

S. Gillis

A. Schaerlaekens (red.)

Kindertaalverwerving
Een handboek voor
het Nederlands

Martinus
Nijhoff



Kindertaalverwerving
Een handboek voor het Nederlands

Martinus
Nijhoff
uitgevers



Kindertaalverwerving

EEN HANDBOEK VOOR HET NEDERLANDS

S.Gillis
Schaerlaekens (red.)

Martinus Nijhoff *uitgevers* Groningen

Ontwerp omslag: Studio Martinus Nijhoff *uitgevers*
Ontwerp binnenwerk: Studio Martinus Nijhoff *uitgevers*
Omslag illustratie: Floris Vedder, 'Droomhuis'

2 3 4 5 / 10 09 08

© 2000 Martinus Nijhoff *uitgevers* Groningen, The Netherlands

Alle rechten voorbehouden. Niets uit deze uitgave mag worden veelevoudigd, opgeslagen in een geautomatiseerd gegevensbestand, of openbaar gemaakt in enige vorm of op enige wijze, hetzij elektronisch, mechanisch, door fotokopieën, opnamen of enig andere manier, zonder voorafgaande schriftelijke toestemming van de uitgever.

Voor zover het maken van kopieën uit deze uitgave is toegestaan op grond van art. 16b en 17 Auteurswet 1912 dient men de daarvoor verschuldigde vergoedingen te voldoen aan de Stichting Reprorecht, Postbus 882, 1180 AW Amstelveen. Voor het overnemen van één of enkele gedeelten uit deze uitgave in bloemlezingen, readers of andere compilatiewerken dient men zich tot de uitgever te wenden.

All rights reserved. No part of this publication may be reproduced, stored in a retrieval system, or transmitted, in any form or by any means, electronic, mechanical, photocopying, recording, or otherwise, without the prior written permission of the publisher.

ISBN (ebook) 978-90-01-85177-4

ISBN 978-90-68-90503-8

Voorwoord

In 1977 verscheen *De taalontwikkeling van het kind, een oriëntatie in het Nederlandstalig onderzoek* van A. Schaerlaekens. Dit was de eerste monografie over taalontwikkeling in het Nederlands na de Eerste Wereldoorlog. Een veelgelezen boek dat gezien de groeiende interesse voor het domein na tien jaar aan herziening toe was.

In 1987 verscheen daarop *De taalvererving van het kind, een hernieuwde oriëntatie in het Nederlandstalig onderzoek*, ditmaal van twee auteurs A. Schaerlaekens en S. Gillis. De lichte titelwijziging was meer dan een bibliografisch handigheidje. De term ‘taalontwikkeling’ verwees, geheel binnen de Chomskyaanse traditie, naar een quasi-automatisch groeiproces. De term ‘taalvererving’ benadrukt dat zowel het kind als de omgeving voortdurend een (inter-)actieve rol spelen in het proces van taalgroei. Ook dit boek is nu aan actualisering toe.

Sinds 1987 is er een echte hausse in het onderzoek over taalvererving, ook in het Nederlands met als gevolg dat één of twee auteurs het domein nog amper kunnen overzien en in kaart kunnen brengen. Nochtans is dit niet de enige reden waarom in het voorliggende boek, *Kindertaalvererving*, gekozen wordt voor een boek met twee redacteurs en meerdere auteurs.

In dit boek wordt gekozen voor een thematische aanpak. Opdat het globale beeld van de taalvererving toch niet helemaal verloren gaat, is er voorafgaand aan de thematische hoofdstukken eerst een kort chronologisch overzicht van de taalvererving opgenomen. Verder is er ook naar gestreefd een uniforme stijl te hanteren, en ook de gemeenschappelijke bibliografie moet borg staan voor een boek dat veelvuldig geconsulteerd zal worden omwille van zijn omvattende benadering.

Het boek is bedoeld voor iedereen die een goede kennismaking met deze materie wil, en dit vanuit verschillende invalshoeken: linguïstiek, psychologie, pedagogie, logopedie, audiologie, geneeskunde, of meer specifiek: ontwikkelingspsychologie, psycholinguïstiek, patholinguï-

tiek, toegepaste taalkunde, tweedetaalverwerving, enzovoort. Omdat taalverwerving een materie is die bij uitstek een multidisciplinair studiegebied vormt, is het uitgangspunt van de auteurs dat geen specifieke linguïstische of psychologische voorkennis vereist wordt om het betoog te kunnen volgen. Er wordt wel van de lezers verlangd dat zij de veelzijdige materie in dit boek snel kunnen verwerken.

De voorbeelden van kindertaal in dit boek zijn ontleend aan zowel Noord-Nederlandse als Zuid-Nederlandse kinderen, wat eventueel hun specifieke woordkeuze en zegswijzen kan weerspiegelen. Wij hopen dat dit bij de lezers als een wederzijdse verrijking zal overkomen.

De auteurs en redacteurs hopen dat de lezers door dit boek ten minste aardigheid zullen scheppen in de taalontwikkeling van het kind, en mogelijk ook een passie voor dit vak zullen opdoen.

Een woord van dank past bij deze uitgave aan de talrijke lezers die ons commentaar toestuurd bij de vorige boeken, aan de kinderen die we mochten beluisteren en hun ouders. Dank ook aan H. Taelman die mee de index samenstelde, aan M. Lejaegere voor haar bibliografische en tekstverwerkingshulp, en aan D. Lembrechts en W. Decoster voor hun hulp bij de aspecten stotteren en stemstoornissen. De voorbereiding van dit boek gebeurde in het kader van Vlaams-Nederlandse samenwerkingsprojecten (VNC project, contract nummer G.2201.96, promotor: S. Gillis, P. Van Geert en F. Wijnen en D.14568, promotoren A. Schaerlaekens en S. Goorhuis-Brouwer), een GOA project van de Universiteit Antwerpen (contract nummer 98/3, woordvoerder: S. Gillis), en een FWO project (projectnummer 6031795, promotoren A. Schaerlaekens en G. Kohnstamm).

Mede namens de andere auteurs,

S. Gillis

A. Schaerlaekens

Leuven, Antwerpen, Amsterdam, Utrecht, Boston, Tilburg, Groningen,
2000

Inhoud

Inleiding 1

ANNEMARIE SCHAERLAEKENS

- I De verwerving van het Nederlands: een blauwdruk 11**
ANNEMARIE SCHAERLAEKENS
 - 1.1 Inleiding 11
 - 1.2 Perioden en aspecten van taalverwerving 12
 - 1.3 De prelinguale periode (doorsnee 0 - 1;0) 16
 - 1.3.1 Eerste fase: huilen/schreien (geboorte - zes weken) 16
 - 1.3.2 Tweede fase: vocaliseren (doorsnee zes weken - vier maanden) 17
 - 1.3.3 Derde fase: vocaal spel (doorsnee vier maanden - zeven maanden) 17
 - 1.3.4 Vierde fase: brabbelen (doorsnee zeven/acht maanden - dertien/veertien maanden) 17
 - 1.4 De vroeglinguale periode (doorsnee 1;0 - 2;6) 18
 - 1.4.1 De éénwoordfase (doorsnee 1;0 - 1;6) 20
 - 1.4.2 De twee- en meerwoordfase (doorsnee 1;6 - 2;6) 22
 - 1.5 De differentiatiefase (doorsnee 2;6 - 5;0) 24
 - 1.5.1 Fonologische ontwikkeling 26
 - 1.5.2 Semantiek en woordenschat 28
 - 1.5.3 Syntaxis en morfologie 30
 - 1.5.4 Pragmatische, metalinguïstische en communicatieve aspecten 32
 - 1.6 De voltooiingsfase (doorsnee 5-9 jaar) 33
 - 1.7 Besluit 38
 - Noten 38

2	Methodologie van de kindertaalstudie	<i>39</i>
	STEVEN GILLIS EN ANNICK DE HOUWER	
2.1	Inleiding	<i>39</i>
2.2	De vraagstelling en de evidentie	<i>41</i>
2.3	Selectie van de proefpersonen	<i>43</i>
2.3.1	Longitudinaal versus éénmalige observatie	<i>44</i>
2.3.2	Longitudinaal versus cross-sectioneel	<i>45</i>
2.3.3	Groepsdata versus casestudies	<i>47</i>
2.4	Experimenteel versus observationeel onderzoek	<i>49</i>
2.4.1	Experimenteel onderzoek	<i>49</i>
2.4.2	Gestandaardiseerde tests	<i>56</i>
2.4.3	Observationeel onderzoek van spontaan taalgebruik	<i>59</i>
2.4.4	CHILDES: de verwerking van spontaan taalmateriaal	<i>62</i>
2.5	Standaardmaten: Gemiddelde Uitingslengte en Type-Token Ratio	<i>78</i>
2.5.1	Gemiddelde Uitingslengte	<i>79</i>
2.5.2	Type-Token Ratio	<i>87</i>
2.6	Besluit	<i>90</i>
	Noten	<i>91</i>
3	Klankperceptie en klankproductie in het eerste levensjaar	<i>93</i>
	JEANNETTE VAN DER STELT EN FLORIEN KOOPMANS-VAN BEINUM	
3.1	Inleiding	<i>93</i>
3.2	De perceptie van spraak	<i>96</i>
3.2.1	De ontwikkeling van geluidsperceptie in het algemeen	<i>96</i>
3.2.2	De ontwikkeling van spraakperceptie	<i>98</i>
3.2.3	Woordherkenning in ontwikkeling	<i>107</i>
3.3	De productie van spraak	<i>108</i>
3.3.1	De ontwikkeling van het spreekinstrument	<i>109</i>
3.3.2	Spraakproductiestadia nauwkeuriger bekeken	<i>115</i>
3.4	De moeder-kindinteractie	<i>120</i>
3.4.1	De ontwikkeling van interactie	<i>120</i>
3.4.2	De ontwikkeling van communicatie	<i>124</i>
3.5	Besluit	<i>130</i>
4	Fonologische ontwikkeling	<i>131</i>
	STEVEN GILLIS	
4.1	Inleiding	<i>131</i>
4.2	Segmenten, syllabes, woorden	<i>133</i>

- 4.3 Segmentele verwerving 134
 - 4.3.1 Wanneer is een segment verworven? 135
 - 4.3.2 Consonanten 136
 - 4.3.3 Vocalen 140
- 4.4 Verklaring van de verwervingsvolgorde 141
 - 4.4.1 Verklaring volgens Jakobson 141
 - 4.4.2 Universele Grammatica 145
 - 4.4.3 Individuele variatie in de verwervingsvolgorde 148
- 4.5 Fonologische processen 152
 - 4.5.1 Syllabestructuur 153
 - 4.5.2 Assimilatieprocessen 157
 - 4.5.3 Substitutieprocessen 157
 - 4.5.4 De 'levensloop' van fonologische processen 159
- 4.6 De ontwikkeling van de woord- en syllabestructuur 160
 - 4.6.1 De complexiteit van syllabes en woorden 161
 - 4.6.2 Het woordtemplaat 165
 - 4.6.3 Ontwikkeling van onsets 168
 - 4.6.4 Ontwikkeling van het rijm 173
 - 4.6.5 Woordprosodie 176
- 4.7 Besluit 181
 - Noten 182

5 Lexicon en semantiek 185

LOEKIE ELBERS EN ANITA VAN LOON-VERVOORN

- 5.1 Inleiding 185
- 5.2 Het mentale lexicon: enige cijfers 186
- 5.3 Ontwikkeling van het mentale lexicon: de grote lijn 187
- 5.4 De referentiële periode: woorden en gebeurtenissen 190
 - 5.4.1 Kenmerken van het vroegste woordgebruik 190
 - 5.4.2 De vroege woordenschat 192
- 5.5 De denotationele periode: woorden en concepten 195
 - 5.5.1 Woordenschatexplosie en vroege concepten 195
 - 5.5.2 Onderextensies, overextensies en andere 'fouten' 198
 - 5.5.3 Vroeggeleerde woorden 203
- 5.6 De 'sense' periode: woorden en hun betekenisrelaties 204
 - 5.6.1 Verbale definities, verbaal en non-verbaal leren 205
 - 5.6.2 Nevenschikkende relaties 208
- 5.7 Lexicale innovaties 211
 - 5.7.1 Nieuwe samenstellingen 212
 - 5.7.2 Metaforische samenstellingen 215
 - 5.7.3 Nieuwe derivaties 217

- 5.8 Het ‘tweede’ lexicon van de moedertaal: idiomen 218
- 5.9 Besluit 222
 - Noten 222

- 6 Grammaticale ontwikkeling 225**
 - JACQUELINE VAN KAMPEN EN FRANK WIJNEN
 - 6.1 Inleiding 225
 - 6.1.1 Actieve en passieve beheersing van de grammatica 227
 - 6.1.2 Telegramstijl- en differentiatiefase 228
 - 6.2 Grammaticale ontwikkeling als biologisch verschijnsel 232
 - 6.3 Telegramstijlfase 234
 - 6.3.1 Woordvolgorde en accentuering in de tweewoordzin 235
 - 6.3.2 Woordsoorten en zinsdelen in de telegramstijlfase 239
 - 6.4 Differentiatiefase 244
 - 6.4.1 Werkwoorden en finietheid 245
 - 6.4.2 Topics en vragen 255
 - 6.4.3 Passief en subjectselectie 263
 - 6.4.4 Lidwoorden en definietheid 269
 - 6.4.5 Voornaamwoorden en anaforische relaties 278
 - 6.5 Besluit 284
 - Noten 285

- 7 Pragmatiek 287**
 - ANNE BAKER, CLAUDIA BLANKENSTIJN EN MARJA ROELOFS
 - 7.1 Inleiding 287
 - 7.2 Pragmatiek en taalverwerving 288
 - 7.3 De ontwikkeling van communicatieve intenties 290
 - 7.3.1 De prelinguale periode 291
 - 7.3.2 Woorden en zinnestelsels 292
 - 7.3.3 De groeispurt 294
 - 7.3.4 De schoolleeftijd 296
 - 7.4 De structurele organisatie 297
 - 7.4.1 De ontwikkeling van de beurtwisseling 298
 - 7.4.2 Aangrenzende paren 302
 - 7.4.3 Het thema van gesprek 304
 - 7.4.4 De ontwikkeling van de plotstructuur van narratieven 306
 - 7.5 Het overbrengen van informatie 309
 - 7.5.1 De samenhang van informatie 309
 - 7.5.2 Relevante informatie 312

- 7.6 De ontwikkeling van verschillende genres in het mondeling taalgebruik 315
 - 7.6.1 De leugen 315
 - 7.6.2 De anekdote 316
 - 7.6.3 De uitleg 317
 - 7.6.4 De definitie 318
 - 7.6.5 De mop, de grap, het raadsel 319
 - 7.6.6 Het schriftelijk taalgebruik 321
- 7.7 Besluit 323
 - Noten 325

8 Taalaanbod en sociale interactie: hun rol in de taalverwerving 327

CATHERINE SNOW

- 8.1 Inleiding 327
- 8.2 De eerste periode: van babytalk tot input 329
- 8.3 De tweede periode: van input tot interactie 332
- 8.4 De derde periode: de rol van frequentie 334
- 8.5 Status questionis 336
 - 8.5.1 Fine-tuning 336
 - 8.5.2 Negatieve feedback 339
 - 8.5.3 De invloed van kwalitatieve en kwantitatieve verschillen in CDS 343
 - 8.5.4 De invloed van culturele verschillen 345
- 8.6 Besluit 345
 - Noten 346

9 Tweede-taalverwerving en simultane taalverwerving 347

RENÉ APPEL EN ANNE VERMEER

- 9.1 Inleiding 347
- 9.2 Het verloop van tweede-taalverwerving 351
 - 9.2.1 Fonologische ontwikkeling 352
 - 9.2.2 Morfologische ontwikkeling 355
 - 9.2.3 Ontwikkeling van de zinsbouw 359
 - 9.2.4 Ontwikkeling van de woordenschat 361
 - 9.2.5 Ontwikkeling van pragmatische vaardigheden 363
- 9.3 Theorieën over tweede-taalverwerving 365

- 9.4 Factoren die van invloed zijn op het tempo van taalverwerving 372
 - 9.4.1 Leeftijd 373
 - 9.4.2 Intelligentie en taalaanleg 374
 - 9.4.3 Persoonlijkheid en leerstijl 375
 - 9.4.4 Sociaal-culturele factoren 375
 - 9.4.5 Taalcontact en taalaanbod 377
- 9.5 Simultane taalverwerving 382
 - 9.5.1 Eén of twee systemen 383
 - 9.5.2 Vergelijking met eentalige kinderen 384
 - 9.5.3 Onderlinge beïnvloeding van de twee talen 386
 - 9.5.4 Functiescheiding 388
 - 9.5.5 Niveau van taalvaardigheid 389
 - 9.5.6 Samenhang 391
 - 9.5.7 Ouders en omgeving 391
- Noten 393

- 10 Taalproblemen en taalpathologie 395**
ANNEMARIE SCHAERLAEKENS EN SIENEKE GOORHUIS-BROUWER
- 10.1 Inleiding 395
- 10.2 De opbouw van het spraak-taalsysteem 395
- 10.3 Factoren van belang bij de opbouw van het spraak-taalsysteem 397
 - 10.3.1 Horen 398
 - 10.3.2 Bewegen 398
 - 10.3.3 Leren 399
 - 10.3.4 Emotionele ontwikkeling 400
 - 10.3.5 Taalinput 400
 - 10.3.6 Gezondheid 401
- 10.4 Spraakstoornissen 401
 - 10.4.1 Stemstoornissen 402
 - 10.4.2 Articulatiestoornissen 404
 - 10.4.3 Stotteren 407
- 10.5 Taalstoornissen 408
 - 10.5.1 Specifieke taalstoornissen: SLI-kinderen 410
 - 10.5.2 Specifieke taalstoornissen: afasie 413
 - 10.5.3 Specifieke taalstoornissen: afasie bij kinderen 417
 - 10.5.4 Niet-specifieke taalstoornissen 427
- 10.6 Besluit 433

11 Theorieën over taalverwerving 435

PAUL VAN GEERT

- 11.1 Inleiding 435
- 11.2 Het taalverwervingsprobleem 436
 - 11.2.1 De beginpositie 437
 - 11.2.2 Het taalaanbod 438
 - 11.2.3 De correspondentie-eis 438
 - 11.2.4 De overdraagbaarheidseis 439
- 11.3 De leerbaarheidskwestie 440
 - 11.3.1 Leerbaarheid 440
 - 11.3.2 Onderbepaaldheid 442
 - 11.3.3 Meerduidigheid 443
- 11.4 Recapitulatie: van taalverwervingsprobleem naar een theorie van taalverwervingsmechanismen 445
- 11.5 Vormen en mechanismen van taalverwerving 446
 - 11.5.1 Leren 447
 - 11.5.2 Ontwikkeling 448
 - 11.5.3 Selectie 449
 - 11.5.4 Meervoudig-proceskenmerk 452
- 11.6 Factoren die bijdragen aan de taalverwerving 452
 - 11.6.1 Aangeboren mogelijkheden 453
 - 11.6.2 Invloeden uit de fysieke, sociale en culturele omgeving 455
 - 11.6.3 Reeds aanwezige kennis en vaardigheden 457
 - 11.6.4 Zelfregulerende en zelforganiserende processen als factor in het verwervingsproces 459
- 11.7 Een lego-doo met theorieën 462
 - 11.7.1 Skinners leertheorie 463
 - 11.7.2 Bruners en Vygotsky's functionalistische theorie 465
 - 11.7.3 Chomsky's nativistische theorie 466
 - 11.7.4 Piagets cognitieve theorie 466
 - 11.7.5 Connectionisme 468
 - 11.7.6 Theorieën als antwoorden op domeinspecifieke problemen 469
- 11.8 Besluit 471

Bijlage 1: Overzicht van Nederlandstalige corpora in het CHILDES-	
archief	<i>473</i>
Bijlage 2: Fonemen en syllabes van het Nederlands	<i>475</i>
Bibliografie	<i>489</i>
Zakenregister	<i>531</i>
Personenregister	<i>547</i>
Over de auteurs	<i>559</i>

Inleiding

ANNEMARIE SCHAERLAEKENS

Dit boek geeft een overzicht van de wijze waarop jonge kinderen Nederlands verwerven. Een beschrijving van de taalverwerving kan op verschillende manieren aangepakt worden: we kunnen een chronologisch overzicht geven van de opeenvolgende stadia die een kind doorloopt, voorzover er uiteraard al een scherpe aflijning te maken is. Of we kunnen kiezen voor een thematisch gestructureerd overzicht waarin verschillende aspecten van de verwerving afzonderlijk aan bod komen en waarin voor elk aspect een chronologie gegeven wordt. We hebben voor dat laatste geopteerd, niet in het minst omdat in de laatste decennia de kindertaalverwerving heel intensief bestudeerd werd zodat er een massa kennis werd verzameld die een specialisatie vereist. Als algemeen principe opteren we dus voor een thematische behandeling, waarbij er in elk hoofdstuk één enkel aspect aan bod komt.

Om de chronologie van de taalverwerving en de algemene lijn door de verschillende aspecten heen niet uit het oog te verliezen, wordt in Hoofdstuk 1 een korte, chronologische schets gegeven van de wijze waarop jonge kinderen Nederlands leren. Dit hoofdstuk is bedoeld als een eerste, oriënterende kennismaking met het taalverwervingsproces, het heeft dan ook de titel *De verwerving van het Nederlands: een blauwdruk*. Maar daarnaast wil het ook als een soort synthese fungeren. Omdat alle volgende hoofdstukken een bepaald segment van de taalverwerving uitdiepen, wordt in het eerste hoofdstuk een referentiekader aangereikt: hoe ziet het globale taalpatroon van het kind eruit tijdens de verschillende ontwikkelingsstappen binnen dat besproken segment? En hoe kunnen ontwikkelingen binnen dat ene segment gerelateerd worden aan bredere vaardigheden, of juist aan het vooralsnog ontbreken van die andere vaardigheden?

Zowel voor deze blauwdruk als voor de volgende thematische hoofdstukken wordt gesteund op heel verschillende types onderzoek. Sommige onderzoekers observeren heel minutieus de spontane taal

van één kind of van enkele kinderen. Andere onderzoekers maken gebruik van spontane taalanalysesystemen of van een elicitatieprocedure (taaltest) bij een kleinere of grotere groep kinderen. In Hoofdstuk 2 wordt verder uitgeweid over diverse onderzoeksmethodes en hun toepassingsmogelijkheden: *Methodologie van het kindertaalonderzoek*.

Taalverwerving reflecteert een globale evolutie, waarbinnen echter verschillende perioden en aspecten te onderscheiden vallen. Zowel in het Engelse “infant” als in het Franse “enfant” herkent men het Latijnse woord “infans”, wat afgeleid is uit “in” (‘niet’) en “fari” (‘spreken’). Een klein kind is dus een (nog) *niet-sprekende*. Van alle dingen die een pasgeborene moet ontwikkelen om als mens herkend te worden, is spreken dan ook een van de belangrijkste. Wat simplificerend kan men zeggen dat jonge ouders zich in hoofdzaak twee vragen stellen: zal mijn kind lopen? En zal het spreken? En zal het die twee dingen doen liefst zo rond één jaar, en op zijn laatst tijdens zijn tweede levensjaar? En daarin hebben ouders intuïtief gelijk: een kind dat leert lopen is niet fysiek gehandicapt, althans niet ernstig, en een kind dat leert spreken is niet ernstig mentaal gehandicapt: een hele geruststelling dus.

Een pasgeboren kind wordt in de volksmond wel eens betiteld als een *onmondig wicht*. Deze uitdrukking wil uiteraard niet zeggen dat de pasgeborene geen mond zou hebben, maar dat deze wel gebruikt wordt om te ademen, te slikken en te zuigen, echter nog niet voor die functie die in onze volwassen wereld een zeer belangrijke plaats zal innemen, namelijk het produceren van gesproken taal. Dit onmondige kind kan dus niet alleen zelf niet voldoen aan zijn eigen noden zoals voedsel, warmte, licht, rust, affectie, het kan deze noden en behoeften niet eens verwoorden. Het praat nog niet, het kan het menselijk communicatiemiddel bij uitstek, de taal, nog niet gebruiken om in dialoog te treden met zijn omgeving.

Vergelijken we hiermee de vaardigheid van een vijfjarige kleuter, dan ziet de situatie er heel anders uit. Twee journalisten, die een weekje op bezoek waren bij een kleuterklas, noteerden daar onder meer de volgende uitspraken (uit Den Tex en Van den Boogaard 1989):

- (1) nee, ik pak niets van je af, ik wil er alleen even mee spelen.
(Job, 5;8, tegen Muriel die net vijf is)
- (2) dank je wel dat je mijn plaats bezet houdt.
(Naomi, bijna vijf, tegen Liselot)
- (3) Cleo tegen Naomi:
nee, Muriel komt niet bij ons, maar je mag haar niet duwen.
ze is wel lief hoor.

- ze is nog wel klein.
 zij is vier en ik ben vijf.
- (4) met een bom maak je honderd mensen dood, met kogels kun je
 maar één mens doodmaken.
 (Job, 5;8, tegen Michiel)

Deze uitspraken laten zien dat kinderen zeer goed in staat zijn uit te drukken wat ze willen, wat ze niet willen, wat ze appreciëren, wat ze weten, wat ze leeftijdgenoten willen vertellen. De rijke woordenschat en gedifferentieerde taalvormen die ze hanteren laten hen toe al deze nuances tot uiting te brengen. Ze beheersen de regels van de volwassenentaal¹ al in hoge mate, maar daarnaast gaan ze met taal nog heel creatief om, en maken er echte spelletjes mee, zoals blijkt uit dezelfde reportage:

- (5) en als het niet lukt, dan laat je het maar, dan word je vanzelf een
 schaar, ha ha. (Bastiaan, 4;9, tegen Merlijn)
- (6) Naomi, en Esmee en Leonoor en nog een paar kleine meisjes:
 boela, bia, beh.
 boela, la, bilialiko.
 bilbablia.
 boela, bia, bia, bloep.
 Annabel: en nou praten we weer gewoon.

We kunnen dan ook zeggen dat het taalverwervingsproces zich voltrekt tussen de leeftijd van nul en vijf jaar, in die zin dat de doorsnee vijfjarige de taal kan beheersen als volwaardig communicatiemiddel. In zekere zin is de taalontwikkeling om en nabij het vijfde levensjaar dan ook rond, maar wanneer men met een meer geoefend oor luistert naar *hoe* de vijfjarige precies spreekt, dan zal men nog tal van vormverschillen met de volwassenentaal opmerken. Zo zullen de meeste zesjarigen nog wel eens vormen gebruiken als ‘ik heb geloopt’, ‘ik ben gevald’, ‘ik wil nog veler meer ...’ Ook wat betreft bijvoorbeeld het pragmatisch hanteren van stijlverschillen kunnen ze de plank nog behoorlijk misslaan. Zo kan een vijfjarige een treincoupé binnenkomen en direct hardop de vraag stellen: ‘Waarom heeft die meneer geen haar?’ Wanneer men dus het eindpunt van de taalverwerving wil vaststellen, in die zin dat het kind dan correct spreekt volgens de regels van de moedertaal, zoals een doorsnee volwassene ze beheerst, dan wordt dit eindpunt eerder gesignaleerd rond negen jaar.

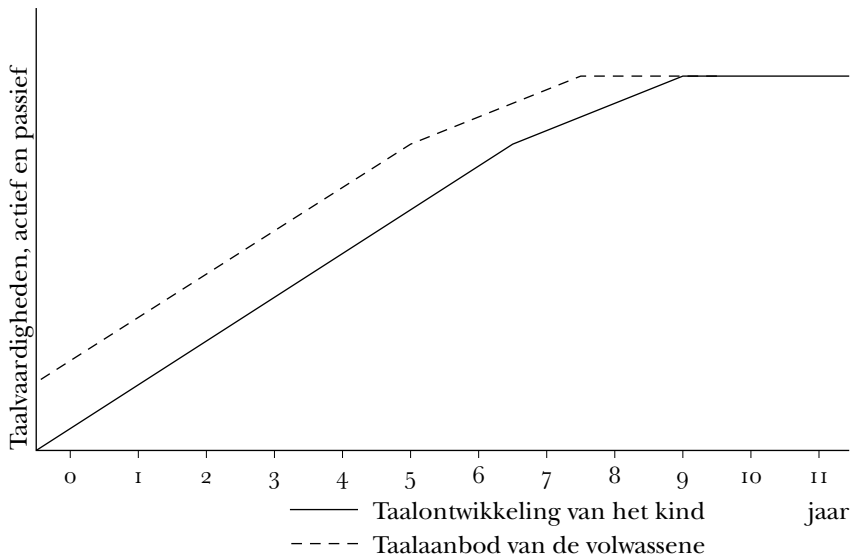
Alhoewel de doorsnee negen- à tienjarige dus een fundamentele beheersing heeft van zijn moedertaal, is dit niet op te vatten als een

absoluut eindpunt. Vanzelfsprekend leert elk ouder kind, en trouwens ook volwassenen, er bijvoorbeeld nog geregeld nieuwe woorden bij. Volwassenen en kinderen kunnen bovendien bepaalde aspecten nog extra ontwikkelen: bijvoorbeeld toneelspelen, spreken in het openbaar, woordpuzzels maken. Men kan er bovendien een tweede, derde taal bij leren, dat verschilt van persoon tot persoon.

Iets wat men daarentegen in onze cultuur aan elk kind zal trachten te leren, is lezen en schrijven. Het onmondige kind is nu niet alleen tot mondig geëvolueerd, het wordt ook *geletterd*. Wanneer dit proces goed slaagt, gaat in principe alle kennis voor het kind open: het kan nu immers alles lezen. Ook weer niet toevallig heeft *geletterd* in onze taal twee betekenissen: *kunnende lezen*, maar daarnaast ook: *ontwikkeld, geleerd, of belezen*.

Deze summiere schets wordt schematisch weergegeven in Figuur 0.1.

FIGUUR 0.1
Taalverwervingslijn



Figuur 0.1 geeft weer dat het kind bij de geboorte nog geen taal heeft. Het verwerft zijn taal echter in een hoog tempo tot ongeveer de leeftijd van 5 jaar. Daarna wordt het verwervingsritme iets rustiger tot

ongeveer negen à tien jaar. De ene lijn uit deze figuur is natuurlijk een simplificatie: het gaat om een bundel van vaardigheden die verder in dit boek meer uit elkaar zal gerafeld worden. Zo is er bij deze figuur reeds sprake van een *actief* en *passief aspect*. Hiermee wordt verwezen naar het feit dat er bij taalverwervende kinderen, en ook wel bij volwassenen die een vreemde taal leren, eigenlijk twee polen te onderscheiden zijn: enerzijds het leren *begrijpen*, wat naast passieve ook wel *receptieve* taalontwikkeling of *comprehensie* wordt genoemd, en anderzijds het zelf *praten*, de actieve taalontwikkeling of *productie*. Iedereen die jonge kinderen van nabij volgt heeft al wel ervaren dat ze meer begrijpen dan dat ze zelf produceren. Hiervoor heeft het Nederlands zelfs het spreekwoord 'kleine potjes hebben grote oren'.

Globaal gezien kan men met zekerheid stellen dat de passieve taalontwikkeling steeds vooroploopt op de actieve, al is die mate van voorlopen niet altijd even precies vast te stellen. Feit is bijvoorbeeld dat alle kinderen, en trouwens ook volwassenen, een grotere passieve dan actieve woordenschat hebben.

De taal die het kind leert, wat ook zijn moedertaal mag zijn, is in elk geval een *complex linguïstisch systeem*. De traditionele taalkunde zal taal dan ook beschrijven in verschillende niveaus en facetten, zoals de klankleer of *fonologie*, het betekenisaspect of *semantiek*, de zinsbouwregels of *syntaxis*. Bij dit laatste aspect speelt de *morfologie*, naast woordvolgorde, een belangrijke rol. Morfologie bestudeert vormveranderingen binnen woorden, deze vormveranderingen kunnen niet alleen een rol spelen binnen de syntaxis, ze kunnen ook de betekenis van een woord wijzigen. Men spreekt dan respectievelijk van flexiemorfologie (bijvoorbeeld: 'ik kom', 'jij komt', 'kom jij?', 'wij komen', 'ik kwam') en derivatiemorfologie (bijvoorbeeld: 'bakken', 'bakker', 'bakkerij', 'gebak', 'bakmeel', 'bakkersgast'). Met de term *grammatica* wordt dikwijls de syntaxis en de flexiemorfologie samengevat.

Taal is niet alleen maar een logisch en statisch systeem, maar wordt in het dagelijks leven gebruikt om van alles mee uit te voeren. De *pragmatiek* richt zich op het bestuderen van dit taalgebruiksaspect: wat kan men in de praktijk met taalbeheersing en taalkennis aanvangen? Hierbij speelt het soepel inschatten van de linguïstische en niet-linguïstische context een grote rol. De *metalinguïstiek* richt zich meer op de reflectie, op het nadenken over taal, iets wat volwassenen misschien meer expliciet doen in taalfilosofie en taalwetenschap, maar wat bij kinderen hoofdzakelijk blijkt uit zelfcorrecties, opmerkingen over volwassen taalgebruik, vragen naar de juiste betekenis, grammaticaliteitsoordelen en mini-filosofische opmerkingen.

Bij de ontwikkelingslijn in Figuur 0.1 kunnen we stellen dat tijdens het eerste levensjaar het proces enerzijds nog gedeeltelijk a-linguïstisch is, want zeer nauw verbonden met een aantal fysiologische factoren zoals ontwikkeling van gehoor en spraakorganen. Anderzijds is de communicatieve basis die hier gelegd wordt van kapitaal belang voor het verdere proces. In Hoofdstuk 3 wordt dan ook de *klankproductie en perceptie in het eerste levensjaar* afzonderlijk behandeld. Het vervolg van dit handboek is zo opgevat dat elk aspect van het complex linguïstisch systeem afzonderlijk diepgaander wordt uitgewerkt.

Hoofdstuk 4 gaat over *fonologische ontwikkeling*, Hoofdstuk 5 over *lexicon en semantiek*, Hoofdstuk 6 over grammaticale ontwikkeling, waarbij syntaxis en morfologie samen worden besproken als *morfo-syntactische ontwikkeling*, en Hoofdstuk 7 over *pragmatiek*. Buiten het eerste levensjaar wordt er dus verder volgens een taalintern, eerder dan volgens een chronologisch stramen gewerkt. Op deze manier kan de eigen interne dynamiek van deze deelvaardigheden beter belicht worden.

Aan metalinguïstiek is geen afzonderlijk hoofdstuk gewijd: het onderzoek hieromtrent is zowel op internationaal niveau als in het Nederlands nog maar pas gestart. In een overzichtshoofdstuk over taalverwerving in het Nederlands (Hoofdstuk 1) zal wel getracht worden aan dit aspect iets meer aandacht te besteden en zal een aantal metalinguïstische uitingen van kinderen worden opgenomen.

Wanneer we nog eens terugkijken naar Figuur 0.1, dan zien we dat de verschillende aspecten en vaardigheden daar werden samengebondeld in één taalverwervingslijn. De stippellijn in Figuur 0.1 is een voorafschaduwning van deze taalverwervingslijn, en wijst er op dat niet alleen de taalvaardigheid van het kind in beweging is, maar dat volwassenen (en ook oudere kinderen) die met het kind talig interageren hun taalaanbod aanpassen aan het kind, in die zin dat ze eenvoudiger (maar grosso modo correct) praten tegenover het kind. Dit taalaanbod van de omgeving is als het ware steeds enkele, maar niet te veel, stappen vooruit op het taalniveau van het kind. In dit boek wordt hoofdstuk 8 speciaal gewijd aan *taalaanbod en taalinteractie* met de omgeving. Wanneer het kind rond is met zijn taalverwerving, houden de typische aanpassingsverschijnselen, die men in de vroege literatuur dikwijls samenvatte onder de term *motherese (moederstaal)*, op: de twee lijnen lopen dan samen.

Een aantal kinderen wordt, op verschillende momenten van hun taalverwerving, ook geconfronteerd met het aanbod van een tweede taal: bijvoorbeeld wanneer zij naar de kleuterschool gaan (doorsneeleeftijd in Nederland vier jaar, in België drie jaar). Andere kinderen worden vanaf het begin tweetalig opgevoed. Ook zij verwerven de ver-

schillende aspecten van deze twee talen volgens dezelfde interne chronologie, en doorlopen de onderscheiden perioden grosso modo op dezelfde doorsneeleeftijden. In Hoofdstuk 9 wordt verder aandacht geschonken aan deze *twee- en meertalige verwerving*.

Zowel bij ééntalige als bij tweetalige taalverwerving zijn er nogal wat tempoverschillen tussen kinderen, ook tussen kinderen die hun taalontwikkeling tot een goed einde brengen. Er is ook geen lijnrecht verband tussen het tempo van taalverwerving en latere (algemene) intelligentie of taalvaardigheid (Bates 1979). Een probleem is dat deze tempoverschillen per individu het grootst zijn in de vroegste stadia, en zich meer egaliseren na de leeftijd van drie à vier jaar. Kinderen die rond de leeftijd van drie relatief taalzwak of taalsterk zijn, blijken zich twee jaar later meestal identiek te profileren, dit alles binnen de groep kinderen met normale taalontwikkeling (Zink 1995). Over de problemen van kinderen met echte taalachterstand en met spraak- en taalproblemen wordt verder ingegaan in Hoofdstuk 10: *taalmoeilijkheden en taalstoornissen*.

Taal is een ingewikkeld en complex systeem: dat valt ons het meest op als we denken aan de grammaticaregels van een vreemde taal, en bij die vreemde taal hoort ook nog eens een woordenboek van vele duizenden woorden. Elk nadenkend persoon heeft zich er wel eens over verwonderd: waarom kan die Engelse peuter de feilloze “th” realiseren waar ik zelf urenlang op moet oefenen? Waarom weten Franse kleuters zo precies dat het “le bureau” is en “la lampe”? Waarom kunnen ze overweg met de “passé composé” en de “plus-que-parfait”? En vooral de wetenschap: er hebben ooit kleine Romeintjes van negen rondgelopen die feilloos Latijn praatten, en schoolkinderen die feilloos klassiek Grieks, inclusief aorist hanteerden. De vraag hoe het komt dat een jong kind dit complexe systeem in zo’n relatief korte tijd kan verwerven, en dat op een leeftijd waarop het geen enkele andere vergelijkbare intellectuele prestatie levert, is dan ook een fundamentele vraag die kinderpsychologen, en de laatste decennia vooral linguïsten maar ook neurologen en antropologen heeft beziggehouden. In Hoofdstuk 11 wordt een inleiding gegeven in de gangbare *theorieën over taalverwerving*. Dit hoofdstuk is ter afsluiting van het boek geplaatst, omdat de lezer dan reeds over heel wat kennis over het taalverwervingsproces beschikt, op basis waarvan deze fundamentele vraag beter kan worden bediscussieerd en (gedeeltelijk) beantwoord.

Helaas komt ook een aantal facetten van taalverwerving in het boek niet aan bod, alhoewel ze er wel een logische plaats in zouden kunnen vinden. Zo wordt in dit boek alleen ingegaan op mondelinge taalverwerving, maar het is goed om erbij stil te staan dat dit leren spreken

eigenlijk de onderbouw vormt van het leren lezen en schrijven. Daarmee begint men, niet helemaal toevallig, zo rond het zesde levensjaar: een moment waarop de gesproken taal voldoende ontwikkeld is om een stevig steunpunt te vormen. *Schriftelijke taalverwerving* is, buiten enkele zeer uitzonderlijke of pathologische gevallen, een proces dat secundair is aan de mondelinge taalverwerving: een kind leert eerst begrijpen en spreken en pas later lezen en schrijven. Schriftelijke taalverwerving is ook complementair in die zin dat alle bekende menselijke samenlevingen een (hoogontwikkelde) gesproken taal hanteren. Maar niet alle culturen ontwikkelden een schrift en zeker niet iedereen is in de gelegenheid dit schrift ook te leren beheersen, m.a.w. bij schriftelijke taalverwerving komt altijd expliciete instructie te pas.

Nog een ander aspect van taalverwerving wordt in dit boek buiten beschouwing gelaten. Taalverwerving wordt enkel beschreven in zoverre het gaat om gesproken, verbale taal. Naast deze standaardsituatie is er een (zeer) kleine groep kinderen die gebarentaal als moedertaal heeft: dove kinderen van dove ouders. Er zijn ook kinderen die tweetalig opgroeien, waarbij gebarentaal een van de twee talen is: bijvoorbeeld horende kinderen van dove ouders, of dove kinderen van horende ouders die hiervoor speciaal begeleid worden. Uit de groeiende internationale vakliteratuur hieromtrent blijkt dat gebarentaalverwerving erg veel parallellen vertoont met gesproken taalverwerving, ook wat betreft het taalaanbod. Omdat gebarentaal in de Europese dovenpedagogiek nog maar recent geherwaardeerd werd, zijn er specifiek voor de Nederlandse en Nederlands-Belgische gebarentaal vooral nog te weinig gegevens om er een apart hoofdstuk aan te besteden, in de nabije toekomst komt hierin allicht verandering.

Ten slotte nog een paar praktische punten. In dit boek worden heel wat uitspraken van kinderen als illustratiemateriaal gebruikt. Verschillende auteurs putten daarbij uit hun eigen observaties van kinderen. Sinds kort zijn er echter ook algemeen toegankelijke verzamelingen (of corpora) van kindertaaluitingen, de zogenaamde CHILDES-databank. Die worden in Hoofdstuk 2 besproken (zie 2.4.4). In een eerste bijlage bij dit boek wordt een overzicht gegeven van die corpora. De corpora zijn geordend op naam van de auteur van het corpus en vervolgens op naam van het geobserveerde kind. De kindertaaluitingen die als illustratiemateriaal gebruikt worden, zijn meestal ook voorzien van de naam van het kind én van een leeftijds aanduiding. Daarvoor wordt een eenvormig formaat gebruikt. Bijvoorbeeld: Erik 3;6.17, betekent dat het gaat over een uiting van Erik toen hij 3 jaar, 6 maanden en 17 dagen oud was. Meestal is de weergave van de leeftijd niet zo volle-

dig: 3;6 staat dan voor 3 jaar en 6 maanden, en een enkele keer wordt volstaan met 3 jaar of tussen 3 en 4 jaar.

Een tweede bijlage bevat een overzicht van de gebruikte fonetische symbolen. Die symbolen worden door het boek heen gebruikt om preciezer weer te geven wat een kind zegt, een weergave waarvoor het gewone schrift soms tekortschiet.

Noten

- 1 Het begrip volwassenentaal is natuurlijk een abstractie: tussen volwassenen onderling bestaan er vanzelfsprekend verschillen in relatieve taalvaardigheid, evenals stijlverschillen, regionale verschillen, etc. We trachten de term te gebruiken als: het doorsnee-taalgebruik van volwassenen uit de directe omgeving van het kind, dit brengt bijvoorbeeld mee dat het ook om dialect kan gaan, als het kind tussen dialectsprekers opgroeit.

De verwerving van het Nederlands: een blauwdruk

ANNEMARIE SCHAERLAEKENS

1.1 Inleiding

In dit hoofdstuk wordt de lezer eerst een kort chronologisch overzicht geboden van de taalverwerving, meer bepaald zoals die in het Nederlands verloopt. Het is bedoeld als een eerste oriënterende kennismaking: hoe evolueert de niet-sprekende pasgeborene tot de aardige babbelaar die het lagerschoolkind reeds is? Welke stadia zijn in dit proces te onderscheiden, rond welke leeftijd beheerst een doorsnee-kind wat?

Omwille van dit overzichtscharakter zal dit eerste hoofdstuk de grondigheid van de volgende missen. Men moet immers abstraheren van een aantal fundamentele problemen om tot dit soort 'hanteerbare blauwdruk' te komen. Zo zal het accent liggen op het *hoe* en *wanneer*, en niet op het *waarom* van deze evolutie. Er wordt daarbij niet ingegaan op problemen van een *arme* versus een *rijke* interpretatie van de kinderuitingen (het kind kent alleen wat zonneklaar blijkt uit zijn productie, of het kind weet veel meer over taal dan blijkt uit zijn uitingen). Ook wordt geen stelling genomen omtrent *continuïteit* of *discontinuïteit* van het taalverwervingsproces (alle vaardigheden worden systematisch opgebouwd in een systeem dat zichzelf verder differentieert, of bepaalde systemen reorganiseren zich en ondergaan dan ingrijpende metamorfosen). Er wordt ook niet uitgediept wanneer het om *taaluniversele* of om *taalspecifieke* regels zou gaan (voor alle talen, of in casu alleen voor het Nederlands geldende regels). Op deze fundamentele vragen wordt dieper ingegaan in Hoofdstuk 11.

Voor deze eerste blauwdruk worden gegevens uit veel verschillende onderzoeken samengenomen, maar helaas is het zo dat slechts een gering aantal verschijnselen in het Nederlands echt grondig onderzocht zijn. De hiaten worden aangevuld met de jarenlange ervaring van de auteur met taalverwervende kinderen, met gegevens uit dagboekstudies (Van Ginneken 1917, Tinbergen 1919, Kaper 1959, 1985b, Gillis

1984, Appel en Vuurmans 1997), en met gegevens uit eerdere publicaties (Schaerlaekens 1977, Schaerlaekens en Gillis 1987). Verder werd ook geput uit de modernere versie van dagboekstudies, namelijk de voor het Nederlands verzamelde corpora in CHILDES. Wat CHILDES precies inhoudt wordt verder toegelicht in Hoofdstuk 2. Uit dat hoofdstuk zal ook blijken dat de bestaande onderzoeken, ook wat betreft het Nederlands, methodologisch zeer uiteenlopend zijn. Dikwijls is het zo dat bij kleinere observatie- of onderzoeksgroepen meer aandacht besteed zal worden aan individuele variatie dan bij grotere. Hierdoor kan in dit hoofdstuk meestal niet ingegaan worden op de vraag: loopt een bepaalde ontwikkeling nu zo bij alle kinderen, of zijn er andere routes mogelijk? Omdat er voor het Nederlands nauwelijks onderzoek naar gedaan is, wordt hier ook niet ingegaan op de uit internationale literatuur bekende verschillen tussen *referentiële* en *expressieve* kinderen: sommige kinderen zouden meer benoemend en behoedzaam te werk gaan, andere kinderen zouden relatief meer imiteren en meer sociale uitdrukkingen gebruiken (Nelson 1973, Bates, Bretherton en Snyder 1988, Bates, Dale en Thal 1995). Verder besteden sommige onderzoekers expliciet aandacht aan de ontwikkeling van het *taalbegrip*, naast de *taalproductie*, anderen doen dat niet. Onderzoekers gebruiken ook geen uniforme criteria om iets als echt verworven te beschouwen. Sommigen expliciteren die criteria, bijvoorbeeld 75% van de kinderuitingen moeten correct gerealiseerd zijn om een bepaalde vaardigheid als verworven te beschouwen (Beers 1995), andere auteurs gebruiken andere criteria, zo stelt Schlichting (1996) dat 95% van de 1;6-2;0 jarigen tweewoordzinnen productief hanteren, en sommigen expliciteren niet of heel vaag wanneer ze iets als verworven beschouwen. Sommige onderzoeken zijn alleen in één bepaalde regio uitgevoerd, andere zijn regionaal gespreid, niet onbelangrijk als men bedenkt dat in bepaalde regio's uitspraakvarianten bestaan (bijvoorbeeld de stemloosheid in de Randstad) of bepaalde vormvarianten gehanteerd worden (bijvoorbeeld verkleinwoorden op '-ke' in Brabant en Limburg).

1.2 Perioden en aspecten van taalverwerving

De ontwikkelingslijn van Figuur 0.1 geeft het taalverwervingsproces weer als een bundel van taalvaardigheden die een continue groei reflecteert vanaf de geboorte tot negen à tien jaar. Binnen dit continue proces kan men echter ook een aantal verschillende perioden en fasen onderscheiden met eigen kenmerken.

Perioden en fasen worden bepaald op basis van het voorkomen van bepaalde kenmerken in het taalgebruik van het kind, op basis van *taalinterne* kenmerken dus, eerder dan op basis van chronologische leeftijd. Natuurlijk kan men wel aangeven welke doorsnee-leeftijden horen bij welke periode en fase, maar feit is dat er nogal wat tempoverschillen zijn tussen kinderen, ook tussen kinderen die hun taalontwikkeling tot een goed einde brengen. Ook wat betreft de afstand tussen receptieve en productieve ontwikkeling kunnen er verschillen tussen kinderen zijn: zo zullen de hoger genoemde expressieve kinderen veel sneller alles wat ze gehoord hebben imiteren en zelf uitproberen, terwijl de reflecterende kinderen iets langer toehoren en trachten te begrijpen alvorens ze iets zelf in de mond nemen. De *chronologische leeftijden* die hier verder worden gehanteerd, zijn dus te beschouwen als doorsnee-leeftijden, globale aanduidingen, die berusten op gemiddelden van data met een enorme spreiding. Natuurlijk wijzen sommige extreme tempoverschillen wél op een echte problematische taalachterstand, dit wordt verder behandeld in Hoofdstuk 10.

Wat betreft de *taalinterne* kenmerken is uit cross-linguïstisch onderzoek voldoende gebleken, dat een aantal rudimentaire evolutiepunten taaluniverseel zijn, dat wil zeggen in alle talen ongeveer rond hetzelfde tijdstip verschijnen. Dat is inmiddels ook bevestigd voor het Nederlands. Zo is er sprake van een *prelinguale periode* (doorsnee 0 - 1;0), waarin het kind wel geluid maakt en communiceert met zijn omgeving, maar nog geen conventionele woordjes produceert, gevolgd door een *vroeglinguale periode* (doorsnee 1;0 - 2;6), waarin het kind woorden gebruikt en woorden samenvoegt tot telegramstijlachtige zinnetjes. Daarna worden zinnen vollediger en correcter. Aanvankelijk, gedurende de *differentiatiefase* (doorsnee 2;6 - 5;0) zijn de veranderingen dan ook heel opvallend. Daarna werkt het kind zijn taal verder af, en voegt er lezen en schrijven aan toe, indien dat in zijn opvoeding wordt aangeboden: de *voltooiingsfase* (doorsnee 5;0 - 9;0). In vele handboeken wordt geen onderscheid gemaakt tussen de twee laatste perioden. Ze lopen inderdaad ook vloeiender in elkaar over dan de drie eerste, maar omwille van het grote leeftijdsbereik, en ook omwille van een aantal duidelijke taalgebruiksverschillen, worden ze hier verder toch onderscheiden.

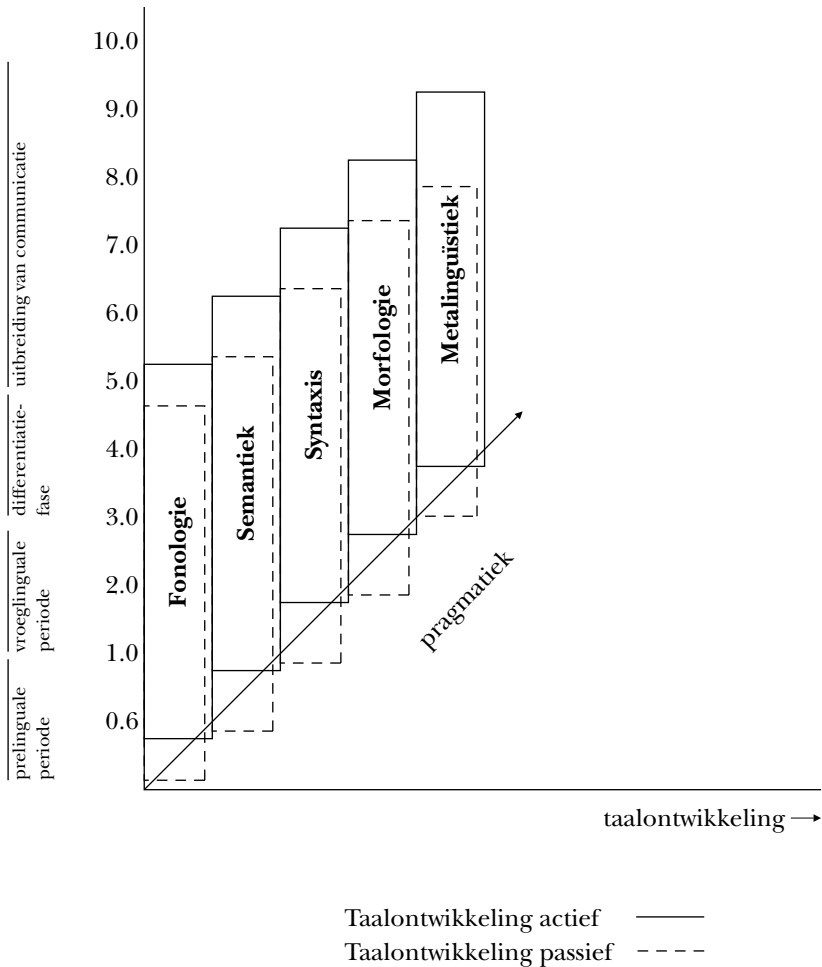
Er werd reeds op gewezen dat de ontwikkelingslijn geschetst in de *Inleiding* (Figuur 0.1) een heel aantal facetten van taal samenbundelt: niet al deze aspecten van taal komen bij het kind gelijktijdig aan bod. Er is eerst en vooral de afstand tussen actieve en passieve taal, en verder is er een opeenvolging van verschillende aspecten: fonologie,

semantiek en woordenschat, syntaxis, morfologie en metalinguïstiek. Deze relatieve volgorde is nagenoeg bij elk kind, en in alle talen dezelfde. Zo zal geen enkel kind als eerste uiting produceren 'gisteren ging ik met mijn papa naar de markt, waar wij een kilo bananen gekocht hebben'. Niet alleen is deze zin veel te lang om als eerste uiting van gesproken taal te verschijnen, hij bevat bovendien een aantal elementen als: een meervoud, een verleden tijd, een samengestelde ondergeschikte zin, een persoonlijk voornaamwoord, allemaal elementen die bij elk kind later verworven worden dan losse woordjes. Ook binnen de woordenschat zijn kwantiteitsbegrippen als 'kilo', en tijdsbegrippen als 'gisteren' vrij laat aan de orde. Dit voorbeeld geeft aan dat er sprake is van een interne chronologie binnen de taalverwerving, chronologie die eerst en vooral van toepassing is op de relatieve volgorde waarin de interne aspecten voor het eerst aan bod komen. Figuur 1.1 tracht de gang van zaken in vogelvlucht te beschrijven.

Wanneer men dit overzicht horizontaal leest blijkt dat gedurende het eerste levensjaar het kind enkel het foneemsysteem voorbereidt, wat overigens helemaal niet wil zeggen dat er niet intensief gecommuniceerd wordt. Tijdens de vroeglinguale fase wordt de fonologie echt uitgebouwd en wordt een aanvang gemaakt met semantiek en syntaxis: de voornaamste fundamenteën van het taalsysteem worden dus gelegd. In de differentiatiefase wordt de fonologie afgewerkt, en komt eerst morfologie, daarna ook metalinguïstiek aan bod. Tijdens de voltooiingsfase is het kind in grote lijnen klaar met fonologie en een basiswoordenschat en wordt de grammatica afgewerkt, het kind kan nu ook expliciet nadenken over taal. Ten slotte hanteert het kind tijdens dit hele proces zijn taal als vehikel in het dagelijkse leven: de pragmatiek groeit dus continu mee. Overigens mag uit dit schema niet afgelezen worden dat er geen interrelaties zouden zijn tussen de afzonderlijke aspecten: zo bepaalt de (vooralsnog beperkte) fonologie mee welke woorden bij de eerste woordenschat komen, zo moeten in de woordenschat zinoverschrijvende verbindingswoorden zitten (zoals 'omdat', 'hierdoor', 'waarvan', ...) om samengestelde zinnen te vormen.

Wat in dit schema ook wordt aangegeven is dat die aspecten van taal waarmee het vroegst wordt begonnen ook het vroegst beëindigd worden, al is beëindigen natuurlijk relatief. Zo zullen lagere-schoolkinderen (ook volwassenen trouwens) nog wel een keer problemen hebben met de uitspraak van ongewone foneemcombinaties, maar het basisstelsel is wel verworven. Zo zal de woordenschat levenslang uitbreiden, maar de kern van de gemeenschappelijke woordenschat is zesjari- gen bekend, en zij hebben ook inzicht in de basisprincipes van relaties

FIGUUR 1.1
 Overzicht van de taalvererving volgens interne facetten



tussen woorden. Tegen ingewikkelde derivatiemorfologieregels zondigen middelbare scholieren (en ook volwassenen) nog, maar de basis van de flexiemorfologie is negenjarigen eigen, en op het uitgebouwde metalinguïstisch vermogen zal het verdere moedertaal- en vreemde-talenonderwijs expliciet een beroep doen.

1.3 De prelinguale periode (doorsnee 0 - 1;0)

Deze periode wordt prelinguaal genoemd, omdat het kind nog geen *taal* gebruikt in de conventionele betekenis van dit begrip. Bij nader toezien worden echter in deze periode alle *voorwaarden* voor een goede taalontwikkeling geschapen, ontplooit de *communicatieve* ontwikkeling zich, maakt het kind een aanvang met de *passieve* taalontwikkeling (ten minste op niveau van de fonologie en semantiek), en begint het ook actief aan de *foneemvererving*. Traditioneel worden er binnen deze periode nog vier fasen onderscheiden: het huilen/schreien, het vocaliseren, het vocaal spel, en het echte brabbelen. Enkele voorbeelden van klankproducties in deze periode¹:

- (1) eieieieie ... eieieie ... eieieie ...
- (2) a-a-a; eu-eu-eu (met nasale bijklank)
- (3) uh euwhee (kirt blij); aeiw (hoest zacht);
ere ere (kwijlt beetje); sjsjsj (fluisterend);
riiiiiii (heel hoog)
- (4) memememm...mememe; deda dedadada
- (5) wawadada; dododoe; bakagoegoe
- (6) tiiiiii + wijsgebaar; tejtejte + steil aankijken;
dajdaj + wuifgebaar

1.3.1

Eerste fase: huilen/schreien (geboorte - zes weken)

Al voor de geboorte is het gehoororgaan van de baby ontwikkeld, men mag er dus van uitgaan dat er reeds een zekere perceptieve ontwikkeling heeft plaatsgehad: bij de geboorte heeft de baby reeds ervaring met het horen van de stem van de moeder en ook andere geluiden. Maar vanzelfsprekend gaat dit alles na de geboorte anders klinken. Toch heeft de baby vanaf de geboorte reeds een voorkeur voor het luisteren naar stemmen eerder dan naar andere geluiden, en speciaal voor luisteren naar de stem van de moeder. Zo kan het voorkomen dat de baby tijdens de voeding even stopt met zuigen als hij wordt toegeproken. Daarnaast produceert de baby nu zelf geluid: de geboortekreet is het bewijs dat het adem- en stelsysteem functioneert, een basisvoorwaarde voor alle verdere spraak. Ook in de daaropvolgende weken komen er kortere of langere periodes voor van luid en krachtig huilen, dat eventueel wat zachter kan uitdoven: voorbeeld (1).

1.3.2

Tweede fase: vocaliseren (doorsnee zes weken - vier maanden)

Door onderzoek heeft men kunnen vaststellen dat baby's in deze fase zeer selectief luisteren naar geluiden, en vooral naar spraakgeluiden. Wanneer baby wat tevreden wakker ligt na de voeding worden er nu rustiger geluiden geproduceerd, met ontspannen mondkanaal, die steevast klinken als ontspannen vocalen: voorbeeld (2). Anders dan bij het huilen kan hierbij de stemgeving al onderbroken worden. Doordat de baby aandachtig kijkt naar het gelaat van de volwassene, en doordat in deze periode ook de sociale glimlach optreedt, wordt er wederzijds veel gecommuniceerd via oogcontact, mimiek, gebaren, aanraken, ook nog via reuk en smaak. Door het zuigen worden de articulatieorganen geoefend en worden ze krachtiger.

1.3.3

Derde fase: vocaal spel (doorsnee vier maanden - zeven maanden)

In de ontspannen geluidjes komt meer en meer variatie: dit gebeurt nog dikwijls in combinatie met vegetatieve geluidjes zoals slikken, kwijlen, hikken, boeren. De articulatieorganen worden zo meer geëxploreerd, en brengen hierdoor een variatie van geluiden voort. Deze worden dikwijls gekenmerkt door verschillen in toonhoogte, in luidheid en duur, ook worden heel verschillende geluidjes na elkaar gevormd: voorbeeld (3). Dit vocaal spel beoefent het kind op zichzelf, bijvoorbeeld alleen in de box, maar de volwassenen spelen er heel dikwijls op in. Zodoende ontstaat er een vocale communicatie, die samen met het elkaar aankijken en aanraken de vorm krijgt van een *protoconversatie*. Belangrijk is dat de volwassene hierbij een turn-taking, of beurt nemen in de communicatie introduceert. Intussen gaat de luisterontwikkeling verder: zo heeft men kunnen vaststellen dat baby's letten op pauzes die de zin afsluiten, en dat zij met meer aandacht reageren wanneer na herhaling van hetzelfde foneem een nieuw foneem wordt aangeboden. Men kan dus zeggen dat de foneemdiscriminatie, of fonologie passief op gang is gekomen.

1.3.4

Vierde fase: brabbelen (doorsnee zeven/acht maanden - dertien/veertien maanden)

Bij het echte brabbelen worden articulatiebewegingen herhaald. Aanvankelijk wordt hetzelfde groepje herhaald (*repetitief brabbelen*, (4)),

daarna wordt binnen deze groepjes met fonemen gealterneerd (*gevarieerd brabbelen*, (5)). Essentieel is dat voor de volwassenen deze groepjes nu klinken als lettergrepen, of beter: klankgrepen. Door deze syllabe-structuur, en door de groeiende prosodische kenmerken, klinkt het gevorderde brabbelen ook een beetje als echte taal: men noemt het wel *jargon*, of in de Engelse literatuur *gibberish*. Dit talig klinken is ook te danken aan het feit dat het kind niet-talige geluiden meer en meer achterwege laat en alleen nog fonemen uit zijn moedertaal selecteert. Ook wat betreft de luisterontwikkeling is het zo dat baby's vanaf 10 maanden een voorkeur voor fonemen uit de moedertaal tonen, de passieve taalontwikkeling vordert dus duidelijk op foneemniveau. Maar ook op zins- en betekenisniveau is er reeds een vorderend begrip. Dat blijkt uit het feit dat er gereageerd wordt op taalspelletjes en op stereotiepe verbale uitingen als: 'waar is de poes?' of 'de klok doet tik-tak', het kind kijkt dan naar buiten waar de poes normaal zit, of het beweegt het hoofd mee met de slinger van de klok. Maar ook wanneer men voor de grap eens zegt 'de stoel doet tik-tak' beweegt het kind ritmisch zijn hoofdje. Uit één en ander blijkt dat zowel de beginnende productieve als receptieve zinsontwikkeling sterk berust op *prosodie*. Voor er echte eerste woordjes zijn zullen baby's dikwijls combinaties van een vaste klank met een lichaamsgebaar hanteren om een bepaald iets uit te drukken ([6]). In de wederzijdse dialoog met de volwassene nemen ze nu ook zelf vaak het initiatief. Uit dit alles blijkt dat het kind nu echt (ook) talig communiceert, het is dus helemaal klaar voor de verdere taalontwikkeling.

1.4

De vroeglinguale periode (doorsnee 1;0 - 2;6)

In deze periode wordt de stap gezet van brabbelen naar betekenisvol taalgebruik. Al is er in feite een grote continuïteit tussen de prelinguale en vroeglinguale periode, voor de buitenwereld lijkt het alsof het kind nu pas echt begint te spreken. In deze periode maakt het kind een aanvang met twee fundamenteën van taal: de actieve woordenschat, in de vorm van woordgebruik, en de syntaxis, in de vorm van primitieve zinnetjes. De passieve semantiek had zeker al een aanloop genomen in de vorige periode, de passieve woordenschat wordt nu gestaag verder uitgebouwd: in doorsnee zouden met 14 maanden 87% van de kinderen ten minste 100 woorden verstaan (Benedict 1979, Fenson, Dale, Reznick, Thal, Bates, Hartung, Pethick en Reilley 1993). Het aandeel

van de verbale component in de globale communicatie neemt dan ook zienderogen toe: zo zouden in doorsnee rond 20 maanden reeds tweederde van de pragmatische uitingen een verbale component bevatten, al dan niet in combinatie met een gebaar. Onderzoekers zijn het over eens dat het leren gebruiken van eerste woordjes een echte groeiperiode behoeft. Er is dus sprake van een *éénwoordfase*. Wanneer kinderen woorden beginnen te combineren, blijken er nogal wat verschillen te zijn, verschillen die wellicht terug te voeren zijn tot de eerdergenoemde referentiële versus expressieve kinderen. Sommige kinderen gaan stap voor stap te werk en combineren eerst slechts twee woorden, anderen doorbreken de grens van de éénwoordzin vloeiend naar twee, drie woorden of meer. Sommige onderzoekers spreken daarom over een echte *tweewoordfase*, gevolgd door een *meerwoordfase*, anderen houden het bij een globale meerwoordfase (zie verder Hoofdstuk 6). In elk geval is het zo dat er aanvankelijk eerder meer tweewoordcombinaties zijn, en aan het einde van deze fase meer zinnestjes van 3 tot 5 woorden. Enkele voorbeelden van taalproductie in deze periode:

- (7) mama; papa; dada + wuifgebaar; poes; toe (= stoel);
 keke (= kijken);
 pepo (= kapot); deutoe (= deurtoe); sefij (= schrijven);
 wawa (= hond);
 peeje (= spelen); me (= melk); naan (= banaan); we (= weg)
 (Kristien, 1;2)
- (8) oo wot wot
 kijk wot
 wot
 wot wort uit
 op
 op
 op wot
 wort vuil
 (Katelijn, 1;6, kijkt toe hoe moeder een zak met wortelen uitschudt)
- (9) toren
 rook uit
 rook uit
 toren
 rook toren
 (Gijs, 1;8, ziet een hoge schoorsteen waar rook uitkomt)

- (10) pop hebben
 Katelijn mut
 pop muts hebben
 Katelijn pop muts hebben
 (Katelijn, 2;0, wil een muts voor haar pop)
- (11) niet \ wate
 niet \ weggooien niet
 niet \ gooien
 (Annemieke, 2;0, kijkt naar papa die geschilde aardappelen in een pan met water gooit, uit Goorhuis-Brouwer 1978)
- (12) waat waat
 hier water
 kinte water
 hier water
 ja hier kinte water
 hier mei-e water
 hier meisje
 meisje water pelen
 (Joke, 2;1, kijkt naar een prent met kindjes die in het water spelen)
- (13) ja Joke bomma
 bal Joke bomma jage
 mama ete
 mama soep ete bomma
 (Joke, 2;1, wil aan oma een bal vragen)

1.4.1

De éénwoordfase (doorsnee 1;0 - 1;6)

Tussen de brabbelgroepjes van het kind zaten soms reeds vaste klankgroepjes, die aan een bepaalde taalhandeling gekoppeld werden, nu komen er klankgroepjes die een afspiegeling zijn van de volwassen fonologische vormen. Aanvankelijk gaat het dikwijls om onomatopoeën of groepjes als 'dada', 'mama', 'papa', die al verweven zaten in de brabbelperiode. Aanvankelijk worden deze vormen ook alleen maar gebruikt binnen een welbepaald routineus handelingsschema, eerder dan met een echt symbolisch karakter, de zogenaamde *protowoorden* (Gillis 1984). Er kan dus een schemerzone zijn tussen woorden en nietwoorden. Dit verklaart waarschijnlijk de zeer uiteenlopende leeftijden die voor het eerste woord in de literatuur vermeld worden: zo van 8 maanden tot 18 maanden. Op 14 maanden zouden meer dan 90% van

de kinderen eraan toe zijn (Fenson, Dale, Reznick, Thal, Bates, Hartung, Pethick en Reilley 1993, Schlichting 1996). De eerste woorden benoemen personen, dieren, voorwerpen en acties uit het dagelijkse leven van het kind, ook een aantal begrippen worden weergegeven (zie (7), en Schaerlaekens (1977) voor verdere voorbeelden). Sommige vormen lijken uit twee woorden te bestaan, maar zijn in feite vaste formules die als een geheel geïmiteerd worden. Uit de voorbeelden blijkt ook dat eerste woordjes fonologisch zelden volwassen zijn. Aanvankelijk is het gebruik van deze woordjes erg gebonden aan vaste handelings-schema's in het dagelijks leven van het kind: het zogenaamde routineus taalgebruik. Maar gaandeweg komt het kind los van deze stereotiepe inbedding, en gebruikt het echt de woorden uit zijn moedertaal om dingen te benoemen, aan te wijzen, te vragen, te becommentariëren. Woorden komen dus los van hun actiekader, en het kind ontdekt dat alles een naam heeft: expliciet benoemen. Dit vindt het kind nu echt interessant, en het beoefent dat benoemen graag, samen met de volwassene van wie het een soort bevestiging verwacht dat zijn woord wel het juiste is. Dit is niet overbodig, want kinderen zullen eerste woorden nogal eens te breed gebruiken: ze noemen bijvoorbeeld alle volwassen mannen 'papa', of alle viervoeters 'koe', de zogenaamde overextensie (Clark 1973b, Behrend 1995). Het kind tast in interactie met de volwassene dan ook af wat het toepassingsveld van een woord is, zoals in voorbeeld (14). Men spreekt van *merchandising the meaning*.

- (14) Mimi (1;5) staat voor een aquarium waarin drie visjes vlijtig heen en weer zwemmen, telkens als er een visje voorbij zwemt zegt Mimi: 'ti?' en kijkt mama daarbij vragend aan. Als mama bevestigt heeft: 'vis' of 'ja een vis', herhaalt Mimi tevreden: 'ti'. Telkens als er een vis voorbij zwemt herhaalt zich dit schema, en het herhaalt zich 26 maal voor Mimi van het aquarium wegloopt en andere interesses krijgt.

Uit dit voorbeeld blijkt reeds dat het kind woorden kan hanteren als *vraag* of als *bevestiging*. Naar het eind van deze fase kan het kind met een woord ook al een eigenschap koppelen aan een voorwerp (het kind wijst naar de kachel en zegt 'wam' = warm), of verwijzen naar een afwezig iets (het kind wijst naar de hoed op de kapstok en zegt 'papa', terwijl papa afwezig is), of het kan een ontkenning weergeven door een woord te uiten en heftig 'nee' te schudden. Als het zover is spreekt men van *holofrasen* of éénwoordzinnen, en is syntaxis duidelijk in zicht. In doorsnee gebruiken Nederlandstalige kinderen 50 woorden op de leef-

tijd van 1;9 (Schlichting 1996). De notie dat dingen een naam hebben is nu goed doorgedrongen, zo goed dat het kind er al grapjes om kan maken (zie Hoofdstuk 7), het is dan ook duidelijk aan het volgende stadium toe.

1.4.2

De twee- en meerwoordfase (doorsnee 1;6 - 2;6)

De overgang van jargon naar éénwoordfase en eerste woordcombinaties kan bij sommige kinderen heel vloeiend verlopen, maar als het kind echt overweg kan met het vormen van tweewoordzinnnetjes, worden brabbelen en jargon normaal achterwege gelaten. Voor het juiste begrip en de juiste interpretatie van de tweewoordcombinaties, is het meestal nog nodig bij de situatie aanwezig te zijn zodat men ziet waar kinderen mee bezig zijn. Maar als men de context kent, dan blijkt dat door een combinatie van woordvolgorde en accent, het kind heel wat verschillende zinnnetjes kan vormen, zoals blijkt uit voorbeelden (8) tot (13). Bij 95% van de Nederlandssprekende kinderen worden tweewoordcombinaties productief tussen 1;6 en 2;0 (Schlichting 1996). Met productief verwijst men naar het combineren in verschillende zinnnetjes, los van stereotiepe uitdrukkingen zoals 'mag niet', 'kan niet', 'deur toe'. Deze tweewoorduitingen kan men beschrijven volgens hun semantisch-pragmatische context (Schaerlaekens 1973, Schlesinger 1982), of in grammaticale termen die meer verwijzen naar de voorafspiegeling van de volwassen syntaxis (Schlichting 1996, Hoofdstuk 6).

Het is zeer opvallend dat zowel bij de tweewoord- als de meerwoorduitingen de woordvolgorde wordt gehanteerd die ook meest voorkomt in de volwassen zin. Opvallend is ook dat kinderen hun zinnen dikwijls uitbreiden door losse elementen ervan in wisselende combinaties op te bouwen, of juist langere uitingen te splitsen in kleinere eenheden: dergelijke *build-ups* en *break-downs* zijn te vinden in de voorbeelden (8) tot (13). Het lijkt daarbij wel of kinderen hun syntaxis heel expliciet uitproberen. Dit uitproberen gebeurt meestal in niet-communicatieve settings, bijvoorbeeld wanneer kinderen zeer verdiept zijn in hun spel, waarbij ze dan rustig voor zich uitpraten, of in bedmonologen (zie Schaerlaekens (1977), Schaerlaekens en Gillis (1987) voor voorbeelden). Daarnaast valt het communicatieve taalgebruik in het gekende beurtrolpatroon niet stil. Echte gesprekken met volwassenen worden meer en meer onderdeel van het sociaal functioneren van het kind: zo gebruikt het kind naast een communicatieve en bewerende, ook reeds

de sturende en expressieve functie. Zo kan het kind toelichting vragen: 'i da?' (= wat is dat?) of 'hè?' en uitdrukken of het met iets eens of oneens is: 'ja lezen' (= ik wil graag boekjes lezen) of 'nee dokter' (= ik wil niet naar de dokter).

Omgekeerd maken volwassenen nu ook meer en meer gebruik van de passieve taalkennis om het kind sociaal te sturen: om het iets te leren, te verbieden, om te troosten, om samen pret te maken. Daarbij wordt vooral gesteund op de groeiende woordenschat. Na het stapsgewijze verwerven van de eerste 50 woorden, is er immers sprake van een soort *woordenschapsput*, die gesitueerd wordt vóór de tweede verjaardag. In doorsnee zouden tweejarigen 500 woorden actief beheersen, maar dit zijn vanzelfsprekend gemiddelden (Aitchinson 1994). Alhoewel het kind een aantal kleine woordjes als 'weg', 'in', 'op', 'da(t)', 'daa(r)', en ook beginnend 'is' gebruikt, valt het op dat de actieve woordenschat overwegend bestaat uit *inhoudswoorden*, en dat *functiewoorden* (zoals lidwoorden, voorzetsels, voornaamwoorden, voegwoorden) nagenoeg ontbreken. Soms zal het kind ontbrekende functiewoorden, ook wel eens morfemen, vervangen door een *sjwa* (/ə/). Hierdoor blijft de prosodie van de zin als het ware behouden, zonder dat de precieze woorden of uitgangen worden ingevuld (11). Dat kinderen in hun actieve woordenschat een voorkeur manifesteren voor enkelvoudige woorden (woorden die bestaan uit één morfeem), is niet alleen te verklaren vanuit het algemeen ontbreken van morfologie in deze periode, maar verwijst ook naar de nog beperkte *fonologische* vaardigheden. In het algemeen kan men stellen dat kinderen in deze periode alle *klinkers* of *vocalen* van hun moedertaal verwerven, en voor het derde levensjaar ook de tweeklanken. Ook de meeste *medeklinkers* of *consonanten*, ten minste als ze in beginpositie van het woord voorkomen, kan het kind nu realiseren (/p, t, m, n, j, k, h, s, ʃ, b, f, v/). Dezelfde consonanten aan het eind van een woord worden nog dikwijls weggelaten: 'toe' (= stoel, (7)), 'me' (= melk, (7)), 'we' (= weg, (7)), 'wate' (= water, (11)). Dit is maar een van de vele vroegkinderlijke *fonologische processen* die in deze fase nog volop actief zijn. Een ander fonologisch proces bestaat eruit dat kinderen geen *consonantenclusters*, dat zijn opeenvolgingen van twee consonanten, produceren: 'toe' (= stoel, (7)), 'wot' (= wortel, (8)), 'mut' (= muts, (10)), 'pele' (= spelen, (12)). Een van de fonologische processen die nog het dichtst aanleunen tegen het brabbelpatroon is de *reduplicatie*, het herhalen van lettergrepen, eventueel met klinkerwisseling (7): 'keke' (= kijken), 'wawa' (= hond), 'pepo' (= kapot). Dit proces is aan het einde van deze periode dan ook meestal verdwenen. Ook het weglaten van onbeklemtoonde lettergrepen of

het gewoon reduceren tot één lettergreep is zo'n proces, vandaar de voorkeur voor monomorfematische vormen: 'naan' (= banaan, (7)), 'wort' (= wortel, (8)), 'waat' (= water, (2)).

De meerwoordfase wordt dikwijls omschreven als de *telegramstijlfase*. Hiermee wordt verwezen naar drie elementen: de zinnen zijn kort (1 tot 4, een enkele keer 5 woorden), er zijn weinig of geen functiewoorden, en er is zo goed als geen morfologie. Vooral de laatste twee eigenschappen onderscheiden deze fase van de volgende differentiatiefase.

1.5

De differentiatiefase (doorsnee 2;6 - 5;0)

Wat betreft taalverwerving is deze periode de meest polyvalente. Wanneer we Figuur 1.1 in dwarsnede bekijken kan men dit het best aflezen: de fonologie moet nog behoorlijk afgewerkt worden, de semantisch/lexicale ontwikkeling gaat in hoog tempo verder, en de syntaxis evolueert aan een zeer snel ritme, mede doordat nu ook het morfologisch aspect aan bod komt, de flectiemorfologie is immers ook een zinsbouwinstrument. Wat betreft pragmatiek verbreedt een veelheid van nieuwe taalfuncties de verbale communicatie. Kinderen produceren meer en meer uitingen die direct of indirect verwijzen naar het ontluikend metalinguïstisch bewustzijn, zoals *indirecte grammaticaliteitsoordelen* ((18), (33), (34), (37)). Methoden van onderzoek worden hierdoor diverser. Tot hiertoe moest men hoofdzakelijk oplettend observeren, nu kan men ook elicitatieprocedures uitproberen, men kan zelfs voorzichtig trachten *echte grammaticaliteitsoordelen* uit te lokken, d.w.z. aan het kind vragen: 'Is dit volgens jou correct?', al zal men dit laatste meestal handig vermommen, bijvoorbeeld in een rollenspel met handpoppen.

De differentiatiefase valt in grote lijnen samen met de kleuterleeftijd, een periode die er één is van eveneens spectaculaire ontwikkelingen op psychosociaal en cognitief vlak. Een aantal van deze veranderingen drukt ook heel duidelijk zijn stempel op de taalontwikkeling. Zo valt het intense identificatieproces, waarbij het kind zich als persoon wil differentiëren van zijn omgeving, samen met het verwerven van 'ik' en 'mijn'. Zo zal het ontwikkelende tijdsinzicht mede resulteren in het gebruik van *werkwoordstijden*. Bovendien verandert er ook veel in de leefwereld van het kind. Tijdens deze periode verlaat het zijn primaire beschermende milieu en komt in een grotere omgeving: in België is dat de kleuterschool rond 3 jaar, in Nederland rond 4 jaar. Maar voordien kan er ook al sprake zijn van peuterspeelzaal of speelgroep. In elk geval

wordt het *taalaanbod* nu ook zaak van andere volwassenen dan de primaire verzorgers. Het taalaanbod kan hierdoor voor vele kinderen verruimen (kinderen die in een besloten sociaal milieu leven), voor anderen kan het een confrontatie betekenen met nieuwe varianten van de moedertaal (dialectsprekende kinderen) of zelfs met een nieuwe taal (migrantenkinderen).

Deze periode waarin zoveel gebeurt, zou men kunnen trachten op te splitsen in een aantal subfasen, maar dit is toch erg precair. Enerzijds zijn er de reeds genoemde tempoverschillen tussen kinderen, maar ook intra-individuele verschillen: zo zullen motorisch vlugge kinderen bijvoorbeeld veel sneller vorderen met fonologie, maar toch de doorsnee-tijd nodig hebben voor syntaxis. In wat volgt zal getracht worden voor een aantal aspecten wel aan te geven wat eerst komt en wat later, dit wijst dan op een intern gerespecteerde chronologie. Daarbij zal wel eens gebruikgemaakt worden van de termen *'vroeg'* differentiatiefase en *'latere'* differentiatiefase, maar leeftijdsgrenzen zijn hierbij nauwelijks aan te geven.

Eerst enkele voorbeelden van taalproductie tijdens deze periode. Voorbeelden (15) en (16) kunnen model staan voor de vroege differentiatiefase, voorbeelden (17) tot (21) voor de iets latere differentiatiefase.

- (15) ik is drie jaar
nu jaart ik, hé
nu heef ik een typmasjien
allemaal brieven voor mij
ikke houdt mijne lepel goe vast hoor
ik heef een kroon kregen
die jonge heeft mijne lekstok (= lolly) stuk gedaan
'k heb pakjes kegen voo mijne vejaadag
een mooie pul en handschoentjes en mooie muts
en palekes (= parelkes)
voo een stik (= strik) te make
da mag nie, zo op de grond gegooid en dan is hij stuk
de zus van Mieke heef mij mandarijtje kapot gedaan
moe pipi doen
dat hier is op mijn kroon
ik ga mijn kom halen
ik ga fruitpap etc
ik is jarig, plezant, hé !
ik is gevald in de kring
nee, blijve zitte, blijve staan in de kring
(Leen, 3;0)

- (16) Dirk, ik heb onze goeie auto terug vont (= gevonden), onze auto dat is de jijaf (= giraf) in de diejetuin (= dierentuin) is Sara gekomen? nie pestaal (= speciaal) voor mij gekomen hé? (Joke, 3;5)
- (17) de krokodil
we zullen hem vlug pakken
ik heb de krokodil
ik heb ze meegebracht
jamaar de temefoon is kapot
deze is nog gemaakt
we zullen hiermee temefoneren
nul zes negen zes
allo elektrieker, heel de draad is opgeten
en ook nen ekstisiteit en de auto kan den elektrieke make bent ge aan de telefoon geweest ?
ik brengde de krokodil mee
(Gerrit, 4;5)
- (18) Sneeuw wit (Maria, 2;11)
Roodkap (Diederik, 3;0)
Moeder: ik ben een meisje.
Hanneke (3;1): gij is toch niet klein, gij is toch ne grote meis.
- (19) het paardje klimde op de stoel en toen viel het, en toen had het pijn, en toen jankte het. (Bart, 4;10, speelt dat hij zelf paard is)
- (20) ik keekte achter de boeken en toen heb ik het gevond
(Hanneke, 3;10)
- (21) ik was, ik is, ik ben in de put gevallen, gespringt, ik was gestaan, en toen, en toen, ik was onder de grond boven mij, ... en toen zag ik tot hier (wijst) boven mijn hoofd was de grond ... de put was boven mij en ik zie niks ... ik, ik zie Ingrid en toen zeg ik ik wil uit de put. (Tim, 4;6, is bij een vriendje gaan spelen waar in de tuin een grote put gegraven werd.)

1.5.1

Fonologische ontwikkeling

Reeds vroeg in deze periode verwerft het kind de nog ontbrekende fonemen, wat niet betekent dat ze ook allemaal perfect gearticuleerd worden: zo kan een /s/ nog interdentaal (met de tong tussen de tanden) geproduceerd worden, maar ze is er wel. Kinderen geven nu blijk

van een groeiend fonologisch bewustzijn, dat een belangrijke rol zal spelen bij het latere leesproces: in hun taalspel gaan ze spontaan rijmen, ze maken substitutie-oefeningen met fonemen, en vervolledigen fonotactische patronen ((22) - (24)).

- (22) wasmachine
China
China Nina
appelsien
(Tim, 3;6, heeft net het woord wasmachine gehoord)
- (23) Marcel
Macel
nee Marcel
Mocel
Mossel
Mosereel
Maserel
(Hanneke, 3;7, heeft voor het eerst de voornaam Marcel gehoord)
- (24) de straat gaat naar links, naar rechts, naar oots, naar oks en naar legs.
(Gerrit, 2;11, rijdt met autootjes op imaginaire straten)

Sommige fonologische processen nemen na de derde verjaardag drastisch af, maar een aantal blijft in deze periode nog doorlopen, zoals deletie van de eindconsonant: 'elektrieke' (= elektrieker, (17)), 'goe' (= goed, (15)), 'voo' (= voor, (15)). Ook clusterreductie blijft nog een tijdje actief, vooral als het om verbindingen van drie consonanten gaat: 'stik' (= strik, (15)), 'vejaadag' (= verjaardag), 'palekes' (= parelkes, (15)), 'ekstisiteit' (= electriciteit, (17)), 'pestaal' (= speciaal, (16)). Ook het weglaten van onbeklemtoonde lettergrepen komt nog lang voor, waardoor verleden deelwoorden dikwijls klinken als: 'jaart' (= verjaard, verjaart, (15)), 'kregen' (= gekregen, (15)), 'vont' (= gevonden, (16)). Het langst voorkomend is het proces van gliding, dit kan uitlopen tot de vijfde verjaardag: 'jijaf' (= giraf, (16)), 'diejetuin' (= dierentuin, (16)).

1.5.2
Semantiek en woordenschat

De passieve en actieve woordenschat breiden verder uit: in doorsnee zouden driejarigen zo'n 1.000 woorden actief kunnen produceren (Aitchinson 1994) en er heel wat meer begrijpen. Actief gebruiken wil overigens niet zeggen dat het kind woorden dan ook helemaal gebruikt zoals volwassenen:

- (25) ik heeft een vuile slurf (= natte neus) (Gerrit, 2;11)
- (26) is de meisjes ook een mens? (Hanneke, 3;3)
- (27) ben jij een dokter of een mens? (Bart, 3;0)

Uit voorbeelden (25) - (27) blijkt dat kinderen woorden nog te breed gebruiken: de *overextensie*. Vooral wat betreft nieuwe begrippen in relatie met plaats, ruimte en tijd valt op dat kinderen er dikwijls één woord uitkiezen dat ze dan te omvattend gebruiken. Overigens kan deze overextensie van begrippen er soms toe leiden dat kinderen precies het tegenovergestelde zeggen van wat ze volgens de context bedoelen ((28) - (30)).

- (28) ik ben weer de laatste (het kind is eerst aangekomen)
ik heb het te warm in de school (het kind wil een extra trui)
(Hanneke, 3;4)
- (29) Tim (3;2) gebruikte aanvankelijk alleen nog maar 'in' en 'op' als plaatsaanduiding. Dan begint hij 'achter' te gebruiken, maar aanvankelijk kunnen zinnen als 'ik wil achter mama zitten' zowel beteken: ik wil 'naast', 'bij', 'voor', als 'achter' mama zitten.
- (30) Kaper (1959) illustreert de stapsgewijze verwerving van 'aanstonds' bij Erik tussen 3 en 7 jaar: "dit slaat eerst zowel op verleden als op toekomst, iets later op de toekomst alleen, maar zowel op onmiddellijke als op verder gelegen toekomst, en pas in de derde fase duidt het alleen de onmiddellijke toekomst aan."

Overigens is het zo dat kinderen eerder ruimte- dan tijdsbegrippen hanteren, waardoor er soms een korte periode kan zijn waarin zij tijds-aanduidingen trachten te omschrijven met ruimtelijke metaforen ((31), (32)).

- (31) Gerrit (3;9) zit al lang op de WC en mama vraagt: 'Hoe lang duurt het nog?' Gerrit toont een afstand in de badkamer en antwoordt: 'Tot aan het bad duurt het nog.'

- (32) Frans (4;11) mocht gisteren niet naar de kermis en wil vandaag zo snel mogelijk vertrekken. Hij wil uitdrukken dat hij nu al lang genoeg gewacht heeft: 'Wij hebben de langste wereld al gewacht, toen gisteren had ik de langste wereld al gewacht.'

Bovendien blijkt uit de voorbeelden (27) en (28) dat kinderen nog onvoldoende inzicht hebben in de hiërarchische verhouding tussen bepaalde termen. Maar uit deze voorbeelden blijkt ook dat het kind nu zelf meer en meer expliciete vragen stelt om de juiste betekenisgrenzen af te tasten. Uit één en ander blijkt dat woorden nu tot *concepten* worden, en niet langer gebonden zijn aan concrete situaties die het kind meemaakt. Door het toenemend metalinguïstisch bewustzijn krijgt het kind ook expliciete interesse voor de relatie vorm-betekenis van woorden, het gaat *etymologiseren*, en veronderstelt daarbij dikwijls meer logica dan de taal kan bieden ((33), (34)).

- (33) Na het vertellen van het assepoester-sprookje merkt Hanneke (3;7) op: 'De *fee* dat is omdat die altijd naar 't *feest* gaat hé?'
- (34) Frans (4;2): 'Het *hoofd*kussen, dat is om *hoger* te liggen hé?' (terwijl mama een kussen geeft voor een te diepe zetel)

Ondanks de voortdurend groeiende woordenschat is het zo dat kinderen dikwijls nog woorden tekortkomen om uit te drukken wat ze bedoelen, mede dankzij de groeiende morfologische vaardigheden is dit de periode bij uitstek waarin ze dan maar zelf woorden vormen, de zogenaamde *neologismen* (35).

- (35) spiegelpapier (= zilverpapier) (Steven, 4;6)
ik ben geveerjaardagd (Hanneke, 3;0)
een snijter, een snijt (= mes) (Marleen, 2;7)
de waaier (= wind) (Gerrit, 2;10)

De woordenschatgroei tijdens deze periode schijnt een tweede opmerkelijke versnelling door te maken rond de leeftijd van drie jaar. Deze opmerkelijke sprong kan enerzijds toegeschreven worden aan de eerder genoemde uitbreiding van de leefwereld, maar kan toch ook gedeeltelijk door interne linguïstische factoren verklaard worden: functiewoorden ontbreken niet langer en tal van nieuwe woordklassen worden nu gebruikt. Dit hangt natuurlijk samen met de grammaticale ontwikkeling.

1.5.3 Syntaxis en morfologie

Eén van de nieuwe woordklassen die vrij vroeg verschijnt is het *lidwoord*: eerst het onbepaalde ('een'), gevolgd door het bepaalde ('de/het'), al zal het precieze onderscheid tussen 'de' en 'het', dat gebaseerd is op grammaticaal geslacht, pas later op zijn plaats vallen (Schaerlaekens en Gillis 1987). Door het gebruik van lidwoorden, aanwijzende ('deze', 'die', 'dit', 'dat'), vragende ('wie', 'wat', 'welke'), en persoonlijke voornaamwoorden, voegwoorden en bijwoorden verdwijnt het telegramstijl karakter van de vorige fase. Ook het typische *build-up*- en *break-down*-systeem van primitieve uitingen, wordt in deze periode langzaam maar zeker vervangen door echte zinnen: uitingen als 'nee dokter', klinken nu als 'ik wil niet naar de dokter': de negatie is geïncorporeerd in een echte negatieve zin. Daarnaast ontwikkelen zich ook vraagzinnen met inversie en met de vraagwoorden 'wie', 'wat', 'waar', 'welke', 'hoeveel', 'hoe', 'wanneer', en 'waarom'. In de vroeglinguale fase werd voor vragen alleen de zinsintonatie gebruikt, samen met een paar voorlopers in de vorm van vaste formules als 'is dat?', 'wat is dat?' (de zogenaamde *naamvragen*) (Van Kampen 1997). In de latere differentiatie (na 3;0 - 3;6) komen ook passieve en samengestelde zinnen aan bod, zij het eerst in de vorm van *nevenschikking* (zoals lange verhalen met 'en toen', 'dan', 'en dan', 'en toen'), later ook met *onderschikking* ('als', 'omdat', 'als...dan', 'maar', 'want', 'toen', 'dus'): voorbeelden (15) versus (17) en (21) illustreren deze evolutie. Maar vanaf het begin van de differentiatiefase worden zinnetjes die kinderen uiten gestadig langer, al wijzen onderzoekers erop dat de MLU (*Mean Length of Utterance*, gemiddelde uitingenslengte), eigenlijk een maat is die op zich niet zoveel zegt over de syntactische complexiteit van de zin. Belangrijker is de vaststelling dat rond de leeftijd van 3;5 ongeveer de helft van de zinnetjes nu een werkwoordelijke component bevatten, en dit werkwoord wordt ook vervoegd ((15), (16); Wijnen 1995, Schlichting 1996). Dat het kind niet meer spreekt in lexicale basisvormen (meestal infinitieven) maar in *finiete vormen* (persoonsvormen) van het werkwoord hangt samen met de verwerving van persoonlijke voornaamwoorden: eerst 'ik/jij', snel gevolgd door 'hij/zij' en iets later door de meervouden 'wij/jullie/zij' (Bol en Kuiken 1988, Bol 1995, Schlichting 1996). Parallel hiermee komt de meervoudsvorm van het werkwoord ook iets later dan de enkelvoudsvorm: voorbeelden (15) versus (17) illustreren dit. Opmerkelijk is dat de finiete vormen eerst (reeds vanaf 2;6 jaar) verschijnen bij de categorie hulpwerkwoorden, modale werkwoorden,

koppelwerkwoorden: ‘zijn’, ‘zullen’, ‘gaan’, ‘hebben’, ‘kunnen’, ‘willen’. Kinderen creëren er in deze aanloopfase dikwijls nog een hulpwerkwoord bij: ‘doen’ ((36)).

- (36) ikke doet niet vallen (Hanneke, 2;5)
de brandweer die doet blussen (Frans, 3;7)

Feit is, dat na de hulpwerkwoorden ook de andere werkwoorden worden vervoegd. De systematische vervoeging van de werkwoorden hangt nauw samen met de vaste positie die het werkwoord nu in de zin heeft, positie die nu in de regel overeenkomt met het volwassen taalgebruik. Dit gebeurt in het algemeen vanaf drie jaar en ontnemt de kindertaal voorgoed het telegramstijl effect (Wijnen en Bol 1993). Tijdsgebruik is een andere vormverandering van het werkwoord en komt net iets later: kinderen verwijzen daarbij eerst naar onmiddellijke toekomst (‘gaan’ + infinitief) en verleden (hulpwerkwoord + verleden deelwoord), en pas later naar verder verleden en verdere toekomst. Voorbeeld (15) uit de vroege differentiatiefase en voorbeelden (17) en (21) uit de latere differentiatie illustreren dit verschil. Loskomen van het hier-en-nu taalgebruik gebeurt daarbij dikwijls eerst in welbepaalde spelcontexten: bij constructiespel, bij fantasiespel (19).

Naast deze evolutie van het werkwoord, zijn er nog andere flexies, zoals de buigings-e van het adjectief, verkleinwoord en meervoud van het zelfstandig naamwoord. Meervoud en verkleinwoord zijn er eigenlijk al heel vroeg in de differentiatiefase ((15), Gillis 1997). Dit is niet alleen in het Nederlands zo, maar in alle talen: het gaat om begrippen van ruimte en kwantiteit, en die komen vroeger aan bod dan tijdsaspecten.

Bij het verwerven van al deze flectieregels gaan kinderen zoals steeds oefenend te werk, correcte en incorrecte pogingen wisselen elkaar dan ook af ((15), (16), (17), (21)). Dat kinderen echt niet alleen maar *imiteren*, maar *regelmatigheden* ontdekken blijkt uit het fenomeen van de *overregularisatie*. Vormen als ‘ik heeft’, ‘meegebracht’, ‘gevald’, ‘gesprongt’, ‘klimde’, ‘keekte’ ((15), (17), (19), (20), (21)) zijn weliswaar niet correct, maar verwijzen naar het feit dat kinderen echt regels lijken toe te passen. Ook vormen als ‘roodkap’, ‘sneeuwwit’, ‘meis’ (20) verwijzen hiernaar. Expliciete opmerkingen als ‘oma is toch niet een meisje, oma is toch groot’ (Gerrit, 2;10), geven weer dat het kind nu echt weet wat een verkleinwoord is. Ze kunnen beschouwd worden als indirecte grammaticaliteitsoordelen, passend binnen het ontluikend metalinguïstisch bewustzijn.

1.5.4

Pragmatische, metalinguïstische en communicatieve aspecten

Uit wat voorafging is reeds gebleken dat kinderen intensief met de regelmatigheden van de taal bezig zijn en ook expliciet nadenken over taal, hierdoor corrigeren ze ook zichzelf en geven openlijk kritiek op volwassen taalgebruik ((37), (38)).

- (37) maar vroeger kende ik de badkamer niet helemaal hé?
want toen zeg ik 'papkamel', maar nu wel hé, want nu zeg ik dat hoe de grote mensen dat zeggen. (Frans, 4;1)
- (38) Volwassene: ik kom juist uit *mijn* bad.
Gerrit (3;4): neen, dat is het bad van *iedereen*, en 't klein bad is van Hanneke.

Deze correcties, en ook vragen om uitleg ((26)), pogingen tot etymologiseren ((33), (34)), en indirecte grammaticaliteitsoordelen ((36)) zijn terug te voeren tot het nu geëxpliciteerde metalinguïstisch bewustzijn.

Kinderen praten nu niet alleen meer met volwassenen, maar in toenemende mate ook met andere kinderen, bijvoorbeeld in de kleuterschool. Hierdoor wordt de communicatie gevarieerder en komt er een waaier van nieuwe pragmatische functies aan bod. Een opvallend verschil met de voorgaande periode is dat het taalgebruik in toenemende mate gedecontextualiseerd kan worden: kinderen spreken niet langer alleen over het hier-en-nu, maar ook over andere plaatsen en tijden, en ook over algemene onderwerpen: 'Hebben alle opa's een bril?' Of ze proberen bijvoorbeeld afspraken te maken: 'Als jij dit aan mij geeft, dan krijg jij dat.' In het begin van deze periode kunnen kinderen nauwelijks een samenhangend verhaal produceren, maar langzaam lukt het wel iets uit het verleden te vertellen. Omdat kinderen hun eigen, voor hen belangrijke details kiezen, eerder dan een logische of chronologische volgorde te hanteren, klinken hun verhalen nog erg onsamenhangend ((21)). Voor deze ogenschijnlijke verwardheid zijn er nog andere redenen: in deze periode evolueren kinderen qua taal met grote snelheid. Ze kennen al heel veel, maar er is even zoveel dat ze maar half of nog niet kennen. Het lijkt dan ook logisch dat ze af en toe over hun woorden struikelen. Dit gebeurt dikwijls wanneer ze ingewikkelder zinsconstructies, zoals samengestelde zinnen, wel beginnen, maar niet kunnen volhouden. Vaak zoeken kinderen ook nog naar het juiste woord, of ze zoeken naar de juiste verbogen vorm van het woord, iets wat dan resulteert in *valse starts*: 'Ik zet het bij...op de kast, ik heeft

... ik heb honger, ik had... ik heb een nieuwe jas.' Door het groeiend metalinguïstisch bewustzijn, worden kinderen zich ook expliciet bewust van hun beperkingen ((39), (40)).

- (39) ik zeg soms dinges, waarom dat ik niet weet hoe het feitelijk heet
hé (Hanneke, 4;6)
- (40) geef een keer da, die zeep
geef een keer ik weet niet wa zeep (Annemie, 3;2)

Men vat dit alles samen onder de noemer *aarzelend spreken* (in oudere literatuur ook wel eens *fysiologisch stotteren*), en het viert hoogtij zo tussen 3 en 4 jaar. Een uitgebreid voorbeeld hiervan is te vinden in (21). Uit dit voorbeeld blijkt ook dat dit aarzelend spreken veelal voorkomt in emotioneel geladen situaties, of wanneer kinderen te veel ineens willen vertellen: de taalvorm zit de taalinhoud dan op de hielen. De kleuterperiode is bovendien de periode van een zee aan nieuwe en soms overweldigende ervaringen. De nieuwe taalervaringen, en de regels waar men mee worstelt, worden door het kind dan ook nog regelmatig geoefend in een niet-communicatieve context, zoals in de bedmonoloog ((22), (23)). Taal speelt nu een allesoverheersende rol in de communicatie, maar ondanks alles blijft taal ook nog *spel*, al spelende leert het kind, dat geldt ook voor taal.

1.6

De voltooiingsfase (doorsnee 5-9 jaar)

De vraag kan terecht gesteld worden of er wel zo iets is als een echte voltooiingsfase, want echt nieuwe aspecten komen er in deze periode niet meer bij. Het kind werkt de taalverwerving af met een iets minder spectaculaire snelheid, en een aantal vaardigheden die in aanzet al wel aanwezig waren worden veelzijdiger gebruikt. Men kan zeggen dat het einde van deze fase betekent dat het kind zijn taal in principe vormelijk beheerst zoals een doorsnee-volwassene, wat echter niet betekent dat het kind inhoudelijk ook over dezelfde onderwerpen praat. Nu is er, zoals eerder vermeld, ook tussen volwassenen onderling nogal wat verschil in niveau en vlotheid van taalbeheersing, in stijl, in beheersen van de standaardtaal versus dialectische invloeden, enz. Omdat kinderen van deze leeftijd in onze contreien ook schoolplichtig zijn, zal de school expliciet pogingen ondernemen om het (standaard)taalgebruik van kinderen op een zo hoog mogelijk niveau te brengen. Dit brengt

mee dat tijdens deze fase de grenzen tussen spontaan *taalverwerven* en expliciet *taalleren* kunnen vervagen. Zo is vastgesteld dat het vervangen van vormen als *driede, eien*, door *derde en eieren*, een plotse wending neemt, zo halverwege het eerste leerjaar (derde groep basisschool). Nochtans wordt een aantal aspecten nog verder spontaan verworven, ook zonder schoolse tussenkomst.

Wat betreft de fonologie is dit de periode dat kinderen zowel alle fonemen afzonderlijk, alsook de meest gangbare foneemclusters uit hun moedertaal kunnen produceren, er zijn geen persisterende fonologische processen meer, wat niet uitsluit dat kinderen een woord niet af en toe slecht articuleren. Wel kan deze productie soms nog een aantal technische articulatorische onvolmaaktheden vertonen, bijvoorbeeld tijdens de wisseling van het melkgebit. Ook voor het Nederlands vreemde combinaties vragen soms nog wat oefening ('*fford*', '*skeeler*'), evenals de /sp/ in aan het wordeinde ('*hesp*', '*wesp*'), maar dit blijven ook voor menig volwassene struikelblokken. Het feit dat het fonologisch en fonotactisch systeem door het kind zowel passief als actief gekend is vormt de uitvalsbasis voor het nieuwe taalgebeuren bij uitstek in deze periode: het leren lezen en schrijven. Op basis hiervan kan het kind klank en letter, foneem en grafeem leren koppelen. Het feit dat het kind het fonologisch systeem nu beheerst, is er aanleiding toe dat hij er ook doelbewust mee speelt en er zelfs grapjes over maakt. In de *taalcultuur* van het lagereschoolkind spelen tongtwisters, rijmpjes, opzettelijke klankverwisselingen, imiteren van vroegkinderlijke uitspraakfouten (*immature articulation*), dan ook een opvallende rol.

Het beginnende lezen berust ook op een voldoende uitgangswoordenschat, die hebben kinderen nu. Wanneer ze geconfronteerd worden met woorden die ze niet begrijpen, zullen ze nu expliciet om uitleg vragen: 'Mama, wat zijn dat, vitamientjes?' Toch worden nieuwe woorden soms nog te breed gebruikt, nieuwe woorden zijn bijvoorbeeld werkwoorden die het standpunt van de spreker relativieren. Ook gebruikt het kind nieuwe uitdrukkingen te pas en te onpas, hierdoor klinkt het taalgebruik van beginnende scholieren soms overdreven plechtig ((41) - (44)).

- (41) als ik zo vrij mag zijn, ik lust geen fruitsla (Frans, 6;1)
- (42) de Belgen zijn gewonnen, ik zeg het u op voorwaarde (Tim, 6;6, na het bekijken van een voetbalmatch)
- (43) mama de grote dag is meegedeeld (Tim, 8;4, wil aankondigen dat zijn tand is uitgevallen)

- (44) Mama: ben je blij dat er kalfsbrood is?
Frans (8;6): mijn blijdschap gaat eerder naar de wortelen.

In het algemeen beschikken vijf à zesjarigen al over een behoorlijke basiswoordenschat. Hun passieve woordkennis wordt tussen de 6.000 en 8.000, soms tot 14.000 woorden geschat. Hun actieve tussen 3.000 en 4.000 woorden (Templin 1957, Augst 1978, Carey 1978, Aitchinson 1994). Voor het Nederlands bestaat onderzoek naar de woordenschat van zesjarigen in de vorm van een streeflijst, dat is een lijst van woorden waarvan de onderwijzenden verwachten dat ze door zesjarigen gekend zijn (Schaerlaekens, Kohnstamm, Lejaegere 1999).

Van het aspect morfosyntaxis moet het kind daarentegen nog heel wat verwerven. Wat betreft de morfologie blijven overgegeneraliseerde vormen nog voortbestaan tot 9 à 10 jaar ('ik heef' = ik heb, 'merer' = meer, 'ik valde' = ik viel, 'schippen' = schepen). In termen van onze geformaliseerde volwassen schoolgrammatica kan men het ook zo stellen: het kind kent wel de regels, maar nog niet de uitzonderingen. Woordsoorten als het reflexief persoonlijk voornaamwoord ('mij', 'jou', 'zich') waren in de differentiatiefase wel al aanwezig, maar moeten toch nog hun juiste plaats in de zin krijgen. Met het in opdracht beheersen van derivatiemorfologie (van 'koken' naar 'kookbaar', 'onkookbaar', 'het koken', 'kok', 'kokkin', 'kooktijd', 'kookpunt', 'kookpuntbepaling', ...) hebben oudere kinderen nog problemen, maar uiteindelijk is dat ook voor vele volwassenen nog zo (Smedts 1986). In contrast hiermee staat het feit dat kinderen voor hun eigen neologismen, reeds in de differentiatiefase, en nu nog, deze derivatiemorfologie wel spontaan hanteren: 'de eerlijkheid' (= waarheid), 'afplooiën' (= ontplooiën), 'uitslikken' (= ophoesten), 'huisbrug' (= viaduct), 'timmerling' (= timmerman), 'lusterik' (= baby die alles lust). Heel wat oefening vergt het nog om passieve zinnen, langere zinnen en samengestelde zinnen te vormen zonder aarzelende haperingen (Verrips 1996). Speciaal samengestelde zinnen met onderschikking en logische verbanden blijven nog moeilijk in de lagere school.

Bij het eerder genoemde leesproces speelt metalinguïstiek een grote rol. Het kind denkt nu expliciet na over taal, formuleert er zelf ook opvattingen over en gaat door met in taal te zoeken naar logica ((45) - (47)).

- (45) een kamerjas dat weet ik waarom dat zo heet, je blijft ermee in de kamer en je gaat er niet mee buiten, maar waarom heet een kamer nu *kamer*? (Hanneke, 8;6)

- (46) in Australië zijn daar veel *straatjagers*? (Frans, 6;5)
 (47) zijn ze in *Frankrijk rijk*? daar hebben ze toch veel *frank*? (Frans, 5;4)

Op dit metalinguïstisch bewustzijn doet de school niet alleen expliciet beroep voor het leren lezen, maar ook voor het verbeteren van de mondelinge taalvaardigheid, voor het bijbrengen of verbeteren van de standaardtaalbeheersing, en ook voor het leren van een tweede taal. Door dit metalinguïstisch bewustzijn kunnen kindertaalonderzoekers nu ook gebruik maken van elicitatie (taaltests), rechtstreekse grammaticaliteitsoordelen, ook van correctieprocedures: 'ik zei het verkeerd, maar zeg jij het eens correct'. Het metalinguïstisch bewustzijn leidt niet alleen tot zelfcorrectie maar ook tot introspectie ((48)).

- (48) Vader: wat is het Sander 'ik zegde' of 'ik zei'?
 Sander: ik zei.
 Vader: waarom zeg je dan toch 'ik zegde'?
 Sander: omdat mijn mond het dan even niet weet.
 (Sander, 5 jaar, voorbeeld uit Appel en Vuurmans 1997)

Op basis van de gevorderde syntaxis, maar ook op basis van cognitieve rijping, kunnen kinderen nu wel stilaan uitvoerige beschrijvingen geven (*extended discourse*) of samenhangende verhalen vertellen. Deze *narratieve vaardigheden* zijn mede het gevolg van het feit dat het kind nu kan loskomen van zijn egocentrisch standpunt en zich in toenemende mate kan verplaatsen in het standpunt van de luisteraar. Dit brengt mee dat het kind er nu rekening mee houdt welke informatie hij vooraf moet geven, opdat de luisteraar het vervolg van zijn verhaal zou kunnen volgen, men noemt dit de *theory of mind* (Frith en Happé 1994a). Dit is een in wezen cognitieve vaardigheid die in de differentiatiefase nog ontbrak, en zorgt voor diverse pragmatische evoluties in de voltooingsfase. Kinderen worden zich bewust van de wisselende taalcompetentie van hun gesprekspartners, en geven zo nodig bijsturing als ze merken dat hun taalgebruik tekortschiet.

- (49) Een kleuter verblijft bij zijn oma, als moeder zegt: 'zet de borden eens op tafel', waarop Gerrit (5;0) zijn moeder vertelt: 'oma heeft geen borden, oma heeft loren.' (Oma gebruikt het dialectwoord telloren).
 (50) Frans (7;0) opent een verjaardagscadeautje en zegt 'wansmakelijk', maar het verstoorde gelaat van de schenker bemerkend voegt hij eraan toe: 'ik weet niet wat dat woord betekent hoor, maar ik heb het al eens horen zeggen.'

- (51) Een Koreaans adoptiekind (7;6) verblijft een jaar in een Nederlands-sprekend gezin en heeft al heel wat van de nieuwe taal opgestoken. Op een dag zegt hij echter tegen zijn ouders: 'ik wil graag een broer hebben, maar geen Koreaan, want die spreken zo slecht.'

Door dit inlevingsvermogen in het standpunt van de luisteraar wordt het kind nu een volwaardige gesprekspartner voor volwassenen, én voor leeftijdsgenoten, met wie het in toenemende mate ook taalfuncties gaat beoefenen als: gemeenschappelijk rijmen en dichten, poëtische nonsens en opzettelijke nonsenstaal. Maar met deze opzettelijke nonsens wil het kind soms ook anderen in het ootje nemen. Ook een taalfunctie als grappen maken, waarin kinderen nu bedreven raken, kan gebruikt worden om te plagen ((52)).

- (52) Vraag: hoe komt dat?
Antwoord: door de komst van 't komen.
Vraag: welk uur is 't?
Antwoord: een rond.
Vraag: hoeveel?
Antwoord: 't dubbel van de helft.
Vraag: welk dier kan hoger springen dan een huis?
Antwoord: geen enkel, een huis kan niet springen.

Deze en andere op taal gebaseerde grapjes geven blijk van een gevorderde taalbeheersing: ze berusten op morfologische spelerei, op opzettelijk letterlijk opvatten van betekenis, op dubbel-interpreteerbare syntactische structuren. Een jonger kind zou dergelijke grapjes taaltechnisch gezien niet kunnen maken.

Het lagereschoolkind dat zijn taal vormelijk beter en beter beheerst, ontdekt echter in toenemende mate dat taal ook kan dienen om een kortsluiting in de communicatie te bewerkstelligen, want daarop is het verrassingseffect van dergelijke grapjes gebaseerd. Taal kan dus ook dienen om te *misleiden* en zelfs om expliciet te *liegen* ('ja ik heb mijn huiswerk al af'). Deze liegfunctie van de taal wordt in de kindercultuur zelfs ritueel geïmproviseerd tijdens het 1-april gebeuren.

Men zou het ook zo kunnen stellen dat de taalverwerving beëindigd is wanneer met taal niet alleen maar communicatie bedreven wordt, maar wanneer taal ook kan gebruikt worden voor desinformatie en doelbewuste communicatieve misleiding. In die zin beheerst de negenjarige zijn taal als de doorsnee-volwassenen: hij gebruikt en misbruikt ze naar hartelust.

1.7 Besluit

Deze blauwdruk gaf al een eerste idee over hoe de taalverwerving verloopt bij een Nederlandstalig kind. In dit hoofdstuk werd nogal wat aandacht besteed aan interne chronologie en werd gepoogd een indeling in perioden en fasen aan te brengen. Een dergelijke blauwdruk kan een leidraad vormen wanneer men wil vaststellen of de taal bij een individueel kind in grote lijnen normaal verloopt. Tegen de achtergrond hiervan kan een ernstige vertraging, of een kwalitatief heel andere taalverwerving geconstateerd worden.

In dit hoofdstuk werd ook getracht alle facetten van taalverwerving te behandelen. In de volgende hoofdstukken zal telkens de preciezere ontwikkeling van één aspect aan bod komen, en dit voor het leeftijdsbereik van nul tot negen jaar. Deze blauwdruk kan daarbij helpen om het totaalbeeld niet uit het oog te verliezen en de relaties tussen de verschillende aspecten beter te kunnen leggen.

Noten

- 1 Tenzij anders vermeld, zijn deze en alle volgende voorbeelden ontleend aan Schaerlaekens (1977), Schaerlaekens en Gillis (1987), of eigen materiaal.