



UvA-DARE (Digital Academic Repository)

Wat kunnen we leren van verwerving? Dat constructiegrammatica en generatieve taalkunde beide nodig zijn

Een paar decennia onderzoek naar Verb Second

Weerman, F.

DOI

[10.5117/NEDTAA2017.1.WEER](https://doi.org/10.5117/NEDTAA2017.1.WEER)

Publication date

2017

Document Version

Final published version

Published in

Nederlandse Taalkunde

[Link to publication](#)

Citation for published version (APA):

Weerman, F. (2017). Wat kunnen we leren van verwerving? Dat constructiegrammatica en generatieve taalkunde beide nodig zijn: Een paar decennia onderzoek naar Verb Second. *Nederlandse Taalkunde*, 22(1), 91-112. <https://doi.org/10.5117/NEDTAA2017.1.WEER>

General rights

It is not permitted to download or to forward/distribute the text or part of it without the consent of the author(s) and/or copyright holder(s), other than for strictly personal, individual use, unless the work is under an open content license (like Creative Commons).

Disclaimer/Complaints regulations

If you believe that digital publication of certain material infringes any of your rights or (privacy) interests, please let the Library know, stating your reasons. In case of a legitimate complaint, the Library will make the material inaccessible and/or remove it from the website. Please Ask the Library: <https://uba.uva.nl/en/contact>, or a letter to: Library of the University of Amsterdam, Secretariat, P.O. Box 19185, 1000 GD Amsterdam, The Netherlands. You will be contacted as soon as possible.

UvA-DARE is a service provided by the library of the University of Amsterdam (<https://dare.uva.nl>)

Wat kunnen we leren van verwerving? Dat constructiegrammatica en generatieve taalkunde beide nodig zijn

Een paar decennia onderzoek naar Verb Second¹

Fred Weerman

NT 22 (1): 91–112

DOI: 10.5117/NEDTAA2017.1.WEER

Abstract

Recent developments in research into acquisition show how ideas of construction grammar and generative grammar complement each other. This is illustrated with an overview of work on the acquisition of verb second, showing amongst others intriguing differences between early and late acquisition. It is argued that there are no a priori ('innate') features or categories but that these are derived based on the available distributional evidence. In particular young learners are able to do so. The features feed a sort and possibly task specific computational system.

Keywords: Verb Second, Acquisition, Generative Grammar, Construction Grammar, Parameter

1 Inleiding

In de vroege jaren negentig van de vorige eeuw ontstond binnen de theoretische taalkunde, en meer bijzonder daarbinnen de generatieve taalkunde, op grotere schaal belangstelling voor taalverwerving. Gezien de claims van de generatieve taalkunde, waarin het 'taallerend kind' immers

1 Bij een artikel als het onderhavige is het nagenoeg onmogelijk alle collega's te noemen aan wie je schatplichtig bent. Gemakshalve noem ik daarom alleen hier hen die ook (eerdere versies van) de tekst hebben becommentarieerd, te weten: Hans Broekhuis, Freek Van de Velde en bovenal Caitlin Meyer.

een welhaast iconische positie heeft, was deze ontwikkeling niet onverwacht. Er waren dan ook wel eerdere flirtages geweest, maar de ontwikkelingen in de jaren negentig namen zo'n vaart dat althans kwantitatief het taalverwervingsonderzoek in relatief korte tijd het fundamentele theoretische onderzoek zou overvleugelen. De vraag waarom deze hernieuwde kennismaking met de psycholinguïstiek zoveel succesvoller was dan de eerdere is nog niet zo eenvoudig te beantwoorden. Als getuige zou ik verschillende factoren kunnen noemen, waarvan er me hier twee van belang lijken.

In de eerste plaats bleek het generatieve model dat inmiddels was ontwikkeld (Chomsky 1981, 1986) taalkundigen overal ter wereld ertoe te kunnen verleiden meer en meer talen, taalstadia, dialecten en idiolecten tot in kleine details op min of meer op uniforme wijze te beschrijven. Het belang en de aantrekkelijkheid daarvan kan niet overschat worden. Zelfs wie niet zoveel had of heeft met het model moet erkennen wat een enorm voordeel het oplevert als je voor de taalkunde een euro in kunt voeren in plaats van al die aparte munteenheden die resulteren in met elkaar incompatibele beschrijvingen. Dat je naast, pakweg, het Oudengels, het Standaardnederlands en het Mandarijn, nu ook het Nederlands van twee- tot vierjarigen ging beschrijven, was zo bezien niets anders dan een natuurlijke uitbreiding van de empirische basis. En vanuit dat perspectief is het type argumentatie dat de analyse van kindertaal oplevert niet wezenlijk anders dan wat de analyse van allerlei andere talen en taalstadia op kan leveren.

Maar in tweede plaats was er de verwachting dat juist ook de *ontwikkeling* zou kunnen helpen cruciale argumenten voor of tegen analyses te geven (Roepers & Williams 1987). De vergelijking met een andere vorm van taalontwikkeling dringt zicht op, namelijk die met taalverandering (Lightfoot 1979, 1991, 1999). Je kunt bij taalverandering de te vergelijken stadia zien als stadia die synchroon geanalyseerd en begrepen moeten kunnen worden als willekeurig welke andere taal en zo kun je argumenten voor of tegen je theorie vinden. Maar de gedachte is toch vooral óók dat de theorie het tenminste mogelijk en hopelijk zelfs begrijpelijk maakt waarom een taal diachroon gezien van het ene naar het andere stadium gaat. Taalverwervingsonderzoek zou dus ook zulke 'diachrone' argumentatie voor of tegen een bepaalde theoretische positie kunnen bieden. Wie claimt dat de volwassen kennis van een grammatica die wordt beschreven op een of andere manier correspondeert met wat er in het hoofd van de volwassen spreker zit, moet immers ook een idee hebben hoe die daar terecht kan zijn gekomen, ofwel hoe die geleerd kan worden. En juist op dat punt

hadden generatieve theorieën in de vroege jaren negentig iets te zeggen wat onderzoekers kennelijk aantrok.

En wat kunnen we daar nu van leren over de Nederlandse zinsbouw? In dit bestek kan ik niet meer doen dan een beknopte illustratie geven aan de hand van één verschijnsel, namelijk Verb Second (verder: V2), de eis dat in Nederlandse zinnen het finiete werkwoord op de tweede plek in de zin staat. Nodeloos te zeggen dat dat beperkt is, maar mede omdat V2 van het begin af aan in de generatieve herontdekking van het verwervingsonderzoek een centrale rol heeft gespeeld, is er relatief veel over bekend en ik denk dat het redelijk exemplarisch is voor wat er van te leren valt. Ik zal eerst wat meer vertellen over de theoretische achtergronden die het onderzoek stuurden en de ontwikkeling daarin (paragraaf 2). Vervolgens zal ik een overzicht geven van wat we te weten zijn gekomen over de verwerving van V2 in het Nederlands en andere (Germaanse) talen (respectievelijk paragraaf 3 en 4). De consequenties ervan bespreek ik in de afsluitende paragraaf 5.

2 Parameters en verder

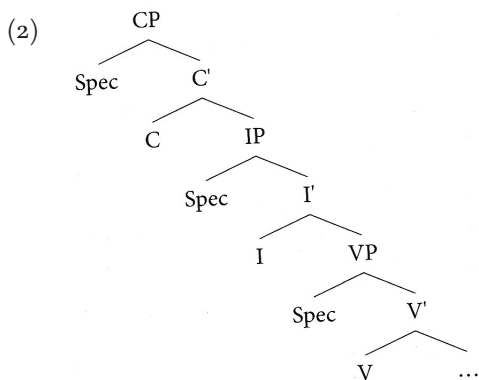
Het *appeal* van de generatieve theorie uit de jaren negentig zat hem o.a. in het idee van de parameters (Chomsky 1981, 1986). Het taallerend kind stelt de taalkundige voor het raadsel dat een complex systeem in relatief korte tijd relatief homogeen geleerd wordt. De kennis die het kind uiteindelijk opdoet, reikt verder dan de taalfeiten die het kind toevallig is tegengekomen ('de input'). Hoe minder leertaken er voor een kind zijn, des te begrijpelijker dit is. Het model dat tot de jaren negentig courant was, veronderstelde dat er een soort regels creërend systeem moest zijn. Dan zou er relatief veel geleerd moeten worden, en de vraag was of zo'n systeem restrictief genoeg was. Kun je dan wel de snelheid en de uniformiteit van het proces begrijpen? Veronderstellen dat alle kennis eigenlijk al van het begin af aan bij het kind aanwezig ('angeboren') zou zijn, zou de snelheid van het proces kunnen verklaren, maar schiet evident tekort gezien de variatie die zelfs binnen één taalfamilie al zichtbaar is. De universele principes moeten daarom tenminste enige variatie toestaan. En daar kwamen de parameters in beeld. Die parameters zijn dus een soort 'second best': weliswaar heeft het kind een leertaak, maar die is minimaal. Er hoeven geen regels uitgevonden te worden. Er moet per geval een voorgeprogrammeerde keuze gemaakt worden uit twee mogelijkheden. Immers, hoe minder mogelijkheden, hoe eenvoudiger de taak. Een kind kiest op basis van

de taalfeiten die het hoort in zijn talige omgeving. In de wandeling sprak en spreekt men van het kind dat een parameter ‘set’ op basis van positieve evidentie in de input. Het taallerend kind checkt als het ware een lijst van al dan niet deels aan elkaar gerelateerde parameters. Er is dus niet langer een regels creërend systeem met een soort ontdekkingsprocedure, zoals in de fase vóór het parametermodel (Roeper & Williams 1987).

Zo ontstond bijvoorbeeld het verschil tussen zogenaamde V2-talen en talen die deze optie niet hebben (zeg: V2 versus –V2). In V2-talen staat het finiete werkwoord in een declaratieve hoofdzin altijd op de tweede positie, of de eerste constituent nu het subject is, of een willekeurige andere constituent, zoals geïllustreerd in (1).

- (1) a. De man drinkt sap en de vrouw drinkt koffie.
- b. Hier drink ik en daar drink jij.
- c. *Hier ik drink en daar jij drinkt.

Een manier waarop dit in de jaren negentig werd geformaliseerd, mede gebaseerd op werk van Den Besten (1977), was door in een structuur als (2) het finiete werkwoord in een hoofdzin naar C te verplaatsen, terwijl er daarnaast een plek is om één constituent naar de positie ervoor te verplaatsen. In bijzinnen verschijnt een voegwoord (‘Complementizer’) in C en daarom is deze positie in een bijzin niet beschikbaar voor het finiete werkwoord en derhalve kan V2 daar niet optreden (Vikner 1995). Een zin als (3b) wordt dus terecht uitgesloten, terwijl (3a) goed is.



- (3) a. (ik zie) dat de man sap drinkt.
- b. *(ik zie) de man drinkt sap.

De gedachte was dat de structuur in (2) ook aanwezig is in een taal die de eigenschap V₂ niet heeft, alleen is C dan in hoofdzinnen niet *altijd* of mogelijk zelfs nooit gevuld door een finiet werkwoord.

De positie waarin het werkwoord in de bijzin (3a) staat, biedt de gelegenheid om een interactie van V₂ met een andere parameter te laten zien, de zogenaamde Hoofd Parameter, die bepaalt of een taal OV of VO is. Het Nederlands combineert de eigenschappen V₂ en OV, zodat het werkwoord rechts van een object komt te staan (zoals in (3a)) als het niet vanwege V₂ in tweede positie staat (zoals in (1a-b)). Het Nederlands deelt deze combinatie van V₂ en OV met talen als het Fries, Duits en Oudengels. Talen als bijvoorbeeld het Deens, Noors en het Zweeds combineren V₂ met VO, terwijl bijvoorbeeld het Engels geen V₂ heeft en dit tcombineert met VO. Met twee parameters verwachten we dat er vier types bestaan, en dat lijkt dus correct te zijn. De twee waarden van V₂ worden wel genoteerd als +V₂ (Nederlands, Deens, etc.) en -V₂ (Engels, Frans, etc.)

Als we aannemen dat een van de keuzes bij een parameter gemarkeerd is, kunnen we de leertaak voor het taallerend kind nog wat verder terug brengen. Bij de start van het leerproces staan de parameters in de ongemarkeerde stand ('de default'). Alleen als er in het taalaanbod evidentie is voor het tegendeel, moet de leerder wat doen: de parameterwaarde verandert. Uitgaande van de defaultwaardes zoals gegeven in Tabel 1 moet een kind voor het Nederlands dus voor de twee bovenste parameters de andere waarde instellen, terwijl bijvoorbeeld voor het Noors dat alleen voor de tweede geldt.

Tabel 1 Parameters in default setting

	+	-
"OV"		✓
"V ₂ "		✓
"Pro Drop"		✓
"...."		✓
"...."		✓

Als om welke reden dan ook het taalaanbod geen duidelijke aanwijzingen (meer) geeft voor de eigenschappen V₂ en OV dan zouden die dus relatief makkelijk kunnen verdwijnen. Dat is gebeurd in het Engels, dat achtereenvolgens VO werd en de eigenschap V₂ verloor. Hiermee zijn natuurlijk niet alle vragen als sneeuw voor de zon verdwenen. We moeten bijvoorbeeld weten waarom een bepaalde setting geldt al default en waarom ooit de gemarkeerde setting toch werd geprefereerd door de taalleerder. Op de

eerste vraag werd soms een antwoord gezocht in het logische verloop van een proces van taalverwerving (je kunt alleen de gemarkeerde waarde leren als je eerst de ongemarkeerde aanneemt), of in puur theoretische overwegingen. Sommigen meenden deze ook bevestigd te zien in de grammatica van Creolentalen waar bij uitstek de ongemarkeerde waarden te voorschijn zouden komen (Bickerton 1984). Bij het antwoord dat gegeven kan worden op de tweede vraag lijkt vooral van belang wat voor soort leerders op een bepaald moment het lot bepalen van de geschiedenis van een taal. De situatie waarin er uitsluitend monolinguale kinderen een taal leren en deze als volwassene verder gebruiken is anders dan wanneer er sprake is van meertaligheid en een taal ook door grote groepen volwassenen wordt verworven (zie Weerman 2007 voor enige discussie).

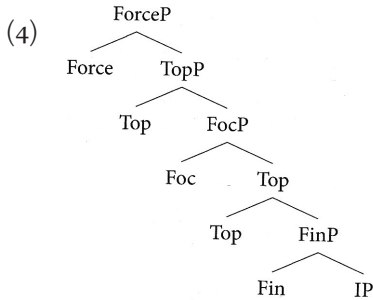
Door zijn restrictieve en simpele opzet bood het parametermodel op de zojuist kort geïllustreerde manier een goed perspectief voor comparatief werk, voor taalverandering en niet in de laatste plaats voor taalverwerving, waar het zelfs expliciete uitspraken over deed. Die betreffen in de eerste plaats eerstetaalverwerving, maar er ontstond ook discussie over de mate waarin het model voorspellingen zou doen over tweedetaalverwerving. Sommigen meenden bijvoorbeeld dat leerders bij het begin van de verwerving van een tweede taal de parameterwaardes van hun eerste taal als uitgangspunt nemen en deze gaandeweg het leerproces ‘resetten’ (DuPlessis, Solin, Travis & L. White (1987), anderen meenden juist dat parameters niet of slechts ten dele toegankelijk zouden zijn buiten een vroege, gevoelig periode voor taalleren (bijv. Clahsen & Muysken 1986, 1989). Voor zover de verwerving van een tweede taal dus buiten die periode valt, zou deze juist heel anders moeten verlopen. (Met mogelijk ook gevolgen voor taalverandering, zoals hierboven aangestipt).

Naast alle al in de inleiding genoemde succes stuitte deze aanpak wel op een aantal problemen, waarvan ik er hier een aantal noem die relevant zijn voor het vervolg.

Het eerste probleem heeft te maken met de constructiespecificiteit van de parameters. In de redenering die ik zojuist samenvatte was een sturend idee achter de parameters dat op deze wijze de leertaak van het kind werd gereduceerd. Naarmate er in de praktijk méér parameters nodig zijn om de gevonden variatie te beschrijven, blijft daar minder van over. De consequentie van een echte restrictieve aanpak zou moeten zijn dat een parameter bij voorkeur een serie verschijnselen aan elkaar relateert. Eén verschijnsel leren levert dan kennis op over een hele serie andere verschijnselen. In die zin zouden parameters bij voorkeur niet constructiespecifiek

moeten zijn. De meeste voorgestelde parameters voldoen daar niet aan, ook de zojuist voorgestelde V2 Parameter niet.

Eigenlijk gebeurde juist het tegenovergestelde. In feite leverde het onderzoek naar V2 een verdergaande specialisatie op van verplaatsingen naar het 'voorveld' van de zin. Dat werd nader uitgewerkt zodat de CP boven de IP in (2) vervangen werd door bijv. (4) (Rizzi 1997).



Gaandeweg werd zo een onderscheid gemaakt tussen macro-, meso-, micro- en nano-parameters (Biberauer & Roberts 2014). Als bij wijze van spreken voor elke constructie een parameter bestaat, zal duidelijk zijn dat de winst die geboekt wordt in termen van leertaken gering is. Bovendien heeft zo'n uitkomst nog een ander gevolg. Men kan van alles veronderstellen, maar hoe langer de lijst van parameters wordt, hoe onaannemelijker dat dit aangeboren zou zijn, en hoe waarschijnlijker dat er toch zoiets moet zijn als een ontdekkingsprocedure en een regels creërend systeem. Zo'n lijst van 'aangeboren' parameters leek ook minder voor de hand liggend vanuit evolutionair perspectief – een discussie die gaandeweg ook meer aandacht kreeg.

Ten slotte is er nog een andere belangrijke observatie. Het taallerend kind bleek niet alleen een snelle leerder voor de verschijnselen die bij uitstek beschreven werden door middel van parameters. Ook zeer taalspecifieke aspecten, zoals bijvoorbeeld de wijze waarop inflectionele eigenschappen gerealiseerd worden, worden door kinderen wonderbaarlijk snel geleerd (Wexler 1998, Hyams 2002). Ook dat geeft voedsel aan het idee dat een ontdekkingsprocedure en een regels creërend systeem onvermijdelijk zijn en een centrale rol moeten spelen in ons begrip van taalvererving. Omdat juist oudere leerders met bijvoorbeeld zulke taalspecifieke inflectionele eigenschappen notoir veel meer problemen hebben, suggereert het ook dat toegankelijkheid van parameters niet volstaat om leeftijdseffecten in taalvererving te verklaren. Kinderen zijn kennelijk uiterst gevoelig voor distributionele verschijnselen (Mintz 2006).

3 De verwerving van V2 in het Nederlands

Gewapend met deze kennis kijken we nu naar resultaten van het onderzoek naar de verwerving van V2. Zoals al opgemerkt in de inleiding is er veel aandacht voor dit fenomeen geweest (vanaf Clahsen & Smolka 1986 voor het Duits en De Haan 1986 voor het Nederlands). Aanvankelijk was dit onderzoek nagenoeg uitsluitend gebaseerd op corpusonderzoek, gaandeweg is de nadruk komen te liggen op experimenteel onderzoek – kenmerkend voor de ontwikkelingen in het taalverwervingsonderzoek in brede zin. De resultaten van corpus- en experimenteel onderzoek wijzen in hoge mate in dezelfde richting. Om een vergelijking tussen verschillende groepen leeders mogelijk te maken concentreer ik me hier op de experimentele resultaten van identieke experimenten die uitgevoerd zijn in het kader van een tweetal NWO-programma's uitgevoerd aan de Universiteit van Amsterdam (vgl. o.a. Blom, Polišenská & Weerman 2006, Blom & De Korte 2011, Blom, de Jong, Orgassa, Baker & Weerman 2013, Orgassa 2009, Polišenská 2010). Mede vanwege de vragen over de mate waarin verschillende soorten leeders wel of niet van elkaar zouden verschillen (en zouden beschikken over parameters en UG) zijn bij dit onderzoek verschillende groepen Nederlands lerenden betrokken, opgesomd in (5). De bilinguale leeders zijn allen tweedetaalverwervers, waarbij de talige achtergrond verschilt zoals aangegeven. De eerste taal is steeds geen V2-taal en de talen verschillen wat betreft de Hoofd Parameter (Turks OV, Marokkaans Arabisch/Tarifit/Berber VO). De volwassen leeders hebben (ruim) na hun 15^{de} Nederlands geleerd, de kinderen zijn vanaf hun 3^{de} pas systematisch in contact gekomen met het Nederlands.

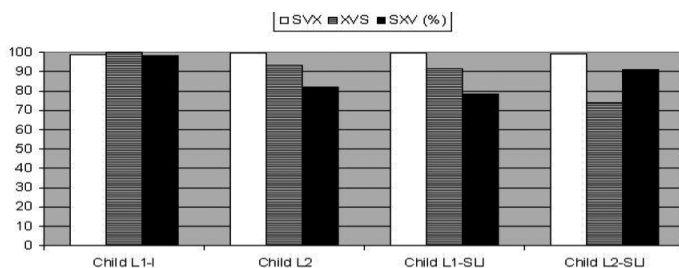
- (5) a. Monolinguale kinderen (tussen 3 en 6 jaar)
 b. Bilinguale kinderen met een Turkse achtergrond (tussen 5 en 8 jaar)
 c. Bilinguale kinderen met een Marokkaanse achtergrond (idem)
 d. Monolinguale kinderen met een taalstoornis (tussen 6 en 8 jaar)
 e. Bilinguale kinderen met een Turkse achtergrond en een taalstoornis (idem)
 f. Bilinguale volwassenen met een Turkse achtergrond (tussen 22-36 jaar)
 g. Bilinguale volwassenen met een Marokkaanse achtergrond (idem)

Bij al deze leeders is hetzelfde type elicitatie-experiment afgenomen, gebaseerd op zinnen zoals (1) en (3). Ruwweg komt het erop neer dat de proefpersonen het onderstreepte deel in zinnen zoals (6)-(8) krijgen aangeboden, vergezeld van passend fotomateriaal. Iemand die de regels van het Nederlands kent zal deze zinnen aanvullen zoals het niet-onderstreepte deel laat zien.

- (6) *Hoofdzin zonder inversie*
De man drinkt sap
en de vrouw drinkt koffie.
- (7) *Hoofdzin met inversie*
Hier drink jij
en daar drinkt hij.
- (8) *Bijzin met werkwoord in finale positie*
Dit is de man die sap drinkt
en dat is de vrouw die koffie drinkt.

V₂ heeft, zoals hierboven besproken, betrekking op finiete werkwoorden. Om deze reden, maar daarom niet alleen, wordt in dit experiment ook de kennis van de uitgangen van de finiete werkwoorden getest. In de zinnen hierboven is al te zien dat de 3^e persoon enkelvoud en de 2^e persoon enkelvoud in inversie wordt getest, maar er zijn ook items die de 1^e persoon enkelvoud, de 2^e persoon enkelvoud zonder inversie en het meervoud testen. Afgezien daarvan omvat de test ook items voor grammaticaal geslacht en uitgangen op adjectieven, die hier verder geen rol spelen.

Wat zijn de resultaten van dit onderzoek? Een eerste belangrijke observatie is dat V₂ in *alle* geteste kindergroepen robuust aanwezig is. Voor wat betreft de monolinguale kinderen ('child L1') sluit dit aan bij het corpus-onderzoek dat eerder is uitgevoerd. Dat voor het overige vergelijkbare kinderen die het Nederlands als tweede taal leren ('child L2') ook goed scoren, zelfs als ze een taalstoornis hebben ('specific language impairment' ofwel SLI) is lastiger te bepalen aan de hand van corpora, maar wordt duidelijk uit dit onderzoek. De volgende tabel overgenomen uit de dissertatie van Orgassa (2009) is wat dat betreft illustratief; de L₂-groepen in deze tabel hebben een Turkse achtergrond (maar de L₂-kinderen met een andere talige achtergrond zijn even goed). Kinderen die SVX goed doen zijn in staat om zinnen als (6) goed aan te vullen. Bij XVS gaat het om zinnen als (7), bij SXV om zinnen als (8).



Figuur 1 Scores op werkwoordposities in Child L1, Child L2, Child L1-SLI, Child L2-SLI (Orgassa 2009) (cf. resp. (5a), (5b), (5d) en (5e))

Voor V2 zijn uiteraard per groep de eerste twee kolommen relevant, voor de OV-positie de laatste kolom. Het is duidelijk dat er wel enige ruis is bij de andere groepen dan ‘Child L1’, met name bij inversie (tweede kolom) en de bijzinsvolgorde (derde kolom). Wie opnames beluistert en bekijkt van deze gevallen komt al snel tot de conclusie dat het aannemelijk is dat deze ruis een testeffect is dat bij elicitatietaken zoals in (7)-(8) kan ontstaan als proefpersonen trager zijn en/of uit het oog verliezen dat ze geacht worden een deel dat de testleider uitspreekt aan te vullen terwijl ze de bijpassende foto bestuderen. Als een proefpersoon de zin niet aanvult, maar gewoon begint met een nieuwe zin, ontstaat bij (7) een fout als (9a). Ook bij (8) kan uitgeweken worden naar een uiting als (9b) wanneer de proefpersoon de relatiefmarkeerder interpreteert als een demonstratief voornaamwoord – oplettende lezers hadden dat bij (8) wellicht al opgemerkt.

- (9) a. Hier.... (proefpersoon bekijkt foto).... jij drinkt.
 b. Dit is de man die drinkt sap.

Dat deze ruis inderdaad een testeffect is, wordt gesteund door de observatie dat we in spontane spraak van deze groepen dit type fouten niet systematisch tegenkomen.

V2 is dus voor kinderen geen probleem, net zoals de OV-positie. In termen van het parametermodel zoals besproken in de vorige paragraaf sprak Wexler (1998) dan ook van ‘very early parameter setting’. Zelfs groepen kinderen die een extra hindernis te nemen hebben, bijvoorbeeld doordat ze minder Nederlandse taalfeiten in hun omgeving tegenkomen (twee-detaalverwerpers) of doordat ze deze feiten minder makkelijk kunnen analyseren en/of produceren (door een taalstoornis) hebben geen noemenswaardige problemen met de V2- en de OV-positie. Des te belangrijker is de tweede observatie: voor volwassen leeders is V2 wel degelijk een pro-

bleem! Dat is te zien in corpora en het wordt bevestigd in de elicitatie-experimenten bij de volwassen groepen (5f-g). Aansluitend bij figuur 1 kan dat geïllustreerd worden met de volgende tabel uit Orgassa (2009), waar de L1-achtergrond van de leerders Turks is. De volwassenen zijn niet alleen gematcht voor wat betreft de talige achtergrond, maar ook wat betreft scores op een taaltoets.

Tabel 2 Gemiddelde percentage fouten werkwoordsposities voor alle groepen (en de standaarddeviatie (sd)) (Orgassa 2009)

	SVX	XVS	SXV
Child L1-I	1.5 (n=137; sd=5.6)	0.0 (n=36; sd=0)	2.0 (n=141; sd=n\ a) ⁸
Child L2	0.3 (n=321; sd=2.7)	6.8 (n=59; sd=33.3)	17.9 (n=106; sd=28.5)
Child L1-SLI	0.5 (n=370; sd=2.6)	8.7 (n=69; sd=38.0)	21.6 (n=125; sd=34.0)
Child L2-SLI	0.8 (n=250; sd=4.1)	26.4 (n=53; sd=41.6)	9.1 (n=99; sd=28.6)
Adult L2	10.9 (n=147; sd=6.5)	91.7 (n=24; sd=22.3)	65.3 (n=40; sd=37.1)

De afwijkingen van de volwassenen ten opzichte van alle kindergroepen zijn prominent op twee punten: er zijn zeer veel meer fouten bij inversie en bij de bijzinsvolgorde. Bij de hoofdzinnen zonder inversie scoren de volwassenen ook duidelijk slechter dan alle andere groepen, maar hier zou je wellicht nog van ruis kunnen spreken. Het patroon van de volwassenen gaat in de richting van wat Clahsen & Muysken al in de jaren 80 van de vorige eeuw suggereerden (Clahsen & Muysken 1986,1989): alsof er een soort SVO-frame door volwassen leerders wordt gebruikt. Dat heeft gevolgen voor de bijzinnen, waarin het finiete werkwoord, ondanks de Turkse OV-achtergrond van de leerders, meer naar links terecht komt. Dat frame leidt er ook toe dat de hoofdzinnen zonder inversie een volgorde krijgen die doorgaans overeenkomt met wat andere sprekers van het Nederlands doen, maar het is duidelijk geen V2, zoals blijkt uit het massaal incorrect plaatsen van het werkwoord als een ander zinsdeel voorop staat. De karakteristieke en chronische fout die volwassen leerders maken is dat het werkwoord ook in zulke omstandigheden volgt op het subject, zoals bijvoorbeeld in (10):

(10) Morgen hij komt naar huis.

De moeite die het volwassen leerders kost om V2 te leren lijkt niet afhankelijk van de vraag of de eerste taal OV dan wel VO is. Hierboven hebben

we alleen de resultaten gezien van de Turkse volwassen groep, maar de groep Marokkaanse volwassen leerders stuiten op dezelfde problemen (vgl. Blom 2010, Blom & De Korte 2011).

Dit opmerkelijke verschil tussen kindergroepen en de volwassenen leerders kunnen we, gebruik makend van het parametermodel, begrijpen als een verschil in de mate waarin parameters toegankelijk zouden zijn: wél in vroege, maar niet in late verwerving. Clahsen & Muysken (1986, 1989) zitten op deze lijn, maar er zijn ook andere verklaringen voorgesteld die de moeizame en weinig succesvolle weg van late leerders naar V2 bijvoorbeeld beschouwen als een gevolg van een per definitie moeizaam verlopend proces waarin leerders de parameters van hun moedertaal voor de te leren taal moeten ‘resetten’ (vgl. bijvoorbeeld DuPlessis, Solin, Travis & White 1987). Mag er verschil van mening zijn over de verklaring, belangrijk om vast te stellen is dat de observatie (namelijk: de moeizame volwassen leerweg naar V2) niet omstreden is.

Nog op een andere manier is het verschil tussen jonge en volwassen leerders van V2 duidelijk geworden, namelijk bij het gebruik van zogenaamde dummy-werkwoorden op de V2-positie. Al in de jaren negentig veronderstelde Van Kampen (1997) op basis van corpusonderzoek dat kinderen constructies met finiete vormen van het werkwoord *doen* aanvanke-lijk overgeneraliseren. In plaats van (11a) gebruiken ze bijvoorbeeld (11b) of ze kijken uit naar een ander hulpwerkwoord in de V2-positie dat dan niet de volwassen betekenis heeft, maar semantisch ‘leeg’ lijkt, zoals bijvoorbeeld het geval is als (11c) gebruik wordt in een context waar ‘papa’ op het moment van spreken een boek pakt.

- (11) a. Papa pakt een boek.
 b. Papa doet een boek pakken.
 c. Papa gaat een boek pakken.

Zuckerman (2001) bevestigt het bestaan van dit fenomeen in een experimentele studie. De verklaringen voor het verschijnsel lopen uiteen. Een gedachte is dat kinderen op het moment dat ze de V2-positie ontdekt hebben een verplaatsing naar deze positie vermijden om redenen van economie. Het is eenvoudiger om een dummy te plaatsten in de V2-positie. In deze redenering verwachten we bij kinderen geen overgeneralisatie van de dummy in de bijzinsvolgorde omdat daar nu eenmaal geen V2 is, en dat blijkt *grosso modo* het geval te zijn. Uiteraard zou zo’n strategie om dummy’s wel of niet te gebruiken ook zichtbaar kunnen zijn bij de elicitatietaken (6)-(8). Dat blijkt inderdaad het geval, en we zien bovendien op-

nieuw een belangrijk verschil tussen vroege en late leeders. De volgende twee tabellen komen uit Blom & De Korte (2011) en focussen op het verschil tussen vroege en late leeders met resp. een Turkse en een Marokkaanse achtergrond.

Tabel 3 Gemiddelde proportie dummy's per zinstype (Blom & De Korte 2011)

Condition	M proportion dummy auxiliaries (SD)
V-final relative	0.06 (0.23)
V2 main	0.27 (0.44)
V2 main-inv	0.49 (0.5)

Tabel 4 Gemiddelde proportie dummy's per groep (Blom & De Korte 2011)

Group	M proportion dummy auxiliaries (SD)
L1-T child	0.35 (0.48)
L1-M child	0.33 (0.47)
L1-T adult	0.03 (0.16)
L1-M adult	0.1 (0.31)

De eerste tabel laat zien dat de dummy's inderdaad nauwelijks in bijzinspositie verschijnen. De tweede illustreert dat er een groot verschil is tussen kinderen en volwassenen. De dummy-strategie blijkt vooral gebruikt te worden door vroege leeders, niet door latere, suggererend dat de leerweg van beide groepen inderdaad verschilt.

Tabel 5, overgenomen uit Orgassa (2009), laat nog eens zien dat alle kindergroepen deze dummy-strategie gebruiken, zij het niet in dezelfde mate. De groepen zijn zoveel mogelijk gematcht en de eerste taal van de L2-leeders is Turks. De uitkomsten laten zien dat kinderen die met meer hindernissen te maken hebben (minder data en/of een taalstoornis) meer uitwijken naar gebruik van dummy's – niet onverwacht als dummy's wijzen op een eerder stadium en/of een default-strategie. Iets vergelijkbaars geldt voor de in de tabel met de afkorting RI genoemde 'root infinitives' (*boek pakken, sap drinken*) die hier verder buiten de discussie kunnen blijven.

Tabel 5 Gebruik van diverse soorten werkwoorden per groep waaronder 'daux' (dummy auxiliaries) (Orgassa 2009)

	Finite lexical verbs	daux	RIs
Child L1-I	94.0 (n=171; sd=13.6)	6.0 (n=11; sd=13.6)	0
Child L2	83.0 (n=367; sd=20.8)	13.1 (n=58; sd=18.3)	3.9 (n=17; sd=7.5)
Child L1-SLI	72.3 (n=431; sd=28.2)	22.0 (n=131; sd=27.4)	5.7 (n=34; sd=10.0)
Child L2-SLI	63.5 (n=287; sd=29.7)	21.2 (n=96; sd=21.9)	15.3 (n=59; sd=17.2)

Omdat V2, zoals besproken, betrekking heeft op finiete werkwoorden kijken we tot slot van deze paragraaf nog even naar de verwerving van de uitgang van het werkwoord bij dezelfde groepen leerders. Tabel 6 laat zien dat (gematchte) L1 kinderen net zoals L2 kinderen zeer goed scoren. Kinderen met een taalstoornis scoren ook goed, maar blijven achter. Deze achterstand maken kinderen met een taalstoornis ook later niet helemaal goed, zo blijkt bijvoorbeeld ook uit Duinmeijer (2017).

Tabel 6 Correcte inflectie (%) per groep (Orgassa 2009)

	Correct inflection
Child L1-I	91.2 (n=137; sd=12.7)
Child L2	88.2 (n=363; sd=14.3)
Child L1-SLI	80.0 (n=409; sd=17.1)
Child L2-SLI	75.0 (n=280; sd=29.1)

Het is niet zo dat kinderen met een taalstoornis een ander type fouten maken. Met tabel 7 kan gedemonstreerd worden dat de kindergroepen juist vergelijkbare fouten maken. En een andere belangrijke observatie: volwassen maken kwalitatief wel andere fouten.

Tabel 7 Substituties inflectie (%) per groep (Orgassa 2009)

	-en	-t	-Ø
Child L1-I	0 (n=100; sd=0)	0 (n=70; sd=0)	11.5 (n=104; sd=17)
Child L2	0.4 (n=239; sd=2)	3.5 (n=172; sd=12)	11.4 (n=315; sd=14)
Child L1-SLI	1.2 (n=259; sd=8)	9.3 (n=204; sd=12)	16.9 (n=355; sd=16)
Child L2-SLI	2.8 (n=176; sd=23)	19.0 (n=142; sd=19)	15.7 (n=242; sd=27)
Adult L2	20.4 (n=113; sd=27)	3.7 (n=81; sd=9)	24.3 (n=140; sd=16)

In de vorige paragraaf kwam al aan de orde dat kinderen in het algemeen wonderbaarlijk snel inflectionele patronen lijken op te pikken, in de woorden van Ken Wexler (1998): kinderen zijn 'little inflection machines', in contrast met volwassen leerders. De hier samengevatte feiten laten zien dat dat verschil tussen kinderen en volwassen niet alleen kwantitatief, maar ook kwalitatief is.

4 De verwerving van V2: andere groepen, andere talen

Een van de voordelen van het onderzoek naar de verwerving van V2 is dat we er ook buiten het Nederlands inmiddels behoorlijk wat van weten. Zo worden nagenoeg alle bevindingen die ik zojuist heb samengevat voor het Nederlands ook bevestigd voor het Duits en het Zweeds. Ik vat hier nog een paar andere bevindingen samen die van belang zijn voor het vervolg.

Zo is er bijvoorbeeld een studie naar het verdwijnen (de attritie) van V2 door Flores (2012). Haar onderzoek richt zich op twee groepen Duits-Portugese leerders die, van Portugese komaf, ooit als kind Duits leerden in een immigratiesetting, naar Portugal vertrokken en daar niet meer met Duits in contact waren. Het verschil is dat de ene groep al op zeer jonge leeftijd terugkeerde naar Portugal en de andere groep pas op wat latere leeftijd. Het blijkt dat deze tweede groep, hoewel soms al zeer lang niet meer in contact met het Duits, nog uitstekend V2 beheerst, anders dan de eerste groep.

Een ander verschijnsel betreft de opkomst van wat soms wel V3 wordt genoemd. Dat zou, zo wordt gesteld door Wiese (2016) in diverse V2-talen (Duits, Deens, Nederlands, Noors, Zweeds) gebeuren, met name in multilinguale contexten. Wiese (2016) geeft voor het Duits een voorbeeld als in (12).

(12) Heute ich werd meine Zigaretten mitbringen.

Wiese suggereert dat de posities van het werkwoord hier niet veranderen: in termen van het model in (2) staat het finiete werkwoord in C en de infinitief in de OV-positie. Wat wel verandert, is dat (sommige) adverbia de optie erbij krijgen om ergens in het voorveld aan een zin te adjungeren. Bij andere zinsdelen treedt dan ook gewoon V2 op.

Het moet in dit verband worden opgemerkt dat voor zover ik weet elke zogenaamde V2-taal wel enige verschijnselen kent met zo'n V3-effect, waarbij er al dan niet een virtuele komma moet worden gedacht tussen de eerste constituent en de rest van de zin. Met enige variatie zijn bijvoorbeeld de volgende constructies mogelijk in het (in casu: mijn) Nederlands.

- (13) a. Jan die heeft een boek geschreven.
 b. Echter, hij heeft ons niet geholpen.
 c. Als je steun nodig hebt, ik kan je helpen.
 d. Kortom, ik heb daarvoor geen tijd.
 e. Samenvattend, het is weer niets.
 f. Op zo'n moment, ik weet niet wat je kan doen.

Er is, getuige Wiese, enig verkeer mogelijk naar de groep van elementen die zo'n voorpositie in kan nemen. Zo goed als er ook verkeer in de ander richting mogelijk is. Hoewel voor mij de constructie (nog?) onmogelijk is, lees en hoor ik tegenwoordig met enige regelmaat in plaats van (13b) (14a) en Fischer (2007) wijst erop hoe in multilinguale contexten (14b) voorkomt (in plaats van (13d)) (zie ook Van der Horst & Van der Horst 1999).

- (14) a. Echter heeft hij ons niet geholpen.
 b. Kortom heb ik daarvoor geen tijd.

De voorlopige conclusie lijkt dat dit verkeer van en naar het voorveld niet te maken heeft met de systematiek en de verwerving van de werkwoordposities. Het lijken constructiespecifieke verschijnselen die eerder wat te doen hebben met (de verwerving van) de eigenschappen van de elementen die voor het werkwoord staan. Het is goed denkbaar dat leerdere ook na de vroege kinderstadia dit type constructiespecifieke stappen kunnen aanpassen.

Hierboven meldde ik dat de verwerving van V₂ in andere talen hetzelfde patroon laat zien. Ik kom nu bij twee belangrijke uitzonderingen. De eerste betreft het Noors. Anders dan geldt voor het Nederlands en de Nederlandse dialecten is er in Noorse dialecten variatie in de mate waarin V₂ optreedt in alle hoofdzinnen. Naast de bekende V₂-zinnen bij 'gewone' declaratieve en vraagzinnen al dan niet met een vraagwoord, is er een scala van constructies waarin het werkwoord in de basispositie blijft (en dat is de VO-positie, zoals in alle andere Noord-Germaanse talen). Een overzicht van de belangrijkste non-V₂-verschijnselen staat in (15), gebaseerd op Westergaard (2009).

- (15) *Non-V₂ in het Noors*
- Zinnen met een adverbium dat focus aangeeft.
 - Zinnen die beginnen met *kanske* ('waarschijnlijk').
 - Exclamatieven.
 - Zinnen die beginnen met monosyllabische vraagwoorden.

De zeer belangrijke observatie die Westergaard doet is dat kinderen niet alleen op jonge leeftijd de V₂-zinnen goed doen, maar ook van het begin af aan de non-V₂-zinnen. Het is een corpusonderzoek met longitudinale data van drie kinderen, van 1 jaar en 8 maanden tot en met 3 jaar en 3 maanden, dus het is zeker wenselijk dat er ook aanvullend experimenteel onderzoek plaatsvindt, maar er is vooralsnog geen reden om te twijfelen aan de observaties. Belangrijk is ook om vast te stellen dat er bijvoorbeeld niet een

vroeg stadium is waarin V₂ wordt overgegeneraliseerd naar de non-V₂-contexten. Er is in zeer beperkte mate af en toe wel enige overgeneralisatie van non-V₂ naar V₂-contexten, maar gezien de aard van het onderzoek is de waarde daarvan nog beperkt.

Op het eerste gezicht is er de logische mogelijkheid dat de Noors lerende kinderen V₂ wel degelijk overgeneraliseren, maar dat dit niet zichtbaar is in het corpus, bijvoorbeeld omdat kinderen deze fout al hersteld hebben voordat we ze in het corpus de correcte Noorse zinnen zien gebruiken. Waarschijnlijk is dit echter allerminst. Niet alleen starten de corpusdata al op een vroege leeftijd, er is ook evidentie dat als kinderen op een fout V₂-spoor zitten en een bepaalde constructie overgeneraliseren het nogal wat tijd kost om van dit foute spoor af te komen. Getuige de corpusdata van Westergaard is die tijd er echter niet: ze doen het al vroeg goed.

Precies die V₂-overgeneralisaties die zoveel tijd kosten om recht te zetten, brengen ons bij een laatste studie die ik in deze paragraaf wil noemen. Voor zover bekend overgeneraliseren Nederlands lerende kinderen V₂ niet naar bijzinnen. Ook voor andere onderzochte V₂-talen lijkt dat niet het geval te zijn. Er is echter een opvallende, tot nu toe niet goed begrepen uitzondering. Schönenberger (2001) beschrijft de ontwikkeling van de werkwoordsposities in twee kinderen (Maira en Eliza), die een Zwitserduits dialect (uit de regio van Luzern) verwerven. Het opvallende is dat deze kinderen systematisch het werkwoord in verschillende soorten bijzinnen op een positie meer naar links zetten, terwijl de doeltaal even OV is als het Nederlands. Het is niet duidelijk waarom uitgerekend deze kinderen dat wel doen en Nederlandse kinderen niet. Het is ook niet bekend hoe wijdverbreid dit verschijnsel is in de verwerving van het Zwitserduits. De belangrijke observatie is evenwel niet alleen dat deze overgeneralisatie bestaat, maar ook dat het de kinderen relatief veel tijd kost om er vanaf te komen: ze blijven dit doen tot hun vijfde jaar. Reden om te veronderstellen dat er in het Noors bij de door Westergaard (2009) onderzochte kinderen niet een V₂-stadium voorafgaat aan de non-V₂ die zij bij deze kinderen al vroeg aantreft.

5 Wat kunnen we hiervan leren?

Als we deze gegevens op een rij zetten, wat kunnen we dan leren van een paar decennia onderzoek naar V₂? Een eerste belangrijk gegeven lijkt me het gevolg van de uitbreiding van de oorspronkelijke CP-structuur in (2), met alleen een C en één positie ervoor tot iets à la (4), de uitgeklapte

variant ervan met aanzienlijk meer posities. Hoewel de eigenschappen van V_2 in verschillende talen grote gelijkenissen vertonen, zijn er tegelijkertijd ook allerlei verschillen. De in de vorige paragraaf aangeduide variatie in Noorse dialecten geeft daar een kleine illustratie van. Er is eerder sprake van een familie van V_2 -verschijnselen, dan een absolute oppositie plus of min V_2 . We kunnen voor al deze aspecten van de variatie van alles aannemen als ‘aangeboren’, maar aannemelijker wordt het er niet op. De stap naar zogenaamde macro-, meso-, micro- en nano-parameters, ofwel de gebleken relatief grote constructiespecificiteit, duidt er mijns inziens op dat een ontdekkingsprocedure, die het oorspronkelijke parametermodel nu juist probeerde te omzeilen, onvermijdelijk is. Het feit dat taallerende kinderen ook zeer succesvol zijn in de verwerving van bij uitstek taalspecifieke verschijnselen als inflectie, die we niet snel in termen van aangeboren parameters zouden willen beschrijven, wijst daar ook al op. Voor de verstokte nativisten kan nog opgemerkt worden dat het ook qua onderzoekstrategie niet zo’n aardig idee is om a priori aan te nemen dat een hele reeks opties ‘aangeboren’ is. Interessanter is om te kijken of die opties afgeleid kunnen worden. Een eerste stelling is daarom de volgende:

I Het is onvermijdelijk dat de leerder beschikt over een ontdekkingsprocedure.

De vraag doemt vervolgens op wat er allemaal ontdekt moet worden. Is er een set van aangeboren features of categorieën waaruit leerders een keuze maken, is een deel aangeboren (bijvoorbeeld sommige lexicale categorieën) of moet alles ontdekt worden? Zou je bijvoorbeeld kunnen veronderstellen dat de leerder begint bij een relatief simpele $\langle +V_2 \rangle$ versus $\langle -V_2 \rangle$ tegenstelling volgens het aloude model (2) en dat de leerder pas overgaat naar de uitgebreidere structuur in (4) als de feiten hem daartoe dwingen? Anders gezegd, is het taallerend kind van het begin af aan uit op grote macro-generalisaties?

Hier zijn volgens mij de bevindingen met betrekking tot de verwerving van de Noorse non- V_2 -verschijnselen van Westergaard van belang. Deze bevindingen suggereren immers dat leerders al zeer vroeg op het juiste spoor zitten en bijvoorbeeld niet V_2 overgeneraliseren naar de non- V_2 -contexten. In theorie zou dit het resultaat van een top-down-redenering kunnen zijn. Al vroeg komen Noorse kinderen op basis van de input tot de conclusie dat de macro-toepassing van V_2 niet van toepassing is. In een bottom-up-redenering is er nooit zo’n macro-toepassing geweest. Omdat het evident is dat taallerders zowel top-down als bottom-up redeneren, is niet a priori duidelijk welke redenering correct is.

Een vergelijking met de bekende verwerving van de verleden tijd bij finiete werkwoorden kan behulpzaam zijn. Deze volgt een zogenaamde ‘U-shaped curve’ ofwel een ‘change for the worse’. In een eerste stadium worden zowel sterke als zwakke verleden tijden gebruikt, daarna zou de regel worden toegepast zodat overgeneralisaties ontstaan, waarna uiteindelijk de sterke en de zwakke verleden tijden uit elkaar worden gehouden, zoals aangegeven in (16).

- (16) a. Stadium 1: *werkte* en *liep*
 b. Stadium 2: *werkte* en *loopte*
 c. Stadium 3: *werkte* en *liep*

Zowel in stadium 1 als 3 worden op zich correcte vormen gebruikt, maar in stadium 3 is dit nadat in stadium 2 een algemene regel is ontdekt. Voor wat betreft de parallel met de Noorse V₂ en non-V₂ is het de vraag of de ontwikkeling vergelijkbaar is met die in (16), of dat de Noorse kinderen überhaupt niet tot een overgeneraliserend stadium 2 zijn gekomen (en dus ook niet tot een parallel aan stadium 3). Het is niet eenvoudig om vast te stellen welke optie correct is. Daarvoor is bijvoorbeeld meer onderzoek nodig van de Noorse input die kinderen krijgen en experimenteel onderzoek naar hun gedrag bij de diverse V₂ en non-V₂-contexten. Maar het in de vorige paragraaf genoemde verschijnsel dat overgeneralisaties wegwerken veel tijd en moeite kost, pleit vooralsnog voor de opvatting dat er geen macrostadium is. Waar complexe features nodig zijn, lijken deze vroeg aanwezig, waar ze geen enkele functie spelen zou je ze liever niet willen veronderstellen. Dat leidt tot de volgende veronderstelling:

II De benodigde functionele features zijn niet van te voren aanwezig, maar leidt de leerder af uit de aanwezige distributieve evidentie.

Met (II) kan adequaat worden ingespeeld op de succesvolle verwerving van allerlei taal- en constructiespecifieke verschijnselen. Voor degenen die opteren voor een ‘usage-based’- grammatica, voor een constructiegrammatica en voor een ‘emergentist’-benadering is dit gesneden koek.

Vanuit het perspectief van de parametertheorie leiden de veronderstellingen (I) en (II) juist in de tegengestelde richting van het nativisme. Maar het is ook belangrijk om vast te stellen dat de hierboven samengevatte resultaten aangeven dat we met deze twee veronderstellingen niet kunnen volstaan en dat er tenminste twee cruciale benodigde aanvullingen zijn die juist ingaan tegen het idee dat *anything goes*. Zo is er het gegeven dat kinderen V₂

al zo vroeg onder de knie hebben. Ook kinderen die het met minder input moeten doen, die V₂ niet van hun eerste taal kennen en die met enige vertraging beginnen aan de verwerving van V₂, hebben geen noemenswaardige problemen. Ook kinderen van wie door een taalstoornis de intake minder robuust is, produceren zonder problemen V₂. Daar staat tegenover dat volwassenen grote en hardnekkige problemen ondervinden bij de verwerving van V₂ en dat de verwerving ook een ander patroon lijkt te volgen dan bij de kinderen. Ook bij de verwerving van de inflectionele verschijnselen zien we opvallende verschillen tussen kinderen en volwassenen, ofwel:

III Er zijn robuuste leeftijdseffecten zichtbaar in de syntaxis en morfologie van V₂.

Een ander gegeven dat tegenwicht biedt tegen de veronderstelling dat *anything goes* heeft in de hierboven gegeven samenvatting geen aandacht gekregen omdat de verwerving van V₂ in het Nederlands centraal stond. Het punt is dat naast de constructiespecifieke verschijnselen die in comparatief en taaltypologisch onderzoek aan het licht zijn gekomen, ook gewezen worden op de opvallende parallelen die er zijn. Ook dát moet worden verantwoord. Zonder me te willen branden aan welke uitwerking dan ook veronderstel ik dat dit veroorzaakt wordt door (IV).

IV Er is een soort- en mogelijk taakspecifiek computationeel systeem om features te verwerken.

Het eerder aangeduide verschil tussen macro-, meso-, micro- en nanoparameters hoeft, zo bezien, noch principieel noch absoluut te zijn, maar is meer een kwestie van de 'toevallige' consequenties dat een feature heeft, van zeer beperkt en lokaal tot en met talrijk en zichtbaar. Wat ze met elkaar delen is dat ze de wetten van het genoemde menselijke computationele systeem moeten volgen.

Met name de zichtbaarheid van features in de input speelt een belangrijke rol in de verwerving, gegeven dat deze niet a priori aanwezig zijn (vgl. II). Dat de Nederlandse verbale posities V₂ en OV vroeg geleerd worden door kinderen staat dan ook niet los van het feit dat bij wijze van spreken één bladzijde A₄ al de nodige evidentie bevat. Dat geldt niet voor de *ins* en *outs* van de verbale inflectie, zodat deze hoewel ook vroeg geleerd, meer tijd vergen en bijvoorbeeld voor kinderen met een taalstoornis vertraging op kunnen leveren. Om de vergelijking nog meerzeggend te maken: het Nederlandse gendersysteem is weer een slag tijdvroender en vergt nog weer meer input alvorens het geleerd is, zodat de rij in (17) ontstaat.

(17) V₂ > verbale inflectie>grammaticaal geslacht

En zelfs bij grammaticaal geslacht geldt dat monolinguale Nederlands lerende kinderen niet zozeer problemen hebben met het leren van regels die werken met de features + of –onzijdig maar vooral met het woord voor woord opslaan welke woorden onzijdig zijn. Kinderen die het Nederlands als tweede taal leren, of kinderen die een taalstoornis hebben, kunnen daarnaast ook problemen ondervinden bij de ontdekking van het feature <onzijdig> (vgl. Blom, Poliřenská & F. Weerman 2008, Orgassa 2009, Duinmeijer 2017). Kortom, de robuustheid van V₂ in taalontwikkeling is ook een kwestie van dominantie in de input. Om dezelfde reden zal het Nederlands V₂ niet snel verliezen zo lang van generatie op generatie kinderen Nederlands leren (en heeft het Nederlands sinds de oudste overgeleverde teksten deze eigenschap).

Dat de reeks in (17) ook geldt voor volwassen leeders is niet verbazingwekkend. Wél dat volwassenen ook serieuze problemen hebben met wat het makkelijkste lijkt voor kinderen, V₂ namelijk, waardoor bijvoorbeeld volgens de reeks in (17) kennis op *native* niveau van het systeem van grammaticaal geslacht voor hen bijna onbereikbaar wordt. Het contrast tussen volwassen leeders en kinderen brengt ons terug bij (III). Nu er geen lijst van ‘aangeboren’ parameters meer is, heeft het geen betekenis meer om de verklaring voor het verschil tussen volwassenen en kinderen terug te voeren op de toegankelijkheid van parameters. Veronderstellen dat het computationele systeem zoals aangeduid in (IV) voor volwassen niet beschikbaar is, leidt uiteraard ook niet tot een zinnige oplossing. Het contrast tussen kinderen en volwassenen moet hem zitten in iets dat specifiek op de verwerving betrekking heeft. Een beter aanknopingspunt biedt daarom (II). Als features niet van te voren aanwezig zijn, maar de leerder ze af moet leiden uit de aanwezige distributionele evidentie dan zou dáárdor het verschil tussen volwassenen en kinderen kunnen worden veroorzaakt. Dat zeer jonge leeders extreem gevoelig zijn voor distributionele evidentie is al lang bekend (cf. o.a. Mintz 2006).

Een voordeel van deze visie op het verschil tussen jonge en oudere leeders boven bijvoorbeeld de toegankelijkheid van parameters is dat deze ook een verklaring biedt voor allerlei andere talige leeftijdseffecten: te denken valt bijvoorbeeld aan de verwerving van klanken of de uitspelning van inflectionele eigenschappen, die niet of niet snel in traditionele parameters verantwoord zouden worden. Voor met name distributioneel leren van het klanksysteem door baby’s zijn spectaculaire experimentele resultaten geboekt. Niet alleen blijkt er zeer jonge gevoeligheid te bestaan

voor distributionele eigenschappen, het blijkt ook zo te zijn dat eenmaal aangeleerde categorieën al vroeg de ontwikkeling van andere categorieën in de weg staan (vgl. Ter Schure 2016). Als volwassen leerders de juiste taalspecifieke features niet of maar moeizaam kunnen vinden, deels wellicht omdat hun al bestaande categorieën deze in de weg staan, biedt dat een nieuw perspectief op hun chronische problemen met V₂ en met verbale inflectie. Het biedt ook een nieuw perspectief op de gevonden asymmetrieën in de attritie van V₂.

Verrassend genoeg staat deze visie op de verwerving van V₂ helemaal niet zo ver af van een van de eerste studies op dit gebied in de periode van de in de inleiding genoemde herwaarderding voor het taalverwervingsonderzoek in het laatste decennia van de vorige eeuw, namelijk De Haan 1986. Hoewel hij daarvoor respectievelijk de categorieën AUX en V gebruikt, beschrijft De Haan puur op basis van distributionele evidentie een V₂- en de OV-positie in het corpus van de (ruim) tweejarige Tim en pleit hij voor een zogenaamde 'lexicale beginfase' voordat leerders een 'transformationele' relatie leggen tussen de beide posities. In de 'lexicale beginfase' zijn er apart opgeslagen verbale items die op de V₂-positie verschijnen. De verplaatsingsrelatie tussen de V₂- en OV-positie wordt in De Haans visie pas ontdekt als de leerder doorheeft dat de items die in beide posities kunnen staan eigenlijk van dezelfde soort zijn. In het Nederlands betekent dat dat de leerder het verbale paradigma doorziet. Het onderscheid dat De Haan maakt tussen de respectievelijke verbale posities enerzijds en de relatie tussen de beide posities anderzijds, is een belangrijk inzicht dat perfect past bij de latere dummy's, besproken in paragraaf 3. Ook is denkbaar dat voor kinderen met een taalstoornis die eerste stap wel en die tweede stap met (grote) vertraging of slechts deels wordt gemaakt.

De Haans zienswijze wordt later in het proefschrift van Blom (2003) verder onderbouwd. Wie in deze instemmende verwijzing anno 2017 naar De Haan 1986 een circulaire ontwikkeling in de taalkunde ziet, doet denk ik onrecht aan de enorme vooruitgang die is geboekt. En vooruitgang gaat nu eenmaal spiraalsgewijs.

Over de auteur

Fred Weerman, Universiteit van Amsterdam
E-mail: F.P.Weerman@uva.nl