
| b. | is een trein he | (David 2;1.29) |
| c. | mag niet voor de vrouw | (Laura 3;5.26) |
| d. | heb jij niet gezocht | (Sarah 2;5.25) |
| e. | komt een leeuw aan | (Sarah 2;5.25) |
| f. | kan die niet meer prikken | (Laura 4;5.9) |
| | | |
| 33. a. | heb ik nou van Sint kregen? | (Laura 3;6.28) |
| b. | heef mijn kussen nou bleven? | (Laura 3;5.26) |
| c. | heet die jongen nou? | (Sarah 2;8.4) |
| d. | zijn dat voor lettertjes? | (Tobias 1;11.21) |
| e. | doet de auto? | (Fedra 1;10.3) |

Een *rijke interpretatie* (zie de paragraaf ‘Woordvolgorde en accentuering in de tweewoordzin’) van deze uitingen levert de volgende volledige equivalenten op:

- | | |
|--------|------------------------------------------|
| 34. a. | <i>ik</i> ga die weer maken |
| b. | <i>dat</i> is een trein he |
| c. | <i>dat</i> mag niet van de vrouw |
| d. | <i>dat</i> heb jij niet gezocht |
| e. | <i>daar</i> komt een leeuw aan |
| f. | <i>nu</i> kan die niet meer prikken |
| | |
| 35. a. | <i>wat</i> heb ik nou van Sint gekregen? |
| b. | <i>waar is</i> mijn kussen nou gebleven? |
| c. | <i>hoe</i> heet die jongen nou? |
| d. | <i>wat</i> zijn dat voor lettertjes? |
| e. | <i>wat</i> doet de auto? |

Uit deze voorbeelden kunnen we een drietal generalisaties afleiden: (1) Het ontbrekende zinsdeel is verbonden met de eerste positie. (2) Het ontbrekende zinsdeel vertegenwoordigt een pronominaal element, d.w.z. een functiewoord. Dit verwijst naar iets in de (verbale of niet-verbale)

context van de zin. (3) Het ontbrekende zinsdeel kan verschillende grammaticale functies hebben, zoals *subject* en *object*.

De periode waarin kinderen het weglaten van topic-aanduidende en vragende voornaamwoorden verruilen voor het volwassen patroon belooft zo'n twintig weken. Dit wordt geïllustreerd door Figuur 2, die het gebruik van vragende voornaamwoorden door het meisje Laura laat zien als functie van de leeftijd (Van Kampen 1997). Het is duidelijk dat voor de leeftijd van ongeveer 3;7 vraagwoorden zeer zelden aanwezig zijn (namelijk in 10% van alle vragen of minder). Wanneer de curve definitief door deze 10%-grens heen gaat, stijgt hij relatief snel tot een punt dat dicht bij 100% ligt. We herkennen in deze curve opnieuw een S-vormig patroon, net als bij de ontwikkeling van finiete werkwoorden.

+++ *Figuur 2: vraagwoordzinnen Laura* +++

Figuur 3 laat de vraagwoordencurve van een ander meisje, Sarah, zien. De omslag in het gebruik van vragende voornaamwoorden begint bijna anderhalf jaar eerder dan bij Laura, maar ook bij Sarah heeft die omslag een tamelijk abrupt karakter en vindt eveneens plaats in 20 weken.

+++ *Figuur 3: vraagwoordzinnen Sarah* +++

Vraagzinnen zonder vraagwoord leren kinderen niet van hun ouders, want die gebruiken ze nagenoeg niet. Het is geen volwassen Nederlands. We moeten dus concluderen dat kinderen dit patroon zelf verzinnen. Het zijn spontane formaties, die bovendien nog lange tijd af en toe opduiken. Niet-vragende, getopicaliseerde voornaamwoorden kunnen in de volwassen spreektaal wel wegblijven. Dat wordt 'topic-drop' genoemd, en is geïllustreerd in (36).

36. A.: 'Ik ben gisteren naar het strand geweest.'

B.: '(dat) wou ik ook doen, maar ik kon niet.'

Maar dit type zinnen komt toch zo weinig voor dat het geen goede verklaring is voor de onevenredige voorkeur die de tweeënehalf-jarige heeft voor topic-drop. Bij de moeder van Laura en Sarah uit bovenstaande voorbeelden werd bijvoorbeeld in 15% van de relevante voorbeelden topic-drop aangetroffen, terwijl het bij de kinderen zelf tweemaal zoveel (30-40%) voorkwam (Van Kampen 1997). Dit is nog niets vergeleken bij de discrepantie in het geval van vraagwoordmarkering. Laura en Sarah lieten 90% van de vraagwoorden weg gedurende perioden van respectievelijk 76 en 24 weken. In diezelfde periode was 'vraagwoord-drop' in de taal van de moeder minder dan 1%. Het lijkt voor de hand te liggen dat de voorkeur van het kind voor een lege vorm aan het begin bij vragen een soortgelijke reden heeft als bij beweringen. In de volgende paragraaf wordt bekeken wat die reden zou kunnen zijn.

Onderspecificatie van vraagwoorden en topics

Er zijn twee redenen om aan te nemen dat er in de constructies in (32) en (33) een 'leeg', abstract zinsdeel voorop staat: (1) Het kind plaatst het onderwerp achter de persoonsvorm — dat gebeurt normaliter als een ander zinsdeel op de eerste positie staat. (2) Verderop in de zin ontbreekt het zinsdeel dat bevestigd of besproken wordt. We hebben dat in de bovenstaande voorbeelden aangegeven met het teken \emptyset . Maar eigenlijk zijn er dus zelfs *twee* lege posities, één aan het begin van de zin en één verderop in het zinsschema. Dat dit niet zonder meer een taalkundige fantasie is, blijkt in de Nederlandse kindertaal heel mooi uit de gevallen waarin het voorzetsel blijft staan, zoals in de voorbeelden hieronder:

37. a. \emptyset is dat [van \emptyset] nou, dat klokje? (Laura 3;3.30)
 b. \emptyset wordt dit nou [van \emptyset] gemaakt? (Laura 4;1.24)
 c. \emptyset zit de vogeltje nou [op \emptyset]? (Sarah 2;5.4)

Opnieuw staat het teken \emptyset voor ‘lege positie’. Laten we dat even bekijken bij het laatste voorbeeld. Het voorzetsel *op* markeert de plaats van het bevraagde (lege) element. De persoonsvorm *zit* markeert de plaats van het vraagwoord. Ingevuld wordt dat respectievelijk (38)b en (38)c. Met andere woorden, het lijkt er op dat in deze uitingen de *structuur* correct is, maar dat de morfo-syntactische markering nog onvolledig is.

38. a. \emptyset zit de vogeltje nou [op \emptyset]? (Sarah 2;5.4)
 b. het vogeltje zit op de tak
 c. *waar* zit het vogeltje op \emptyset ?

Door de lege plek voor te stellen als een leeg pronominaal element, dat wil zeggen, een voornaamwoord zonder fonetische vorm, geven we aan dat het kind wel een bedoelde of bevraagde zaak in zijn hoofd heeft, maar dat hij de keuze voor een specifieke grammaticale vorm nog even uitstelt. Hij hoeft dan niet te specificeren tussen de pronominale vormen in (39)a en (39)b.

39. a. deze/die/dat/daar/toen
 b. wie/wat/waar/welke/wanneer/hoe

Dit beschouwen we weer als een voorbeeld van *onderspecificatie*, analoog aan wat we in de vorige paragraaf geschreven hebben over het achterwege blijven van finietheidsmarkering. Bij topicalisaties en vragen betreft het de onderspecificatie van de functiewoorden in (39). De positie waarin het grammaticale vraagwoord moet verschijnen is aanwezig. Alleen de taalspecifieke invulling blijft nog even achterwege. Door middel van onderspecificatie abstraheert het kind van de extra distincties van persoon, geslacht, getal, plaats en tijd.

Dit werpt licht op het waarom van onderspecificatie. De assumptie dat de representatie ‘rijk’ is, dat wil zeggen lege elementen bevat, roept de vraag op waarom kinderen die representatie niet gelijk invullen met de correcte, gespecificeerde vormen. Een antwoord daarop is dat het voor kinderen niet meevalt om precies de goede vormen te kiezen. Het vergt moeite en tijd om uit te vinden met welke grammaticale kenmerken al die vormonderscheidingen in (39) precies samenhangen. Onderspecificatie kan gezien worden als een strategie van uitstel. De ‘makkelijke’, eenduidige vormverschijnselen (met name positie) worden al gebruikt, terwijl de ‘moeilijke’ (morfologische) nog uitgedokterd worden.

UG en vraagmarkeringen

Opnieuw vergelijken we de verwerving van het Nederlands met die van een andere taal, met de bedoeling om de relatie tussen grammatica en ontwikkelingsproces te verhelderen. De verwerving van vraagwoordvragen in het Engels blijkt op een interessante manier van die in het Nederlands te verschillen. De Engelse vraagzin lijkt op het eerste gezicht veel op de Nederlandse. In beide staat een vraagwoord voorop, gevolgd door de persoonsvorm met daarna het onderwerp.

40. a. Wat gaat de cowboy doen?
 b. What will the cowboy do?

In de voorgaande paragraaf hebben we gezien dat Nederlandse kinderen in vragen de persoonsvorm voorop zetten, en het vragend voornaamwoord weglaten. Engelsprekende kinderen, daarentegen, gebruiken keurig het vragend voornaamwoord in de eerste positie, maar laten juist de persoonsvorm weg, zoals in (41). In de voorbeelden zijn de (waarschijnlijk)

bedoelde persoonsvormen (*is, are, does*) tussen haakjes gezet (Klima & Bellugi 1966, Collins-Hill 1983).

41. a. what (*is*) cowboy doing?
- b. why (*are*) you waking me up?
- c. where (*does*) milk go?
- d. where (*is*) baby Sarah rattle?
- e. what (*does*) the cow say?

Dit verschil tussen Engelse en Nederlandse kindertaal wekt de indruk dat er tussen de structuur van Nederlandse en Engelse vragen, ondanks de oppervlakkige gelijkheid, toch een belangrijk verschil bestaat. Dat is inderdaad zo. In het Nederlands kan elk werkwoord — ook een lexicaal werkwoord — op de tweede positie staan. In het Engels is de persoonsvorm op de tweede positie nooit een werkwoord met een zelfstandige betekenis (vgl. 42b), maar een *hulpwerkwoord*, zoals *do, have, of be* (vgl. 42c). Dit zijn functiewoorden, die alleen grammaticale kenmerken dragen. Verder komt in het Nederlands de plaats van het werkwoord in de vraagzin overeen met die in een gewone, bevestigende zin.

42. a. John eats cake.
- b. *What eats John?
- c. What does John eat?

Nu wordt duidelijk dat zowel de vragen in het kinder-Engels als in het kinder-Nederlands het resultaat zijn van onderspecificatie, toegepast op verschillende grammatica's. Dat persoonsvormen op de tweede positie staan is voor Nederlandse kinderen die de vraagconstructie moeten leren niets nieuws. Dat wisten ze al van de gewone bevestigende zinnen. Ze steunen bij het vormen van vragen op die overeenkomst. Zonder een specifiek vragend voornaamwoord te gebruiken kunnen ze het effect van een gerichte vraag te bereiken. De persoonsvorm, een betekenisdragend element, komt op de eerste plaats en dat volstaat. Engelslerende kinderen kunnen die volgorde-*'truc'* niet gebruiken. De vooropplaatsing van persoonsvormen is niet met lexicaal werkwoorden geassocieerd en zit nog niet in het repertoire. Om markering van een gerichte vraag te bereiken hebben ze het vraagwoord nodig. Juist de persoonsvorm, die geen lexicaal betekenis draagt, blijft ondergespecificeerd.

Passief en subjectselectie

Volwassen vormen van het Passief

Het is mogelijk bij transitieve werkwoorden, d.w.z. werkwoorden met een lijdend voorwerp, het lijdend voorwerp (object) op de plaats van het onderwerp te zetten. Dat vereist een markering van het werkwoord. In het Nederlands komt die extra markering van het werkwoord neer op het gebruik van het hulpwerkwoord *worden* of *zijn* met een voltooid deelwoord. Deze constructie heet, zoals bekend, *passief*, en is hieronder in (43) geïllustreerd.

43. a. moeder kookt de aardappels → de aardappels worden (door moeder) gekookt
- b. moeder schilt de aardappels → de aardappels worden (door moeder) geschild

In het passief verdwijnt het oorspronkelijke subject (korte passief), of komt het eventueel terug in een bepaling met *door* (lange passief). Zonder de markering met *worden* of *zijn* en het voltooid deelwoord is zo'n verhuizing van het lijdend voorwerp naar de subjectpositie niet mogelijk:

44. *de aardappels moeten schillen

Nu is er echter een complicatie. Bij een werkwoord als *koken* kan *aardappels* ook als subject optreden terwijl het werkwoord morfologisch ongemarkeerd blijft:

- 45. a. de aardappels moeten koken (*door moeder)
- b. de aardappels moeten gekookt worden (door moeder)

Een eigenaardig maar belangrijk detail is dat het subject van de actieve transitieve zin, *moeder*, niet als *door*-bepaling toegevoegd kan worden bij deze ongemarkeerde vorm (zie 45a). We hebben hier eigenlijk te maken met een intransitief *koken*. Andere werkwoorden die zowel transitief als intransitief kunnen voorkomen zijn onder meer *rollen*, *buigen*, *bewegen*, *afkoelen*, *smelten*, *breken*, en *genezen*.

- 46. a. het kind rolt de bal – de bal wordt gerold (door het kind) – de bal rolt (*door het kind)
 - b. de smid buigt het ijzer – het ijzer wordt gebogen (door de smid) – het ijzer buigt (*door de smid)
- etc.

Deze klasse van werkwoorden (type *koken*) staat bekend als de ‘anticausatieven’. De meeste transitieve werkwoorden horen echter niet tot deze categorie. Naast *schillen* kennen bijvoorbeeld *dragen*, *plagen*, *geven*, *eten*, *drinken*, *gooien*, *vangen*, *afvegen*, *opruimen* alleen de varianten in (47).

- 47. a. moeder schildt de aardappels – de aardappels worden geschild (door moeder)
 - b. het jongetje plaagt de kat – de kat wordt geplaagd (door het jongetje)
- etc.

Gewone transitieve werkwoorden staan dus subjectwisseling toe (*schillen*) en de passiefmarkering is dan verplicht. Bij de anticausatieven (*koken*) is de passiefmarkering optioneel, maar als hij wegblijft, is er geen *door*-bepaling mogelijk. De vraag is wanneer het kind een onderscheid maakt tussen deze twee typen van werkwoorden.

Verwerving van het Passief en subjectselectie

De gewone passiefconstructie, gemarkeerd door het hulpwerkwoord *worden* of *zijn* en een voltooid deelwoord verschijnt bij Nederlandse kinderen rond de derde verjaardag. Hieronder staan enkele voorbeelden.

- 48. a. die moet niet betaald worden! (Dirk 2;9.6)
- b. o, daar wordt getimmerd! (Luuk 3;0)
- c. dan gaat het weer gebakken worden (Matthijs 3;6.3)
- d. als je aangekleed bent (Thomas 2;11.18)
- e. ik ben bang dat je wordt gearresteerd (Ties 4;4.12)

Kinderen onder de 3 jaar komen wel aan met constructies zoals (49) (Verrips 1996). De bedoelde betekenis van dit soort zinnen (zoals tussen haakjes vermeld) lijkt overeen te komen met die van de volwassen passief.

- 49. a. aardappels moeten schillen (Dirk 2;5)
 (de aardappels moeten geschild worden)
- b. neus is wassen (Hein 2;4.16)
 (mijn neus moet gewassen worden)
- c. ik ga niet wassen moeder (Luuk 2;3)
 (moeder, ik wil niet gewassen worden)
- d. auto moet repareren (Matthijs 2;6.11)
 (de auto moet gerepareerd worden)

- e. dat moet omdraaien
(dat moet omgedraaid worden)

(Thomas 2;7.14)

Deze kinderzinnen zijn ongrammaticaal in het volwassen Nederlands. Maar, om bij het eerste voorbeeld te blijven, de zin *aardappels moeten koken* zou wel grammaticaal zijn geweest, omdat *koken* een van die anticausatieve werkwoorden is. We kunnen ons nu afvragen wat er aan de hand is als een kind zegt *aardappels moeten schillen*. Denken kinderen misschien dat de transitief-intransitief alternatie die we bij *koken* zien op alle werkwoorden van toepassing is?

Dat wordt aannemelijk als we ervan uit gaan dat kinderen wanneer ze een nieuw werkwoord leren ook leren welke semantische functies of rollen dat werkwoord aan de bijbehorende naamwoordgroepen toekent. Bijvoorbeeld, bij *schillen* en *koken* leert een kind dat een van de bijbehorende zinsdelen verwijst naar *iemand die schilt/kookt*, oftewel de ‘agens’, en dat een ander zinsdeel verwijst naar iets dat door dat schillen of koken verandert, het ‘thema’. Dit schema van semantische functies of rollen (ook wel ‘theta-frame’ genoemd) wordt iedere keer wanneer het betreffende werkwoord verschijnt opgeroepen. Dit mechanisme staat in de taalkunde bekend als het Projectieprincipe: *altijd* worden *alle* bij een werkwoord behorende semantische functies of rollen ‘geprojecteerd’ (Chomsky 1981). Een consequentie is dat als er voor een van de rollen geen zichtbaar zinsdeel beschikbaar is, de conclusie moet luiden dat deze rol gekoppeld is aan een onzichtbaar, abstract zinsdeel.

Op grond van het Projectieprincipe zou het kind twee conclusies kunnen trekken. In de eerste plaats zou het kunnen denken dat anticausatieven, zoals *koken*, transitief blijven. Omdat in het transitieve gebruik een agens wordt gespecificeerd (*Jan* in *Jan kookt de aardappels*) wordt verondersteld dat deze ook in het intransitieve gebruik stilzwijgend — als abstract zinsdeel — aanwezig is (zie 50). We hebben gezien dat dit in de volwassen taal niet zo is.

50. de aardappels moeten (door jou) koken, hè mam

Uit experimenten is gebleken dat kinderen tot ze een jaar of zes à zeven zijn zinnen zoals *de bal rolt met een stok* opvatten als ‘iemand rolt de bal met behulp van een stok’ (Verrips 1996). Dat geeft aan dat ze inderdaad denken dat zulke intransitieve constructies een verzwegen agens bevatten, net als de passief *de bal wordt gerold* (door iemand) *met een stok*.

De tweede conclusie die het kind zou kunnen trekken is dat *alle* transitieve werkwoorden de mogelijkheden van *koken* hebben. Dat maakt het gebruik van zinnen zoals (51) begrijpelijk.

51. de aardappels moeten (door jou) schillen, hè mam

Als alle transitieve werkwoorden in de kindertaal de mogelijkheden van *koken* hebben, dan is de passiefconstructie overbodig, vergelijk (52)a en (52)b.

52. a. de aardappels moeten schillen/koken (door moeder).
b. de aardappels worden (door moeder) geschild/gekookt.

Vanuit dit stadium moeten dan twee dingen geleerd worden. Ten eerste dat bij de keuze van het thema (*aardappels*) als subject de passiefmarkering in het algemeen wel toegevoegd moet worden (zoals in 52b). Ten tweede dat er bij een kleine groep transitieve werkwoorden toch anticausatieve varianten bestaan, maar dat zulke anticausatieven geen agens specificeren.

Onderspecificatie en het Projectieprincipe

Het lijkt er dus op dat kinderen het Projectieprincipe in alle gevallen toepassen, en geen onderscheid maken tussen gewone transitieve werkwoorden (*schillen*) en anticausatieven (*koken*). Dit is weer een voorbeeld van onderspecificatie in de kindergrammatica: anticausatieven zijn niet gespecificeerd ten opzichte van transitieven. Interessant is dat deze onderspecificatie samengaat met onderspecificatie in de morfologie. In dit stadium is aan de *vorm*

van het werkwoord niet te zien of het subject de agens is (*moeder*) of het thema (*aardappels*). In het laatstgenoemde geval komt de volgorde van de zinsdelen overeen met die van de passief (*aardappels moeten schillen*). We zien hier opnieuw dat aanvankelijk alleen de volgorde van de zinsdelen een grammaticale relatie uitdrukt, terwijl de bijbehorende morfologische markering nog achterwege blijft.

Na verloop van tijd wordt de mogelijkheid toegevoegd om de verschuiving van het thema naar de subjectpositie te markeren met een voltooid deelwoord:

- | | |
|-----------------------------------------------|--------------------|
| 53. a. soep moet niet geroerd, hè | (Dirk 2;9.27) |
| b. hier kan die in hok gestoppen | (Hein 3;0.30) |
| c. wat gaat er (ge)timmerd? | (Luuk 2;6) |
| d. die moet ook nog (gere)pareerd | (Matthijs 2;11.19) |
| e. ik heb hier gebijt (= ik ben hier gebeten) | (Thomas 2;8.17) |

De laatste stap is het gebruik van het hulpwerkwoord van de lijdende vorm, *worden of zijn*.

- | | |
|--------------------------------------------------|-------------------|
| 54. a. hoe gaat dit helemaal leeggeloopt worden? | (Dirk 4;2.13) |
| b. d'r moet tante Koosje gezegd worden | (Luuk 3;0) |
| c. alle olifanten zijn geverfd | (Matthijs 3;0.13) |
| d. ik word ook krokodil-hannes genoemd | (Ties 4;4.4) |
| e. als je aangekleed bent | (Thomas 2;11.18) |

Vermoedelijk wordt vanaf het moment dat de passief een eigen, gespecificeerde vorm krijgt, de identificatie met de anti-causatief geleidelijk losgelaten. De ondergespecificeerde anti-causatieven slinken dan tot een idiomatische groep, maar ze blijven nog wel een tijd voldoen aan het Projectieprincipe. Ze worden, net als het passief, gedacht met verzwegen agens, zodat naast (55)a ook constructies als (55)b mogelijk zijn.

- | | |
|--------------------------------------------------------|------------------|
| 55. a. de bal wordt gerold met een stok door de jongen | (passief) |
| b. de bal rolt met een stok door de jongen | (anti-causatief) |

De vorm (55)b vormt nu een uitzondering op het principe dat de keuze van het thema als subject gemarkeerd hoort te worden met de passiefmorfologie. Uiteraard verlaten kinderen na verloop van tijd ook het idee dat intransitief gebruikte werkwoorden een 'verzwegen agens' hebben. Hoe dat leerproces in zijn werk gaat is nog geheel onduidelijk.

UG en Passiefmarkeringen

Het verschijnsel dat Nederlandse kinderen aanvankelijk passief en anticausatief als hetzelfde beschouwen suggereert dat de universele grammatica zoiets mogelijk maakt. Dat dat zo is blijkt uit het bestaan van talen waarin inderdaad *alle* werkwoorden zich gedragen als het Nederlandse *koken*. Een zo'n taal is het Bambara, dat in West-Afrika gesproken wordt. Alle transitieve werkwoorden in het Bambara hebben in principe de anti-causatief mogelijkheden van onze taal. In het (volwassen) Bambara is dus het verschil in keuze van het subject — agens of thema — niet gemarkeerd. Het passief-anticausatief onderscheid is systematisch ondergespecificeerd. Dat houdt in dat zinnen zoals die in (49) correct zijn. Kinderen die zo'n taal leren hebben dus mogelijk een stap minder te zetten dan kinderen die het Nederlands verwerven.

Interessant in dit verband is ook de vorm van passieven in creooltalen. Creooltalen, zoals Sranan (uit Suriname), hebben zich ontwikkeld in situaties waarin kinderen opgroeiden in een omgeving waarin een zogenaamde *pidgin*-taal wordt gebruikt. Een pidgin is een hulptaal die kan ontstaan wanneer mensen gedwongen zijn met elkaar te communiceren zonder dat ze een gemeenschappelijke taal hebben. Dit is met name gebeurd in de slavengemeenschappen die door Europese kolonisten zijn gevormd in Latijns-Amerika en Azië. Kenmerkend

voor pidgins is dat ze geen echte grammatica hebben. De zinnen hebben geen duidelijke structuur; het zijn aaneenschakelingen van inhoudswoorden op basis van hun betekenis en hun relatie tot de niet-linguïstische context. Zonder context-informatie zijn ze bijna niet te begrijpen. Het is een soort telegramstijl zoals we besproken hebben in §3, maar dan zelfs nog zonder de vaste volgordes die we bij kinderen vinden. Een pidgin wordt gekenmerkt door ‘grammaticale anarchie’.

Wanneer nu zo’n pidgin verworven wordt als moedertaal, verandert hij ingrijpend van karakter. Dat is het proces van *creolisering*. In essentie komt het hier op neer dat kinderen de grammatica die er niet of nauwelijks is, aan de taal gaan toevoegen. Dat betekent onder meer dat er woordcategorieën verschijnen, en dat klassen van functiewoorden worden gevormd. In een notendop: binnen één generatie wordt de ‘grammaticale anarchie’ uitgeroeid, en vervangen door een uniform, consistent systeem. Het mooie is nu dat de patronen in veel creooltalen heel sterk op elkaar lijken. Creooltalen vertonen onderling meer grammaticale verwantschap dan willekeurige ‘gewone’ talen. Er is gesuggereerd, met name door Bickerton (1981), dat dit komt omdat de grammatica van creooltalen heel dicht bij de Universele Grammatica liggen. De grammatica die kinderen creëren wanneer ze een pidgin als moedertaal leren zou een min of meer directe afspiegeling zijn van de grammaticale blauwdruk die in de hersenen klaarligt.

In veel van zulke creooltalen worden passieven gevormd door het thema op de subjectpositie te zetten, zonder daarbij iets aan de morfologie van het werkwoord te doen. In (21) zien we daarvan een voorbeeld uit het Jamaicaans (Verrips 1996).

56. a. Jan kot di trii. = Jan velde de boom ‘Jan heeft de boom geveld.’
b. Di trii kot. = De boom velde ‘De boom wordt/is geveld.’

Hier gebeurt dus hetzelfde als in de Nederlandse kindertaal: *aardappels moeten schillen* komt overeen met *di trii kot*. Als we aannemen dat Bickerton gelijk heeft, en dat creooltalen inderdaad dicht bij de UG liggen, laat deze overeenkomst zien dat de ontwikkeling van grammatica inderdaad, zoals we in §2 veronderstelden, een stapsgewijze invulling van een universeel patroon is.

Lidwoorden en definietheid

Volwassen vormen van lidwoorden

Globaal gesproken moet een naamwoordgroep in het Nederlands beginnen met een lidwoord of een lidwoordachtig woord, zoals een aanwijzend, bezittelijk of onbepaald voornaamwoord. Deze klasse van woorden vormen de grammaticale markerings voor *referentie*, dat wil zoveel zeggen als verwijzing, in het bijzonder naar de buitentalige werkelijkheid. Met lidwoorden en aanverwante woorden zijn veel ingewikkelde semantische zaken verbonden. Die vallen buiten de opzet van dit hoofdstuk. Wij gaan hier alleen in op de grammatica van het lidwoord, onder meer in samenhang met het contrast *definiët-indefiniët*.

Kinderen die Nederlands leren moeten dus gaan begrijpen dat bij elk naamwoord een lidwoord gevoegd moet worden, en dat hierbij de keus bestaat tussen definiët (bepaald, geïdentificeerd): *de* of *het*, of indefiniët: *een* (onbepaald, of beter: niet geïdentificeerd).

In geval van een definiët lidwoord is er opnieuw een keuze, een morfologische, namelijk tussen *de* en *het*. Deze keuze wordt bepaald door het naamwoordelijk geslacht, dat op zijn beurt te herkennen is aan de vorm van onder meer het lidwoord. Kinderen moeten dus de koppeling van naamwoorden en lidwoorden leren. Het *de-het*-onderscheid beïnvloedt verder de adjectiefverbuiging. De adjectieven in naamwoordgroepen eindigen vrijwel altijd op *-e*, maar er is één geval waarin dat niet zo is, namelijk wanneer een *het*-woord figureert in een onbepaalde naamwoordgroep met *een*:

57. a. het dikke paard → een dik_paard

In samenstellingen bepaalt het meest rechtse woord de keuze tussen *de* en *het*. Het meest rechtse woorddeel is zogezegd het ‘hoofd’ van de samenstelling (Trommelen & Zonneveld 1986, Zonneveld 1992):

58. het paard	het veld
de stal	de sport
a. <i>de paardenstal</i>	a. <i>de veldsport</i>
b. <i>het stalpaard</i>	b. <i>het sportveld</i>

De keuze tussen definitief (*de/het*) en indefinitief (*een*) heeft een effect op de volgorde van zinsdelen. In hoofdzinnen kan een indefinitief subject niet goed links van het finiete werkwoord staan.

59. a. het paard staat op stal
b. ?een paard staat op stal
c. er staat een paard op stal

De middelste zin kan wel in het Nederlands, maar suggereert geen gewone mededeling over een of ander paard. Eerder lijkt (59)b een regel voor paarden in het algemeen (dit heet ‘generieke lezing’). Als een gewone interpretatie van *een paard* gewenst is, kunnen we in het Nederlands het ‘plaatsvervangende onderwerp’ *er* gebruiken om het eigenlijke, indefiniete subject weg te houden van de eerste positie (59c).

Een indefinitief object links staat niet gemakkelijk links van een bijwoord zoals *niet*, *wel*, *altijd*, *heus*, maar een definitief object doet dat bij voorkeur wel:

60. a. de jongen heeft *het dikke paard niet* gezien
b. de jongen heeft (?)*een dik paard niet* gezien
c. de jongen heeft *niet (?)het dikke paard* gezien
d. de jongen heeft *geen dik paard* gezien

De zinnen waar *het dikke paard* verschijnt met een vraagteken zijn wel mogelijk, maar ze hebben een speciaal effect. In (60)b is de implicatie dat er een geïdentificeerd dik paard was en dat de jongen er niet in slaagde dat paard te zien. Deze subtiliteit (specifiek gebruik van indefiniete lidwoorden) speelt in de taal van het kind nauwelijks een rol en we zullen het niet in de bespreking van de verwerving opnemen. In voorbeeld (60)c is de suggestie dat de jongen weliswaar niet het dikke paard gezien heeft, maar wel iets anders. Zulke contrastieve effecten spelen in de taal van de kleine kinderen nog geen rol. Dat is ook wel begrijpelijk. Een contrastieve constructie kan pas begrepen en waargenomen worden nadat de niet-contrastieve vorm is verworven. Het zijn daarom de vormen (60)a en (60)d die ons bij bestudering van de kindertaal in eerste instantie bezig houden. In deze vormen staat het indefiniete object rechts van *niet* en het definitieve object links, net zoals het indefiniete subject rechts van het finiete werkwoord staat en het definitieve links.

We zullen hieronder een blik werpen op drie aspecten van de verwerving van lidwoorden: (1) de verplichting van een lidwoord bij naamwoorden, (2) de morfologische keuze tussen *de* en *het*-woord en de effecten bij samenstellingen en adjectieven, (3) het verschil in plaats tussen indefiniete en definitieve naamwoordgroepen.

Verwerving van lidwoorden en definitetheid

In de telegramstijlfase en het begin van de differentiatiefase bestaan de naamwoordgroepen (‘nominal phrases’ of ‘NPs’) uit niet meer dan één enkel (voor)naamwoord. In (60x) vormen *boekje*, *dat* en *koe* ieder op zich een naamwoordgroep.

61. a. *paardje* rijden (Laura 1;10.19)
 b. *dat* (is) *koe* (Sarah 1;10.26)

De eerste lidwoorden verschijnen tussen 1;6 en 2;0. Meestal wordt het onbepaalde lidwoord *een* als eerste gebruikt. *Een* is dan ook zowel morfologisch als semantisch het minst specifiek. Daarna komt *de* en vervolgens ook *het*. Deze volgorde heeft waarschijnlijk te maken met een frequentieverschil; *de* komt ongeveer drie maal zo veel voor in het taalaanbod als *het* (Deutsch & Wijnen 1985). Het lidwoord *de* wordt in eerste instantie ook gebruikt bij *het*-woorden (Schaerlaekens 1977, De Houwer 1987, Zonneveld 1992), zodat we de volgende voorbeelden vinden.

62. a. zit *de* vogeltje nou op? (Sarah 2;5.4)
 b. klaar is *de* eten! (Sarah 3;1.19)
 c. nou *de* bordje helemaal leeg (Thomas 2;4.26)
 d. *de* gekke huis (Thomas 2;5.21)
63. a. jij wil niet *die* boekje lezen? (Laura 3;0.28)
 b. (als) strakjes jij op heb, mag ik *die* ding van jij (Sarah 3;5.22)
64. a. *die* is ook een mooie pen (Laura 3;3;1)
 b. toen heb ik gevonden *die* dood was, muisje (Sarah 3;0.10)
65. a. *de* moederkonijn wil de papa dragen (Thomas 2;6.25)
 b. hier is *de* breiwerk (Thomas 2;7.7)
66. a. grote jongetje (Laura 3;3)
 b. een gevaarlijke mes, een scherpe mes (Sarah 2;10.4)

Lidwoordachtigen bij nomina, aanwijzende voornaamwoorden als *deze*, *die*, *dit* en *dat* (דָּ), onbepaalde voornaamwoorden als *alle* en *veel* (כָּל) en bezittelijke voornaamwoorden als *mijn/m'n*, *jouw/je* en *zijn/z'n* (שׁוֹ) verschijnen tussen 2;6 en 3;0 (Schlichting 1996). In dezelfde periode gebruikt het kind ook de eerste lidwoord-adjectief-naamwoord combinaties, zoals (שָׁ). Daarbij valt het volgende op: (1) Bij de voornaamwoorden wordt er aanvankelijk niet altijd een onderscheid gemaakt tussen bezittelijke en zelfstandige vormen als *mij*, *jij* en *sij/se*, zie de voorbeelden in (שָׁ). (2) Het adjectief bij een naamwoord van het neutrale geslacht krijgt in eerste instantie een *-e* ook wanneer er een onbepaald lidwoord aan voorafgaat, als in (דָּ) hierboven. (3) Kinderen maken geen fouten in de woordvolgorde van naamwoordgroepen (De Houwer 1987).

67. a. die trui is vies (Laura 2;11.6)
 b. deze broek is van (me)neer (Sarah 2;5.8)
 c. deze man gaat eruit (Sarah 2;5.25)
68. a. alle kleren zijn nat (Laura 3;3.21)
 b. alle balletjes zijn (ge)vallen (Sarah 2;5.9)
 c. hier op tafel zijn veel rommel (Sarah 3;2.13)
69. a. mag ik even jouw fiets kijken? (Josse 2;7.6)
 b. mijn mama wil een koekje (Josse 3;0.20)
 c. ik gaat hem tegen Gerard z'n voeten aan laten (Josse 3;2.29)
 d. ik mag wel op mijn kont zitten (Laura 3;0.21)
 e. jouw lamp is niet op fiets (Sarah 2;6.27)
 f. mijn rosie (= roosje) heb je (ver)geten (Sarah 2;8.3)
 g. hier heb je zijn voeten (Sarah 2;9.23)

70. a. dat is mij potlood (Laura 3;0)
 b. ik ga jij sokken aandoen (Laura 3;0.29)
 c. ik wil op jij schoot (Laura 3;3.3)
 d. Sjoerd heb stift gedaan op sij hand (Laura 3;4.21)
 e. mag ik straks even spelen met jij paard? (Laura 3;5.28)
71. a. moet een andere lepel (Laura 3;0.15)
 b. ik groter ben, krijg ik een grote broek (Laura 3;0.28)
 c. ik wil mijn eigen stiften (Sarah 2;11.18)
 d. deze grote Barbie kan met de grote kam beter (Sarah 3;1.19)

Interessanter is dat kinderen nog geruime tijd naamwoorden zonder lidwoord gebruiken. In zo'n 53% van de naamwoordgroepen (meervouden niet meegerekend) in de objectpositie laten kinderen van 2 jaar oud de lidwoorden weg. Een jaar later is dat percentage gedaald tot 22% (Schaeffer 1997). De lidwoordspecificatie is dus een geval van een 'fade-in' leerproces. Opmerkelijk daarbij is dat objecten vaak rechts van het bijwoord staan. De objecten zonder lidwoord in (בט) verschijnen, evenals die met een indefiniet lidwoord in (ט), vrijwel altijd rechts van het bijwoord (Schaeffer 1995).

72. a. ikke ook knietje aaien (Laura 2;0.25)
 b. ik kan niet zonneschijn tekenen (Laura 2;11.20)
 c. ik kan niet brandweerauto maken (Niek 3;1.12)
 d. vind jij ook huis mooi? (Niek 3;5)
 e. ikke mag wel pop hebben (Sarah 2;0.23)
 f. ik wil niet pleister af (Sarah 2;5.8)
73. a. ik heb niet een boterham pindakaas (Laura 2;3.4)
 b. ik kan niet zelf een maan maken (Laura 2;11.20)
 c. mama mag ook een pap (Niek 3;1)
 d. ik heb niet een staartje in (Sarah 2;9.19)
 e. ik heb ook een pen (Sarah 2;11.18)

Het lijkt er op dat in (בט) kinderen de keuze tussen definiert en niet-definiert open laten. Als in de volwassen taal *een* staat voor 'eventuele bepaaldheid, vaak niet gespecificeerd' dan is *een* of niks (geen lidwoord) functioneel hetzelfde.

Aanvankelijk verschijnen ook definierte objecten voornamelijk rechts van het bijwoord (zie ט). Bij tweejarigen gebeurt dat in ongeveer 70% procent van de gevallen. Drie-jarigen blijken echter al te weten dat definierte objecten links van het bijwoord horen te staan. Het percentage definierte objecten links van het bijwoord (ט) is bij hen gestegen van 30% naar 74% (Schaeffer 1995).

74. a. ik hoef niet die opeten (Laura 2;5.2)
 b. zij mag niet deze drinken (Laura 3;4.6)
 c. mag niet dat karretje hebben (Laura 3;6.9)
 d. dan kan jij niet mij speen hier afpakken (Niek 3;9)
 e. jij wil niet die boekje lezen (Sarah 2;7.28)
75. a. jij kan dat ijsje niet kopen? (Laura 3;4.6)
 b. jij heb mijn boek nog niet (ge)zien, hè (Laura 3;6.26)
 c. Gargamel mag die smurfen niet houwen (Niek 3;9.20)
 d. ik vind dat niet lekker (Sarah 2;8.3)
 e. ik heb de kip nog niet gezien (Sarah 2;11.3)

De regel dat het definiete object dat naar links moet volgt de verwerving van het definiete lidwoord op de voet. Drie-jarigen laten in in nog maar 78% van de gevallen lidwoorden weg en passen tegelijkertijd bij 74% van de definiete objecten de juiste plaatsingsregel toe.

Onderspecificatie en schwa-invulling

Voordat lidwoorden als zodanig in de spraak van kinderen te herkennen zijn is er een periode waarin aan naamwoorden vaak een *schwa* (d.w.z. een ‘stomme e’) of een andere ‘vulklank’ vooraf gaat (Wijnen, Krikhaar & Den Os 1994), als in (57).

76. lidwoord:

- | | |
|-------------------------------------------|----------------|
| a. met ★ lepel | (Josse 2;4.25) |
| b. ik kan daar op ★ tafel | (Josse 2;7.6) |
| c. ik ook ★ koek | (Laura 2;1.16) |
| d. kijk, kan in ★ soria (= gloria) zingen | (Laura 2;9.23) |
| e. ik wil jou op ★ schoot | (Sarah 2;4.30) |

Het lijkt er dan op dat kinderen al begrijpen dat een naamwoordgroep een beginelement nodig heeft, maar het onderscheid tussen indefiniet en definiet nog even uitstellen (zie ook de paragraaf ‘UG en vraagmarkeringen’). Het nog niet gedifferentieerde maar wel al verplichte grammaticale element wordt gerealiseerd als *schwa* en wordt later *een* of *de*. De *schwa* verschilt niet veel van het indefiniete lidwoord, maar het is toch niet zomaar een gereduceerd *een*, immers de oppositie *een/de* ontbreekt. Interessant is misschien in dit verband het Duits. Het Duits, dat alleen lidwoorden met volle klinkers *ein, der* heeft, kent ook het verschijnsel *schwa*-invulling in de kindertaal als algemeen lidwoord, zoals mooi blijkt bij eigennamen *für* ★ *Michael* = *für den Michael* (Penner 1993).

Schwa-invulling voor nog niet verworven (gedifferentieerde) functiewoorden is trouwens heel algemeen. Het doet zich onder andere ook voor bij vragende voornaamwoorden (zie 57), hulp- en modale werkwoorden (58), en voegwoorden zoals *dat* en *als* (59).

77. vragend voornaamwoord

- | | |
|---------------------------------|----------------|
| a. ★ heet deze nou? | (Laura 3;4.6) |
| b. ★ is de badkamer nou bleven? | (Laura 3;5.26) |
| c. ★ moet deze nou, mama? | (Laura 3;6.9) |

78. modaal werkwoord

- | | |
|-----------------------|----------------|
| a. ik ★ daar zitten | (Laura 2;0.14) |
| b. ik ★ buiten spelen | (Sarah 2;0.7) |
| c. ik ★ knoeien | (Laura 2;3.4) |

79. voegwoord

- | | |
|--------------------------------------------------------|----------------|
| a. ik denk ★ jij boven was | (Laura 3;3.4) |
| b. fijn ★ ikke d’r weer ben! | (Laura 3;8.1) |
| c. ★ ik strakjes groter ben, ga ik ook leren op school | (Laura 3;6.20) |

We kunnen hier, net als bij de werkwoordmorfologie en grammaticale markering van topics en vraagwoorden spreken van onderspecificatie. Een bepaalde grammaticale relatie of een bepaald kenmerk, zoals ‘inhoudsvraag’ (voorbeelden 57), subject predicaat-relatie (58), of onderschikking (59), is al aanwezig, en de positie van het bijbehorende functiewoord wordt gemarkeerd door een *schwa* of een dergelijke vulklank.

Het idee van onderspecificatie is voor de grammaticale markering van onderschikking ook nog op een ander punt aan te tonen. In de ondergeschikte zin wijkt de volgorde van de zinsdelen af van die in de hoofdzin. Zowel finiete als niet-finiete werkwoorden staan

achteraan. De beschikbare gegevens laten zien dat kinderen geen fouten maken met de plaatsing van het finiete werkwoord in de bijzin. Ze laten wel aanvankelijk in ondergeschikte zinnen voegwoorden als *dat, als, toen, totdat, omdat* (פ), afhankelijke vraagwoorden (פא) en betrekkelijke voornaamwoorden (פב) vaak weg (Krikhaar 1992). De tussen haakjes geplaatste functiewoorden werden door de kinderen weggelaten.

80. a. Sinterklaas (ge)loof (dat) ik een keuken heb (Laura 3;6.26)
 b. (als) Sarah in bad zit, mag ik niet spugen (Laura 3;5.22)
 c. (toen) ik klein was, was ik uit een fles drinken (Laura 3;5.26)
 d. duurt wel lang (totdat) Joep komt, hè (Laura 3;11.15)
81. a. opa, ik weet ook niet (waar) jij bril is (Laura 3;6.20)
 b. weet jij (waar) Laura is? (Sarah 2;9.22)
 c. ik weet niet (of) papa er is (Laura 3;8.23)
82. a. mijn schaar nou, (die) ik van Sinterklaas kregen heb? (Laura 3;6.27)
 b. heet die ook weer, (die) gisteren hier waren? (Sarah 2;11.3)

De plaatsing van het finiete werkwoord aan het eind van de bijzin laat zien dat het begrip onderschikking aanwezig is. Het kind heeft wel de syntactische positie voor het voegwoord bepaald, maar onderscheidt nog niet de specifieke voegwoordmarkeringen.

UG en definietheidsmarkeringen

De keuze tussen definiete en indefiniete referentie is bepaald door wat de spreker weet, wat de hoorder weet, en door wat de spreker *denkt* dat de hoorder weet. Of een aangeduide zaak of persoon geïdentificeerd is voor de spreker heeft invloed op deze keuze, maar ook of de spreker veronderstelt dat *de hoorder* de aangeduide zaak of persoon kan identificeren. Het is, kortom, duidelijk dat iets ogenschijnlijk zeer vanzelfsprekends als de keuze tussen *de* en *een* op een complexe afweging berust. Het verbaast dan ook niet dat kinderen geruime tijd nodig hebben om dit helemaal onder de knie te krijgen ('fade-in'). Het *pragmatische* contrast definiet-indefiniet heeft een *grammaticaal* effect, namelijk op de posities van de betrokken zinsdelen. Op grond van de hierboven samengevatte observaties kunnen we concluderen dat kinderen dat laatste wel snel door hebben.

Nu zijn er veel meer talen zijn waarin het contrast definiet-indefiniet effecten heeft op de zinsbouw, zij het niet altijd op dezelfde manier als in het Nederlands ('parameters', zie §2). Het Fins, bijvoorbeeld, gebruikt een aparte naamval voor het indefiniete object, namelijk de partitief. Het definiete object komt in een andere naamval (accusatief) te staan (zie פא, De Hoop 1992).

83. a. Ostin leipää. 'Ik kocht brood(partitief)'
 b. Ostin leivän. 'Ik kocht het brood(accusatief)'

Ook het Turks, het Perzisch en het Inuktitut (een 'eskimo'taal uit noord-Canada) markeren objecten anders al naar gelang ze definiet of niet-definiet zijn. De ons beter bekende talen Engels en het Frans hebben, ongeveer zoals het Nederlands, verschillende posities voor indefiniete en definiete subjecten:

84. a. There is a ghost in the castle
 *A ghost is in the castle
 b. Il y a un revenant dans le chateau
 *Un revenant est dans le chateau

We kunnen concluderen dat kinderen er kennelijk op voorbereid zijn dat het defniet/indefniet contrast grammaticale effecten heeft. Dit patroon is onderdeel van de universele blauwdruk van menselijke talen.

Voornaamwoorden en anaforische relaties

Volwassen vormen van Binding

‘Anaforen’ zijn taalelementen die een interpretatie krijgen doordat ze verwijzen naar een ander, voorafgaand taalelement dat een zelfstandige betekenis heeft. Het element waar een anafoor van afhankelijk is wordt ‘antecedent’ genoemd. Voornaamwoorden zijn duidelijke voorbeelden van anaforen. Daarbij is er een onderscheid tussen *vrije* en *gebonden* anaforen. De voorbeelden in (פּה) illustreren dit.

85. a. Jan ziet hem.
b. Jan ziet zichzelf.

Het persoonlijk voornaamwoord *hem* in (פּה)a is een vrije anafoor. Het kan naar willekeurige (mannelijke) personen verwijzen, met één belangrijke uitzondering, namelijk de *Jan* die het onderwerp van dezelfde zin is. *Zichzelf* (פּהb) daarentegen, is een gebonden anafoor, en moet daarom in verband staan met een ander zinsdeel binnen dezelfde (bij)zin. Er is dus een dubbele tegenstelling tussen *hem* en *zichzelf*. *Hem* hoeft geen antecedent te hebben (directe verwijzing naar een persoon in de situatie is immers ook mogelijk) maar als het er een heeft dan staat die niet in dezelfde zin. *Zichzelf* moet een antecedent hebben, en wel binnen dezelfde zin. We brengen dit als volgt in schema:

	<i>Taalteken</i>	<i>Eigenschap</i>	<i>Kenmerk</i>	<i>Voorbeelden</i>
a.	Gebonden anafoor	nooit zelfstandige referentie	<-R>	zichzelf, elkaar
b.	Vrije anafoor	soms zelfstandige referentie, soms niet	<+/-R>	hij, hem
c.	Niet-anafoor	altijd zelfstandige referentie	<+R>	Jan, de hond

We laten categorie (c) hier buiten beschouwing. Eveneens laten we buiten beschouwing dat er in het Nederlands twee reflexieven zijn, namelijk *zich* en *zichzelf*. De vorm *zich* kan soms wel en soms niet afwisselen met de vorm *zichzelf*. Daarnaast kan de vorm *zich* soms wel en soms niet afwisselen met de vorm *hem* (zie Reinhart en Reuland 1993). Belangrijk is dat een bindingsrelatie gevormd moet worden tussen een <+R> element (de antecedent) en een <-R> element (de anafoor). Dat wordt aan de hand van de voorbeelden (פּה) en (פּה) hieronder nog een keer verduidelijkt. De gebonden anafoor in (פּה) is <-R> en moet dus altijd een antecedent hebben. De aanwezige <+R> elementen passen morfologisch niet bij *zichzelf* (*ik*), of staan buiten de (bij)zin (*Jan*). De vrije anafoor *hem* kan <+R> zijn, en hoeft dan geen antecedent te hebben, zoals in (פּה)a, of hij kan <-R> zijn en wel een antecedent hebben, zoals in (פּה)b.

86. a. *Jan denkt dat ik zichzelf zie
b. *Ik zie zichzelf

87. a. Jan_i ziet hem_i
b. Jan_j denkt dat ik hem_j zie

Verwerving van voornaamwoorden en Binding

Het zal duidelijk zijn dat anaforen niet zomaar een groepje voornaamwoorden zijn. Voor hun juiste gebruik zijn ze afhankelijk van grammaticale noties als ‘zinsdeel’, ‘enkelvoudige zin’,

‘referentie’, ‘antecedent’ en ‘mogelijke grammaticale relatie’. Die noties hebben wij hier min of meer geïllustreerd maar zeker niet gedefiniëerd. Het is daarom heel bijzonder en eigenlijk ongelooflijk intelligent als iemand toch spontaan anaforen leert. Kinderen vanaf 3 jaar pakken dat anaforen-systeem vanzelf op. Geen wonder dat het onderzoek naar taalverwerving aan dit verbazende feit veel aandacht heeft besteed.

In de spontane taalgebruik van kinderen verschijnen persoonlijke voornaamwoorden rond de 2^e verjaardag (Bol & Kuiken 1986), eerst als subject, later ook als niet-subject. De eerste pronomina betreffen de 1^e persoon enkelvoud (*ik*), en vlak daarna de 2^e persoon (*jij*) en de 3^e persoon (*hij*). Daarbij wordt het voornaamwoord *hij/hem* overgegeneraliseerd ten koste van het vrouwelijke *zij/haar* (Schaerlaekens & Gillis 1987):

88. a. ze kan niet praten, want zijn mond is een beetje stuk (Josse 3;3.27)
 b. ga Saar in zijn mond stoppen (Laura 3;7.19)
 c. hij (= een meisje) ligt de bed (Thomas 2;7.1)

We hebben gezien dat het meervoud bij naamwoorden een latere ontwikkeling is. Dit geldt ook voor het meervoud bij voornaamwoorden.

Gebonden anaforen verschijnen vanaf 3 jaar ongeveer, eerst vooral in de 1e persoon enkelvoud (*me(zelf)* of de spreektaalvariant *m'n eigen*). Daarna verschijnen ook de andere personen en het wederkerige voornaamwoord *elkaar* met een antecedent:

89. a. ik kan mijn eigen niet dragen (Laura 3;4.5)
 b. heb je geld bij je? (Laura 3;5.17)
 c. ik wil ook een hond voor ikzelf (Laura 3;9.9)
 d. welke lijken op mekaar? (Laura 4;0.9)
 e. wij heb kadootjes bij ons, goed? (Laura 4;5.24)
 f. nee, hij heeft zich gelukkig nog niet zeer gedaan (Matthijs 3;0.9)
 g. moet nog wat rails aan elkaar (Matthijs 3;1.4)
 h. heeft een bakje bij zich (Matthijs 3;5.13)
 i. alle roze doe ik bij elkaar (Sarah 3;11.4)
 j. je mag wel van elkaar stukjes pakken (Sarah 4;9.29)
 k. wij vinden elkaarse zoenen lekker, hè (Sarah 5;9.3)

Opmerkelijk is dat er in de spontane taal niet of nauwelijks fouten met binding gemaakt worden. Worden de bindingsprincipes ‘onmiddellijk’ doorzien?

Experimenten over de *interpretatie* van anaforen door kinderen geven hiervoor enerzijds ondersteuning, maar brengen anderzijds ook een paradox aan het licht (Deutsch & Koster 1982, Koster 1993, Sigurjónsdóttir & Coopmans 1996, Philip & Coopmans 1996). De regels voor gebonden anaforen zoals *zichzelf* blijken veel eerder geleerd te worden dan die voor vrije anaforen zoals *hem*. Kinderen van ongeveer 3 jaar oud begrijpen dat (v)a niet kan, en dat in (v)b *zichzelf* naar *Jan* verwijst, niet naar *Piet*. Ook snappen ze dat *hem* in (v)c naar *Jan* verwijst. Het vreemde is echter dat dezelfde kinderen heel lang, soms tot in hun 9e levensjaar blijven denken dat *Jan ziet hem* ook nog kan betekenen *Jan ziet zichzelf* (voorbeeld v d).

90. a. *Jan_i denkt dat ik zichzelf_i zie.
 b. Piet denkt dat Jan_i zichzelf_i ziet.
 c. Jan_i denkt dat ik hem_i zie.
 d. (*)Jan_i ziet hem_i.

Hoe moeten we dit contrast verklaren? Het volgende scenario lijkt aannemelijk. Gebonden anaforen (*zichzelf*) zijn altijd <-R>. Ze worden in het taalaanbod alleen gebruikt in zinnen waarin de bedoelde antecedent ook aanwezig is (de grammatica laat niets anders toe). Blijkbaar is dit voor het kind voldoende om de onderliggende regel afleiden. Voor *hem* en andere vormen die

zowel <+R> als <-R> kunnen zijn is het verhaal anders. De leerder kan vaststellen dat *hem* op een willekeurige (mannelijke) persoon in de verbale of niet-verbale context kan slaan. Er is geen directe aanwijzing in het taalaanbod dat een antecedent van *hem* niet in dezelfde zin kan zitten. Kennelijk is het daardoor moeilijk voor het kind om te doorzien dat zinnen zoals (ੜ)d niet goed zijn.

Onderspecificatie en blokkering

De ‘hem-fout’ van kinderen kunnen we opnieuw als een vorm van onderspecificatie beschouwen. Vrije anaforen worden geaccepteerd in een context waar ze volgens de volwassen grammatica niet thuishoren. Het kenmerk ‘kan niet binnen de zin gebonden worden’ is nog niet gespecificeerd. De hamvraag is nu hoe het kind die specificatie verwerft, of, met andere woorden, het idee dat *hem* en andere vrije anaforen een antecedent in dezelfde zin kunnen hebben kwijtraakt. Er zijn goede gronden om aan te nemen dat correctie door volwassenen hierbij geen rol van betekenis speelt (zie Marcus 1993).

Een mechanisme dat mogelijk een rol is speelt is het *blokkeringsprincipe* (Pinker 1984, 1989, DiSciullo & Williams 1986, Clark 1987). Het komt er op neer dat er tussen twee verschillende grammaticale elementen met dezelfde functie een verdringingsproces gaat optreden, ten gunste van het meer constructiespecifieke element. Toegepast op het contrast *hem/zichzelf* moet dit het resultaat geven dat een van beide het veld moet ruimen als gebonden anafoor. *Zichzelf* is de meer specifieke vorm (kan uitsluitend als gebonden anafoor optreden), en zou dus de algemenere *hem* moeten verdringen. Het constructiespecifieke van de *zich*-anaforen blijkt ook uit het feit dat ze nog minder ‘eigen inbreng’ in hun interpretatie hebben dan persoonlijke voornaamwoorden. *Hem*, *haar* en *ze* zijn nog gemarkeerd voor enkelvoud en meervoud en voor mannelijk of vrouwelijk; dat is bij de *zich*-anaforen niet zo. De *zich*-vormen blokkeren dus de *hem*-vormen. (Behalve natuurlijk als dat onderscheid in de moedertaal niet bestaat, zoals in bepaalde dialecten van het Nederlands, waar *Jan wast ‘m* ‘Jan wast zich(zelf)’ kan betekenen.)

Meer in het algemeen is blokkering een leerprincipe waaraan we kunnen denken wanneer er bij de grammaticale vormen van de taal concurrentie op gaat treden tussen een reguliere vorm en een meer constructiespecifieke idiomatische vorm. Bij de werkwoordverbuiging zien we een een-jarendurende concurrentie tussen reguliere zwakke vormen en idiomatische sterke vormen. Vergelijk de correcte sterke vormen in (ੜਖ਼) met de incorrecte zwakke vormen in (ੜਗ਼).

- | | |
|--------------------------------------------------------|-----------------|
| 91. a. Sinterklaas (ge)koch in winkel | (Laura 2;7.0) |
| b. ik heb drie apen mee(ge)nomen | (Laura 3;0.29) |
| c. Laura (ge)daan | (Sarah 1;10.7) |
| d. heb Laura niet broterham (ge)geten | (Sarah 2;4.13) |
| 92. a. kijk eens wat papa heeft gekoopt! | (Laura 4;10.24) |
| b. ik heb alles meegeneemt | (Laura 4;9.13) |
| c. dat heb ik al gedaan | (Sarah 2;9.27) |
| f.d’rnet eette ik, maar toen zat ik niet op m’n knieën | (Sarah 4;7.21) |

Theoretisch is het volgende nog van belang en merkwaardig. Blokkering treedt niet op bij gewone wordsynoniemen en ook niet bij syntactische parafrases. Lexicale synoniemen, bijvoorbeeld *huis/woning*, en syntactische synoniemen, zoals *Jan rolt de bal/De bal wordt door Jan gerold*, staan elkaar niet in de weg. Het gaat bij blokkering om een of andere reden alleen maar om morfologische synoniemen met dezelfde grammaticale functie, zoals *hem* en *zichzelf*, die allebei <-R> kunnen zijn, en ook *loog* en *liegte*, allebei mogelijke uitdrukkingen van het kenmerk verleden tijd.

UG en bindingsmarkeringen

De problemen bij de interpretatie van *hem* en andere vrije anaforen zijn niet alleen bij Nederlandssprekende kinderen geconstateerd. De verwerving van bindingsverschijnselen van andere talen laat eenzelfde patroon zien; de gebonden anaforen gaan veel eerder goed dan de vrije. Er zijn echter aanwijzingen dat Nederlandssprekende kinderen de verkeerde interpretatie van *hem* wat langer volhouden dan kinderen die, bijvoorbeeld, Engels of IJslands leren (Sigurjónsdóttir & Coopmans 1996, Philip & Coopmans 1996). Het is nog niet duidelijk waaraan dit toegeschreven moet worden. Misschien is er een verband met het feit dat in het volwassen Nederlands de blokkeringsregel ook niet altijd doorwerkt. De anaforen *zich* en *hem* worden soms naast elkaar gebruikt, als in (91).

93. a. de vader liet de kinderen bij *zich/hem* komen
b. hij liet mij voor *zich/'m* werken

5. Samenvatting en conclusie

In dit hoofdstuk hebben we een overzicht gegeven van de grammaticale ontwikkeling bij Nederlandstalige kinderen van ongeveer anderhalf tot drie en een half jaar oud. In die periode onderscheiden we twee ontwikkelingsfasen, de telegramstijlfase en de differentiatiefase. De eerste wordt gekenmerkt door het gebruik van betrekkelijk korte zinnestelsels waarin nagenoeg alleen inhoudswoorden voorkomen. We hebben betoogd dat deze uitingen, ondanks hun simpele vorm, toch al grammaticale relaties encoderen die ook in de volwassen taal aanwezig zijn, zoals subject-predicaat en hoofd-complement. Bovendien blijkt dat deze grammaticale relaties uitgedrukt worden met behulp van woordvolgordes die overeenkomen met die van het volwassen model. De conclusie luidde dat primaire grammaticale relaties en kenmerken in de telegramstijlfase al aanwezig zijn, maar dat hun vormgeving nog ondergespecificeerd is.

In de differentiatiefase krijgen de relaties tussen zinsdelen hun taalspecifieke markering. Het onderscheid tussen finiete en niet-finiete werkwoorden wordt verworven. Vragende voornaamwoorden en voornaamwoorden die het 'topic' aanduiden worden ingevuld. Het passief verschijnt, evenals het door lidwoorden gemarkeerde contrast tussen definitief en indefinitief, met de daarbij behorende effecten op de zinsdeelvolgorde. En kinderen leren in deze fase ook de bindingsregels toepassen. We hebben gezien dat in de meeste gevallen markering van grammaticale relaties door middel van volgorde voorafgaat aan markering door middel van morfologische distincties. De positie van de persoonsvorm is er eerder dan morfologische markering van persoon, getal en tijd. De volgorde van vragen en topicalisaties is er eerder dan de bijbehorende voornaamwoorden. De zinsdeelvolgorde van het passief is er eerder dan het juiste hulpwerkwoord en het voltooid deelwoord. De positie van het lidwoord is er eerder dan de correcte vorm.

Kunnen we nu iets zeggen over de samenhang tussen het verloop van de grammaticale ontwikkeling en de structuur van de grammatica? Zoals we eerder al opmerkten, zijn in het Nederlands morfologische markeringen vaak 'toegevoegd aan' of 'afhankelijk van' positiemarkeringen. Dat heeft kennelijk zijn effect op het verwervingstraject. In talen waarin de morfologische markering van grammaticale relaties autonoom is, dat wil zeggen, niet volgt uit een consistente volgorde van zinsdelen, volgt de ontwikkeling van onderspecificatie naar volledig gespecificeerde grammatica een andere route.

Dat sommige vormen van onderspecificatie tamelijk snel en abrupt verdwijnen en andere zeer geleidelijk uitsterven kunnen we op verschillende manieren proberen te verklaren. Enerzijds zou een 'fade-in' verwerving kunnen samenhangen met het bestaan van een concurrerende vorm, die verdrongen moet worden. Zoiets zien we bij het gebruik van *de* waar *het* correct zou zijn. Aan de andere kant lijkt een zeer geleidelijke toename van het correcte

gebruik van een volwassen vorm typerend voor grammaticale constructies die op de een of andere manier vervlochten zijn met pragmatische condities. De keus tussen defniet en indefniet lidwoord, bijvoorbeeld, berust op een ingewikkelde analyse van de communicatieve situatie. Anderzijds zou een snel, min of meer abrupt verwervingstraject passen bij een constructies die uitsluitend door puur grammaticale kenmerken en condities beïnvloed worden, met als schoolvoorbeeld het onderscheid finiet-niet-finiet.

Bibliografie

- Arbib, M.A., Conklin, E.J. & Collins-Hill, J.A. (1987). *From schema theory to language*. New York: Oxford University Press.
- Bickerton, D. (1981). *Roots of language*. Ann Arbor, MI: Karoma.
- Bloom, L. (1970). *Language development: Form and function in emerging grammars*. Cambridge, MA: MIT Press.
- Bol, G. (1996). Optional subjects in Dutch child language. In: Koster, C. & Wijnen, F. (Eds.), *Proceedings of GALA 1995*. Rijksuniversiteit Groningen. 125-134.
- Bol, G. & Kuiken, F. (1986). Het gebruik van pronomen bij kinderen van een tot vier. *Toegepaste Taalwetenschap in Artikelen* 24: 47-58.
- Bol, G. & Kuiken, F. (1988). *Grammaticale analyse van taalontwikkelingsstoornissen*. Academisch proefschrift, Universiteit van Amsterdam.
- Borer, H. & Wexler, K. (1987). The maturation of syntax. In: Roeper, T. & Williams, E. (Eds.), *Parameter setting*, Dordrecht: Reidel. 123-172.
- Bowerman, M. (1973). *Early syntactic development: A cross-linguistic study with special reference to Finnish*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Braine, M.D.S. (1963). The ontogeny of English phrase structure: The first phase. *Language*, 39: 1-14.
- Brown, R. (1973). *A first language: The early stages*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Chomsky, N. (1981). *Lectures on government and binding*. Dordrecht: Foris.
- Chomsky, N. (1986). *Knowledge of language: Its nature, origin and use*. New York: Praeger.
- Clark, E.V. (1987). The principle of contrast: a constraint on language acquisition. In: MacWhinney, B. (ed.), *Mechanisms of Language Acquisition*. Hillsdale NJ: Lawrence Erlbaum Associates. 1-33.
- Collins-Hill, J.A. (1983). A computational model of language acquisition of the two-year-old. *Indiana University Linguistic Club*.
- Deutsch, W. & Koster, J. (1982). Children's interpretation of sentence-internal anaphora. *Papers and Reports on Child Language Development* 21: 39-45.
- Deutsch, W. & Wijnen, F. (1985). The article's noun and the noun's article: explorations into the representation and access of linguistic gender in Dutch. *Linguistics* 23: 793-810.
- DiSciullo, A.-M. & Williams, E. (1986). *On the definition of word*. Cambridge Mass.: MIT Press.
- Evers, A. & Kampen, N.J. van (1995). Do-insertion and LF in child language. In: Don, J. Schouten, B. & Zonneveld, W. (Eds.), *OTS Yearbook 1994*. Universiteit Utrecht. 25-41.
- Extra, G. (1978). *Eerste- en tweede-taalverwerving: de ontwikkeling van morfologische vaardigheden*. Muiderberg: Couthino.
- Felix, S. (1987). *Cognition and language growth*. Dordrecht: Foris.
- Gleitman, L. (1981). Maturational determinants of language growth. *Cognition* 10: 103-114.
- Grimshaw, J. (1981). Form, function, and the language acquisition device. In: Baker, C.L. & McCarthy, J.L. (Eds.), *The logical problem of language acquisition*. Cambridge, MA: MIT Press. 165-182.
- Haan, G.J. de (1987). A theory-bound approach to the acquisition of verb placement in Dutch. In: Haan, G.J. de & Zonneveld, W. (eds.) *Formal Parameters of Generative Grammar III*. Universiteit Utrecht. 15-30.
- Haan, G.J. de, Frijn, J. & Haan, A. de (1995). Syllabestructuur en werkwoordverwerving. *TABU* 25: 148-152.

- Haan, G.J. de & Tuijnman, K. (1988). Missing subjects and objects in child grammar. In: Jordens, P. & Lalleman, J. (Eds.), *Language development*. Dordrecht: Foris/AVT Publications. 101-121.
- Hickey, T. (1993). Identifying formulas in first language acquisition. *Journal of Child Language* 20: 27-42.
- Hirsh-Pasek, K. & Golinkoff, R.M. (1996). *The origins of grammar: Evidence from early language comprehension*. Cambridge, MA: MIT Press.
- Hollebrandse, B. & Roeper, T. (1996). The concept of *do*-insertion and the theory of INFL in acquisition. In: Koster, C. & Wijnen, F. (eds.), *Proceedings of GALA 1995*. Rijksuniversiteit Groningen. 261-272.
- Hoop, H. de (1992). *Case configuration and noun phrase interpretation*. Academisch proefschrift, Rijksuniversiteit Groningen.
- Houwer, A. De (1987). Two at a time: An exploration of how children acquire two languages from birth. Academisch proefschrift, Vrije Universiteit Brussel.
- Ingram, D. (1989). *First language acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Jackendoff, R. (1997). *The architecture of the language faculty*. Cambridge, MA: MIT Press (Linguistic Inquiry Monographs, 28).
- Jordens, P. (1990). The acquisition of verb placement in Dutch and German. *Linguistics* 28: 1407-1448.
- Kampen, N.J. van (1997). *First steps in wh-movement*. Academisch proefschrift, Universiteit Utrecht.
- Kaper, W. (1985). Child language: A language which does not exist?. Dordrecht: Foris.
- Klima, E. & Bellugi, U. (1966). Syntactic regularities in the speech of children. In: Lyons, J. & Wales, R. (Eds.), *Psycholinguistic papers*. Edinburgh: University of Edinburgh Press. 183-219.
- Koster, C. (1993). *Errors in anaphora acquisition*. Academisch proefschrift, Universiteit Utrecht.
- Krikhaar, E. (1992). *Voegwoordloze bijzinnen in kindertaal*. Doctoraalscriptie, Universiteit Utrecht.
- MacWhinney, B. (1995). *The CHILDES Project*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates (2d edition).
- Maratsos, M. (1982). The child's construction of grammatical categories. In: E. Wanner & L.R. Gleitman (Eds.), *Language acquisition: the state of the art*. Cambridge: Cambridge U.P. 240-266.
- Maratsos, M. & Chalkley, M. (1983). The internal language of children's syntax: The ontogenesis and representation of syntactic categories. In: K.E. Nelson (Ed.), *Children's language (Vol. 2)*. New York: Gardner Press.
- Marcus, G.F. (1993). Negative evidence in language acquisition. *Cognition* 46: 53-85.
- McNeill, D. (1966). Developmental psycholinguistics. In: Smith, F. & Miller, G. (Eds.), *The genesis of language*. Cambridge, MA: MIT Press. 15-84.
- Penner, Z. (1993). The earliest stage in the acquisition of the nominal phrase in Bernese Swiss German. *Arbeitspapiere* 30. Institut für Sprachwissenschaft Universität Bern.
- Philip, W. & Coopmans, P. (1995). The role of lexical feature acquisition in the development of pronominal anaphora. In: Philip, W. & Wijnen, F. (Eds.), *Connecting children's language and linguistic theory*. (Amsterdam Series in Child Language Development 5). University of Amsterdam. 73-106.
- Pinker, S. (1984). *Language learnability and language development*. Cambridge MA: Harvard University Press.
- Pinker, S. (1989). Learnability and cognition. The acquisition of argument structure. Cambridge, MA: MIT Press.

- Pinker, S. (1994). *The language instinct. How the mind creates language*. New York: Morrow.
- Plunkett, K. (1993). Lexical segmentation and vocabulary growth in early language acquisition. *Journal of Child Language* 20: 43-60.
- Premack, D. (1985). "Gavagai!" or the future history of the animal language controversy. *Cognition* 19: 207-296.
- Reinhart, T. & Reuland, E. (1993). Reflexivity. *Linguistic Inquiry* 24: 657-720.
- Ruhland, R., Wijnen, F. & Geert, P. van (1995). An exploration into the application of dynamic systems modelling to language acquisition. In: M. Verrips & F. Wijnen (eds.), *Approaches to Parameter setting* (Amsterdam Series in Child Language Development 4), Universiteit van Amsterdam. 107-134.
- Schaeffer, J. (1995). On the acquisition of scrambling in Dutch. In: MacLaughlin, D. & McEwen, S. (eds.) *Proceedings of the 19th annual Boston University Conference on Language Development*. Somerville MA: Cascadilla Press. 521-532.
- Schaeffer, J. (1997). *Direct object scrambling in Dutch and Italian child language*. Academisch proefschrift, University of California, Los Angeles.
- Schaerlaekens, A.-M. (1973). *The two-word sentence in child language development*. Den Haag: Mouton.
- Schaerlaekens, A.-M. (1977). *De taalontwikkeling van het kind*. Groningen: Wolters-Noordhoff.
- Schaerlaekens, A.-M. & Gillis, S. (1987). *De taalverwerving van het kind. Een oriëntatie in het Nederlandstalig onderzoek*. Groningen: Wolters-Noordhoff.
- Schlesinger, I.M. (1988). The origin of relational categories. In: Levy, Y., Schlesinger, I.M. & Braine, M.D.S. (Eds.), *Categories and processes in language acquisition*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates. 121-179.
- Schlichting, L. (1996). *Discovering syntax. An empirical study in Dutch language acquisition*. Academisch proefschrift, Katholieke Universiteit Nijmegen.
- Sigurjónsdóttir, S. & Coopmans, P. (1996). The acquisition of anaphoric relations in Dutch. In: Philip, W. & Wijnen, F. (eds.) *Connecting children's language and linguistic theory* (Amsterdam Series in Child Language Development 5). Universiteit van Amsterdam. 51-72.
- Slobin, D.I. (1973). Cognitive prerequisites for the acquisition of grammar. In: Ferguson, C.A. & Slobin, D.I. (Eds.), *Studies of child language development*. New York: Holt, Rinehart & Winston. 175-208.
- Stevens, K. (1977). How concrete is the level of representation in child language?" *Utrecht Working Papers in Linguistics*, 4: 61-94.
- Terrace, H.S. (1979). *Nim*. New York: Knopf.
- Tinbergen, D. (1919). Kinderpraat. *De Nieuwe Taalgids*, 13: 1-6, 65-86.
- Tomasello, M. (1992). *First verbs: A case study of early grammatical development*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Trommelen, M. & Zonneveld, W. (1986). Dutch morphology. Evidence for the righthand head rule. *Linguistic Inquiry*, 17: 147-170.
- Verhulst-Schlichting, L. (1985). De ontwikkeling van het werkwoord: Plaats, vorm, type. *Interdisciplinair Tijdschrift voor Taal- en Tekstwetenschap* 5.3: 285-298.
- Verrips, M. (1996). *Potatoes must peel. The acquisition of the Dutch passive*. Academisch proefschrift, Universiteit van Amsterdam.
- Wagner, K.R. (1985). How much do children say in a day? *Journal of Child Language* 12: 475-487.

- Wexler, K. (1994). Optional infinitives, head movement and the economy of derivations. In: Lightfoot, D. & Hornstein, N. (Eds.), *Verb movement*. Cambridge: Cambridge University Press. 305-350.
- Wijnen, F. (1995). Incremental acquisition of phrase structure. In: Beckman, J. (ed.) *Proceedings of NELS 25* (vol. 2). Amherst, MA: GLSA. 105-117.
- Wijnen, F. (1997). Temporal reference and eventivity in root infinitivals. In: Schaeffer, J.C. (Ed.), *The interpretation of root infinitives and bare nouns in child language*. (MIT Occasional Papers in Linguistics 12). MIT. 1-25.
- Wijnen, F. & Bol, G. (1993). The escape from the optional infinitive stage. In: Boer, A. de, Jong, J. de & Landeweerd, R. (Eds.), *Language and Cognition 3*. Yearbook of the research group for theoretical and experimental linguistics. Rijksuniversiteit Groningen. 239-248.
- Wijnen, F. Krikhaar, E. & Os, E. den (1994). The (non)realization of unstressed elements in children's utterances: Evidence for a rhythmic constraint. *Journal of Child Language* 21: 59-83.
- Zonneveld, W. (1992). Het jonge hoofd. De Righthand Head Rule bij kinderen van 4 tot 7 jaar. *De Nieuwe Taalgids* 85-1:37-49.

Appendix: Verantwoording van de voorbeelden.

<i>Naam van het kind</i>	<i>Corpus/Referentie</i>
David	de Haan & Tuijnman (1988)
Dirk	Verrips (1996)
Fedra	Stevens (1977)
Hein	Utrecht (CHILDES)
Jasmijn	Jordens (1990)
Josse	Groningen (CHILDES)
Laura	van Kampen (CHILDES)
Luuk	Tinbergen (1919)
Matthijs	Groningen (CHILDES)
Niek	Wijnen (CHILDES)
Peter	Groningen (CHILDES)
Sarah	Van Kampen (CHILDES)
Thomas	Utrecht (CHILDES)
Ties	Verrips (1996)
Tobias	Stevens (1977)

Bibliografisch overzicht:

Algemeen

Wijnen, F. & Verrips, M. (te versch.). The acquisition of Dutch syntax. In: Gillis, S. & De Houwer, A. (Eds.), *The acquisition of Dutch*. Amsterdam: John Benjamins.

Telegramstijl

Elbers, L. (1988). How children actively create their own language development: A basic cycle of cognitive operations. In: R. Söderbergh (Ed.), *Children's creative communication*. Lund: Lund University Press.

Kampen, N.J. van (1997). *First steps in wh-movement*. Academisch proefschrift, Universiteit Utrecht.

Schaerlaekens, A.-M. (1973). The two-word sentence in child language development. Den Haag: Mouton.

Werkwoorden, woordvolgorde

Jordens, P. (1990). The acquisition of verb placement in Dutch and German. *Linguistics* 28: 1407-1448.

Wijnen, F. (1997). Functionele categorieën in Nederlandse kindertaal. *Nederlandse Taalkunde* 2: 178-198.

Vragen, topicalisatie

Kampen, N.J. van (1997). *First steps in wh-movement*. Academisch proefschrift, Universiteit Utrecht.

Passief

Verrips, M. (1996). *Potatoes must peel. The acquisition of the Dutch passive*. Academisch proefschrift, Universiteit van Amsterdam.

Lidwoorden en definietheid

Schaeffer, J. (1997). *Direct object scrambling in Dutch and Italian child language*. Academisch proefschrift, University of California, Los Angeles.

Anaforen

Koster, C. (1993). (1993). *Errors in anaphora acquisition*. Academisch proefschrift, Universiteit Utrecht.

Trefwoorden

anafoor

anti-causatief

binding

blokkering

complement

definiet

differentiatiefase

hoofd

indefiniet

lidwoord

object

onderspecificatie

passief

predicaat

subject

telegramstijl

topicalisatie

universele grammatica

vragen

- vraagwoorden

werkwoord

- finiet (persoonsvorm)
- infinitief
- voltooid deelwoord

woordvolgorde

Over de auteurs

Jacqueline van Kampen is onderzoeker bij het Utrechts instituut voor Linguïstiek OTS aan de Universiteit Utrecht. Zij promoveerde in 1997 over de ontwikkeling van vraagzinnen bij kinderen van 1 tot 6 jaar. Op dit moment werkt zij aan een overzicht van de grammaticale ontwikkeling na het vierde levensjaar.

Adres:

Universiteit Utrecht
Utrechts instituut voor Linguïstiek OTS
Trans 10
NL-3512 JK Utrecht
E-mail: Jacqueline.vanKampen@let.ruu.nl

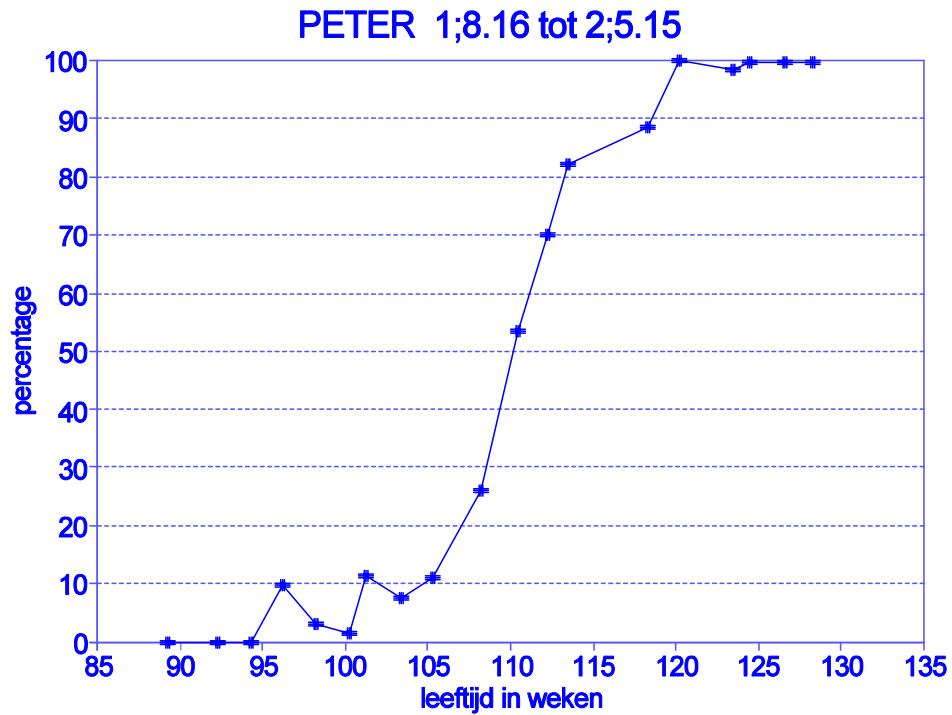
Frank Wijnen is KNAW-onderzoeker bij het Utrechts instituut voor Linguïstiek OTS aan de Universiteit Utrecht. Hij promoveerde in 1990 op een proefschrift over de ontwikkeling van taalproductieprocessen bij kinderen. Sindsdien bestrijkt zijn onderzoek alle gebieden van de psycholinguïstiek: taalverwerving, met name de verwerving van morfo-syntaxis en de rol van het taalaanbod, taalproductie en stoornissen daarin, in het bijzonder stotteren, en taalperceptie, met name de verwerking en interpretatie van elliptische constructies.

Adres:

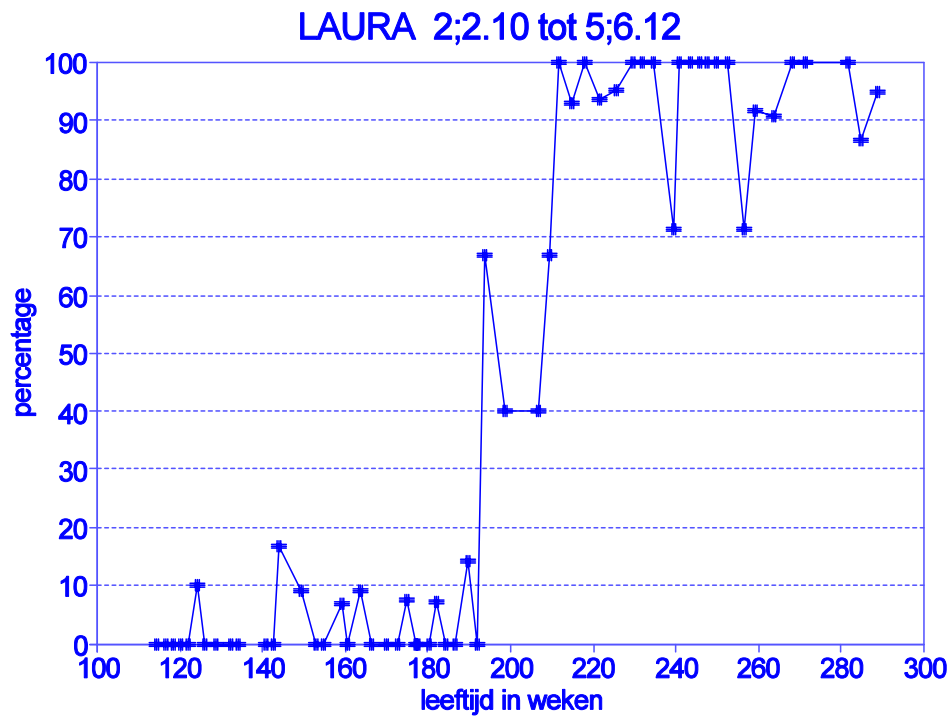
Universiteit Utrecht
Utrechts instituut voor Linguïstiek OTS
Trans 10
NL-3512 JK Utrecht
E-mail: Frank.Wijnen@let.ruu.nl

Figuren bij Van Kampen en Wijnen (2000)

Figuur 1 (correspondeert met fig. 6.2 in het boek)



Figuur 2 (correspondeert met fig. 6.3 in het boek)



Figuur 3 (correspondeert met fig. 6.4 in het boek)

