

EEN FOUTENANALYSE VAN SCHRIJFPRODUCTEN

"Only a person who is at least a partial master of the Russian tongue can make the wrong sense of a Russian expression. Mistakes are exercises of competences." (Ryle 1949, p. 58)

Inleiding

Fouten kunnen iets vertellen over moeilijkheden die mensen ondervinden bij het leren of uitoefenen van een vaardigheid! Dit inzicht ligt ten grondslag aan de foutenanalyse die een onderdeel vormt van het onderzoek naar tweede-taalverwerving.² In dat type onderzoek gaat het om de verwerving van een vreemde taal. In ons geval gaat het om het verwerven en gebruiken van geschreven Nederlands: we hebben de fouten onderzocht die (nog) onervaren schrijvers maken in hun schrijfproducten.

We beschouwen een fout niet als iets dat de afkeuring of het hautain meesmuilen verdient van meester Charivarius en pupil Kweetal. Ons doel is uiteindelijk: gericht en verantwoord hulp bieden bij het leren schrijven. Voor gerichte hulp is o.i. allereerst een overzicht nodig van de fouten die heel frequent gemaakt worden. Die zullen immers prioriteit moeten krijgen bij het verbeteren. Verantwoord is o.i. hulp pas als die zich niet beperkt tot verbetering van schrijfproducten, maar zich tevens richt op de moeilijkheden die schrijvers ondervinden bij het vervaardigen van die producten. Van de realisering van deze uiteindelijke doeleinden blijven we in dit artikel nog ver verwijderd: wel maken we er een begin mee, namelijk

- a. we constateren dat iets fout is, tegen de achtergrond van een norm (zie 2.2. voor de norm-opvatting die wij hanteren);
- b. we proberen de fouten te beschrijven en in te delen volgens een systeem dat niet alleen nauwkeurig is, maar ook op criteria berust die objectief en bestrijdbaar zijn;
- c. we suggereren een drietal oorzaken van de meest frequente fouten.

Mede omdat dit het eerste verslag over ons onderzoek is, besteden we veel aandacht aan de materiaal-verzameling

(paragraaf 2) en aan onze werkwijze (paragraaf 3). Hierdoor blijft er weinig tijd en ruimte over voor de presentatie van de eerste, voorlopige resultaten. Die staan in de paragrafen die daarop volgen.

Dit artikel gaat over schrijfproducten die onvolmaakt zijn. Wellicht wekt dat de indruk, dat wij menen dat dit facet van het schrijven in het onderwijs en daarbuiten voorop dient te staan. Zulk een indruk zou onjuist zijn: onze onvolmaakte studie-objecten zijn het resultaat van ingewikkelde schrijfprocessen, die onze schrijvers helemaal hebben doorlopen, voor het overgrote deel met succes. Anders hadden we helemaal geen schrijfproducten onder ogen kunnen hebben.

1. Verantwoording van het materiaal

1.1 De schrijvers

De onderzochte fouten vloeiden uit de pen van 58 eerstejaars studenten aan de Nieuwe Lerarenopleiding "Moller-instituut" te Tilburg, tijdens het eerste semester van het cursusjaar 1979-1980. De studenten studeren Nederlands (en een tweede vak), in de hoop later als leraar in het vervolgonderwijs te werk te worden gesteld. De vooropleiding van de studenten is meestentijds HAVO. De leeftijd ligt tussen de 18 en 20 jaar, een uitzondering daargelaten. Een groot deel van de studenten spreekt van huis uit een benedenmoerdijks dialect, voornamelijk Brabants of Limburgs. Gezien de signatuur van het instituut zijn de meesten rooms Katholiek.³

De keuze voor dit instituut lag voor de hand: daar werken we alle drie. Voor de keuze van eerstejaars voeren we twee redenen aan. Ten eerste, een eventueel vervolgonderzoek naar de schrijfproducten van vierdejaars en afgestudeerden, kan een indruk geven over het rendement van de (schrijf) opleiding die de studenten aan het instituut hebben gekregen.

Ten tweede, de onderzochte schrijfproducten dienen

vergelijkbaar te zijn, zowel wat betreft de soort opdracht als wat betreft de voorkennis van de studenten. De in 1.2 beschreven schrijfproducten bieden in onze werksituatie daarvoor de meeste garantie. De opdracht is voor allen dezelfde. Bovendien is zowel stof als werkwijze voor de meeste studenten tamelijk nieuw, zodat hun beginsituatie tamelijk eenvormig is.

1.2 De schrijfproducten

De eerstejaars moeten ter afsluiting van het college "Inleiding Taalkunde" een verslagenboek inleveren met uitwerkingen van allerhande problemen die in de loop van het cursusjaar aan de orde zijn gekomen. Tijdens het jaar kunnen ze al gedeelten van het verslag inleveren. De verslagen die als materiaal voor dit onderzoek dienden, zijn inhoudelijk en formeel aan een aantal eisen gebonden waarvan de volgende voor ons doel relevant zijn: volledigheid (het moet alle behandelde problemen bevatten), leesbaarheid (de tekst moet zelfstandig leesbaar zijn), en betrouwbaarheid (het mag geen onjuistheden bevatten). De belangrijkste eis is echter: het moet een goed gestructureerd doorlopend betoog zijn.

De hoofdmoot van het verslag betreft een uitwerking van wat in de colleges aan de orde is geweest. De "schrijfstof" krijgen de studenten aangeboden, maar het schrijfwerk rust geheel op hun schouders. Daarnaast leveren de studenten ook een bibliotheekopdracht in. Die opdracht vereist minder zelfstandig schrijfwerk, maar meer zelfstandig opzoeken in de bibliotheek, b.v. n.a.v. een opdracht als:

"Schrijf een korte karakteristiek van minstens vijf soorten woordenboeken (b.v. verklarende, Middelnederlandse, vertalende, encyclopedische, spreekwoordenboek, dialectwoordenboek)."

Dit is, meer dan het echte verslag, vaak een overschrijftaak, die dan ook vaker tot overschrijffouten aanleiding zal geven. In het materiaal zijn beide soorten ongeveer gelijk vertegenwoordigd. De situatie waarbinnen de verslagen tot stand komen bepaalt hun tekstsoort: het is beschouwend proza. Dat heeft tot gevolg dat sommige tekstgenres (zoals dialogen) en sommige zinstypes (zoals ontkennende zinnen) vrijwel ontbreken. Dat brengt met zich mee, dat fouten die vooral in die teksten of zinnen voorkomen, bijvoorbeeld dubbele negaties, in ons materiaal nagenoeg ontbreken.

Hoewel nadrukkelijk geëist wordt dat het verslag voor iedere lezer leesbaar is, betwijfelen we of onze studenten daar wel steeds aan gedacht hebben. Soms blijkt duidelijk dat de schrijver voor de leraar heeft geschreven, hetgeen ook voor de hand ligt, aangezien dié ervan overtuigd moet worden dat de schrijver de beginselen van de taalkunde beheerst. Ook dit heeft gevolgen voor de tekstsoort. Andeweg en Mulder (deze bundel) onderscheiden drie opeenvolgende fasen in de produktie van een tekst, te weten een fantasieversie, een begrijp- of uitlegversie, en een lezersversie. In principe vormen lezersversies het

object van ons onderzoek. In werkelijkheid echter, zwen sommige verslagen tussen de begripversie en de lezersversie in.

Hoewel de inhoud en vorm van de taak vrij nauwkeurig omschreven zijn, kan het schrijfproces zelf niet anders dan "open" genoemd worden. De schrijvers bepalen zelf waar, wanneer en hoe ze schrijven; hoelang ze erover doen, hoeveel keer ze de tekst herschrijven en herlezen; wie ze hem laten lezen en eventueel verbeteren. De variatie hierin kan enorm groot zijn. Die hebben we niet onder controle. Kortom: het schrijfproces waarlangs de teksten tot stand zijn gekomen, is variabel geweest; de tekstsoort is vrij constant; en de onderwerpen waarover geschreven wordt zijn erg specifiek en gericht. Die feiten zijn er de oorzaak van, dat we hier zeker geen inzicht in en overzicht van de "typische schrijffout" kunnen geven.

2. Fouten en normen

2.1 Afbakening van de fouten die meetellen

Lang niet alle "tekstuele oneffenheden" die we aantreffen in de verslagen zijn als fouten meegerekend in dit onderzoek. We bespreken allereerst welke types oneffenheden buiten beschouwing bleven of slechts globaal werden verwerkt.

Ten eerste bleven alle spelfouten buiten beschouwing, vooral omdat aan dit type al zoveel aandacht is besteed (vergelijk Verhoeven 1979). Als spelfouten beschouwen we alle incorrecte schrijfwijzen die onhoorbaar zijn bij een standaarduitspraak van de tekst. Op grond van dit criterium valt bijvoorbeeld *Hij vint* buiten ons corpus fouten. Verder bleven interpunctiefouten en overduidelijke tik- en schrijffouten (*Kloets* in plaats van *Kloeke*) buiten beschouwing.

Ten tweede telden we een bepaald type (on)zinnen als zinnen die ter verbetering in hun geheel vervangen moeten worden. Het gaat hierbij om formuleringen als:

- (1) De Belg zit namelijk erg moeilijk. Hij zit op een splitsing van drie talen die hij geen van drie goed spreekt.

Dergelijke woordenreeksen zullen voor de schrijver ongetwijfeld een bedoeling gehad hebben, en misschien heeft hij precies bedoeld wat hij schreef. Verbetering ervan zal echter omslachtig en dubieus zijn. We hebben dergelijke zinnen daarom beschouwd als fouten die enkel te herstellen zijn door vervanging van de hele zin. Ze komen voor in 77 gevallen, dat is 8% van het totaal aantal fouten. In het vervolg komen ze niet meer ter sprake, hoewel dit wellicht de gevallen zijn waaraan een taalbeheerser zijn bestaansrecht ontleent. Hier immers is iemand niet communicatief, terwijl hij dat wel beoogt. We hopen echter dat later onderzoek de onbegrijpelijkheid van zinnen als (1) kan verklaren als een cumulatie van kleinere fouten die we wel hebben onderzocht.

Ten derde bleven buiten beschouwing de onware beweringen, ofwel uitingen waarin een bewering vervat ligt

die niet strookt met onze opvatting van de werkelijkheid. Bijvoorbeeld:

- (2) Het Middelnederlands woordenboek is een boekwerk wat de voornaamste Middelnederlandse letterkundige voortbrengselen bevat.

Tenslotte zijn ook oneffenheden van het volgende type buiten beschouwing gebleven:

- (3) Het project is onderhevig aan fases...

Dergelijke formuleringen gaan aan de meeste lezers niet onopgemerkt voorbij, en er zullen hen bij nadere beschouwing allicht betere varianten te binnen schieten. Maar aan de andere kant menen we dat (3) niet als fout beschouwd kan worden. We hebben hier te doen met een geval van "slechte stijl".

2.2 De gebruikte norm

De grens tussen fout en slechte stijl is niet altijd even scherp. Daar komt nog bij dat we een aantal fouten wél hebben meegerekend, die even goed onder "stijl" zouden kunnen vallen. We bedoelen hier overtredingen van "normatieve wetten", zoals *zoals bijvoorbeeld, het meisje wat, groter als* etcetera. De meeste van die wetten en weetjes zijn niet voor onszelf fout. We zijn dan ook buitengewoon terughoudend met een correctie in deze. Waarom dan toch deze stokpaardjes in het onderzoek opgenomen? De belangrijkste reden is, dat we nieuwsgierig zijn naar de frequentie van dergelijke fouten bij onze studenten. Alleen door ze te onderzoeken, kunnen we ons een beeld vormen over hun belangrijkheid in kwantitatief opzicht. De tweede reden voor het hanteren van zo'n strakke norm, is methodologisch. Elk kwantitatief onderzoek is gebaat bij vuistregels, die niet alleen groepswerk mogelijk maken, maar ook maken dat men sneller kan opschieten.

Als fout hebben we daarom beschouwd: een afwijking van de meest strakke ABN-norm, zoals die tegenwoordig is grammatica's, woordenboeken en handleidingen voor de taalverzorging te vinden is.⁴ Andere stilistische oneffenheden, zoals in voorbeeldzin (3), hebben we dus buiten beschouwing gelaten. Dat hangt samen met ons eigen normbegrip. Een norm is voor ons geen gebod: "dat moet hier zo", maar een verbod: "zo mag het hier niet", of een vergunning: "dat mag of kan hier".⁵

3. Werkwijze

3.1 De minimale verbetering

Eén van ons nam op de meest kritische manier de teksten door en noteerde de tekstgedeelten waaraan voor hem of voor de normatieve grammatica iets mis was. Vervolgens trachtten we gedrieën zo precies mogelijk de fout vast te stellen en te verbeteren. Door dit uitgangspunt, het verbeteren, kozen we voor een lezer-gerichte aanpak, een keuze

waarop we zo dadelijk terugkomen.

Bij de verbetering gingen we uit van het principe van de *minimale verbetering*. Onder minimale verbetering verstaan we: de uiting acceptabel maken met behulp van zo weinig mogelijk ingrepen op een zo laag mogelijk niveau, zonder dat er informatie verloren gaat. Dat principe heeft een aantal consequenties:

Ten eerste staat in de omschrijving niets over een *ideale*, of zelfs maar *goede* formulering. Dat is een consequentie van ons eigen normbegrip. Het gaat bij de minimale verbetering niet om het verkrijgen van de "enig mogelijke formulering", maar om het wegwerken van een overtreding. Na de ingreep kan de zin ermee door, en niets meer dan dat, vergelijk ook voorbeeldzin (4) en het commentaar daarbij. Het criterium "zo weinig mogelijk" is daarna een kwestie van tellen. Voor "een zo laag mogelijk niveau" maken we gebruik van de volgende hiërarchie van tekstelementen: flexiormorfeem - affix - vrij morfeem - woord - woordgroep - zin. We bleven dus met onze verbetering zo links mogelijk.

Nadat we de verbeteringen hadden aangebracht, bekeken we de aard daarvan: wat voor handeling moesten we verrichten om de verbetering aan te brengen: verplaatsen, toevoegen, weglaten, of vervangen (van één of meer elementen)? Op grond daarvan maakten we de indeling. Die indeling is er dus een van verbeteringen, niet van de fouten zelf. In het ideale geval is de verbetering een weergave van het "zinsbeeld" dat de schrijver voor ogen had of had moeten hebben, maar niet bereikte. Het behoeft echter geen betoog, dat daarvoor geen garantie bestaat. De volgende zin

- (4) In de bibliografie kun je de gegevens al naar wens uitknippen en in de vorm van een kaartsysteem opgenomen worden (...)

hebben we volgens het principe van de minimale verbetering herwerkt tot

- (4') In de bibliografie kun je de gegevens al naar wens uitknippen *die* in de vorm van een kaartsysteem opgenomen worden (...)

En wordt vervangen door *die*. Meer waarschijnlijk lijkt dat hier een samentrekkingsfout is opgetreden. Het ideaal van de schrijver zou in dat geval de volgende correcte nevenschikking zijn geweest:

- (4'') In de bibliografie kun je de gegevens al naar wens uitknippen en *die kunnen* in de vorm van een kaartsysteem opgenomen worden (...)

Op dit punt gekomen, zal de lezer zich wellicht afvragen waarom we een indeling hanteren die tot artefacten als de bovenstaande aanleiding geeft. Op die vraag zijn de volgende antwoorden mogelijk:

- a. De minimale verbetering is objectief vast te stellen: bij meningsverschillen erover kunnen we elkaar overtuigen door alternatieven te wegen ten opzichte van elkaar. Bij elke andere methode verdwijnt die objectiviteit. Onze mening dat (4'') wel de zin geweest moet zijn die de schrijver voor ogen heeft gehad, berust niet op argumenten, maar op *gut feelings*. De zin zelf

geeft er geen enkele beslissende aanwijzing voor. We hopen echter dat verder onderzoek van frequente fouten, wat vastere grondslagen zal brengen voor de reconstructie van de bedoeling van een schrijver.

- b. Zoals eerder gesteld, kiezen wij voor een lezer-gerichte aanpak van fouten. We nemen aan dat ook de gemiddelde lezer een aanhanger is van het "principe van de minste weerstand". Een lezer die moeite heeft met de begrijpelijkheid of correctheid van een tekst, zal eerder overgaan tot het aanbrengen van kleine wijzigingen (met potlood of in gedachten), dan tot het uitvoerig speculeren over het achterliggende schrijversgedrag.
- c. Onze werkwijze komt overeen met die van de schrijver zelf, tenminste als die meer dan één versie van zijn produkt maakt. Alvorens zich aan het schrijven van een latere versie te zetten, dient de schrijver zich eerst op te stellen als lezer van de eerdere versie. Dat leidt dan vrijwel altijd tot correctie van die tekst, waarbij de minimaliteit daarvan een resultante is van de afweging van haast en ambitie. In ieder geval kan de schrijver baat hebben bij kennis van soorten verbeteringshandelingen.
- d. Tenslotte hebben we het vertrouwen (maar niet meer dan dat), dat extreme gevallen als (4) relatief zelden voorkomen, en dat de relatie tussen ideaalbeeld van de schrijver en minimale verbetering in de meerderheid van de gevallen spiegelbeeldiger is.

Terwille van de duidelijkheid geven we van elke verbetering op elk niveau een voorbeeld, waarbij het alleen gaat om de cursief gezette stukken eruit.

- zin vervangen: zie (1) en (2)
- woordgroep vervangen:
 - (5) doordat het boek op zich niet in de bibliotheek aanwezig was(...)
 - (5') doordat het boek *zelf* niet(...)
- woordgroep toevoegen:
 - (6) ook de personen die mogen spreken is beperkt
 - (6') ook *het aantal* personen(...)
- woordgroep weglaten:
 - (7) de belangrijkste eigenschap die de mens met zich *mee* heeft gekregen
 - (7') de belangrijkste eigenschap die mens *mee* heeft gekregen
- woordgroep verplaatsen:
 - (8) dit boek is bedoeld voor studenten, waarin staat wat semiotiek is
 - (8') dit boek, *waarin staat wat semiotiek is*, is bedoeld(...)
- woord vervangen:
 - (9) menselijk gedrag is kommutatief als hij iemand iets laat weten
 - (9') menselijk gedrag is *kommunikatief* als *het* iemand iets laat weten (twee voorbeelden!)
- woord toevoegen:
 - (10) iemand kan naar je knipogen omdat van je houd
 - (10') iemand kan naar je knipogen omdat *ie* van je houd
- woord weglaten:
 - (11) zoals bijvoorbeeld
 - (11') *zoals* (of:
 - (11'') *bijvoorbeeld*)
- woord verplaatsen:
 - (12) in de steden zoekt men naar meer verbinding tussen schrijf- en spreektaal dan op het platteland.
 - (12') in de steden zoekt men *meer* naar verbinding(...)

4. Overzicht resultaten

In tabel 1 zijn de eerste resultaten van ons onderzoek opgenomen. Horizontaal staan de verbeteringshandelingen vermeld die we hebben uitgevoerd, verticaal de niveaus waarop die handelingen betrekking hadden.⁶

Niveau:	Verbeteren door:				Totaal
	vervangen	toevoegen	weglaten	verplaatsen	
zin	85	-	-	-	85
woordgroep	26	30	6	8	70
woord	251	178	60	18	507
samenstelling	58	-	-	-	58
affix	59	-	-	-	59
flexie	139	-	-	-	139
Totaal	618	208	66	26	918

Tabel 1: Fouten naar aard en niveau van de verbetering.

— samenstelling vervangen:

- (13) onderwijsregister
(13') *onderwerpsregister*

— affix vervangen:

- (14) de vrouw geeft geen rechtstreeks antwoord op de vraag van haar echtgenote
(14') de vrouw geeft geen rechtstreeks antwoord op de vraag van haar *echtgenoot*

— flexie vervangen:

- (15) abstracties moet ook niet leiden tot
(15') abstracties moeten ook niet leiden tot

Naar aanleiding van de tabel en de voorbeelden staan we even stil bij de daarin ontbrekende categorieën. Het ontbreken van de categorieën *voeg een hele zin toe*, *verplaatst een hele zin*, of *laat een hele zin weg* is een gevolg van onze materiaalverzameling: daarin zijn geen teksten maar hele zinnen opgenomen.

Ook het ontbreken van andere dan vervangingsverbeteringen op het niveau van de woorddelen, is een gevolg van onze werkwijze: knopen doorhakken. Alle verbeteringen *binnen* het woord hebben we beschouwd als vervangingen. Dat betekent bijvoorbeeld, dat we alle congruentiefouten hebben gezien als fouten die door middel van vervangen zijn op te lossen. De verbetering onder (15) houdt in: vervang het nul-morfeem na de stam *moet*, door het meervoudsmorfeem *-en*. Hadden we hier in plaats van vervanging gesproken van toevoeging, dan was het gros van dit soort fouten terecht gekomen onder "flexie toevoegen", en een deel ervan (namelijk meervoudsvorm in plaats van enkelvoudsvorm) onder "flexie weglaten". Hoewel die oplossing schijnbaar nauwkeuriger is, hebben we die niet gekozen. De reden is dat we weer andere herstelhandelingen, zoals meervoud maken door middel van klinkerwisseling, in een derde categorie hadden moeten plaatsen, namelijk "flexie vervangen" in combinatie met "flexie toevoegen". We zijn van mening dat zo'n indeling de duidelijkheid niet ten goede zou komen.

Het resterende deel van dit artikel is gewijd aan een nadere kennismaking met de meest frequente fouten (de topfouten) en de minst frequente fouten (marginale fouten).

5. Topfouten

Bekijken we tabel 1, dan zien we dat vooral de fouten hoog scoren die hersteld werden door middel van vervangen en toevoegen. We lichten de belangrijkste types fouten in deze beide categorieën toe aan de hand van enkele voorbeelden.

Een belangrijk soort fouten die door toevoegen te verbeteren zijn, vinden we in nevenschikte zinnen of delen daarvan. In de volgende zinnen treffen we een onjuiste samentrekking aan: de nevenschikking wordt correct door het samengetrokken deel toe te voegen.

- (16) De voorbeelden en stelling hierover

- (17) Ook bevat het boek literaturopgave en heeft 301 bladzijden
(18) Deze opdrachten moesten we van te voren inleveren en werden door M. gecorrigeerd
(19) M. laat het woord aan ons over en stellen ons wederzijds voor
(20) Bedoelt voor studie van onze oude taal en beroepen van diegenen die met Middel-Nederlands in aanraking komen

Samentrekking bij nevenschikking is geen sinecure. Bovendien heeft het verschijnsel duidelijk normatieve trekken, waarover overigens het laatste woord nog niet gezegd is.⁷ Men gaat er meestal van uit dat er bij samentrekking gelijkheid moet zijn in vorm, betekenis, functie en plaats. Gezien de grote frequentie van dit soort fouten is het op het eerst gezicht verrassend dat er in de recente literatuur over taalbeheersing aan nevenschikking zo weinig aandacht wordt besteed, terwijl onderschikking veelvuldig aan de orde komt. De oorzaak daarvan is de prioriteit die er aan begrijpelijkheid wordt gegeven: foutieve samentrekkingen blijven begrijpelijk. Toch zijn samentrekkingsfouten niet de enige soort fouten die we in deze rubriek aantreffen. Niet onbelangrijk in kwantitatief opzicht is ook het gebruik van het asyndeton waar de regels van het Nederlands dat verbieden, bijvoorbeeld in:

- (21) De inhoud zelf gaat over grammatika, ontlederi.

Mogelijk valt dit type eigenlijk al onder de volgende twee soorten, die kunnen worden samengevat als onjuist of misplaatst gebruik van telegramstijl. Ten eerste kan een lidwoord ontbreken, ten tweede een voorzetsel:

- (22) Veeteelt wordt behandeld naar verschillend soort vee in Nederland
(23) Een eigen voorbeeld van taaluiting die sociaal meerzinnig is was volgens ons een knipoog
(24) Nederlandse taalsysteem is nooit distinctief
(25) Onderwijsprogramma's over het leren en onderwijzen moderne vreemde talen
(26) een verkorting andere voegwoorden

Tenslotte noemen we het toevoegen van een werkwoord. Verreweg het meest gebeurt dat als dat werkwoord in de werkwoordelijke eindgroep had moeten staan en daarvan is vooral de achter-pv, die hoofdzakelijk in bijzinnen opduikt, het slachtoffer. Bijvoorbeeld:

- (27) (...) vreemde soorten, die men in de dagbladen en in geschriften van meer algemene, niet te specialiseren inhoud.

Een -noodzakelijkerwijs speculatieve- verklaring van dit type kan zijn, dat de schrijver het overzicht van de zin heeft verloren. Tijdens het schrijven van het laatste stukje van zijn bijzin verkeerde hij in de veronderstelling dat hij de persoonsvorm al had gerealiseerd, en wel op de meest normale plaats voor dat zinsdeel in een hoofdzin, de tweede.

We gaan over naar de frequente fouten die door vervanging te verbeteren zijn. Voor een deel zijn die van het volgende type:

- | | |
|------------------------------|-------------------------|
| (28) het belang op | het belang voor |
| (29) geven aan informatie | geven van informatie |
| (30) gedrag van kommunikatie | gedrag bij kommunikatie |

Hier hoort het voorzetsel niet bij het werkwoord, dan wel zelfstandig naamwoord, waarvan het afhankelijk is. Deze fouten zijn waarschijnlijk terug te voeren op een tekort aan taalkennis in engere zin.
Voor een ander deel horen de volgende fouten ertoe:

- (31) (...), dat de omschrijving in de encyclopedie een meer nauwkeurige omschrijving wordt gegeven dan in een woordenboek
- (32) Het is een open blad, geeft veel informatie over zichzelf. Zij staat dicht bij het onderwijs
- (33) (...), waarbij de fonetiek als grondslag voor de fonologische analyse ligt
- (34) Een voorbeeld van een taaluiting die meerzinnig zijn is knipogen
- (35) Er bestaan woordenboek voor het Nederlands waarin je informatie vindt
- (36) Het grootste probleem voor dialectsprekende leerlingen liggen in het gebruik van de standaardtaal

Wat deze fouten met elkaar gemeen hebben is iets wat we -alweer speculatief- gemis aan overzicht van de zin kunnen noemen: de schrijver houdt te weinig rekening met het begin van de zin, terwijl hij de rest ervan opschrijft. Een -ook in kwantitatief opzicht belangrijke- ondersoort is de congruentiefout (34) en (36). De afstand tot het subject is te groot geworden, of het besef van de kern van het subject is ondergesneeuwd door bepalingen. Daarmee hebben we de belangrijkste groep fouten echter nog niet behandeld. Die zijn van het volgende type:

- (37) Het tijdschrift wordt geschreven door
- (38) Enkele tendensen die in verschillende systemen gemeenschappelijke kenmerken zijn
- (39) Nederlandse bekende taalkunde (voor: Bekend taalkundig werk over het Nederlands)
- (40) Veel typisch gebruikte termen voor het vak (voor: veel typische vaktermen)
- (41) Ambtenaartaalgebruik
- (42) dialectstandaardtaalvariatie
- (43) consonantiefenomenen (voor: consonantfoneem)
- (44) praktijksartikelen (voor: artikelen die in de praktijk bruikbaar zijn)

Dit type is helemaal niet meer zinvol onder één noemer te brengen door uit te gaan van herstelhandelingen. Veel waarschijnlijker is het dat we hier met een gemeenschappelijke oorzaak te maken hebben, namelijk: gemis aan kennis van de beschreven werkelijkheid en in samenhang daarmee van de gebruikelijke termen om over die werkelijkheid te spreken. Zoals (37) niet juist is, omdat tijdschriften nu eenmaal niet worden geschreven (wel volgeschreven). De schrijver heeft daar kennelijk nog geen precies beeld van gekregen. Verder onderzoek zal moeten uitmaken of deze vage beschrijving van de gemeenschappelijke oorzaak juist is.

6. Marginale fouten

Het verplaatsen van categorieën is nauwelijks een relevante herstellingshandeling: slechts 26 van de 918, en dat komt niet alleen door de ontbrekende categorieën. Verplaatsing van woorden en woordgroepen, die we wel hebben opgenomen, komt heel sporadisch voor. Waarom? Misschien omdat er in het Nederlands veel woordvolgordes mogelijk zijn. Niet alle woordvolgordes zijn even fraai, maar dat is slechts een stilistisch oordeel, gebaseerd op helderheid of op vermindering van ambiguïteit. Echt fout zijn maar een paar volgordes, zoals de naar rechts verdwaalde bijvoeglijke bepaling. Taalkundigen proberen onder andere na te gaan, aan welke beperkingen dergelijke verplaatsingen onderhevig zijn (De Haan 1979). Dergelijke theorieën worden niet bedacht om mensen beter te leren schrijven, maar toch ontmoet je wel eens de suggestie dat kennis van dergelijke beperkingen daartoe bijdraagt. Dat is mogelijk, maar fouten die met die kennis te verbeteren zijn, komen slechts marginaal voor.

Over herstellingen die neerkomen op weglaten, kunnen we kort zijn. Overtolligheden in de zinsbouw, zoals pleonasmen, repletieve pronomina, vormen zeker geen topfout. Wel wijzen sommige weglatherstellingen op een vorm van "schrijfstotteren", dat wil zeggen het willekeurig herhalen van goed geschreven vormen zonder dat een verband met bijvoorbeeld schrijfkrimp en schrijfangst aangewezen kan worden. De volgende zin is daarvan een voorbeeld. We hebben precies overgenomen wat op één regel in het origineel geschreven staat:

- (45) De bedoeling is niet een inventaris te geven van alle Nederlandse spreekwoorden, maar alleen die uitdrukkingen *te behandelen te behandelen*, die aanleiding geven tot enige commentaar

De schrijver is hier niet zomaar de draad kwijt, bijvoorbeeld omdat hij een nieuwe regel begint. Immers, de herhaling, namelijk "te behandelen" begint nog op dezelfde regel.

Andere weglatingsherstellingen lijken wel te maken te hebben met niet-verbale handelingen die het schrijfproces verstoren. Misschien wordt een aantal continuïteitsfouten daar evenzeer door bepaald. Te denken valt aan: beginnen op een nieuwe regel of pagina, onderbroken worden tijdens het schrijven door een spreker, de telefoon, het inschenken van koffie, het aansteken van een sigaret, enzovoort. Het lijkt de moeite waard om in een experimentele opzet na te gaan, wat de invloed is van verbale en non-verbale afleidingen op het schriftelijke formuleerproces.

Tenslotte nog iets over een heel ander soort marginale fouten. Vraag je leraren Nederlands naar in hun ogen veelvoorkomende en belangrijke fouten, dan krijg je veelal te horen *enigst* in plaats van *enige*, *Hij ging naar Amerika om er een plotse dood te sterven*, *Luid applaudiserend werd het gebraden varken binnengedragen*, *groter als* in plaats van *groter dan*. Sommige van die beruchte fouten hebben we aangetroffen, maar geen haalde een hogere score dan vijf à tien.

Het is heel goed mogelijk dat andere schrijvers (jongeren, of juist ouderen) deze fouten wél vaak maken. De geringe score in ons materiaal kan toevallig zijn. Waarschijnlijker lijkt ons, dat de fouten in het algemeen niet zo verschrikkelijk frequent zijn. Ze zijn er vaak uitgeramd in de school; ze zijn bovendien veel makkelijker beschrijfbaar en (af)leerbaar dan bijvoorbeeld een foute woordkeuze, en dat kan hun geringe frequentie verklaren. Dat betekent natuurlijk niet, dat zulke fouten dus onbelangrijk zouden zijn. Voor sommigen fungeren ze als lakmoesproef: iemand mag nog zo vlekkeloos schrijven, maakt hij eenmaal één van deze fouten, dan is de bijl gevallen. Net als bij sommige etiketteregels gaat het dan niet om gemiddelden of frequenties, maar om het unieke, de anekdote.

7. Besluit

Dit artikel ging over werkelijk gemaakte fouten van eerstejaars studenten Nederlands. De indeling en kwantificering van deze fouten berustte in eerste instantie op de aard en het niveau van de minimale verbetering die voor correctie nodig was. De indeling naar type verbetering lijkt met wat in tabel 1 gerapporteerd werd haar grenzen te hebben bereikt. Voor een verder onderzoek dat perspectief biedt op een gerichte en verantwoorde hulp bij het leren schrijven lijkt deze indeling minder geschikt. In tweede instantie maakten we een aantal opmerkingen over de meest frequente en minst frequente types fouten. De resultaten van ons onderzoek vatten we als volgt samen:

- a. Wat het niveau betreft, bleken fouten die met (of binnen) een woord konden worden hersteld het meest frequent.
- b. Wat de herstelhandelingen betreft ging het vooral om toevoegingen en vervangingen.
- c. Wat de oorzaken van de meest frequente fouten betreft, stellen we voorlopig dat er drie verschillende zijn:
 1. onvoldoende overzicht van de zinnen (en delen daarvan) tijdens het schrijven,
 2. onvoldoende kennis van het Nederlands, met name op het gebied van voorzetsels, samenstellingen en nevenschikkingen,
 3. onvoldoende kennis van hetgeen beschreven wordt.
 Tot een antwoord op de vraag "Draagt expliciete kennis bij tot verbetering van een vaardigheid?", die Lammers in zijn inleiding stelde, dragen de resultaten van ons onderzoek het volgende bij:
 1. expliciete kennis van en ervaring in het nakijken van eigen teksten helpen fouten te bestrijden die ontstaan door gebrek aan overzicht,
 2. expliciete taalkennis is een voorwaarde voor een juiste en precieze keuze van voorzetsels, samengestelde woorden en structuren met een nevenschikking,
 3. uitgekristalliseerde kennis van de wereld is een voorwaarde voor een communicatief-relevante weergave van die wereld op papier.

Noten

1. Voor hun commentaar op een voorlopige versie, danken wij F. Beersmans, A. Haans en J. Hoogteijling.
2. Voor een inleiding in de foutenanalyse en de toepassingen daarvan zie Van Els e.a. (1977)
3. We ontleen aan Bevelander & Geerts (1981) de volgende gegevens over de vooropleiding en regionale herkomst van de eerstejaars studenten 1980-1981.

Vooropleiding		Regionale Herkomst	
HAVO	74%	Noord-Brabant	54%
VWO	16%	Limburg	25%
Rest	10%	Rest	21%

Hoewel sommige typen fouten mogelijk met de herkomst te maken hebben, kon om allerhande redenen van een uitsplitsing van ons corpus naar (groepen) studenten geen sprake zijn.

4. We denken daarbij aan: Hermkens (1974), Renkema (1979), Damsteegt (1979, 1980), Buyse en Penninckx (1977), Moerdijk en Sluimer (1976) en Vervoorn (1977).
5. "Es gibt also in der Sprache meistens nicht "das einzige Richtige" und eine Sprachregel lautet grundsätzlich nie: "Hier muss dieses Wort, diese Form stehen", sondern "hier darf sie stehen" oder "hier darf sie nicht stehen", Ein Müssen ergibt sich in der Sprache höchstens durch Elimination, also dadurch dass alle Formen ausser einer verboten sind." (Leisi, 1972 p. 30-31)
6. De verbeteringen kunnen makkelijk omgezet worden in "foutieve handelingen" die de schrijver heeft verricht. Onze weglating impliceert over het algemeen dat de schrijver iets overtollig heeft gezegd (een overbodige toevoeging). Onze toevoeging houdt meestal in, dat de schrijver ten onrechte iets achterwege heeft gelaten.
7. Zie vooral Bakker (1968).

Bibliografie

- Bakker, D.M.: *Samentrekking in Nederlandse syntactische groepen*. Leiden, 1968.
- Bevelander, C. & F. Geerts: "Zeventig procent van alle afgestudeerden van het Mollerinstituut vindt vlot werk".
In: L. Aerden e.a. (eds.): *10 jaar Moller 1970-1980*. Tilburg, 1981, p. 13-30.
- Buyse, P & W. Penninckx: *Verzorgd taalgebruik*. Heule, 1977.
- Damsteegt, B.C.: *In de doolhof van het Nederlands. Aanwijzingen voor een zuiver taalgebruik*. 10^e druk. Culemborg, 1979.
- Damsteegt, B.C.: *In de doolhof van het Nederlands. Spelling en spraakkunst*. 3^e druk. Culemborg, 1980.
- Els, T. van e.a.: *Handboek voor de toegepaste taalkunde*. Groningen, 1977.
- Haan, G.J. de: *Conditions on rules*. Dordrecht, 1979.

Hermkens, H.M.: *Verzorgd Nederlands*. 5^e druk. 's-Hertogenbosch, 1974.

Leisi, E.: "Theoretische Grundlagen der Fehlerbewertung".
In: G. Nickel (Hrsg.): *Fehlerkunde. Beiträge zur Fehleranalyse, Fehlerbewertung und Fehlertherapie*. Berlin, 1972.

Moerdijk, J.M. & P. Sluimer: *Taalgids voor de ambtenaar*. 6^e druk. 's-Gravenhage, 1976.

Renkema, J.: *Schrijfwijzer*. 's-Gravenhage, 1979.

Ryle, G.: *The concept of mind*. Harmondsworth, 1973.
Oorspronkelijke uitgave 1949.

Verhoeven, G.: "Verbeelding en werkelijkheid; Spelfouten in de opstellen uit verschillende typen onderwijs".
Tijdschrift voor taalbeheersing 1(1979), p. 146-163.

Vervoorn, A.J.: *Kleine grammatica van de waanzin*. Lochem, 1977.