



Faculteit Letteren en Wijsbegeerte

Algemene taalwetenschap

Promotor: Dr. Ludovic De Cuypere

Academiejaar 2010-2011

Kinderen en de interpretatie van metaforen

*Vanaf welke leeftijd kunnen kinderen (perceptuele en
psychologische) metaforen juist interpreteren? Een enquête bij
kinderen tussen 7 en 12 jaar.*

Marlies Van Driessche

Master Taal- en Letterkunde: Nederlands – Duits

Elsbrug 79

9260 Wichelen

marlies.vandriessche@ugent.be

Voorwoord

Een interessant onderwerp vinden voor een masterscriptie is niet altijd even gemakkelijk. Toch was de keuze voor dit onderwerp snel gemaakt. Dat mijn masterscriptie kinderen als onderwerp zou hebben, stond snel vast. Lessen over het gebruik van figuratieve taal konden ook altijd erg op mijn belangstelling rekenen. Zo kwam ik bij het onderwerp ‘kinderen en de interpretatie van metaforen’. Mijn bachelorpaper had ook al dit onderwerp.

De eerste letter van je masterscriptie op papier krijgen, is ook niet gemakkelijk. Toch kwam dat allemaal snel goed doordat ik op de steun van heel wat mensen kon rekenen. Even de tijd nemen om hen te bedanken...

Om te beginnen heeft mijn promotor dr. Ludovic Decuypere mij goed geholpen om geschikte literatuur voor mijn paper te vinden en om de statistiek op punt te stellen. Ook bij het schrijfproces kreeg ik veel hulp van hem. Bedankt voor het vele verbeterwerk. Ook professor dr. Klaas Willems gaf kritische opmerkingen en zorgde voor gepaste literatuur.

Verder wil ik ook Gert bedanken om steeds naar me te luisteren en voor zijn efficiënte hulp bij het verwerken van de vele resultaten en zijn hulp bij het opmaken van de grafieken en de tekst.

Ook aan mijn ouders een woord van dank voor hun morele en financiële steun tijdens mijn vierjarige opleiding. Het moet niet altijd gemakkelijk geweest zijn om mij tot rede te brengen in tijden van grote examen- en paperdrukke. Ook mijn zussen, mijn neefjes en nichtjes, mijn KLJ- vrienden, mijn Da Capo- vrienden, mijn toneelvrienden en ‘unief’-vrienden brachten me steeds afleiding als de nood het hoogst was.

Als laatste, maar zeker niet van de minste, wil ik ook het personeel, de directie en de leerlingen van de lagere scholen GIBO ‘De Rozelaar’ in Serskamp, GIBO ‘De Meander’ in Wichelen en GIBO ‘De Belhamel’ in Bruinbeke bedanken voor hun goede en enthousiaste medewerking aan mijn enquête.

Inhoud

| | | |
|----------|--|-----------|
| 1 | Inleiding | 7 |
| 2 | Het begrip ‘metafoor’ | 9 |
| 2.1 | Antieke visie op metaforen..... | 9 |
| 2.2 | De eerste taalkundige theorieën over metaforen | 9 |
| 2.2.1 | Delen van de metafoor | 9 |
| 2.2.2 | Substitutie, vergelijking, interactie..... | 10 |
| 2.2.3 | Het taalkundig onderzoek in de jaren ’60 & ’70 | 12 |
| 2.3 | Cognitieve theorieën over metaforen | 15 |
| 2.3.1 | Conceptuele metaforen | 15 |
| 2.3.2 | Blending theory | 16 |
| 2.3.3 | Psycholinguïstische analyse van Sam Glucksberg..... | 18 |
| 3 | Soorten metaforen | 21 |
| 3.1 | Op basis van syntactische constructie | 21 |
| 3.2 | De creatieve metafoor en de dode metafoor..... | 21 |
| 3.3 | Perceptuele of psychologische metaforen | 22 |
| 4 | De moeilijkheden van het interpretatieproces van metaforen..... | 24 |
| 4.1 | Het proces van interpreteren..... | 24 |
| 4.1.1 | De linguïstische analyse | 24 |
| 4.1.2 | De cognitieve analyse..... | 24 |
| 4.1.3 | Communicatieve analyse..... | 25 |
| 4.2 | Concrete problemen bij de interpretatie van metaforen | 25 |
| 4.2.1 | Problemen met de verschillende soorten..... | 25 |
| 4.2.2 | Dode metaforen als figuurlijke taal herkennen | 26 |
| 4.2.3 | Verschil in taalcontact en taalmilieu | 26 |
| 4.2.4 | De wereldkennis van kinderen | 27 |
| 4.3 | Het verschil tussen perceptueel en relationeel leren..... | 27 |
| 4.4 | Anderstaligen..... | 28 |
| 5 | Status Quaestionis | 31 |
| 6 | Methodologische overwegingen | 35 |
| 6.1 | Parafrase | 35 |
| 6.1.1 | TAM – methode | 35 |

| | | |
|----------|---|-----------|
| 6.2 | Non-verbale testen..... | 36 |
| 6.3 | Multiple choice..... | 37 |
| 6.4 | Belangrijke variabelen voor de uitgevoerde multiplechoicetest | 38 |
| 6.4.1 | Gebruikte variabelen volgens Reynolds en Ortony (1980)..... | 38 |
| 6.4.2 | Belang van de context | 38 |
| 6.4.3 | Graad en type van de metafoor..... | 39 |
| 6.4.4 | Lijst en blok factor | 40 |
| 6.4.5 | Indirectheid beperken | 41 |
| 6.4.6 | Specifiekheid van de referent | 41 |
| 6.4.7 | Thematische samenhang..... | 42 |
| 6.4.8 | Wereldkennis van kinderen | 42 |
| 6.5 | Gebruikte variabelen volgens Vosniadou..... | 43 |
| 6.6 | Andere variabelen..... | 44 |
| 6.6.1 | Moedertaal..... | 44 |
| 6.6.2 | Leerplannen, leesniveaus en onderwijs | 44 |
| 6.7 | Onderzochte en invloedrijke variabelen..... | 46 |
| 6.8 | Criteria voor metaforenkennis..... | 46 |
| 7 | Het onderzoek concreet | 48 |
| 7.1 | Het materiaal en het design | 48 |
| 7.2 | De procedure van afname van de enquêtes | 48 |
| 7.3 | De statistische analyse van de resultaten..... | 49 |
| 7.4 | Corpusbeschrijving..... | 49 |
| 7.5 | Bespreking van de kenmerken van de metaforen (overzicht in bijlage 3) | 53 |
| 7.5.1 | Metafoor 1: ‘Mijn gehaktballen geven je vleugels’ | 53 |
| 7.5.2 | Metafoor 2: “Maar het scherm is gewoon dood.” | 54 |
| 7.5.3 | Metafoor 3: “Haar stem is ochtendzon.” | 54 |
| 7.5.4 | Metafoor 4: “Daarom is ze volgens opa ‘de sprekende krant.’..... | 54 |
| 7.5.5 | Metafoor 5: “Maar jij wordt dan een spin!” | 54 |
| 7.5.6 | Metafoor 6: “Ik had er vanmorgen een zwaar hoofd in.”..... | 55 |
| 7.5.7 | Metafoor 7: “Ze vond een knoop van niks.” | 55 |
| 7.5.8 | Metafoor 8: : “Boven zijn hoofd hangt een groen dak”. | 55 |
| 7.5.9 | Metafoor 9: “We zijn bijna dood” | 56 |
| 7.5.10 | Metafoor 10: “Mona is de school”. | 56 |
| 7.5.11 | Metafoor 11: “Mijn hersens krijgen spieren.”..... | 56 |

| | | |
|----------|--|-----------|
| 7.5.12 | Metafoor 12: “Een spiegel is een muur die terugkijkt.” | 56 |
| 7.5.13 | Metafoor 13: “Vandaag is alles donker.” | 57 |
| 7.5.14 | Metafoor 14: “Mijn kamer is een rustig eiland.” | 57 |
| 7.5.15 | Metafoor 15: “Er zit een nee in mij vanbinnen.” | 57 |
| 7.5.16 | Metafoor 16: “Jij bent een verrezen dinosaurus!” | 57 |
| 7.5.17 | Metafoor 17: “Aan de lantaarns hangt een maan.” | 58 |
| 7.5.18 | Metafoor 18: “’t Prinsesje hilde zeven tranen.” | 58 |
| 7.5.19 | Metafoor 19: “Maar ’t ene kind was een lelie.” | 58 |
| 7.5.20 | Metafoor 20: “Ze werden paars en rood.” | 58 |
| 7.5.21 | Metafoor 21: “Het water was zilver.” | 59 |
| 7.5.22 | Metafoor 22: “De hand van mijn vader is een plek in de duinen.” | 59 |
| 7.5.23 | Metafoor 23: “De hand van mijn vader is een wegenkaart.” | 59 |
| 7.5.24 | Metafoor 24: “De reiger is een vliegtuig.” | 60 |
| 7.5.25 | Metafoor 25: “De stilte is inktzwart”. | 60 |
| 7.5.26 | Metafoor 26: “Wonka – vite is magisch dynamiet.” | 60 |
| 7.5.27 | Metafoor 27: “Die schouwen zijn reuzen aan de horizon.” | 61 |
| 7.5.28 | Metafoor 28: “Ik ben een merel in elke toon, in elke beat.” | 61 |
| 7.5.29 | Metafoor 29: “Ach, de straat is toch een grote schatkist vol met mooie dingen.” | 61 |
| 7.5.30 | Metafoor 30: “Aan de Noordpool is de wereld wit.” | 62 |
| 8 | Hypothese | 63 |
| 9 | Resultaten en interpretatie | 64 |
| 9.1 | Het aantal correcte interpretaties van de metaforen per leeftijd en leerjaar | 64 |
| 9.1.1 | Tweede leerjaar (7-8 jaar) (69 respondenten) | 66 |
| 9.1.2 | Derde leerjaar (8-9 jaar) (84 respondenten) | 67 |
| 9.1.3 | Vierde leerjaar (9-10 jaar) (86 respondenten) | 67 |
| 9.1.4 | Vijfde leerjaar (10-11 jaar) (69 respondenten) | 68 |
| 9.1.5 | Zesde leerjaar (11-12 jaar) (73 respondenten) | 69 |
| 9.1.6 | Verschillen tussen de leerjaren | 69 |
| 9.1.7 | Verschillen tussen de leeftijdsgroepen | 71 |
| 9.1.8 | Conclusie | 73 |
| 9.2 | Het aantal correcte interpretaties van de perceptuele metaforen per leeftijd en leerjaar | 74 |
| 9.2.1 | Tweede leerjaar (7-8 jaar) (69 respondenten) | 75 |

| | | |
|-----------|---|------------|
| 9.2.2 | Derde leerjaar (8-9 jaar) (84 respondenten) | 76 |
| 9.2.3 | Vierde leerjaar (9-10 jaar) (86 respondenten) | 77 |
| 9.2.4 | Vijfde leerjaar (10-11 jaar) (69 respondenten) | 77 |
| 9.2.5 | Zesde leerjaar (11-12 jaar) (73 respondenten) | 78 |
| 9.2.6 | Verschillen tussen de leerjaren | 78 |
| 9.2.7 | Verschillen tussen de leeftijdsgroepen | 80 |
| 9.2.8 | Conclusie | 82 |
| 9.3 | Het aantal correcte interpretaties van de psychologische metaforen per leeftijd en leerjaar | 83 |
| 9.3.1 | Tweede leerjaar (7-8 jaar) (69 respondenten) | 84 |
| 9.3.2 | Derde leerjaar (8-9 jaar) (84 respondenten) | 85 |
| 9.3.3 | Vierde leerjaar (9-10 jaar) (69 respondenten) | 85 |
| 9.3.4 | Vijfde leerjaar (10-11 jaar) (69 respondenten) | 86 |
| 9.3.5 | Zesde leerjaar (11-12 jaar) (73 respondenten) | 87 |
| 9.3.6 | Verschillen tussen de leerjaren | 87 |
| 9.3.7 | Verschillen tussen de leeftijdsgroepen | 89 |
| 9.3.8 | Conclusie | 91 |
| 9.3.9 | Conclusie: verschil perceptueel en psychologisch | 91 |
| 9.4 | Jongens en meisjes | 93 |
| 9.5 | Anderstaligen | 94 |
| 9.6 | Verder onderzoek | 95 |
| 10 | Besluit | 97 |
| 11 | Bijlage 1: Enquête | 98 |
| 12 | Bijlage 2: Overige statistische gegevens en frequentietabellen | 105 |
| 13 | Bijlage 3: Overzicht van de kenmerken van de metaforen | 107 |
| 14 | Bijlage 4: Referentielijst | 108 |
| 14.1 | Kinderboeken | 108 |
| 14.2 | Wetenschappelijke literatuur | 109 |
| 14.3 | Internetbronnen | 111 |

1 Inleiding

Metaforen zijn niet uit onze taal weg te denken, ze zijn zelfs niet te vermijden in ons denken over de wereld (Lakoff en Johnson, 1981). Waarom is tijd bijvoorbeeld geld? We spreken immers vaak over tijd ‘winnen’, tijd ‘verliezen’, enz. De meeste volwassenen kunnen deze conventionele metafoor begrijpen en gebruiken. Kinderen en metaforen, dat gaat echter niet altijd samen. Zij kunnen metaforen niet zomaar gebruiken en begrijpen (Demper, 2010). Metaforen zijn immers uitdrukkingen die behoren tot het figuurlijk taalgebruik en dat taalgebruik vormt vaak een struikelblok voor kinderen (Schuurs, 1998). Figuurlijke uitdrukkingen zijn moeilijk te interpreteren en kinderen moeten ze leren begrijpen en gebruiken (Demper, 2010, Winner, 1988). Het leren interpreteren van metaforen is een proces met verschillende fases, die stap voor stap doorlopen moeten worden (Van Dijck, 1998).

In de linguïstiek werd al heel wat onderzoek verricht naar metaforen en figuratieve of figuurlijke taal in het algemeen (Searle, 1979, Lakoff en Johnson, 1981, Vosniadou, 1986, Winner, 1988). Er werd onder meer ook onderzocht hoe kinderen metaforen zelf kunnen produceren, maar ook hoe kinderen metaforen leren interpreteren (Winner, 1988). Ook de leeftijd waarop kinderen metaforen correct kunnen interpreteren en waarop ze zelf metaforen (al dan niet correct) beginnen te produceren of te gebruiken, stond al vaak ter discussie (Vosniadou, 1986).

Deze masterscriptie peilt naar de leeftijd waarop kinderen metaforen juist kunnen interpreteren of begrijpen en naar het verschil tussen het juist interpreteren van psychologische en perceptuele metaforen. De productie van metaforen bij kinderen, evenals een uitgebreid en gedetailleerd onderzoek naar de werking van metaforen in onze cognitie, komt niet aan bod. Uiteraard wordt er wel een korte schets gegeven van de werking van metaforen in onze cognitie, om zo de moeilijkheden die kinderen hebben bij het interpreteren van metaforen duidelijk te maken. Het is interessant om te weten wanneer kinderen figuratieve taal, of hier specifiek perceptuele of psychologische metaforen, kunnen begrijpen. Op basis van deze informatie kunnen volwassenen hun niveau van praten en schrijven beter aanpassen aan het niveau van het kind. Bovendien worden ook de resultaten van anderstalige leerlingen vergeleken met die van Nederlandstalige moedertaalsprekers, wat een inzicht kan geven in de omgang van anderstaligen met figuurlijk taalgebruik in het Nederlands. Dit onderzoek werd uitgevoerd aan de hand van

een zelf opgestelde enquête bij kinderen uit de Oost – Vlaamse lagere scholen GIBO ‘De Rozelaar’ in Serskamp, GIBO ‘De Meander’ in Wichelen en GIBO ‘De Belhamel’ in Bruinbeke. De resultaten worden vergeleken met de hypothesen en opmerkingen van enkele taalkundigen die zich ook met de metaforenkennis van kinderen bezig houden. Tot slot wordt er ook een interpretatie van de gegevens gemaakt en probeer ik een besluit neer te schrijven.

2 Het begrip ‘metafoor’

In de volgende paragrafen bespreek ik het concept metafoor en geef ik een overzicht van enkele theorieën die metaforen proberen te verklaren. Daarnaast wordt ook de vraag naar de aard en/of de natuur van de metafoor behandeld.

2.1 Antieke visie op metaforen

Aristoteles (384-322 v.C.) is met zijn visie op metaforen een voorloper van de ‘substitution theory’ (Van Dijck, 1998). Metaforen zijn voor Aristoteles hoofdzakelijk deel van de retoriek of vormwelsprekendheid. Metaforen worden volgens Aristoteles dus vooral gebruikt om een tekst op te smukken. Voor Aristoteles wordt bij een metafoor de gewone verwoording van de inhoud vervangen door een vreemde verwoording zonder dat deze vreemde verwoording een extra betekenisdimensie aan de inhoud geeft (Biebuyck et al., 2005). Een metafoor kan volgens Aristoteles dus volledig door ‘gewone’ of niet – figuurlijke taal vervangen worden. Verder meent hij ook dat een metafoor niet meer is dan een impliciete vergelijking, wat dus als gewone taal beschouwd kan worden. Deze impliciete vergelijking had dus enkel een retorisch doel (Van Dijck, 1998).

Ook volgens Quintillianus (±35 - ±100 n. C.) is de metafoor [een vergelijking waarvan het vergelijkingspartikel weggelaten werd] (Biebuyck et al., 2005: 188). Een metafoor heeft volgens Quintillianus niet meer betekenis of inhoud dan een ‘gewone’ vergelijking. Hiermee is hij de voorloper van de ‘comparison theory’ (zie paragraaf 2.2.2). Quintillianus is een groot en geoefend redenaar en beschouwt de metafoor dan ook vooral belangrijk voor de opsmuk of creativiteit van de tekst (Biebuyck et al., 2005).

2.2 De eerste taalkundige theorieën over metaforen

2.2.1 *Delen van de metafoor*

Ivor Armstrong Richards (1936) analyseert een metafoor als bestaande uit drie delen: de topic, de vehicle en de ground. De topic is het onderwerp van de metafoor, de uitdrukking draait rond dit zinsdeel en naar de topic kan vaak gerefereerd worden in de zintuiglijke buitenwereld. De topic is het letterlijke deel van de metafoor (Van Dijck, 1998). De vehicle is het zinsdeel waarmee men indirect naar de topic verwijst. De vehicle is het figuurlijke

element van de metafoer (Van Dijck, 1998). Enkele aspecten van deze vehicle worden onrechtstreeks op de topic overgedragen. Deze aspecten noemt Richards (1936) ook wel de ground. De ground is de verbinding tussen de topic en de vehicle. De ground weerspiegelt de specifieke eigenschappen van de vehicle die metaforisch op de topic overdragen worden. De ground is het meest psychologische deel van de metafoer, er moet een verbinding, analogie of relatie vastgelegd worden tussen topic en vehicle (Van Dijck, 1998).

Als de analyse van Richards toegepast wordt op het volgende voorbeeld, “De boer is de koning te rijk”, dan is de topic hier ‘de boer’. ‘De boer’ is dus eigenlijk het zinsdeel dat de topic of het onderwerp in zich draagt en het is dus het belangrijkste element in deze zin. De vehicle is ‘de koning’, want van dit zinsdeel wil men een (aantal) element(en) overdragen op de topic. De ground is hier ‘gelukkig en machtig’. Men verwacht van een koning dat hij altijd gelukkig is door zijn macht en de boer is, in onze Westerse opvatting van de wereld, meestal ongelukkig, omdat hij niets te zeggen heeft. In deze metafoer wordt echter het gelukkige gevoel van de koning aan de boer toegeschreven door middel van de ground. De vorming van de ground is dus het middel of het proces dat het begrijpen van een metafoer mogelijk maakt.

2.2.2 *Substitutie, vergelijking, interactie*

De eerste pogingen om de metafoer te verklaren vanuit een meer taalkundig opzicht, en niet meer vanuit een letterkundig opzicht, zijn zeer interessant voor de verdere theorieën over metaforen. Nog steeds oefenen de hieronder beschreven visies invloed uit op de theorievorming rond metaforenkennis en metaforenverwerving. Traditioneel zijn er drie visies die elkaar opvolgen in de tijd.¹

Het eerste (en oudste) taalkundig zicht op de natuur of werking van de metafoer is die van de substitutie, deze visie is gebaseerd op de antieke visie van Aristoteles (zie paragraaf 2.1). In een metafoer wordt een letterlijke uitdrukking gewoon vervangen door een figuurlijke (of metaforische) uitdrukking. Zo wordt de zin “Richard is brave”, volgens deze theorie simpelweg vervangen door de zin: “Richard is a lion” (Vosniadou, 1986). Verder poneert deze visie dat de metafoer rechtstreeks of direct verwijst naar eigenschappen van een bepaald bestaand object. Dit object kunnen we gewoon invoegen op de plaats van de

¹ De uiteenzetting van deze drie theorieën is gebaseerd op een artikel van Vosniadou (1986), op een boek van Winner (1988) *The point of words* en op de masterscriptie van Van Dijck (1998).

vehicle in de metafoor, zonder dat de betekenis van de zin verandert. De metafoor voegt dus geen extra betekenisdimensie toe aan de zin.

Een tweede visie op de exacte werking van metaforen is de ‘comparison theory’ of de theorie van vergelijking. Deze theorie is gegroeid uit de substitutietheorie en bouwt verder op de antieke visie van Quintillianus. De ‘comparison’ theorie gaat uit van een gelijkheid tussen de topic en de vehicle. De beide elementen van de metafoor, worden dus *vergeleken* op grond van hun gelijkheid. Een metafoor is een gewone vergelijking tussen de topic en de vehicle waarbij het vergelijkingswoord (vaak ‘als’) weggevallen is. Men noemt dit soort vergelijkingen ook expliciete vergelijkingen van de soort ‘*x is als y*’. In deze visie voegt de metafoor echter wel een soort van extra betekenis toe (Van Dijck, 1998). De spreker moet eerst op basis van de metafoor een vergelijking maken en dan deze vergelijking interpreteren. De taalgebruiker moet bovendien ook uitzoeken welke elementen van de topic en de vehicle nu juist met elkaar vergeleken moeten worden.

Ten derde is er ook nog de interactietheorie. Deze theorie is ontwikkeld door Richards (1936) en verder uitgewerkt door Black (1962). De theorie is ontstaan uit de kritiek op de ‘comparison’ theorie. De twee termen in een metafoor, de topic en de vehicle, staan volgens deze visie in *wisselwerking* met elkaar. Die wisselwerking of interactie zorgt ervoor dat men de topic kan bekijken vanuit het perspectief van de vehicle, meer bepaald vanuit de kennis over de conceptuele domeinen die verbonden zijn met de vehicle. De topic wordt dus vanuit een ander conceptueel domein, dat van de vehicle, bekeken dan normaal. Dit zorgt voor een spanning, of ‘tension’ tussen de letterlijke topic en de figuurlijke gebruikte vehicle. De verwantschap of interactie tussen beide zorgt ervoor dat elke metafoor een unieke betekenis krijgt. De spreker moet ‘creatief’ reageren op een metafoor. De spreker of taalgebruiker moet inzien dat de zin niet ‘gewoon’ geïnterpreteerd kan worden, maar dat de letterlijke betekenis van de topic verbonden moet worden met de figuurlijke betekenis van de vehicle en dat deze twee delen van de metafoor betekenselementen met elkaar uitwisselen. De spreker moet deze elementen zoeken en moet ook tot het besef komen dat hij/zij zo tot de ground of betekenis van de metafoor kan komen. Deze theorie werd later nog veel bijgewerkt, anders geformuleerd, uitgediept en bekritiseerd, onder andere door Searle en Richards.

Ook Vosniadou (1986) wijst op de beperkingen van deze theorie. Uiteraard moet er een topic en een vehicle aanwezig zijn in de metafoor (wat niet altijd het geval is) en daarnaast moeten topic en vehicle gelijksoortig zijn om zo de betekenisaspecten te kunnen

uitwisselen. Bovendien moeten ze ook tot een verschillend conceptueel domein van onze kennis behoren. Vosniadou analyseert metaforen en hun werking als volgt:

[In our view metaphors are meaningful statements which communicate something about a concept by comparing it or juxtaposing it to a similar concept from a different conventional category.] (Vosniadou, 1986:8)

De natuur van de metafoor is dus, volgens Vosniadou (1986), die daarin overigens wordt gesteund door andere onderzoekers, een vergelijking van concepten die tot verschillende (volwassen) conventionele of conceptuele categorieën behoren. Deze visie op de natuur van metaforen wordt later in deze scriptie nog verder uitgewerkt.

2.2.3 *Het taalkundig onderzoek in de jaren '60 & '70*

Andere taalkundigen die metaforen vanuit een taalkundig perspectief beginnen te bekijken en de metafoor niet louter meer als opsmuk beschouwen, zijn Burrhus Frederic Skinner en Noam Chomsky. Beiden stellen dat figuratieve of figuurlijke taal analoog is met letterlijke taal (Winner, 1988). Volgens deze zogenaamde controverse theorie vindt een transfer plaats tussen een letterlijke en een figuratieve uiting. Deze theorie is gebaseerd op de gelijkheid van de syntactische en semantische eigenschappen van de verschillende delen van de uitdrukking en is verder gebouwd op de interactietheorie.

Ondanks het preliminaire onderzoek van Skinner en Chomsky komt het debat rond metaforen pas echt goed op gang in de jaren '70. De onderzoekers in deze periode, zoals Searle, Lakoff, Johnson en anderen, zijn vooral geïnteresseerd in drie fenomenen betreffende metaforen. Ten eerste komen deze taalkundigen tot de vaststelling dat pragmatische principes belangrijker zijn bij het gebruik van een metafoor dan de semantische en syntactische principes, in tegenstelling tot wat Skinner en Chomsky geponeerd hadden. De specifieke eigenschappen van de context van de zin zorgen ervoor dat de spreker ervoor kiest om van de zin een metafoor te maken in plaats van de zin letterlijk weer te geven.

Uit het belang van deze pragmatische principes, metaforen moeten vooral in hun context gezien worden en ze hebben communicatieve doelen, wordt in de jaren '70 nog een ander fenomeen afgeleid. Het bestaan van zogenaamde 'dode' metaforen (Searle, 1979) in ons taalgebruik komt in de belangstelling te staan. Vroegere filosofen en literaire

kunstenaars hadden dit soort metaforen wel al opgemerkt, maar in de jaren '70 komt het onderzoek naar dode metaforen pas echt goed op gang. Dode metaforen komen vaak voor in het taalgebruik van de spreker, zonder creatief te willen zijn. Searle (1979) omschrijft dit soort metaforen zo:

[They died because they were used so much that their original literal referents were forgotten, and their continual use is a sign of their semantic necessity.] (Winner, 1988:16)

Volgens Winner (1988) zijn sommige metaforen zo vertrouwd geworden in de alledaagse woordenschat, dat men niet meer beseft wanneer men nu een metafoor gebruikt om iets te zeggen en wanneer niet. De figuratieve of figuurlijke betekenis heeft de originele betekenis van de metafoor dus al ingehaald en (gedeeltelijk) vervangen. Taal is dus enerzijds een kerkhof van dode metaforen, maar anderzijds ook de geboorteplaats voor creatieve metaforen (Searle, 1979, in Winner 1988). Steeds meer metaforen zullen bijgevolg tot ons alledaags taalgebruik beginnen te horen, maar ook nieuwe en creatieve metaforen zullen blijven worden gecreëerd, bijvoorbeeld in romans en in de poëzie. Deze kunnen door taalverandering en lexicalisatie 'dode' metaforen worden, terwijl er tegelijkertijd weer nieuwe metaforen gecreëerd worden.

Jörg Meibauer (2007) noemt de overgang van een letterlijke uitdrukking naar een dode metafoor, door middel van een (eerst) creatieve metafoor, een vorm van betekenisuitbreiding en betekenisoverdracht. Eerst bestaan de twee vormen, de letterlijke en de figuurlijke vorm, nog naast elkaar, maar daarna verdringt de dode metafoor de letterlijke betekenis. Soms blijven de twee vormen echter wel naast elkaar bestaan. Metaforen zorgen dus voor een evolutie in de taal en het taalgebruik.

[Eine Bedeutungsübertragung kann mit der Bedeutungserweiterung eines Lexems einhergehen, wenn die metaphorische Bedeutung neben der konventionellen Bedeutung erhalten bleibt. Metaphorische Verwendungsweisen können konventionelle Bedeutungen aber auch verdrängen.] (Meibauer 2007: 326)

Naast het analyseren van 'dode' metaforen probeert Searle ook het gebruik van metaforen te plaatsen in zijn 'speech act theory' (Van Dijck, 1998). Hij thematiseert vooral het onderscheid tussen letterlijk en figuurlijk spreken en het besef van de spreker daarvan. In

hoeverre beseft een spreker nog dat hij figuurlijke taal gebruikt? Volgens Searle is er een groot verschil tussen wat een spreker zegt en wat hij eigenlijk bedoelt. De ‘speech act’ van een bepaalde spreker heeft een bepaalde bedoeling (en is dus pragmatisch) en de spreker wil met deze act aan de spreker/toehoorder bepaalde, al dan niet, gecodeerde informatie geven. De taalgebruiker moet een metafoor doorprikken aan de hand van een aantal regels van de ‘speech act’ en probeert zo ook de metafoor te decoderen (zie infra). De metafoor wordt hier echter nog steeds als iets ‘abnormaals’ beschouwd, ook al is er reeds het besef dat metaforen vaak in de alledaagse taal zijn doorgedrongen.

Het proces dat zich in ons hoofd afspeelt, bestaat volgens Searle e.a. uit drie fasen (Glucksberg, 2003). Eerst wordt de letterlijke betekenis van de zin mentaal afgeleid. In een tweede fase wordt deze letterlijke afleiding beoordeeld naar gelang de context. Er wordt dan vastgesteld dat de context en de letterlijke betekenis niet bij elkaar passen en dat de uiting in deze context niet zinvol is, dit weet de spreker door zijn kennis over de ‘speech act’. Ten derde wordt dan in het mentale lexicon naar een niet letterlijke of figuurlijke betekenis gezocht die wel zinvol is.

Een uiting is niet zinvol volgens de ‘speech act’ theorie als er een conversationele regel doorbroken wordt. Één van die conversationele regels is bijvoorbeeld dat een uiting altijd waarheidsgetrouw moet zijn. Als metaforen letterlijk geïnterpreteerd worden, dan zijn die uitingen niet waarheidsgetrouw en dus niet zinvol, er wordt dan naar een andere zinvolle betekenis gezocht in het hoofd.

Hoe wordt een letterlijke betekenis nu vervangen door een figuurlijke betekenis? Hoe wordt de metafoor gedecodeerd? Searle (1979) stelt dat de lezer of toehoorder de letterlijke betekenis van een metafoor omzet naar een figuurlijke betekenis op basis van een simile of vergelijking. Zinnen die de vergelijkende term ‘(zo)als’ bevatten, zijn letterlijk wel waarheidsgetrouw en dan is de valsheid van de metafoor of uitdrukking geen probleem meer voor degene die de metafoor interpreteert. Die vergelijking wordt dan gewoon letterlijk geïnterpreteerd. Searle interpreteert de metaforen eigenlijk dus via de vergelijkingsmethode of de ‘comparison’ theorie (zie paragraaf 2.2.2). Glucksberg (2003) vat in zijn artikel de beschreven opeenvolging van mentale acties als volgt samen:

[‘False’ metaphors are thus conversed into ‘true’ similes, and then interpreted just as any literal comparison assertion would be interpreted.] (Glucksberg, 2003, 92)

Een derde (of een vierde, als de visie van Searle via vergelijking meegeteld wordt) nieuwe mogelijke analyse om metaforen te verklaren in de jaren '70, is dat metaforen onze categorisering van de werkelijkheid herschikken. De mens bekijkt de wereld namelijk vanuit verschillende categorieën of domeinen in zijn hoofd, de wereld wordt gestructureerd ingedeeld om de werkelijkheid beter te kunnen vatten. Bij het gebruik van metaforen worden deze categorieën danig door elkaar geschud. Dat blijkt uit de voorbeeldzin: “De boer is de koning te rijk”. Bij het uitspreken of bij het gebruiken van deze metafoor wordt de werkelijkheid gehercategoriseerd. Want hier worden twee elementen uit verschillende conceptuele categorieën samen in één zin geplaatst en ze worden zo dus tegelijk ook op hetzelfde niveau bekeken. Een boer verschilt op maatschappelijk niveau immers erg van een koning en toch staan deze beide delen van de zin op hetzelfde niveau (in de zin) en worden ze quasi met elkaar ‘vergeleken’, ook al behoren topic en vehicle tot een ander conceptueel domein. De menselijke conceptie van de werkelijkheid wordt dus anders geschikt.

2.3 Cognitieve theorieën over metaforen

2.3.1 *Conceptuele metaforen*

Volgens George Lakoff en Mark Johnson (1981) is onze kijk op de wereld sterk gebaseerd op dode metaforen. Volgens Lakoff en Johnson kan met één metafoor een heel wereldbeeld opgeroepen worden. Lakoff en Johnson (1981: 4) geven als voorbeeld voor onze Westerse samenleving de metafoor: [ARGUMENT IS WAR]. Als Westerlingen spreken over debatteren of discussiëren dan is dat, aldus Lakoff en Johnson (1981), vaak met woordenschat die geassocieerd wordt met het voeren van oorlog. Dat geldt bijvoorbeeld voor het Engels met zinnen als: [He *shot down* all of my arguments.], [I *demolished* his argument.] en [You disagree? Okay, *shoot!*] (Lakoff en Johnson, 1981: 4). Maar ook in het Nederlands vinden we daar voorbeelden van: “Hij *vuurde* zijn vragen *af* tijdens het debat.”, “Dat standpunt van jou is *onverdedigbaar*.” en “De minister *vocht* in het volgende debat *terug* met een zeer goede *strategie*.” (naar Lakoff en Johnson, 1981). Volgens Lakoff en Johnson (1981) denken en praten mensen in metaforen. Deze conceptuele metaforen verschillen echter van cultuur tot cultuur.

Een goed voorbeeld daarvan komt uit onze Westerse samenleving. Voor Westerlingen geldt: [TIME IS MONEY], of is tijd toch een zeer kostbaar goed (Lakoff en

Johnson,1981: 7). De Westerse mens *verliest* immers tijd, kan zijn tijd soms *beter besteden*, *sparta* soms tijd voor betere dingen... Andere culturen, bijvoorbeeld Oosterse culturen, gaan heel anders om met tijd en zien tijd niet altijd in verband met geld. Zij hebben een ander concept voor ogen bij het denken aan tijd dan de Westerse mens. Lakoff en Johnson stellen dus dat de wereld in erg extreme mate geconceptualiseerd wordt door metaforen en dat de mens in metaforen denkt en spreekt. De verschillende delen van de metafoor worden dus steeds met een bepaald conceptueel domein uit ons denken verbonden.

Ook de Duitse taalkundige Dietrich Busse (2009) bevestigt in volgend citaat de visie van Lakoff en Johnson (1981) op conceptuele metaforen.

[Bei solchen konzeptuellen Metaphern handelt es sich um das Phänomen, dass mit der Benutzung einer solchen Metapher nicht nur einfache Bedeutungsaspekte in einen Text eingeführt werden, sondern ganz komplexe Systeme von mit der Metapher zusammenhängendem Wissen zugleich aktiviert werden. (...) [Es] transportiert semantisch ein gesamtes System von Schlussfolgerungen oder Implikationen.] (Busse, 2009:130)

Busse (2009) heeft het hier over een tekst, maar dat kan ook op het gehele taalgebruik slaan. Het complexe systeem van 'weten' dat bij het gebruik van elke metafoor opgeroepen wordt, slaat dus op onze, afhankelijk van de cultuur waarin we leven, kennis van de wereld. Bij het schrijven of uitspreken van een metafoor die bvb. iets te maken heeft met debatteren, gaat men bijgevolg vaak de associatie maken met oorlogstermen.

Deze nieuwe visie, de conceptuele metafoor, is deel van de nieuwe cognitieve stroming die het onderzoek naar metaforen vanaf de jaren '80 bepaald heeft. De cognitie speelt meer en meer een bepalende rol in de theorie over metaforen (Van Dijk, 1998).

2.3.2 *Blending theory*

De 'blending' theorie van Gilles Fauconnier (1994) en Mark Turner (1998), ook wel 'conceptual blending' of 'conceptual integration' genoemd, is een vrij recente theorie die ook aansluit bij de nieuwe cognitieve visies op de metafoor. Zowel het interpreteren van de metafoor als de natuur van de metafoor worden bekeken vanuit cognitief standpunt. Hoewel de blending theory sterk gebaseerd is op de conceptuele metaforentheorie van Lakoff en Johnson (1981), zijn er toch fundamentele verschillen tussen beide theorieën. Zo werkt de

blending theory niet met conceptuele domeinen, zoals in de visie van Lakoff en Johnson (1981), maar wel met zogenaamde ‘mental spaces’ (Fauconnier, 1994) of geestelijke ruimtes. Mental spaces worden gedefinieerd als tijdelijke structuren in het hoofd die door mensen gecreëerd worden, terwijl ze spreken over een werkelijke of ingebeelde situatie (Grady et al. 2007). Deze mentale ruimtes zijn gebaseerd op de conceptuele domeinen (zoals bij Lakoff & Johnson), maar ze zijn er zeker niet gelijk aan. In de mentale ruimte worden verschillende scenario’s voorgesteld die gebaseerd en gestructureerd zijn op de kennis over de gegeven domeinen van de metafoer, de conceptuele kennis. Er wordt dus in de mentale ruimtes een groter geheel van voorstellingen en kennis over de verschillende delen van de metafoer (en de metafoer in zijn geheel) samengebracht dan het geheel aan kennis dat in een conceptueel domein samengebald zou zijn.

Bovendien wordt een metafoer in de blending theory geïnterpreteerd aan de hand van vier geestelijke ruimtes en niet aan de hand van twee conceptuele domeinen. Er zijn twee ruimtes voor de input (twee delen van de metafoer, topic en vehicle), een gemeenschappelijke ruimte voor de ground en dan ook nog een ‘blending’ ruimte.

De ‘blending’ ruimte is een nieuw voorgestelde ruimte in de visie op metaforen. Ze is belangrijk vanuit heuristisch oogpunt, m.a.w. belangrijk om metaforen begrijpelijk uit te leggen en zo ook hun ground beter en gemakkelijker te omschrijven. Aan de hand van de nieuw voorgestelde ruimte kunnen de theoretici van de ‘blending’ visie een aantal dingen verklaren die in de vorige visies op metaforen (bewust) achterwege werden gelaten of discutabel waren.

Het bekendste voorbeeld waarmee taalkundigen de ‘blending’ theorie uitleggen is de metafoer “De chirurg is een slager”. Hier wordt metaforisch bedoeld dat ‘de chirurg’ niet precies is en zijn vak niet goed kent. Deze metafoer kan echter niet gelijkgesteld worden aan bijvoorbeeld de metafoer “De mens is een wolf”. Beide metaforen moeten op een andere wijze geïnterpreteerd worden. In de metafoer van ‘de wolf’ worden de slechte eigenschappen van ‘de wolf’ overgedragen op de soort ‘mens’, namelijk sluw en alles verscheurend. Deze slechte eigenschappen gelden voor alle wolven, het is eigen aan hun soort.

In de zin met ‘de chirurg’ en ‘de slager’ kan moeilijk gezegd worden dat het eigen is aan een slager, een slechte vakman te zijn. De ground wordt in deze metafoer dus niet rechtstreeks van de vehicle op de topic overgedragen. Dit onderscheid wordt dan gemaakt in de ‘blending’ ruimte. Deze ruimte is van cruciaal belang tijdens het interpretatieproces van metaforen, want in deze mentale ruimte worden de eigenschappen van (en de

associaties die gemaakt worden bij) de topic en de vehicle bij elkaar gezet en met elkaar in verband gebracht. In de gemeenschappelijke ruimte wordt de gelijkenis tussen topic en vehicle geconstrueerd. In de ‘blending space’ worden de verschillende eigenschappen dus gecombineerd, genuanceerd, geïnterfereerd en wordt er op deze wijze een betekenis aan de metafoor gegeven. Zo krijgt het woord ‘slager’ bijvoorbeeld enkel een slechte bijklank in combinatie met het woord ‘chirurg’, op voorwaarde dat ‘de chirurg’ de topic is en ‘de slager’ de vehicle. ‘De slager’ krijgt echter een goede bijklank als hij de topic is, bijvoorbeeld in de metafoor: “Deze slager is een chirurg.” Met de invoering van een ‘blending’ ruimte in het interpretatieproces kunnen nu (bijna) alle metaforen en hun ground op een aanneembare wijze verklaard worden.

2.3.3 *Psycholinguïstische analyse van Sam Glucksberg*

Ook vanuit psychologische hoek komt er aandacht voor het proces dat samengaat met het begrijpen van metaforen. Het psycholinguïstische vakgebied vermengt cognitieve en linguïstische visies om zo een eigen theorie op taalgebruik en metaforen te verklaren. Sam Glucksberg (2003), medewerker aan de Universiteit van Princeton, doet veel psycholinguïstisch onderzoek naar hoe mensen metaforen kunnen begrijpen. Hij poneert in zijn artikel *The psycholinguistics of metaphor* alweer een nieuwe kijk op de cognitieve processen waarmee metaforen voortgebracht en geïnterpreteerd worden.

Glucksberg (2003) schetst in zijn artikel eerst de standaardvisie op het interpretatieproces van metaforen, zoals dat reeds voorgesteld werd in de antieke oudheid en zoals dat door vele taalkundigen, onder andere Searle (1979), werd overgenomen (zie paragraaf 2.2.3).

Glucksberg is het echter niet eens met deze traditionele visie. Hij heeft twee psycholinguïstische bemerkingen bij dit proces. Als eerste heeft hij vragen bij de bewering dat letterlijke taal sneller begrepen zou worden dan figuurlijke taal. Daarnaast heeft hij ook kritiek op de stelling dat metaforen steeds via een vergelijking geïnterpreteerd zouden worden.

Een figuurlijke uiting zou volgens het traditionele model minder snel begrepen worden dan een letterlijke uiting, omdat eerst zou geprobeerd worden om de letterlijke betekenis toe te passen op een figuurlijke uitdrukking. Uiteraard wordt er niet bij elke uitdrukking eerst gekeken naar de letterlijke betekenis, volgens Glucksberg. Sommige uitdrukkingen worden nooit (meer) in hun letterlijke betekenis bedoeld. Glucksberg geeft

het voorbeeld “kick the bucket”, wat altijd ‘doodgaan’ betekent. De letterlijke betekenis van deze uitdrukking is verloren gegaan door middel van taalverandering. Volgens Glucksberg worden vertrouwde metaforen even snel begrepen als letterlijke uitdrukkingen.

Daarenboven staat hij zijn stelling ook met een experiment rond (al dan niet) vertrouwde metaforen. Uiteraard zullen metaforen waarmee lezers of toehoorders meer vertrouwd zijn, sneller geïnterpreteerd worden dan andere metaforen. Maar niet alleen de factor ‘vertrouwdheid’ bepaalt de snelheid waarmee een metafoor geïnterpreteerd wordt. Dat bewijst Glucksberg in zijn experiment. Hij laat enkele testpersonen nieuwe varianten van een gekende metafoor interpreteren naast hun letterlijke tegenhangers. Er was duidelijk geen voorkeur voor de letterlijke vormen (Glucksberg, 2003). Beide varianten werden even snel geïnterpreteerd.

Glucksberg (2003) meent bovendien ook dat metaforen niet ‘vals’ zijn als ze letterlijk geïnterpreteerd worden, zoals Searle (1979) beweert (zie paragraaf 2.2.3). Glucksberg zegt dat metaforen een ‘dual reference function’ hebben. Daarmee wordt bedoeld dat, als een metafoor letterlijk geïnterpreteerd wordt, er meerdere ‘letterlijke’ betekenissen mogelijk zijn. Zo kan ‘shark’ bijvoorbeeld in de zin “my lawyer is a shark” (Glucksberg, 2003) letterlijk verwijzen naar een vis met scherpe tanden. Het kan echter op het letterlijke niveau ook op een grotere abstractie slaan, dus letterlijk direct ook betekenen: ‘personen die scherp van tong zijn en zich vaak in iets vastbijten’. Zo staan er in een woordenboek vaak meerdere betekenissen bij een woord, sommige metaforische (maar volgens Glucksberg dus wel nog letterlijke) betekenissen werden reeds geconventionaliseerd en in het woordenboek opgenomen. Mede door deze ‘dual function’ zouden metaforen niet minder snel dan een letterlijke uiting begrepen worden. Een metafoor verwijst immers tegelijkertijd naar de letterlijke en naar de ‘figuurlijke’ betekenissen.

Glucksberg (2003) ontkent daarenboven dat metaforen via een vergelijking of simile geïnterpreteerd worden. Hij zegt dat metaforen in de grond geen vergelijkingen zijn, maar categoriale of attributieve beweringen. Ze worden sneller begrepen in hun paradigmatische of categoriale klasse dan in een vergelijking. Ook deze hypothese werd door Glucksberg (2003) getest. Hij vroeg aan een aantal proefpersonen om enkele metaforen en enkele vergelijkingen te interpreteren. Hieruit kwam voort dat: [metaphors were interpreted more metaphorically than were similes.] (Glucksberg, 2003, 95) Bij vergelijkingen gaven de proefpersonen namelijk meer ‘ware’ dingen weer als betekenis,

dus geen 'metaforische' of 'figuurlijke' betekenissen, dan bij metaforen. Bij metaforen zochten de mensen het 'verder' dan de gewone letterlijke betekenis.

De natuur van de metafoor is volgens Glucksberg (2003) dus dat het attributieve en categoriale beweringen zijn, die naar meerdere betekenissen (al dan niet letterlijk) tegelijk kunnen verwijzen en die meerdere functies kunnen vervullen. Metaforen hebben dus een dual reference function.

3 Soorten metaforen

3.1 Op basis van syntactische constructie

Winner, Engel en Gardner (1980) onderscheiden in één van hun testen op kinderen de volgende soorten metaforen. Ten eerste zijn er de predicatieve metaforen. Deze metaforen zijn te vergelijken met de abstractie 'A = B'. Er zit altijd een koppelwerkwoord tussen de topic en de vehicle. Voorbeeld daarvan is: "Dat verwijt is een bijl die mij doorklieft." In deze soort van metaforen is het vooral belangrijk dat het werkwoord niet metaforisch gebruikt wordt. Daarnaast zijn ook de similes of vergelijkingen een soort van metaforen volgens deze onderzoekers. In similes staat altijd het woord 'als' of 'alsof'. Daarvan is de volgende zin een voorbeeld: "Dat verwijt is *als* een bijl die mij doorklieft." Een derde soort zijn de metaforen zonder topic, zoals: "Die bijl doorkliefde mij." In deze zin moet uit de context blijken dat met het woord 'bijl' eigenlijk bedoeld wordt op het verwijt dat gemaakt werd. Quasianalogieën zijn eveneens een vorm van metaforen. Dit is de voorbeeldzin: "Een bijl doorklieft hout zoals ook dat verwijt mij doorklieft." Winner en haar collega's (1980) verwerkten de riddles (of raadsels) als laatste in hun test. Voorbeeld van een dergelijke riddle is: "Wat is als een bijl die mij doorklieft?" Ook hier moet de topic uit de context afgeleid worden.

Uiteraard worden metaforen soms ook nog op andere manieren ingedeeld, bijvoorbeeld naargelang de syntactische of semantische klasse van topic of vehicle.

3.2 De creatieve metafoor en de dode metafoor

Van Dale definieert het begrip 'metafoor' als volgt:

[**me·ta·foor** de; v(m) -foren beeldspraak die berust op vergelijking: 'het schip vd woestijn' is een ~ voor 'kameel'] (Van Dale Online Woordenboek)

De definitie uit Van Dale weerspiegelt de meest courante kijk op metaforen. Centraal in deze definitie staat de term 'vergelijking' en de term 'beeldspraak'. Van Dale vermeldt niet dat een metafoor ook geconventionaliseerd kan zijn. Het verschil tussen creatieve en dode metaforen komt dus in het woordenboek niet aan bod.

De creatieve metafoor is een metafoor die 'uitgevonden' wordt door een spreker om

creatief te zijn in het taalgebruik. Dit wordt vaak gedaan in de literatuur en de retoriek (zie paragraaf 2.1). Daarnaast zijn er ook de dode metaforen, die niet meer creatief zijn, maar reeds geconventionaliseerd zijn in de taal (zie 2.2.3). Om dode metaforen te kunnen begrijpen moet de spreker vooral beroep doen op zijn parate kennis van taal en niet op het abstract denken, zoals dat het geval is bij creatieve metaforen (zie paragraaf 4.2). Als een metafoor terug te vinden is in het woordenboek, dan is de metafoor geconventionaliseerd en is dit bijgevolg ook een dode metafoor. Om een metafoor al dan niet als ‘dood’ te bestempelen, werd het woordenboek als criterium gebruikt in deze studie.

3.3 Perceptuele of psychologische metaforen

Volgens Billow, Gentner et al (1981) is het verschil tussen perceptuele en psychologische metaforen bepalend voor het onderzoek naar de metaforenkennis bij kinderen. Kinderen zouden perceptuele metaforen immers sneller begrijpen dan psychologische en in tests zou met dit verschil dus rekening moeten worden gehouden.

Perceptuele metaforen stellen fysieke concepten voor, alle dingen die met de zintuigen waargenomen kunnen worden. Zo zijn bijvoorbeeld lichaamsdelen en dieren geliefde vehicles in metaforen. Deze concepten zijn bekend uit de menselijke ‘zichtbare’ leefwereld. Een voorbeeld van een perceptuele metafoor is: “De reiger is een vliegtuig.” Sprekers kennen een vliegtuig en een reiger uit hun eigen alledaagse wereld en ze kunnen er zich dus iets heel concreets bij voorstellen. De ground doelt bovendien op de uiterlijke, zichtbare en analoge kenmerken van zowel de reiger als het vliegtuig: goed kunnen vliegen, lang en snel. Er wordt gebruik gemaakt van het perceptueel of concreet denken om deze metafoor te kunnen interpreteren. De ground is een analogie, die gecreëerd wordt aan de hand van een topic en een vehicle die bekend zijn uit de eigen zintuiglijk waarneembare wereld. Er hoeven geen extra cognitieve processen plaats te vinden, behalve dan het proces van perceptueel of concreet denken, om de metafoor te kunnen interpreteren (Van Dijk, 1998).

Psychologische metaforen zijn metaforen die als vehicle en ground een psychologisch concept hebben. Dat concept kan bestaan uit een gemoedstoestand, een gevoel of een psychisch fenomeen. Deze concepten zijn dus niet concreet zichtbaar en daardoor zouden sprekers daar meer problemen mee hebben. Toch hoeft de vehicle niet altijd een psychologisch concept te zijn. De ground zelf kan doelen op een psychologisch concept of een relationele verbinding. Zoals in het voorbeeld: “Jij wordt dan een spin.”

(Arnoldus, 1978). Een spin is een concept dat sprekers kennen uit hun perceptueel waarneembare wereld, maar de ground is niet zomaar een analogie. ‘Jij’, de topic, is niet klein en heeft geen 8 poten. Hier moet een ander cognitief proces uitgevoerd worden. Hier worden de innerlijke eigenschappen van ‘de spin’, snel boos en kwaadaardig, overgedragen op een persoon. Aan deze persoon worden dus ook de eigenschappen ‘snel boos’ en wat ‘kwaadaardig’ toegeschreven. Deze termen of eigenschappen zijn niet visueel of perceptueel waarneembaar, maar zijn psychologische concepten.

Een andere psychologische metafoor ter illustratie is: “Hij was zo blij als een kind”. Wat is ‘blij zijn’ exact? En waarom zouden kinderen blijer zijn dan volwassenen? Deze psychologische verschijnselen kunnen sprekers zich minder gemakkelijk voorstellen. Deze metaforen zouden dus in de praktijk een pak moeilijker interpreteerbaar zijn dan de perceptuele metaforen. Er is dus een extra of ander cognitief proces nodig om de metafoor te kunnen begrijpen. Er moet niet enkel een analogie gevonden worden tussen topic en vehicle, maar ook een relatie of een structuur tussen de beide concepten. Om deze structuren en relaties te kunnen interpreteren, hebben sprekers een abstract en relationeel denken nodig (Billow en Gentner, 1981).

Toch zijn niet alle taalkundigen het er mee eens dat psychologische metaforen moeilijker te interpreteren zijn. Volgens Vosniadou (1986) moet deze these met voorzichtigheid behandeld worden, omdat ze niet altijd overeenstemt met de resultaten van andere taalkundige onderzoeken, onder andere het onderzoek van Keith Holyoak. Holyoak (1984) stelde vast dat kinderen de ground kunnen zien tussen twee verhalen (of delen van de metafoor), ook als de gelijkens tussen deze verhalen structureel of relationeel is en dus niet enkel perceptueel waarneembaar (Vosniadou, 1986).

4 De moeilijkheden van het interpretatieproces van metaforen

4.1 Het proces van interpreteren

Welk cognitief proces wordt er gevolgd om een metafoor te kunnen begrijpen? Volgens Van Dijck (1998) verloopt de interpretatie van metaforen in drie fasen: de linguïstische fase, de conceptuele fase en de communicatieve fase. In de volgende paragrafen wordt elke fase kort toegelicht.

4.1.1 De linguïstische analyse

In de eerste fase bekijkt de taalgebruiker of spreker eerst de oppervlaktekenmerken van de zin of metafoor. In deze fase wordt dus vooral de oppervlakterepresentatie van de metafoor geanalyseerd (term van Van Dijck, 1998). Eerst worden de talige kenmerken van de metafoor bekeken door de taalgebruiker. De talige kenmerken, dat zijn de ‘gewone’ taalkundige feiten, zowel op fonologisch, morfologisch als op syntactisch vlak. Bijvoorbeeld, bevat de metafoor een werkwoord, een substantief of een adjectief? Verder wordt er in deze fase ook gekeken of de metafoor al bekend is. Dode metaforen kunnen dus in deze eerste fase ‘herkend’ worden.

In deze fase wordt ook een onderscheid gemaakt tussen de focus en de frame van de metafoor. Er wordt met andere woorden eerst gezocht naar de topic van de metafoor en de frame, de rest van de metafoor. Over wat of wie wordt er iets gezegd met figuurlijke taal? Wie of wat is het onderwerp? In de metafoor “De reiger is een vliegtuig”, is ‘de reiger’ de focus of de topic en is ‘is een vliegtuig’ de frame. Door middel van het metaforisch gebruikt woord ‘vliegtuig’ wordt er een extra betekenisdimensie toegevoegd aan de betekenis van het concept ‘de reiger’. Kortom, de spreker of taalgebruiker kijkt in deze fase naar de talige representatie, de herkenning of bekendheid van de metafoor en analyseert de metafoor al oppervlakkig in focus en frame.

4.1.2 De cognitieve analyse

In deze fase probeert de taalgebruiker volgens Van Dijck (1998) de referentiële inhoud van de metafoor en de delen van de metafoor aan elkaar te koppelen en te reconstrueren. De spreker wil op die manier de relatie of de verbinding tussen de topic en de vehicle

reconstrueren, ook de ground genoemd (Richards, 1936). De analogie, een perceptuele en waar nodig psychologische analogie, wordt gelegd tussen de twee verschillende conceptuele domeinen van de metafoor, namelijk het letterlijke deel van de metafoor van de topic en het figuurlijke deel, de vehicle. Deze twee componenten, de figuurlijke en letterlijke elementen van de metafoor, probeert de spreker ook van elkaar te onderscheiden in deze fase. Voorts moet de spreker een onderscheid maken tussen informatie, die impliciet meegegeven wordt en informatie, die expliciet weergegeven is. De manier waarop die analogie gevormd kan worden, werd reeds besproken in paragraaf 2.

4.1.3 Communicatieve analyse

De communicatieve fase zorgt ervoor dat in de analogie en de verbindingen, die gelegd worden tussen de conceptuele domeinen van de verschillende delen van de metafoor, een betekenis kan worden gezien. Er wordt geprobeerd de boodschap van de zin te ontcijferen en er wordt gezocht welke functie deze metafoor en deze boodschap hebben in de communicatie. De spreker moet begrijpen dat de metafoor naast de letterlijke betekenis, die men dus ‘gewoon’ kan lezen, ook nog een impliciete, metaforische betekenis in zich draagt. Deze extra betekenissen hebben elk hun functie en plaats in de communicatie. De manier waarop de ground of betekenis gevormd kan worden, werd reeds besproken in paragraaf 2.

4.2 Concrete problemen bij de interpretatie van metaforen

4.2.1 Problemen met de verschillende soorten

Uit vroeger taalkundig onderzoek blijkt dat er een verschil bestaat in het verwerken van metaforen naargelang de soort van metafoor (Billow & Gentner, 1981, Winner, 1988). Dit wordt bijvoorbeeld duidelijk door het verschil tussen het begrijpen van dode en creatieve metaforen (Van Dijck, 1998) of tussen perceptuele en psychologische metaforen (Billow & Gentner, 1981). Verderop in dit hoofdstuk zal blijken dat de verschillende soorten metaforen ook op een andere manier in onze cognitie worden verwerkt. Een perceptuele metafoor wordt bijvoorbeeld op een andere manier verwerkt in onze cognitie dan een psychologische metafoor. De specifieke vorm van de metafoor staat dus in verband met het specifieke cognitieve proces dat gevolgd moet worden om de metafoor te kunnen begrijpen

(Van Dijck, 1998). De ene soort van metaforen zou volgens vele onderzoekers (Winner, 1988, Vosniadou, 1986) makkelijker begrepen worden dan een andere soort van metaforen.

4.2.2 Dode metaforen als figuurlijke taal herkennen

De herkenning van dode metaforen is problematisch voor kinderen (Van Dijck, 1998), omdat die herkenning samengaat met de concrete wereldkennis en de concrete talige kennis van kinderen, in tegenstelling tot het abstract denken bij creatieve metaforen. Het abstracte denken gaat veel minder terug op de concrete kennis van kinderen (zie paragraaf 4.3). Dode metaforen maken immers meer deel uit van de woordenschat (Schuurs, 1998) en de creatieve metaforen niet. Niet elk kind heeft dezelfde concrete kennis en talige kennis op een bepaalde leeftijd en het ene kind kent een aantal dode metaforen die een ander kind bijvoorbeeld (nog) niet kent. Van Dijck (1998) bevestigt met zijn scriptieonderzoek dat kinderen dode of geconventionaliseerde metaforen niet meer als figuurlijke taal analyseren, maar als ‘gewone’ taal. Kinderen kennen dode metaforen geen metaforische betekenis toe en ze kunnen de figuurlijke context dus niet altijd juist interpreteren.

4.2.3 Verschil in taalcontact en taalmilieu

Het verschil aan kennis van metaforen bij kinderen komt onder andere voort uit het verschil in taalcontact per kind (Demper, 2010). Als een kind meer leest en meer met metaforen in contact komt, zal het ook sneller metaforen herkennen, of het nu dode of creatieve metaforen zijn (Demper, 2010). Herhaling van figuurlijk taalgebruik is erg belangrijk, zo wordt ook gezegd in het afstudeeronderzoek van Carola Demper over het aanbod van figuurlijke taal in het onderwijs. Zij heeft onderzocht hoe de onderwijsmethoden van vandaag omgaan met metaforen en in hoeverre kinderen in staat zijn, na deze lessen, metaforen te begrijpen. Voldoet het onderwijs dus aan de eisen van het taalgebruik? En hoe kan het onderwijs op vlak van het aanleren van figuurlijke taal verbeterd worden? Zij analyseerde daarvoor de officiële leerplannen en de verschillende taalmethoden die er op de onderwijsmarkt aangeboden worden. In haar overzicht valt vooral de nood aan het herhalen van figuurlijk taalgebruik bij kinderen op. Hoe meer de kinderen figuurlijk taalgebruik horen of lezen, hoe meer ze ervan zullen onthouden en zelf kunnen produceren (Demper, 2010).

[(...) zie ik [*in*] ieder leerjaar slechts twee à drie lessen terug waarin aandacht wordt besteed aan figuurlijk taalgebruik. Hierdoor leren de kinderen de spreekwoorden, gezegden, uitdrukkingen en zegswijzen niet kennen. Er is juist veel herhaling nodig net als bij alle nieuwe woordenschat die kinderen moeten leren.] (Demper, 2010:23)

Demper (2010) benadrukt ook dat kinderen die meer in contact komen met taal, ook beter scoren in het begrijpen van figuurlijke taal. Ze liet de kinderen een test maken waarin ze aan een aantal metaforen een betekenis moesten toekennen. Hun ouders vulden een enquête in over het taalgebruik van zichzelf en van het kind.

[Verder merkte ik op dat meerbegaafde leerlingen en leerlingen die opgegroeid zijn in een rijk taalmilieu en daardoor veel figuurlijk taalgebruik toepassen in hun dagelijks taalgebruik, de opdracht goed hadden gemaakt. De andere kinderen hadden het echter niet goed gemaakt.] (Demper, 2010:26)

4.2.4 *De wereldkennis van kinderen*

Daarbovenop komt een extra moeilijkheid: kinderen moeten de concepten, waarop de ground doelt, kennen uit hun wereldkennis. De wereldkennis van een kind hangt ook samen met zijn/haar concrete kennis. Meestal komen de woorden en de specifieke metaforen uit de wereldvisie en de conceptuele domeinenkennis van volwassenen en zijn die bijgevolg niet altijd aangepast aan kinderen. Kinderen moeten in hun zoektocht naar de analogie en de ground ook de gelijksoortigheid herkennen tussen verschillende conceptuele en conventionele domeinen, wat moeilijk blijkt te zijn voor kinderen (Vosniadou, 1986). Er zijn dus heel wat redenen waarom een kind een metafoor niet altijd onmiddellijk volledig begrijpt.

4.3 Het verschil tussen perceptueel en relationeel leren

Fahle en Poggio (2002) definiëren perceptueel leren of concreet leren als leren via de zintuigen, leren via de ervaring. Trekken we deze visie op perceptueel leren door naar de perceptuele metafoor, dan zijn dit metaforen waarbij de ground en de topic perceptueel waarneembaar moeten zijn. Er vindt een rechtlijnig en vrij 'eenvoudig' cognitief proces

plaats. Aan de hand van perceptueel waarneembare kenmerken wordt een topic met een vehicle vergeleken en wordt een perceptueel waarneembare ground gevormd.

Relationeel leren of psychologisch leren, het abstracte leren, is volgens Alkema (et al):

[een gestructureerde manier om naar de wereld te kijken, waarbij het kind zich moet kunnen losmaken van de concrete waarneming.] (Alkema et al, 2009: 83)

Bij het abstract denken wordt de omgeving anders bekeken, niet enkel op een waarneembare wijze, maar ook op een psychologische wijze. Taalgebruikers proberen zich psychologische concepten, zoals de dood, door middel van relationele en structurele processen voor te stellen en niet louter door het reële en perceptuele (zie paragraaf 3.3). Bij het abstract denken moet het heden losgelaten worden. Deze fase in het denken is ingewikkelder en wordt bij kinderen pas na de fase van het concreet denken verworven (Alkema et al, 2009).

4.4 Anderstaligen

Volgens een onderzoek van Uriël Schuurs (1998) naar de leesvaardigheden van zowel allochtonen en autochtonen is het leren begrijpen van metaforen voor personen met een andere moedertaal een nog moeilijker proces. Schuurs werkte jarenlang aan de universiteit van Utrecht als docent op de vakgebieden Nederlands en NT2 en heeft zich gespecialiseerd in moedertaal didactiek. Volgens hem doen er zich andere moeilijkheden voor bij het interpretatieproces van metaforen bij anderstaligen dan bij moedertaalsprekers. Personen die een tweede taal proberen te verwerven, ofwel de T2-sprekers, hebben een andere moedertaal waarin ook metaforen voorkomen. Ze kennen het taalverschijnsel ‘metafoor’ dus wel uit hun eigen taal, maar vaak nog niet de geconventionaliseerde metaforen uit hun tweede taal.

Schuurs (1998) bevestigt met zijn onderzoek dat anderstaligen veel problemen hebben bij het lezen en begrijpen van figuurlijke taal. Schuurs onderzocht het verschil in leesvaardigheid tussen moedertaalsprekers en anderstaligen op verschillende niveaus, namelijk het microniveau, wat onder andere verbanden leggen in een zin inhoudt, het mesoniveau, wat onder andere verbanden leggen tussen zinnen inhoudt, het macroniveau, het niveau van de tekststructuur en het figuurlijk taalgebruik. Vooral de resultaten van dat

laatste niveau zijn het vermelden waard. Hieronder wordt de algemene conclusie van Schuurs (1998) geciteerd.

[De autochtone leerlingen zijn vaardiger op elk van de vier onderscheiden deelvaardigheden. Maar waar het de mate van beheersing op de vier deelvaardigheden betreft, is er een volledige correspondentie tussen T1- en T2-leerders: beide groepen zijn het meest vaardig op zinsniveau en het minst vaardig waar het figuurlijk taalgebruik betreft. (...) De verschillen in leesvaardigheid tussen allochtone en autochtone leerlingen zijn erg groot. De autochtone leerlingen doen het op alle vier onderzochte deelvaardigheden beduidend beter dan allochtone leerlingen.] (Schuurs, 1998).

Het figuurlijke taalgebruik in de enquête zou dus voor alle respondenten moeilijkheden opgeleverd hebben, zowel voor de Nederlandstalige sprekers als voor de anderstaligen. Maar de anderstaligen hebben het wel nog moeilijker om metaforen of figuurlijke taal in het algemeen te begrijpen. Anderstalige kinderen hebben immers een achterstand op vlak van de woordenschat, vooral de dode metaforen zouden zij dus minder vlot kunnen begrijpen dan Nederlandstalige kinderen (Schuurs, 1998). De anderstaligen zullen het dus waarschijnlijk in de enquête, die bij dit onderzoek en deze paper hoort, minder goed doen dan de Nederlandstalige kinderen.

Bovendien wijst Schuurs er ook op dat de leerplannen aan verandering toe zijn. Toch proberen deze leerplannen extra aandacht te vestigen op kinderen met een andere moedertaal en figuurlijk taalgebruik. Er komt dus een signaal van bovenhand dat er extra aandacht moet zijn voor figuurlijke taal bij allochtonen, omdat zij dat minder goed en snel kunnen begrijpen dan autochtone kinderen.

[Allochtone leerlingen hebben zowel een kwantitatieve (ze kennen minder woorden) als een kwalitatieve woordenschatachterstand (ze weten minder van de woorden af). Bij het leren van woorden gaat het zowel om het leren van de woordvorm, als om het leren van de achterliggende betekenis (het concept) en de verankering van andere woorden in het netwerk van de woordenschat. (...) Het inzicht in relaties tussen woorden kan vergroot worden door taalspelletjes en oefeningen waarin aandacht wordt besteed aan categorienamen, tegenstellingen, homoniemen, gradaties,

samenstellingen, figuurlijk taalgebruik, ... bij voorkeur ondersteund door concreet materiaal en praatplaten.] (leerplannen gemeenschapsonderwijs, 1998).

Toegepast op metaforen verwacht ik dat anderstaligen of T2-sprekers het dus erg moeilijk zullen hebben om het verband te zoeken (de ground) tussen de topic en de vehicle. Achterliggende en bijkomende betekenissen vinden in de zinnen, zoals ook ironie, vormen voor anderstaligen dus een grote uitdaging.

5 Status Quaestionis

Er is al heel wat onderzoek gedaan naar de interpretatie van metaforen door kinderen, voornamelijk dan bij Engels sprekende kinderen (bvb. Reynolds en Ortony, 1980, Winner, 1988). Bij Nederlandstalige kinderen daarentegen is nog maar weinig specifiek onderzoek gebeurd.² Het is duidelijk uit de vele studies dat er nog geen consensus bestaat over de leeftijd waarop kinderen metaforen beginnen te begrijpen. Bovendien is er ook nog geen eenduidige onderzoeksmethode ontwikkeld om deze vraag na te gaan.

Volgens Billow, Gardner en Genter (1981) kunnen kinderen vanaf de leeftijd van vier à vijf jaar reeds metaforen begrijpen. Winner (1988) en Rosenstiel (1976) daarentegen stellen dat kinderen pas vanaf hun vroege adolescentie metaforen kunnen begrijpen. Winner (1988) ziet 12 à 14 jaar als de leeftijd waarop kinderen metaforen correct kunnen begrijpen. Dat leidt ze af uit verschillende interviews met kinderen. Ze beweert wel dat kinderen op een leeftijd van 4 jaar al een notie hebben van wat metaforen zijn en wat ze betekenen, maar dat de kinderen pas in de vroege adolescentie metaforen echt juist kunnen interpreteren. Die fase tussen 4 en 12 jaar is eigenlijk niet zo belangrijk voor haar.

Tussen de visie van Gardner en Winner (1988), staat de opvatting van onder andere Reynolds en Ortony (1980). Zij zien de late kindertijd als ideale leeftijd voor het juist interpreteren van metaforen; kinderen zouden op een leeftijd van 9,5 jaar metaforen volledig kunnen interpreteren. Ze vermelden er wel bij dat dit een optimistische kijk is op de metaforenkennis van kinderen. Deze these leiden ze af uit één van hun experimenten (Reynolds en Ortony, 1980).

Reynolds en Ortony (1980) werken in een bepaald experiment met verhaaleindes. Aan kinderen wordt gevraagd een verhaal van het gepaste einde te voorzien. De kinderen moeten telkens in een set van vier zinnen de juiste zin als einde kiezen. De andere drie zinnen passen totaal niet bij het verhaal. Zo is er een set met letterlijke zinnen, een andere set met vergelijkingen en een set met metaforen. Het aantal juiste keuzes bij de set van metaforen stijgt pas boven de helft bij kinderen van de vijfde graad, dat zijn kinderen van 9 à 10 jaar. De vergelijkingen scoren opmerkelijk beter en bij de set van letterlijke zinnen werden niet zo heel veel fouten gemaakt.

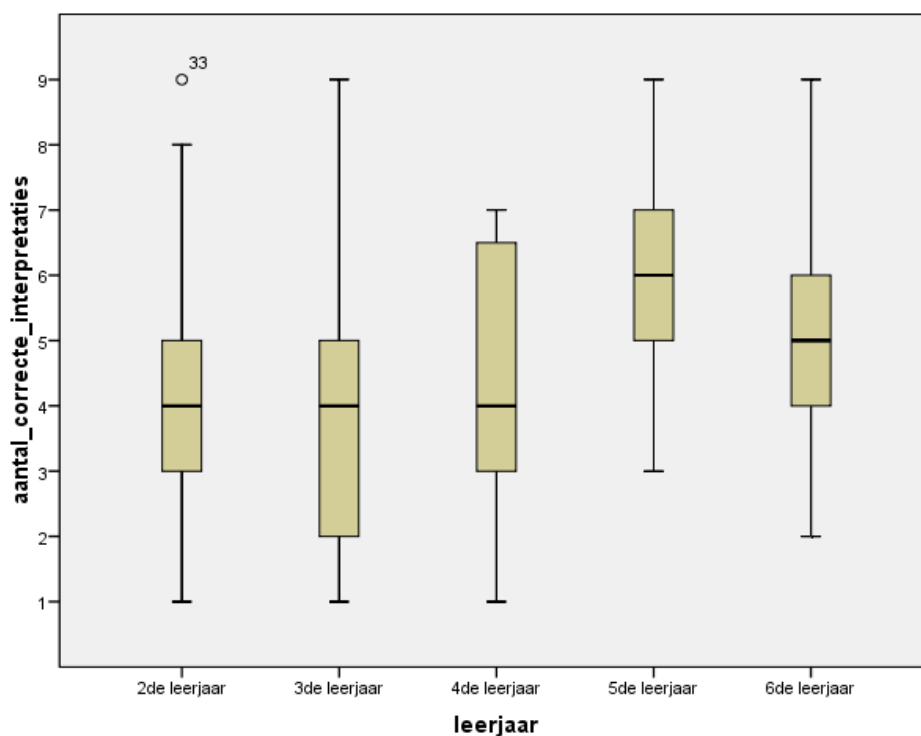
Stella Vosniadou (1986) ziet het leren interpreteren van metaforen bij kinderen

² Enkel de masterscriptie van Bart Van Dijck (1998) naar de herkenning van metaforen valt hier te vermelden.

eerder als een continu proces. Het proces van metaforen leren begrijpen en reproduceren gebeurt volgens haar niet in fasen, zoals meestal wordt aangenomen. Vosniadou (1986) argumenteert dat kinderen metaforen beginnen te begrijpen nog voor ze naar school gaan, maar dat de echte juiste interpretatie van een metafoor pas kan gegeven worden als het kind zich in de late kindertijd bevindt.

Vervolgens zijn ook de resultaten van Bart Van Dijck (1998) interessant voor de kijk op kinderen en het interpreteren van metaforen. Hij onderzocht of de talige of linguïstische representatie van metaforen een invloed heeft op de herkenning van metaforen. Hebben we te maken met een nominale of verbale focus? Is er een verschil als de metafoor al dan niet in finite positie staat? Worden expliciete metaforen effectief sneller herkend dan impliciete? Dit soort vragen heeft Van Dijck proberen te beantwoorden. Bij Van Dijck ligt de nadruk voornamelijk op het belang van de bekendheid van de metafoor. Hij peilde er dus vooral naar of kinderen ook effectief inzien dat ze met een metafoor te maken krijgen of niet. Hij nam interviews af van kinderen en analyseerde dan de spontane uitingen van de kinderen op de gebruikte metaforen. Hiervoor gebruikte hij de ‘thinking out loud’ – methode. Hij kwam tot de conclusie dat de linguïstische vorm van de metafoor niet onderscheidend is voor het herkennen van de metafoor. Wat echter wel vastgesteld werd, en wat belangrijk is voor mijn onderzoek, is dat kinderen op bekende, dus dode, metaforen zeer weinig het etiket ‘metafoor’ konden kleven. Met andere woorden, kinderen zijn er zich vaak niet van bewust dat ze metaforen horen of gebruiken omdat ze al zo ingeburgerd zijn in de taal.

In 2010 voerde ik zelf ook al onderzoek naar de kennis van metaforen bij kinderen (Van Driessche, 2010). Het corpus werd gevormd door middel van een enquête die afgenomen werd bij kinderen tussen 7 en 13 jaar in een lagere school in Vlaanderen. Er waren dode en creatieve metaforen aanwezig in de enquête, alsook psychologische en perceptuele metaforen. De meeste metaforen waren volledig predicatief op een enkele uitzondering na. Door de verscheidenheid van de metaforen konden een aantal trends en resultaten vastgelegd worden. Ook het verschil tussen de leeftijd waarop respectievelijk jongens of meisjes metaforen kunnen begrijpen, werd onderzocht. Het eindresultaat zag er als volgt uit:



Figuur 1: Correcte interpretaties per leerjaar (Van Driessche, 2010)

Uit deze figuur, en de andere resultaten, kunnen de volgende conclusies getrokken worden: de leerlingen uit het tweede en derde leerjaar gokten nog vrij vaak in hun keuze bij de metaforen. Hun gemiddelde van juiste antwoorden ligt immers dicht tegen de 3 juiste antwoorden. Vanaf het vierde leerjaar wordt het aantal juiste antwoorden de hoogte in getrokken. Volgens Reynolds en Ortony, zouden kinderen op deze leeftijd, 9 of 10 jaar, een volledig begrip van metaforen hebben. Uit mijn enquête bleek dat zeker niet het geval. Zelfs in het vijfde en zesde leerjaar, kinderen tussen 10 en 13 jaar, bleken de kinderen gemiddeld slechts iets meer dan de helft van de metaforen juist te begrijpen.

Het verschil tussen jongens en meisjes in interpretatie van metaforen was ook te merken in dit onderzoek. Meisjes kunnen gemiddeld 0,73 metaforen meer juist interpreteren dan jongens van dezelfde leeftijd.

Verder konden ook trends in verband met de verschillende soorten metaforen vastgesteld worden. De psychologische metaforen bezorgden de kinderen extra moeilijkheden. Deze metaforen werden gemiddeld minder goed geïnterpreteerd in vergelijking met de perceptuele metaforen. Een echte conclusie kon uit deze gegevens echter niet getrokken worden.

De creatieve metaforen die in deze enquête gebruikt werden, leverden een verwacht resultaat op. Vertrouwdheid met de metaforen of uitdrukkingen speelt zeker een rol bij de

interpretatie. Dode metaforen werden sneller juist geïnterpreteerd, vooral als het om een metafoor ging waarmee de kinderen erg vertrouwd waren.

Mijn visie op het begrijpen van metaforen door kinderen wijkt dus gedeeltelijk af van de conclusies die taalkundigen op dit gebied al getrokken hadden. Er is samengevat dus duidelijk nog geen consensus over de leeftijd waarop kinderen metaforen (beginnen te) begrijpen.

Ook het verschil in interpretatie tussen psychologische en perceptuele metaforen werd al vaak bediscussieerd en onderzocht. De overtuigde visies van Billow en Gentner (1981) en die van Winner (1988) staan tegenover de voorzichtige visies van Vosniadou (1986) en Holyoak (1984). Een overzicht van de onderzoeken naar perceptuele en psychologische metaforen werd reeds gegeven in paragraaf 3.3.

6 Methodologische overwegingen

In deze paragraaf som ik de voor- en nadelen op van een aantal methodes om een metaforenonderzoek te voeren bij kinderen. Over de onderzoeksmethode bestaat er in de vakliteratuur ook immers nog geen consensus (Winner, 1988). Voorts som ik ook een aantal variabelen op, waarmee rekening gehouden moet worden bij het opstellen van een dergelijk onderzoek.

6.1 Parafrase

Onder de term parafrase vallen zowel het schriftelijk parafraseren van een metafoor als ook het mondeling omschrijven van een metafoor in een interview. Volgens Ellen Winner (1988) zijn interviews de beste manier om vast te stellen of een kind een metafoor juist kan interpreteren of niet. Als een kind in staat is om een metafoor volledig te kunnen omschrijven of parafraseren, dan begrijpt het kind de metafoor ook zeker. Maar een kind kan een metafoor misschien wel eerder begrijpen, dan dat het in staat is om die metafoor te parafraseren. Kinderen kunnen die betekenis niet altijd met de juiste woorden of uitdrukkingen omschrijven. Parafrase verlangt immers meer linguïstische en metalinguïstische kennis van de kinderen dan bij het louter begrijpen van een metafoor. Interviews en parafrase – enquêtes vragen ook veel tijd en energie van de onderzoeker. De interviews moeten goed voorbereid worden, ze moeten getranscribeerd en geïnterpreteerd worden, er moet ook uitgebreid vastgesteld worden bij welke kernwoorden en uitdrukkingen de metafoor nu juist begrepen wordt, enz.

6.1.1 TAM – methode

De TAM – methode is een methode waarmee kinderen geïnterviewd worden over hun kennis van metaforen. Van Dijk (1998) gebruikte deze techniek bij zijn scriptieonderzoek naar de herkenbaarheid van metaforen bij kinderen. Hij beschrijft de TAM – methode als volgt:

[TAM (thinking aloud method) is een methode die informatie verschaft over de psychologische mechanismen en kennisstructuren die ten grondslag liggen aan veel cognitieve taken. Daarnaast kan de methode gebruikt worden om attitudes en

meningen van proefpersonen te achterhalen. Hardop denken methodes worden bijvoorbeeld gebruikt door cognitieve wetenschappers die lees- of schrijfprocessen bestuderen.] (Van Dijck, 1998)

Deze techniek kan dus goed gebruikt worden om te peilen naar de metaforenkennis bij kinderen. Tijdens de interviews wordt de kinderen gevraagd naar wat ze denken terwijl ze de metaforen interpreteren. De nadruk van het onderzoek ligt op de manier of cognitieve methode waarmee men de metafoor verwerkt. De kinderen worden verzocht echt hardop te denken. Er wordt zo geprobeerd een volledig beeld te krijgen van het proces dat kinderen uitvoeren bij het interpreteren van metaforen.

Toch heeft deze methode heel wat beperkingen. Net zoals bij het gewone interview moet de informatie, die nodig is voor het onderzoek, nog gedistilleerd worden uit de data, wat heel wat praktische moeilijkheden oplevert. Hoe moeten de data geanalyseerd worden? Welke data zijn bruikbaar? De onderzoeker bepaalt, vrij subjectief, wat de quota zijn voor het (in dit geval) al dan niet begrijpen van de metafoor. Voorts is de TAM – onderzoeksmethode erg arbeidsintensief. Het grootste nadeel blijkt echter het gebrek aan kwantitatieve gegevens. Vaak is de test zo tijdrovend en zijn er dus maar weinig resultaten. Deze test is bijgevolg enkel nuttig voor kwalitatief onderzoek. En uiteraard levert niet elk interview de geschikte data op, de onderzoeker heeft weinig vat op de afloop van de gesprekken en op het al dan niet voorkomen van data in de gesprekken.

6.2 Non – verbale testen

Bij een non – verbale test krijgen de kinderen bijvoorbeeld een metafoor te horen, die ze daarna met de juiste prent moeten verbinden. Er wordt bij het peilen naar de betekenis van de metafoor enkel gebruik gemaakt van non – verbale proefmiddelen. Kinderen hoeven hun linguïstische kennis dus niet aan te spreken bij dit soort testen. Een andere non - verbale test bestaat erin een metafoor te laten uitleggen door kinderen aan de hand van speelgoed. Het probleem bij deze testen is echter dat het kind onderschat kan worden. Bovendien zijn deze testen ook niet altijd praktisch uitvoerbaar en leveren ze vaak geen kwantitatieve data op. Soms wordt ook de kritische bemerking gegeven dat non – verbale testen niet genoeg linguïstisch onderbouwd zijn (Winner, 1988). Er wordt immers verzocht een verbaal probleem, het al dan niet begrijpen van metaforen, te onderzoeken aan de hand van non – verbale hulpmiddelen.

6.3 Multiple choice

Als kinderen ondervraagd worden met een multiplechoicetest, dan moeten de kinderen uiteraard beschikken over genoeg linguïstische kennis. Maar er is niet zoveel linguïstische kennis nodig bij een multiplechoicetest als bijvoorbeeld bij een parafrasetest. Vosniadou (1986) vindt een experiment of onderzoek bij kinderen met multiple choice een goede manier van ondervragen. Deze methode verlangt van de kinderen of proefpersonen geen directe of veel linguïstische en concrete kennis. Als kinderen een multiplechoicetest invullen, dan zijn de resultaten vaak beter dan bij een test met parafrase, omdat de multiplechoicetest meer peilt naar de echte kennis van de metaforen, namelijk de linguïstische kennis daarover. De mate waarin kinderen reeds beschikken over vaardigheden, lees -schrijf- of communicatieve vaardigheden, kan bij deze methode de resultaten niet beïnvloeden, wat bij parafrase wel kan. Deze test houdt het midden tussen de parafrasetesten en de non – verbale testen op linguïstisch vlak en lijkt daarom de meest geschikte test, zo ook volgens Vosniadou:

[Children demonstrate a greater understanding of metaphor in multiple-choice tasks than in paraphrase tasks, presumably because the former also impose fewer linguistic and metacognitive demands than the latter.] (Vosniadou, 1986, 28)

Daarnaast kan ook Winner (1988) het met deze vorm van onderzoek vinden. Ze legt de multiplechoicetest echter wel enkele beperkingen op. Zo stelt ze dat kinderen ook hier gemakkelijk over- en onderschat kunnen worden. De test mag niet uit bipolaire goed/fout keuzes bestaan, er moeten bovendien ook antwoorden zijn die gedeeltelijk juist zijn. De keuzes mogen niet te verwarrend zijn, anders overschat je de kinderen. Één van de antwoorden is best een gedeeltelijke parafrase, op die manier wordt het niveau van de kinderen niet onderschat. Er wordt zoveel als mogelijk rekening gehouden met de criteria van Winner (1988) in de enquête die bij deze paper uitgevoerd wordt. Er zijn in de enquête steeds drie antwoorden voorhanden per metafoor. Er wordt tijdens het afnemen van de enquêtes ook benadrukt dat geen enkel antwoord fout is, waardoor er geen bipolaire goed/fout keuze mogelijk is. Het antwoord op de metafoor is steeds een soort parafrase van de betekenis of ground van de metafoor. De andere antwoorden worden gebaseerd op de topic of de vehicle of zijn een afleiding, homoniem of hyponiem van de ground. Alle

antwoorden zijn steeds gedeeltelijk juist omdat er altijd een element van de betekenis van de metafoor in elke antwoordmogelijkheid zit.

6.4 Belangrijke variabelen voor de uitgevoerde multiplechoicetest

6.4.1 *Gebruikte variabelen volgens Reynolds en Ortony (1980)*

Voorts zijn er ook nog andere variabelen waarmee rekening gehouden moet worden bij het opstellen van een enquête die de metaforenkennis van kinderen wil meten. Reynolds en Ortony (1980) hebben enkele belangrijke variabelen op een rijtje gezet. Variabelen zijn elementen in de enquête die het eindresultaat zouden kunnen beïnvloeden, als er niet genoeg rekening mee wordt gehouden of als er geen consequente keuze wordt gemaakt. Reynolds en Ortony (1980) wijzen er echter op dat het onderzoek naar de metaforenkennis van kinderen nog steeds de voorrang heeft en dat een dergelijk onderzoek niet mag terugvallen op een onderzoek dat zich slechts op één of meerdere van deze variabelen toespitst en dus niet genoeg op de volgende hoofdvraag: vanaf wanneer en hoe kunnen kinderen metaforen juist interpreteren? De variabelen moeten helpen om het onderzoek vooruit te helpen, maar mogen dus niet overheersend worden, het resultaat is wat telt. In mijn onderzoek wordt zoveel mogelijk rekening gehouden met de variabelen die in volgende paragrafen besproken worden.

6.4.2 *Belang van de context*

Verschillende onderzoekers wijzen op het belang van de context (bvb. Winner 1988, Reynolds en Ortony 1980). In multiplechoicetests en ook in andere tests, zoals een parafrasetest, moeten de metaforen steeds in hun context gepresenteerd worden. De betekenis van elke metafoor wordt immers ook gedeeltelijk bepaald door zijn context, zoals dat bij elk woord en elke zin het geval is. Kinderen hebben de context nodig om de metafoor te kunnen plaatsen en te kunnen interpreteren in hun situationele, linguïstische en verbale context. Winner (1988) geeft in haar boek bovendien het verschil aan tussen het psychologisch proces dat plaatsvindt bij het interpreteren van een metafoor binnen zijn context en het proces dat plaatsvindt bij het interpreteren van een metafoor buiten zijn context. Want er is een duidelijk verschil tussen beide vormen van interpreteren. Een metafoor in zijn context wordt herkend aan de hand van gelijksoortigheden, die afgeleid

worden uit de context. Bij een metafoor zonder context moet het kind deze gelijksoortigheden of gelijkheden zelf nog genereren. De context schetst een volledige situatie en creëert ook een soort stemming.

Daarom zijn de metaforen, die in deze enquête of multiplechoicetest voorkomen, allemaal binnen een context geplaatst. Deze context komt uit verschillende boeken voor kinderen tussen 5 en 10 jaar. Ook met het AVI – leesniveau, de verschillende niveaus van lezen die door onderwijspecialisten vastgelegd werden, wordt rekening gehouden bij de keuze van de boeken. Zo is het ook zeker dat de multiple choice vragen op het niveau van de kinderen afgestemd zijn. De kinderen zouden alle woorden uit de kinderboeken moeten kunnen begrijpen, maar toch werden er nog een aantal woorden in de context vervangen door een eenvoudiger synoniem. Sommige zinnen worden ook in een kortere, en dus gemakkelijkere, versie gegoten. In principe zouden de metaforen die gebruikt worden in de kinderboeken juist geïnterpreteerd moeten kunnen worden door de kinderen, omdat ze aangepast zijn aan hun niveau. De enquête is ook in het Nederlands opgesteld. De moedertalige context zal het de Nederlandstalige sprekers gemakkelijker maken om de metaforen te interpreteren dan voor de anderstaligen. Bij hen zorgt de Nederlandstalige context voor een extra moeilijkheid. Met dit verschil moet dus rekening gehouden worden in de resultaten.

6.4.3 *Graad en type van de metafoor*

Een tweede variabele die het resultaat van een enquête kan beïnvloeden, is de graad en het type van de metafoor. Met graad wordt de moeilijkheidsgraad van de metafoor bedoeld en met het type het soort metafoor. Bij het opstellen van de enquête bij deze paper, wordt ervoor gekozen om enkel predicatieve metaforen te gebruiken (zie paragraaf 3). Soms worden deze metaforen wel in een andere vorm gepresenteerd, bijvoorbeeld niet *A is B*, maar *A wordt B*, of een ander werkwoord, maar dit komt echter wel op hetzelfde neer. Er is dan een soort van vergelijking tussen het element A en B van de zin. Predicatieve metaforen zijn gemakkelijker juist te interpreteren omdat het werkwoord niet metaforisch gebruikt wordt. Die werkwoorden zijn koppelwerkwoorden of semantisch verbleekte werkwoorden. Het werkwoord zelf krijgt geen extra betekenisdimensie. De ground kan dus gemakkelijk van B naar A, van vehicle naar topic (of omgekeerd), overgedragen worden. Het is belangrijk dat de metaforen dezelfde talige of linguïstische verschijningsvorm hebben in de enquête, omdat de resultaten dan beter met elkaar vergelijkbaar zijn.

De metaforen in de multiplechoicetest, die voor deze studie wordt opgesteld, zijn allemaal creatieve metaforen, toch voor zover dat mogelijk is. Soms lijken delen van een metafoor eerder dode metaforen omdat ze reeds bekend in de oren klinken. Om na te gaan of metaforen nu creatief zijn of niet, wordt eerst opgezocht of de metafoor in het woordenboek voorkomt of niet. Er wordt dus gekeken of de metaforen reeds geconventionaliseerd zijn. De geconventionaliseerde of dode metaforen worden niet in de enquête opgenomen omdat met deze soort metaforen naar het verkeerde proces gepeild wordt, namelijk het concrete denken of de concrete kennis van kinderen (zie paragraaf 4). In de enquête worden dus enkel creatieve metaforen gebruikt, zodat er ook echt naar het abstracte denken van de kinderen gevraagd kan worden. Zo kan ook het creatieve interpretatieproces van de kinderen beter gemeten worden.

Daarnaast werden de 30 predicatieve creatieve metaforen opgedeeld in twee groepen. De multiplechoicetest bevat immers 15 psychologische en 15 perceptuele metaforen. Want met deze enquête wordt ook onderzocht of er een onderscheid bestaat tussen het juist interpreteren van psychologische of perceptuele metaforen (zie paragraaf 3 en 4). De beide types van metaforen worden goed van elkaar afgebakend en worden ook precies gedefinieerd (zie paragraaf 7.5).

6.4.4 *Lijst en blok factor*

Kinderen mogen bij het invullen van de enquête niet beïnvloed worden door de ordening ervan. Ze mogen niet geleid worden naar de juiste oplossing. In de uitgevoerde multiplechoicetest van dit onderzoek worden bijvoorbeeld de juiste antwoorden niet steeds in de volgorde 'a-b-c' gezet. De enquête is qua design dus zo neutraal mogelijk opgesteld. Ook de vraagstelling is zo neutraal mogelijk verwoord, vandaar dat er bij het afnemen van de enquêtes ook nooit vernoemd wordt dat het om een test ging waarin het interpreteren van metaforen onderzocht werd. Ook het woord 'betekenis' wordt niet vermeld in de enquête en ook niet bij het afnemen van de enquête. Dit is de opdracht van de enquête:

[ONDER ELK FRAGMENT STAAN DRIE WOORDEN. WELK WOORD PAST VOLGENS JOU **HET BESTE** BIJ DE ONDERLIJNDE ZIN? ER ZIJN GEEN FOUTE ANTWOORDEN!] (Enquête, zie bijlage 2)

Ook het ordenen van de gegevens is belangrijk voor het latere resultaat. Zo worden de gegevens van de enquête in dit onderzoek bijvoorbeeld zowel per leerjaar als per leeftijd onderzocht. De indeling per leerjaar is het meest logisch omdat de kinderen dan dezelfde leerstof hebben gezien en ze zouden op eenzelfde niveau moeten zitten. Toch worden de resultaten ook per leeftijd bekeken omdat dat tot verschillende interpretaties en conclusies kan leiden. Beide resultatengroepen combineren kan later tot meer correcte conclusies leiden.

De perceptuele en psychologische metaforen worden ook afgewisseld in de enquête en nergens wordt het verschil tussen beide soorten metaforen genoteerd in de enquête, of tijdens de uitleg, zodat de proefpersonen er niet door beïnvloed kunnen worden.

6.4.5 Indirectheid beperken

De indirectheid van de enquête wordt beperkt ten voordele van de kinderen. Dat betekent dat de enquête voor de kinderen zo concreet mogelijk wordt opgesteld. De verwoording van de opdracht, de vragen en de antwoorden werd zo min mogelijk vaag gehouden. Daarnaast moet ook de opdracht duidelijk en concreet zijn en moet ze voor de kinderen ook een nut hebben. Dat wordt bij het afnemen van deze enquêtes sterk benadrukt. De respondenten worden er eerst van overtuigd dat de enquête voor de afnemer erg belangrijk is en dat het geen test of toets is. Zo kan de enquêteur op meer medewerking van de kinderen rekenen. De woorden in de enquête moeten ook allemaal bekend zijn bij de kinderen, ze mogen niet dubbelzinnig zijn en de woorden moeten ook helder gekozen worden. Doordat het werkwoord in de metaforen in deze enquête niet metaforisch is, wordt de indirectheid al een deel beperkt. Bovendien zorgt het gebruik van context ervoor dat de metafoor veel directer en concreter overkomt bij de kinderen. Ook het gebruik van de Nederlandse standaardtaal maakte de enquête heel concreet en dus heel toegankelijk voor de meeste kinderen.

6.4.6 Specificiteit van de referent

De referent, meestal de topic, wordt zo duidelijk mogelijk gehouden in de multiplechoicetest. Er wordt geprobeerd om één concept aan te duiden, er wordt duidelijk verwezen naar de eigenlijke referent. Als de referent bij naam genoemd wordt bijvoorbeeld, is het veel duidelijker voor het kind rond wie of wat de metafoor draait. Doordat er in deze enquête gebruik gemaakt wordt van metaforen in hun literaire context, zijn de referenten

vaak erg specifiek. Zo wordt de topic in enkele metaforen van de enquête heel concreet genoemd en wordt hij verder in de context gespecificeerd. Het gaat vaak om personen of objecten die ieder kind kent. Hoe specifieker de referent overigens is, hoe gemakkelijker het is voor het kind om de topic (of focus) en de frame van elkaar te kunnen scheiden. Ook de topic en de ground zelf zijn gemakkelijker te herkennen of te interpreteren, als de referent specifiek is. Hieronder volgt een concreet voorbeeld uit de enquête.

[*Geachte leraar*, dat jij me soms nadoet als ik lispel, me giecheltrut noemt als ik lach en dat je boos op me bent als ik droom tot daar. Maar dat je mijn boekentas vol blitse stickers een vuilzak noemt dat vergeef ik je nooit! **Jij bent een verrezen dinosaurus!**]
(Van Collie, 2009)

Toch is het niet altijd mogelijk om de referent zo specifiek mogelijk te maken, aangezien er ook psychologische metaforen in de enquête opgenomen zijn. Psychologische elementen kunnen niet altijd concreet en specifiek benoemd worden. Dat maakt het voor de kinderen uiteraard moeilijker om de metafoor te interpreteren, maar dat verschil in interpretatie wordt reeds gesignaliseerd bij de indeling in de twee metaforengroepen.

6.4.7 *Thematische samenhang*

De metaforen die aan de kinderen voorgelegd worden, hangen thematisch samen. Je zou kunnen zeggen dat de metaforen uit de enquête van dit onderzoek niet onmiddellijk thematisch samenhangen, omdat er steeds andere stukjes tekst uit verschillende boeken en verschillende hoofdstukken te lezen staan bij de vragen. Toch zorgt de literaire context er telkens voor dat de metafoor in een samenhangend geheel gepresenteerd wordt. Elke vraag wordt immers door de kinderen apart bekeken en de literaire context werkt hier als overkoepelende thematische samenhang. Bovendien wordt er aan de context af en toe een woord of een zin toegevoegd om de samenhang van het fragment te bevorderen.

6.4.8 *Wereldkennis van kinderen*

Als laatste is het volgens Reynolds en Ortony (1980) belangrijk dat de gebruikte metaforen en hun context aansluiten bij de wereldkennis van de kinderen. De conceptuele domeinen die nodig zijn om de metafoor te kunnen begrijpen, moeten domeinen zijn die bij de

kinderen reeds bekend zijn. De kinderen moeten de metafoor meteen in een voor hen reeds bekend of wereldlijk conceptueel domein kunnen plaatsen. Ook dat wordt in de enquête, die bij deze scriptie hoort, opgelost doordat de context en de metafoor steeds uit kinderliteratuur komen. De behandelde thema's in kinderboeken sluiten normaal naadloos aan bij de leefwereld en de interesses van de kinderen, zoals reeds vermeld werd. Woorden die de proefpersonen niet zouden kennen uit hun leefwereld (te moeilijke of vreemde woorden) worden aangepast in de enquête.

Belangrijk om te vermelden is wel deze enquête de concrete wereldkennis of woordenschatkennis van de kinderen echter niet toetst. Door dode metaforen te vermijden, wordt ook vermeden dat de proefpersonen naar hun concrete kennis (van de wereld) gevraagd wordt (zie paragraaf 4.2.2). De context wordt dus bepaald door de wereldlijke kennis van de respondenten, het interpreteren van de creatieve metafoor zou niet door de concrete kennis beïnvloed mogen zijn.

6.5 Gebruikte variabelen volgens Vosniadou

Ook Vosniadou (1986) stelde een aantal variabelen op die erg aansluiten bij die van Reynolds en Ortony (1980) en deze dus vooral bevestigen. Zij houdt vast aan 3 principes bij het opstellen van multiplechoicetests voor kinderen. Ten eerste is ook voor haar de inhoud van de metafoor erg belangrijk. Ze doelt dan vooral op het feit dat de conceptuele domeinen bekend moeten zijn bij de kinderen, waarvoor in deze studie dus wordt gezorgd. Vosniadou legt er echter ook nog eens concreet de nadruk op dat deze variabele zeker ook voor volwassenen geldt, ook zij moeten de conceptuele domeinen kennen als ze een metafoor willen interpreteren.

Daarnaast is voor Vosniadou ook de linguïstische vorm, waarin de metafoor aan de kinderen wordt voorgelegd erg belangrijk. De figuurlijke uiting wordt goed geconstrueerd en consequent verder gezet in de enquête. Voorts is er in deze enquête ook voor gezorgd dat de antwoorden op de metafoor, dus de meerkeuzemogelijkheden, ook steeds dezelfde linguïstische vorm hadden. De antwoorden zijn bijna altijd zelfstandige naamwoorden, tenzij de context dat niet toelaat. Slechts in een beperkt aantal voorbeeldzinnen wordt geen gebruik gemaakt van een zelfstandig naamwoord in de antwoorden.

Ten laatste is ook het gebruik van metaforen in hun context een belangrijke variabele in deze enquête volgens Vosniadou. Zonder context krijgt het kind of de respondent het immers nog moeilijker om de verschillende delen van de metafoor, de topic

en de vehicle, te kunnen plaatsen binnen hun specifieke conceptuele domeinen. Ook bij de vorming van de ground levert een context extra informatie op om de juiste ground te kunnen afleiden uit de metafoor.

6.6 Andere variabelen

Eerst kwamen de variabelen aan de beurt die door andere onderzoekers reeds werden vastgelegd in verschillende studies. Nu volgen er een aantal eigen gekozen variabelen en opmerkingen.

6.6.1 *Moedertaal*

Zoals al in paragraaf 4.4 aangegeven werd, heeft een anderstalige meer problemen met metaforen in Nederlandse teksten dan een Nederlandstalige moedertaalspreker. De moedertaal van de respondenten is zeker ook een variabele in het onderzoek omdat het de resultaten van de enquête kan beïnvloeden. Indien het verschil tussen de Nederlandstaligen en de anderstaligen niet significant is, worden de resultaten wel bijgeteld bij de algemene resultaten van alle respondenten. Die invloed zal echter niet bij alle anderstalige sprekers even groot zijn. Alles hangt af van de reeds verworven kennis van het Nederlands door de anderstaligen. Hoe lang kent het kind al Nederlands? Spreekt het kind met één van de ouders Nederlands of niet? Of heeft het kind twee moedertalen? Al deze vragen zijn belangrijk in het onderzoek naar de metaforenkennis bij anderstaligen.

In dit onderzoek wordt echter enkel een soort trend vastgesteld op vlak van de metaforenkennis van anderstaligen, omdat het aantal anderstaligen te klein is om er echte conclusies uit te kunnen trekken. Bovendien is de vraag naar de metaforenkennis bij anderstaligen niet de belangrijkste onderzoeksvraag van deze scriptie.

Niet alle kinderen, die twee talen invulden bij moedertaal, bleken echte anderstaligen te zijn. Na een gesprek wordt hun enquête toch bij de enquêtes van de Nederlandstalige respondenten gevoegd.

6.6.2 *Leerplannen, leesniveaus en onderwijs*

Het niveau van de kinderen op vlak van taal is uiteraard ook een belangrijke factor. Hoe goed scoort een kind reeds in technisch lezen? En in begrijpend lezen? Deze niveaus zijn

echter niet altijd gemakkelijk te bepalen bij de kinderen. In deze studie ga ik ervan uit dat kinderen die in dezelfde klas zitten, ook hetzelfde leesniveau hebben, met uiteraard wel een aantal onderlinge verschillen. Maar globaal wordt er dus aangenomen dat in eenzelfde klas ook eenzelfde niveau gehaald wordt bij het lezen.

Daarmee samenhangend is de kennis van het concept metafoor ook een belangrijke variabele. Hebben de kinderen ooit al gehoord over metaforen? Zijn ze vertrouwd met het concept? Kunnen ze uit zichzelf voorbeelden geven van metaforen? En vooral kunnen ze metaforen reeds herkennen? Hierin speelt het onderwijs of het onderwijssysteem een belangrijke rol. In de leerplannen of eindtermen van het Vlaams ministerie van onderwijs wordt er zeer weinig gezegd over het begrijpen of vlot kunnen gebruiken van metaforen. In de eindtermen staat enkel dit:

[“De leerlingen kunnen bij alle eindtermen Nederlands de bijbehorende taalbeschouwelijke begrippen en termen uit de tweede kolom gebruiken, namelijk: (...)”] (Vlaams ministerie van onderwijs)

Ook de term ‘metafoor’ staat in deze kolom. Er wordt dus enkel gezegd dat kinderen de term moeten kunnen gebruiken in de juiste context bij het lezen en het schrijven. Richtlijnen over leren begrijpen en juist gebruiken van metaforen zijn dus zeer vaag. Kinderen moeten het begrip ‘metafoor’ kunnen koppelen aan andere taalverschijnselen.

In de leerplannen van het gemeenschapsonderwijs specifiek wordt er wel meer aandacht geschonken aan ‘de metafoor’. Ook deze leerplannen blijven redelijk vaag, maar ze proberen de kinderen toch al in de richting van nadenken over metaforen te sturen. Wat is dit voor een taalbegrip? De metafoor is een concept van de taal en daar zouden de kinderen moeten over nadenken. Wat is de plaats van de metafoor in het taalsysteem? Over de kinderen vertrouwd maken met de metaforen zelf, metaforen leren begrijpen of leren gebruiken, daar wordt niets over gezegd. De kinderen zijn bijgevolg weinig vertrouwd met metaforen, de oudere kinderen wel meer dan de jongere. In elke klas, die deelneemt aan de enquête, wordt de leerkracht gevraagd of de kinderen dit schooljaar al over metaforen geleerd hebben. Het antwoord op deze vraag is in alle klassen negatief. De respondenten kunnen dus niet beïnvloed zijn door de reeds geziene leerstof.

6.7 Onderzochte en invloedrijke variabelen

In dit onderzoek worden een aantal variabelen onderzocht die een invloed kunnen hebben op de resultaten van het metaforenonderzoek bij kinderen. Op de variabelen leeftijd, leerjaar, context, geslacht en moedertaal, enz. wordt hier de focus gelegd. Andere variabelen zoals de economische of sociale situatie van het kind en zijn ouders, de mate waarin het kind contact heeft met taal, de mate waarin het kind voorgelezen wordt, de streek vanwaar het kind komt, de mate waarin het kind in het dialect, tussentaal of standaardtaal opgevoed wordt e.d. worden hier niet behandeld. Deze variabelen kunnen ook een invloed hebben op de metaforenkennis van kinderen en moeten zeker nog verder onderzocht worden. Een ruimer onderzoek naar de interpretatie van metaforen, met meerdere variabelen die een invloed kunnen hebben op de resultaten, is dus aangeraden.

6.8 Criteria voor metaforenkennis

In de taalkundige literatuur wordt er weinig geschreven over hoe exact bepaald wordt of metaforen bij een kind al gekend zijn of niet. Hoe kan in een multiplechoicetest bepaald worden, wanneer exact kinderen de metaforen ten volle begrijpen? Met andere woorden, welke quota worden er gevolgd om na te gaan of een kind reeds over het vermogen beschikt om metaforen te begrijpen?

In het onderzoek van Reynolds & Ortony (1980) bijvoorbeeld wordt er niet expliciet vermeld wanneer een kind een metafoor volledig kan begrijpen of wanneer het kind het vermogen heeft verworven om metaforen te begrijpen. Er wordt enkel een vergelijking tussen verschillende soorten uitdrukkingen of metaforen gemaakt. Kan een kind sneller vergelijkingen (of similes) begrijpen dan metaforische taal? De uitspraken die gedaan worden over metaforen, zijn in hun onderzoek steeds comparatief en niet absoluut.

[It was found that the children *selected significantly more* explicit target sentences than implicit target sentences. The children also *made more correct selections* when the referent of the metaphorical comparison was specifically denoted (...)]
(Reynolds & Ortony, 1980, abstract, mijn cursivering)

Volgens Pienemann en de Processability Theory kunnen kinderen (vooral dan in een tweedetaalverwerving, maar ook toepasbaar op de moedertaalverwerving) een bepaalde

constructie begrijpen van zodra ze die een keer hebben kunnen begrijpen en/of produceren. Kinderen interpreteren een bepaald taalkundig fenomeen stap voor stap en in verschillende fasen. Kinderen kunnen nooit een fase overslaan en kunnen een bepaald fenomeen interpreteren van zodra alle fasen eenmaal verworven zijn (Pienemann, 2005).

Dit zou dus willen zeggen dat als de respondenten in dit onderzoek één metafoor correct interpreteren of aanduiden, ze daardoor dan ook direct alle metaforen correct kunnen interpreteren en dat die respondenten dus reeds het vermogen hebben ontwikkeld om metaforen te interpreteren.,

In de theorie van Pienemann heb ik, in het perspectief van deze studie, echter weinig vertrouwen. Want als kinderen minder dan 10 metaforen van de enquête juist aankruisen, is er steeds een kans dat de kinderen gegokt hebben. Ze hebben de keuze uit drie mogelijke antwoorden en er zijn dertig vragen. Als de kinderen op alle vragen gokken, dan is er een kans dat ze 1/3 of 10 vragen van deze enquête correct gokken. Daarom is het waarschijnlijk dat er bij de enquêtes, waarbij het aantal juiste antwoorden onder de tien ligt, ook een aantal zijn die vooral door middel van te gokken, ingevuld zijn.

In dit onderzoek ga ik ervan uit dat de kinderen metaforen kunnen begrijpen van zodra ze meer dan 15 of meer dan 50 % van de metaforen van de enquête juist kunnen interpreteren. Dit is dan ook deel van mijn hypothese (zie paragraaf 8).

7 Het onderzoek concreet

7.1 Het materiaal en het design

Zoals gezegd komen de verschillende metaforen en hun context uit kinderboeken. De kinderboeken worden zorgvuldig uitgekozen. De gekozen boeken zijn altijd geschikt voor kinderen tussen 5 en 10 jaar, nooit ouder. Het AVI – leesniveau van de verschillende fragmenten uit de boeken ligt niet hoger dan het niveau 9. De meeste boeken zijn poëziebundels omdat de kans om creatieve metaforen te vinden groter is in dit soort boeken. De antwoorden worden er zelf bij gevonden, maar worden wel steeds zo goed als mogelijk gebaseerd op elementen uit de zin. De enquêtes worden op papier aan de kinderen gegeven. Zo wordt vermeden dat sommige enquêtes minder goed ingevuld zouden worden door kinderen die minder goed met een computer kunnen omgaan. Een nadeel aan de papieren versie is wel dat de antwoorden van sommige vragen op de volgende zijde staan, wat een invloed zou kunnen hebben op de resultaten. De kinderen moeten dan tijdens het invullen van sommige vragen ook de pagina omdraaien om alle mogelijke antwoorden te kunnen zien. De antwoorden staan dan niet onder elkaar, wat bij de andere vragen wel zo is. Daar wordt echter steeds zorgvuldig op gewezen door de enquêteur. Er worden 30 metaforen (15 perceptuele en 15 psychologisch) voorgelegd aan de kinderen in multiple choice vorm. Voor de bronvermelding van alle metaforen, zie bijlage 1. Een overzicht van de gebruikte metaforen en hun kenmerken wordt gegeven in bijlage 3.

7.2 De procedure van afname van de enquêtes

De respondenten krijgen 30 metaforen voorgelegd, verdeeld over 5 pagina's. De methode is dus een multiplechoicetest, zoals hierboven beschreven. De kinderen proberen bij elke metafoor één keuzemogelijkheid aan te duiden. De enquêteur is altijd in de verschillende klassen aanwezig en geeft een korte uitleg. In de uitleg worden woorden als metafoor, betekenis, figuurlijke taal, e.d. niet vermeld. Aan de leerlingen wordt verteld dat het om een soort taalttest gaat. Hoe denk je over taal? Welke woorden zet je het beste bij elkaar? Er wordt ook benadrukt dat er geen foute antwoorden zijn, zodat de kinderen spontaner hun antwoord zouden formuleren. Zo is de kans op opengelaten vragen ook kleiner. De proefpersonen wordt ook verteld dat de test heel belangrijk was voor de enquêteur en dat hun antwoorden erg belangrijk zijn. Aan de leerkrachten wordt gevraagd om geen verdere

uitleg te geven, alle vragen worden gesteld aan de enquêteur die in de klassen aanwezig is en niet aan de leerkrachten, die bij de afname ook aanwezig zijn.

Er wordt geen tijdslimiet opgelegd, de kinderen hebben dus alle tijd om de vragen te beantwoorden. De kinderen lezen de enquête in stilte en vullen ze vraag per vraag in, behalve in het tweede leerjaar. Daar wordt de enquête steeds vraag per vraag voorgelezen en wordt de kinderen de tijd gegeven om te antwoorden, alvorens over te gaan naar de volgende vraag.

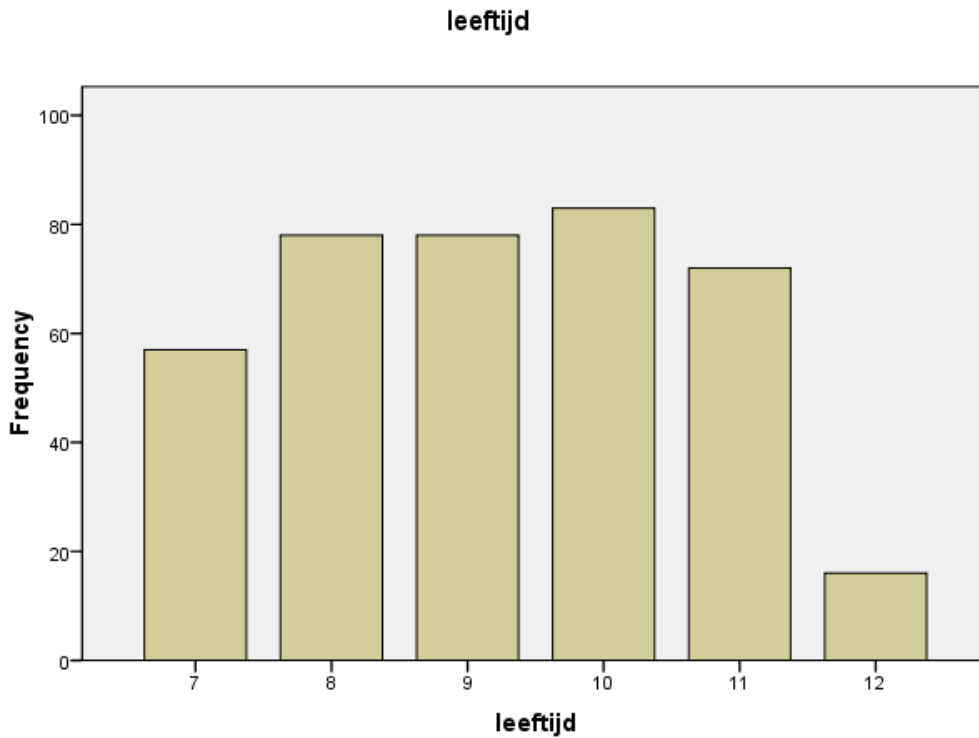
Als kinderen, uit alle leerjaren, woorden niet begrijpen, geeft de enquêteur een uitleg, waarin niets of zo weinig mogelijk elementen inzitten die naar het juiste antwoord verwijzen. De aanwezigheid van de enquêteur is hier dus duidelijk belangrijk.

7.3 De statistische analyse van de resultaten

De gegevens, die voortkwamen uit de opgehaalde enquêtes, worden eerst ingegeven in Microsoft Excel om een overzicht te kunnen creëren. Aan elke enquête wordt een volgnummer gegeven (ID), bij elke metafoor wordt vermeld (met 0 voor fout of 1 voor juist) of de metafoor al dan niet juist is ingevuld, het geslacht wordt aangegeven, de moedertaal, het leerjaar en de leeftijd. Daarna worden de resultaten ingevoerd in het computerprogramma SPSS om de gegevens statistisch te kunnen verwerken. In dit computerprogramma wordt dan de niet – parametrische Kruskal – Wallis – test gebruikt om de gegevens te analyseren. Deze test wordt concreet toegelicht in paragraaf 9.1.

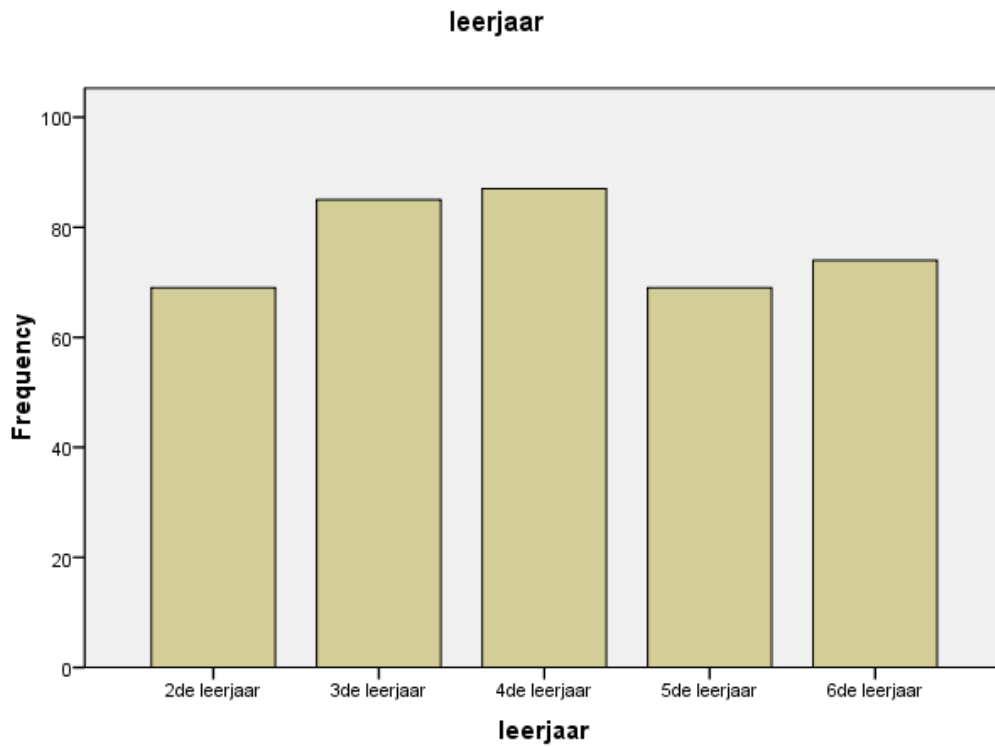
7.4 Corpusbeschrijving

De kinderen die meewerken aan dit onderzoek en een enquête (zie bijlage 2) invullen, zijn tussen 7 en de 12 jaar. In totaal vulden 381 kinderen de enquête in. De leeftijdsverdeling van de proefpersonen wordt weergegeven in Figuur 2. In absolute cijfers zijn er bij dit onderzoek 57 kinderen van 7 jaar betrokken, 77 kinderen van 8 jaar, 78 kinderen zijn 9 jaar, 82 kinderen zijn 10 jaar, er zijn 72 kinderen die 11 jaar zijn en 15 kinderen zijn 12 jaar. De twaalfjarigen zijn in het corpus duidelijk minder vertegenwoordigd dan de andere leeftijdsgroepen. Dit kan gevolgen hebben voor de latere resultaten.



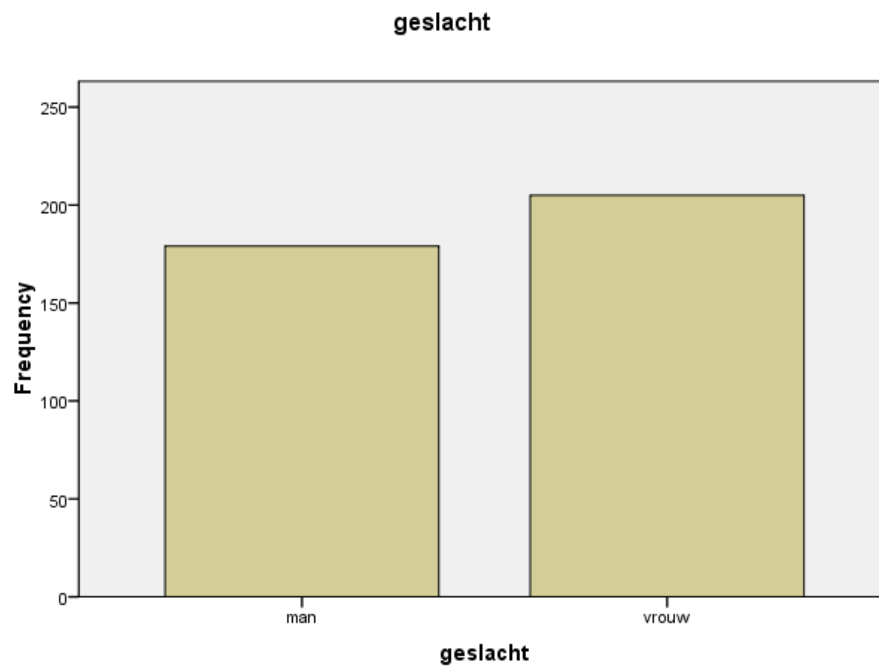
Figuur 2: De absolute leeftijdsverdeling van de proefpersonen

De respondenten zitten in het tweede tot zesde leerjaar van een lagere school. Figuur 3 geeft weer hoeveel leerlingen er in elk leerjaar zitten. Sommige leerjaren worden in een A en een B klas opgedeeld, maar dit wordt niet vermeld in de grafiek en in de gegevens, omdat het geen relevante informatie is voor dit onderzoek. Ook het verschil tussen de klassen van de verschillende scholen wordt niet weergegeven in de grafiek en de gegevens. In absolute cijfers ziet de verdeling van proefpersonen over de verschillende leerjaren er zo uit: 69 kinderen uit het 2^e leerjaar, 84 uit het 3^e leerjaar, 86 leerlingen zitten in het 4^e leerjaar, 69 kinderen in het 5^e leerjaar en 73 leerlingen in het 6^e leerjaar.



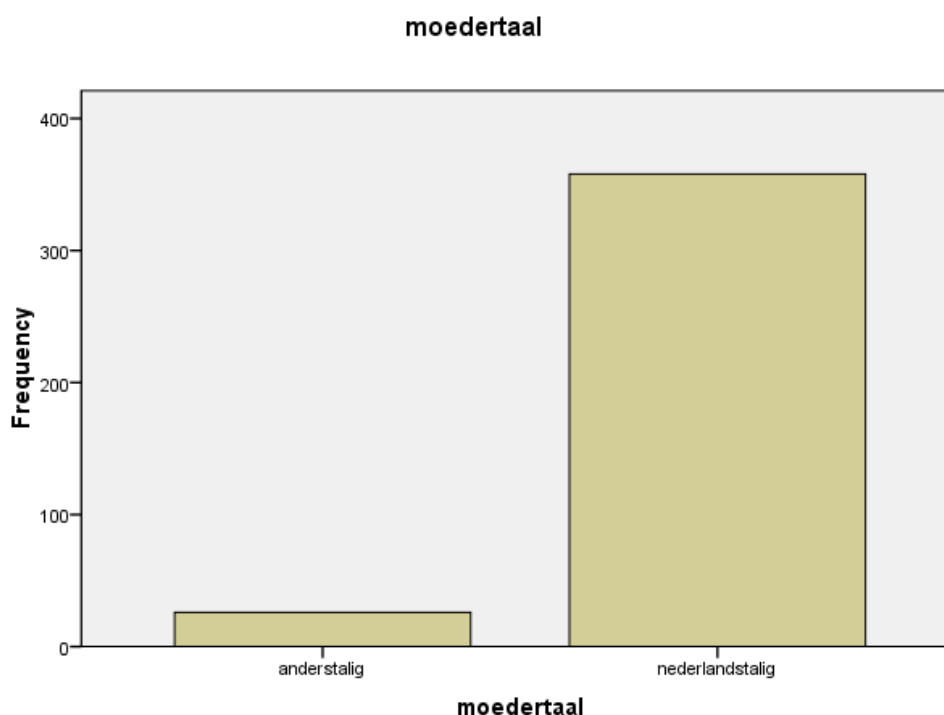
Figuur 3: De absolute verdeling van de proefpersonen in de verschillende leerjaren

Voor de hypothese en de resultaten is ook de verdeling tussen het aantal jongens en het aantal meisjes een belangrijk gegeven, aangezien de middelste waarden van de resultaten van beide groepen ook vergeleken zullen worden. 178 jongens of mannen en 203 meisjes of vrouwen vullen de enquête in. In figuur 4 wordt deze verdeling weergegeven in absolute cijfers.



Figuur 4: De verdeling van het aantal jongens en meisjes

Ook de verhouding tussen het aantal anderstaligen en het aantal Nederlandstaligen is belangrijk voor de hypothese. Daarom wordt deze verhouding ook in absolute cijfers weergegeven in onderstaande grafiek (figuur 5). Aan het onderzoek namen 26 anderstaligen deel en 355 Nederlandstalige moedertaalsprekers. Procentueel hebben dus slechts 6 procent anderstaligen de enquête ingevuld.



Figuur 5: De absolute verdeling tussen de Nederlandstalige en de anderstalige leerlingen

De anderstaligen zijn in het corpus duidelijk ondervertegenwoordigd. Het aantal anderstaligen is niet evenredig te vergelijken met het aantal Nederlandstalige respondenten in het corpus. De resultaten van de beide groepen zijn dus niet zomaar met elkaar te vergelijken en er kunnen geen concrete conclusies uit getrokken worden. Er worden in deze paper enkel een aantal trends vastgelegd in verband met de resultaten van de anderstaligen.

7.5 Bespreking van de kenmerken van de metaforen (overzicht in bijlage 3)

7.5.1 *Metafoor 1: 'Mijn gehaktballen geven je vleugels.'*

Deze metafoor is een psychologische metafoor met een abstracte ground. Metafoor 1 is geen gewone predicatieve metafoor met het koppelwerkwoord 'zijn', maar het is een predicatieve metafoor met het overgankelijk werkwoord geven. De uitdrukking 'vleugels geven' staat niet in het woordenboek en het is dus een creatieve metafoor. Toch kan beweerd worden dat deze metafoor een variant is van de uitdrukking in het woordenboek:

[vleugels krijgen - zich snel en moeiteloos ontwikkelen] (Van Dale, 2005). Ik ga er echter van uit dat de metafoor in deze vorm nog niet bekend is bij de kinderen.

7.5.2 *Metafoor 2: “Maar het scherm is gewoon dood.”*

De tweede metafoor is, in tegenstelling tot wat het woord ‘dood’ onmiddellijk laat uitschijnen, een perceptuele metafoor. Het draait hier enkel om de uiterlijke en perceptueel waarneembare kenmerken van het begrip ‘dood’. Het psychologische aspect van het begrip ‘dood’ is niet belangrijk in deze creatieve metafoor. Metafoor 2 is duidelijk een predicatieve metafoor van het type $a = b$.

7.5.3 *Metafoor 3: “Haar stem is ochtendzon.”*

Deze volgende metafoor is creatief en komt daarom niet voor in het woordenboek. Ze is ook perceptueel omdat de perceptueel waarneembare kenmerken van een ochtendzonnetje overgedragen worden op ‘haar stem’. Kinderen kennen de zon die schijnt als ze ’s morgens naar school wandelen (zo wordt het ook uitgelegd tijdens het afnemen van de enquête) uit hun dagelijkse zintuiglijk waarneembare wereld. De zon is dan wat schuchter, maar zorgt wel voor een mooi landschap, straalt en ze is ook ‘warm’. De stem van de verpleegster, hier in deze context, straalt en is vooral ook warm.

7.5.4 *Metafoor 4: “Daarom is ze volgens opa ‘de sprekende krant.’”*

Deze vierde metafoor is creatief en psychologisch. Ze is ook predicatief. De vehicle staat hier tussen aanhalingstekens, waardoor er meer aandacht op wordt gelegd, maar dat zou de interpretatie niet mogen beïnvloeden. Kinderen kunnen zich ‘een sprekende’ krant niet in de perceptueel waarneembare wereld herkennen, daarom moeten ze zich een psychologisch beeld vormen van dit concept.

7.5.5 *Metafoor 5: “Maar jij wordt dan een spin!”*

In de vijfde metafoor wordt een dier als vehicle gebruikt, wat gezien wordt als een vrij traditionele metafoor (Palmatier, 1995). Het is een psychologische metafoor, waarbij de (slechte) eigenschappen van een spin worden overgedragen op de topic, namelijk de

persoon waarnaar verwezen wordt. In het Van Dale Online woordenboek verwijst ‘spin’ niet alleen naar het dier zelf, maar het kan in conventionele spreekwoorden ook verwijzen naar [boos, kwaad, nijdig, kwaadaardig als een spin] (Van Dale, 2005). Toch ga ik ervan uit dat deze metafoor ‘een spin worden’ een creatieve metafoor is in deze context, omdat de ‘nijdigheid’ hier minder benadrukt wordt, er wordt met deze metafoor gedoeld op een concept als ‘opvliegendheid’ als ground. Het is ook een predicatieve metafoor, maar dan met het hulpwerkwoord ‘worden’ in plaats van ‘zijn’

7.5.6 *Metafoor 6: “Ik had er vanmorgen een zwaar hoofd in.”*

Dit is de zesde metafoor van de enquête. Ook deze metafoor is een psychologische metafoor. Uiteraard is ‘het hoofd’ hier niet letterlijk ‘zwaar’, maar moet er een abstractere betekenis gezocht worden. Het ‘zware’ hoofd kan niet perceptueel waargenomen worden. Kinderen moeten dus een stap verder denken. Deze predicatieve metafoor met ‘hebben’ is ook een creatieve metafoor.

7.5.7 *Metafoor 7: “Ze vond een knoop van niks.”*

De zevende metafoor is ook een creatieve metafoor, ze komt niet voor in het woordenboek. De metafoor is ook een predicatieve metafoor, het werkwoord ‘zijn’ wordt vervangen door het werkwoord ‘vinden’ dat hier niet metaforisch gebruikt wordt. Het is bovendien ook een perceptuele metafoor, de uiterlijke kenmerken van ‘een knoop van niks’ zijn gelijk aan niets, want er is niets te vinden. De context geeft bij deze metafoor erg belangrijke informatie.

7.5.8 *Metafoor 8: : “Boven zijn hoofd hangt een groen dak”.*

De achtste metafoor is een predicatieve metafoor. Ze is ook creatief, want een metaforische betekenis van ‘dak’ of van ‘groen’, in de aard van deze zin, komt niet voor in het woordenboek. Het is ook een perceptuele metafoor, de bladeren van de bomen vormen echt een dak, een bescherming tegen de regen, iets wat boven je hoofd hangt. De ground is dus perceptueel waarneembaar.

7.5.9 *Metafoor 9: “We zijn bijna dood.”*

De negende metafoor in de enquête is een creatieve metafoor (in deze context), ‘dood’ wordt niet op deze metaforische wijze in het Van Dale woordenboek vermeld. Metafoor 9 is ook een predicatieve metafoor van het type ‘*a is b*’. Hier zorgt de vehicle ‘dood’ er wel voor dat de metafoor psychologisch is en dus met een abstract denkpatroon benaderd moet worden. Er wordt in deze metafoor gedoeld op de psychologische en dus niet zichtbare kenmerken van het begrip ‘dood’.

7.5.10 *Metafoor 10: “Mona is de school.”*

Dit is de tiende metafoor van deze studie. De metafoor is duidelijk predicatief en ze is ook creatief. Een dergelijke verwijzing naar het woord ‘school’, zoals in dit voorbeeld, is niet terug te vinden in het woordenboek. De context helpt bij deze metafoor sterk om de ground of betekenis van de metafoor te kunnen construeren. Het is een psychologische metafoor, aangezien de uiterlijke kenmerken van de ‘school’ niet overgedragen (kunnen) worden op het meisje. Deze zin doelt op een psychologisch begrip, bijvoorbeeld een concept als ‘angst’.

7.5.11 *Metafoor 11: “Mijn hersens krijgen spieren.”*

Dit is de elfde metafoor in dit lijstje. Deze metafoor is een predicatieve metafoor met het receptieve werkwoord ‘krijgen’, in plaats van het koppelwerkwoord ‘zijn’. Het is ook een creatieve metafoor. Het is een psychologische metafoor, de kinderen moeten de connectie tussen ‘spieren krijgen’ en een idee hebben of een plan bedenken zelf reconstrueren en die ground is niet af te leiden uit de perceptuele kenmerken van ‘spieren’.

7.5.12 *Metafoor 12: “Een spiegel is een muur die terugkijkt.”*

Dit is de twaalfde metafoor van de enquête. Deze metafoor is perceptueel, de proefpersonen kennen het concept ‘spiegel’ goed uit hun perceptuele wereld, als ook het andere deel van de metafoor, de vehicle ‘muur’, en het andere deel ‘terugkijken’. Het is ook een creatieve metafoor, ze werd nog niet geconventionaliseerd. Het is ook een duidelijke predicatieve metafoor met werkwoord ‘zijn’.

7.5.13 *Metafoor 13: “Vandaag is alles donker.”*

Metafoor 13 van de enquête is een psychologische of relationele metafoor, het donkere of slechte van iemands gedachten of van iemands humeur moet hier met de perceptueel waarneembare donkerte gekoppeld worden, er moet een relatie gelegd worden. Deze metafoor is predicatief en creatief. ‘Donker’ wordt wel meer met somberheid verbonden (zoals in de Van Dale, 2005). Maar hier wordt er op meer gedoeld dan enkel op ‘sombere gedachten’. Daarom is de vehicle ‘donker’ hier creatief gebruikt. Het is ook een predicatieve metafoor.

7.5.14 *Metafoor 14: “Mijn kamer is een rustig eiland.”*

Metafoor 14 is een perceptuele metafoor. De perceptueel waarneembare kenmerken van een eiland zoals ‘rust’, ‘geen drukte’, ‘tijd voor zichzelf’, enz. worden hier overgedragen op de topic ‘mijn kamer’. Zo wordt dat ook vaak op televisie getoond. Het is ook duidelijk een predicatieve en ook creatieve metafoor. In het woordenboek (Van Dale, 2005) wordt er bij ‘eiland’ nergens een verwijzing of verbinding gemaakt met ‘kamer’.

7.5.15 *Metafoor 15: “Er zit een nee in mij vanbinnen.”*

Deze zin vormt de vijftiende metafoor van de enquête. Deze metafoor is predicatief omdat de zin ook als volgt geparafraseerd kan worden: “In mij vanbinnen is een nee”. Het is een creatieve metafoor die dus niet geconventionaliseerd is. Psychologisch is de metafoor ook, het concept ‘nee’ is niet perceptueel waarneembaar en het concept en de ground moeten dus via een psychologisch en abstract denkproces gevormd worden.

7.5.16 *Metafoor 16: “Jij bent een verrezene dinosaurus!”*

Dit is de zestiende metafoor die de proefpersonen interpreteren. De context is ook hier weer een bepalende factor bij het vormen van de ground of betekenis. Deze metafoor is psychologisch omdat hier niet gedoeld wordt op de uiterlijke en perceptueel waarneembare kenmerken van een dinosaurus, zoals groot, een menseneter, enz. Hier moet de verbinding gelegd worden met de voorhistorische tijd waarin de dinosaurussen leefden, de ground is

psychologisch en is een concept als ‘ouderwets’, ‘oud’. Het is ook een creatieve metafoor die bij de kinderen (nog) niet bekend is. De metafoor is daarnaast ook predicatief.

7.5.17 Metafoor 17: “Aan de lantaarns hangt een maan.”

Metafoor 17 is de volgende metafoor die aan de kinderen wordt voorgelegd. Deze metafoor is perceptueel te noemen omdat de uiterlijke kenmerken van de vehicle ‘maan’ overgedragen worden op de topic ‘de lantaarns’. Deze kenmerken, of hier ook de ground, zijn: ‘licht geven’, ‘maanvormig zijn’,... De metafoor is ook predicatief en creatief. In het woordenboek wordt bij maan nergens een woord zoals ‘lamp’ of iets dergelijks vernoemd.

7.5.18 Metafoor 18: “’t Prinsesje huilde zeven tranen.”

De 18e metafoor is predicatief, maar niet met ‘zijn’. De metafoor focust vooral op de vehicle en de ground, het werkwoord is niet metaforisch gebruikt. De context zorgt ook hier voor extra betekenis, op deze metafoor volgt in de enquête immers de zin: “Dat was net genoeg”. Creatief is de metafoor wel. Ze is ook psychologisch, want bij het getal ‘zeven’ moet nog de verbinding gelegd worden dat zeven tranen erg weinig zijn in de beschreven situatie.

7.5.19 Metafoor 19: “Maar ’t ene kind was een lelie.”

Metafoor 19 is de daaropvolgende metafoor in het onderzoek. Deze metafoor is wel duidelijk een predicatieve metafoor, van het type ‘*a is b*’. Het is ook een creatieve metafoor, in een poëtische context, die de kinderen niet bekend is. Ze is ook perceptueel, de zintuiglijk waarneembare kenmerken van ‘de lelie’, ‘wit’, ‘blank’ en ‘gaaf’, worden hier overgedragen op de topic, het ‘kind’.

7.5.20 Metafoor 20: “Ze werden paars en rood.”

Dit is de twintigste metafoor van de enquête. Deze metafoor is predicatief, het koppelwerkwoord ‘zijn’ wordt vervangen door een ander koppelwerkwoord, namelijk ‘worden’. De zin is ook creatief, in het woordenboek staat bij ‘paars’ geen enkele verwijzing naar ‘moeite doen’ of ‘een inspanning leveren’. Bij ‘rood’ staat ook geen enkele

verwijzing naar de hier bedoelde ground, wel een verwijzing naar ‘rood worden van opwinding’, maar dat is niet de betekenis in deze context. De metafoor is psychologisch omdat de kinderen niet zomaar perceptueel de koppeling kunnen leggen tussen een rood en paars aanlopend gezicht en ‘moeite doen’.

7.5.21 *Metafoor 21: “Het water was zilver.”*

De betoverende context bij deze 21^e metafoor zorgt ervoor dat ook hier de kinderen gemakkelijker een juiste interpretatie aan de metafoor kunnen geven. Het is een duidelijke predicatieve metafoor. Ze is ook creatief gebruikt, alweer in een poëtische context. Bij het woord ‘zilver’ wordt in het woordenboek nergens de koppeling gemaakt met ‘water’ of met ‘het wateroppervlak’. De metafoor is ook perceptueel omdat de kinderen de kleur ‘zilver’, en de schittering ervan, kennen uit hun perceptueel waarneembare wereld. In deze metafoor wordt dus de schittering of de glinstering van de vehicle ‘zilver’ overgedragen op de topic ‘het water’.

7.5.22 *Metafoor 22: “De hand van mijn vader is een plek in de duinen.”*

Deze metafoor is duidelijk predicatief, maar ze wordt wel in een iets andere vorm aan de kinderen voorgelegd. Niet ‘*a is b*’, maar ‘*is a b*’: “Aan de buitenkant is de hand van mijn vader een plek in de duinen”, zo luidt het in de enquête. De metafoor is ook perceptueel en dat is vooral bepaald door de context van de metafoor. De perceptuele kenmerken van een plek in de duinen “met riet en pluimgas blauw gezwollen beken en hier en daar verstrooid wat bloemen”, zoals het in de context vermeld staat, moeten worden overgedragen op ‘de hand van mijn vader’. Allemaal concepten die de kinderen bekend zijn uit hun dagelijks waarneembare wereld. De metafoor is ook creatief.

7.5.23 *Metafoor 23: “De hand van mijn vader is een wegenkaart.”*

Dit is de daaropvolgende metafoor in het onderzoek. Ook deze predicatieve metafoor wordt op een iets andere wijze aan de kinderen voorgesteld, net als metafoor 22. Beide zinnen komen immers uit hetzelfde gedicht. De zin in de enquête luidt immers: “is de hand van mijn vader een wegenkaart”. Metafoor 23 is ook creatief, de koppeling tussen ‘een hand’ en ‘een wegenkaart’ wordt niet gemaakt in het woordenboek. Deze metafoor is, in

tegenstelling tot metafoor 22, wel psychologisch. De uiterlijke kenmerken van een wegenkaart worden niet overgedragen op de hand van mijn vader, zoals veel lijnen en kleuren. Er wordt eerder een psychologisch concept zoals ‘vertrouwdheid’ of ‘de weg altijd vinden’ overgedragen van ‘de wegenkaart’ op ‘de hand van mijn vader’.

7.5.24 *Metafoor 24: “De reiger is een vliegtuig.”*

Deze metafoor is predicatief en ook creatief. Bij het woord ‘reiger’ wordt het woord ‘vliegtuig’ niet vermeld in het woordenboek en omgekeerd ook niet. De metafoor is perceptueel, de kinderen kennen een reiger, of eenvoudiger uitgelegd een vogel, uit hun zintuiglijk waarneembare wereld. Een vliegtuig kan goed vliegen of zweven en vliegt ook sierlijk door de lucht. Deze waarneembare kenmerken worden in bovenstaande metafoor geassocieerd met ‘de reiger’.

7.5.25 *Metafoor 25: “De stilte is inktzwart.”*

Deze metafoor is predicatief met het werkwoord ‘zijn’ en is ook creatief. Bij het woord ‘inktzwart’, of enkel bij het woord ‘zwart’, wordt het concept ‘stilte’ niet vermeld en omgekeerd is dat ook niet het geval. Bij ‘stilte’ worden de woorden ‘inktzwart’ of ‘zwart’ niet vermeld. Metafoor 25 is bovendien ook een psychologische metafoor. De uiterlijk waarneembare kenmerken van ‘inktzwart’ worden niet overgedragen op ‘stilte’, beide concepten hebben geen perceptuele kenmerken gemeen. De grond van deze metafoor is eerder ‘leegte’. Het is een soort psychologische pijn, die waargenomen wordt, en het is dus zeker een psychologisch concept, een dergelijk pijn is niet perceptueel waarneembaar.

7.5.26 *Metafoor 26: “Wonka – vite is magisch dynamiet.”*

Deze predicatieve metafoor kan ook hier weer vooral juist geïnterpreteerd worden door zijn context. De metafoor is creatief omdat in het woordenboek bij het woord ‘dynamiet’ nergens sprake is van de grond, zijnde ‘energievol, wondermiddel, enz.’. Metafoor 26 is ook een psychologische metafoor omdat niet de perceptuele kenmerken van dynamiet overgedragen worden op het product ‘wonka – vite’, maar eerder psychologische concepten als ‘energie’. Misschien zou het explosieve van ‘dynamiet’ als perceptueel kunnen gezien

worden, maar toch is dat niet helemaal perceptueel overdraagbaar op het product, het psychologische overheerst in deze metafoor.

7.5.27 Metafoor 27: “Die schouwen zijn reuzen aan de horizon.”

Metafoor 27 is een predicatieve metafoor. Het is ook een creatieve metafoor, want de koppeling tussen ‘schouwen’ en ‘reuzen’ is nieuw en staat niet in het woordenboek. Het is ook een perceptuele metafoor, want enkele perceptueel waarneembare kenmerken zoals ‘groot’ en ‘statisch’, worden van ‘reuzen’ op ‘schouwen’ overgedragen. Kinderen kennen het concept ‘reus’ uit hun ervaringen met sprookjesachtige boeken, films en tv-series en kennen dus de perceptuele kenmerken van reuzen. Ook de kenmerken van een ‘schouw’ kennen de kinderen uit hun perceptueel waarneembare en herkenbare leefwereld.

7.5.28 Metafoor 28: “Ik ben een merel in elke toon, in elke beat.”

Deze metafoor is ook weer duidelijk predicatief. Het is ook een creatieve metafoor, want de ground is ‘goede zanger’ of iets dergelijks en zo een soort van ground wordt in de Van Dale niet vermeld bij het woord ‘merel’. Het is een psychologische metafoor omdat de perceptuele kenmerken van ‘de merel’, er uit zien als een vogel, hier niet zomaar op de persoon ‘ik’ kunnen overgedragen worden. Deze metafoor doelt op een psychologisch concept, namelijk de goede zangkwaliteiten van de merel en die worden overdragen op de ik-persoon. Er moet dus een psychologisch proces gevolgd of uitgevoerd worden door de proefpersonen om deze metafoor ten volle te kunnen begrijpen.

7.5.29 Metafoor 29: “Ach, de straat is toch een grote schatkist vol met mooie dingen.”

Dit is de voorlaatste metafoor van de enquête. Deze metafoor is ook weer predicatief, volgens het type ‘*a is b*’. Het is ook een creatieve metafoor, want de metafoor ‘de straat is een schatkist’ is niet geconventionaliseerd of opgenomen in het woordenboek. Het is bovendien ook een perceptuele metafoor, want de perceptueel waarneembare kenmerken van ‘een schatkist’ worden op ‘de straat’ overgedragen. Die kenmerken zijn: ‘veel te vinden’, ‘bijzonder’, ‘verrassend’... Op straat kan dus, net als in een schatkist, veel gevonden worden. Schatkisten kennen de kinderen uit piratenverhalen, piratenfilms, enz.

7.5.30 *Metafoor 30: “Aan de Noordpool is de wereld wit.”*

Metafoor 30 is ook een zuiver predicatieve metafoor. Het is ook een creatieve metafoor, want in het Van Dale woordenboek wordt bij het woord ‘wit’ geen vermelding gemaakt van het woord ‘Noordpool’ en andersom is dat ook niet het geval. Het is een perceptuele metafoor, want de uiterlijke kenmerken van ‘de Noordpool’, vol met witte sneeuw, worden gekoppeld aan de kleur wit, de kleur van de sneeuw dus. Die kleur van de sneeuw is door de proefpersonen perceptueel waarneembaar in hun alledaagse leefwereld.

8 Hypothese

In mijn vorige studie (2010) werd de hypothese van Reynolds en Ortony (1980) getest. Volgens deze hypothese kunnen kinderen metaforen volledig juist interpreteren vanaf een jaar of tien. In mijn vorige test bleek deze hypothese niet stand te houden. Daarom vorm ik een nieuwe hypothese aan de hand van mijn resultaten van 2010. Kinderen beginnen pas op een leeftijd van 12 jaar metaforen echt te begrijpen. Het volledig begrip van metaforen volgt echter pas in de vroege adolescentie, wanneer kinderen dus naar het secundair onderwijs gaan. Hier sluit ik mij dus aan bij de visies van Winner (1988) en Rosenstiel (1976). Voorts volg ik ook de hypothese van Vosniadou, dat het leren interpreteren van metaforen een continu proces is en niet in fasen verloopt. Ik ga er echter wel van uit dat een kind metaforen kan begrijpen als het meer dan 50% van de metaforen in de enquête kan oplossen (zie paragraaf 7.8).

Er bestaat daarnaast wel een verschil tussen het begrijpen van perceptuele en psychologische metaforen, omdat de denkprocessen verschillend zijn (Winner, 1988). Mijn hypothese is dat de perceptuele metaforen vroeger begrepen worden dan psychologische metaforen.

Ik ga ook na of er een verschil bestaat tussen de metaforenkennis van jongens en meisjes. Er bestaat onderzoek dat aangeeft dat meisjes taalvaardiger zijn dan jongens (Bouma, 2007). Dus lijkt het mij aannemelijk dat er ook een verschil merkbaar zal zijn in de aanvangsleeftijd waarop meisjes en jongens metaforen beginnen te begrijpen.

Ten slotte probeer ik ook na te gaan of er een verschil bestaat tussen de interpretatie van metaforen bij kinderen die Nederlands als moedertaal en kinderen die een andere moedertaal hebben. Mijn hypothese is dat kinderen met een andere moedertaal de metaforen minder goed en snel begrijpen dan kinderen met Nederlands als moedertaal (Schuurs, 1998). Het verschil tussen de goede antwoorden van de anderstaligen onderling zal groter zijn dan bij de Nederlandstalige moedertaalsprekers. Sommige anderstaligen zullen even goed scoren als Nederlandstaligen, maar anderen zullen meer problemen hebben met de enquête.

9 Resultaten en interpretatie

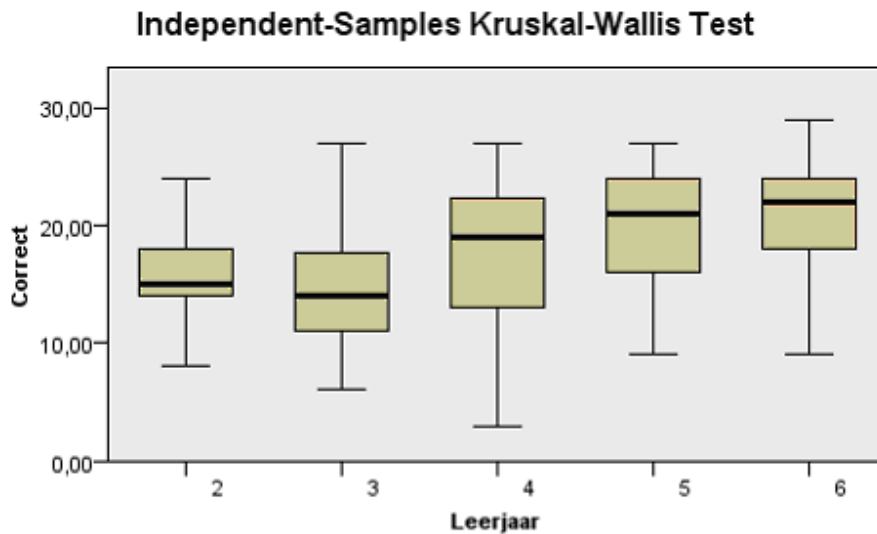
In dit hoofdstuk worden de resultaten in 6 verschillende delen besproken. Eerst worden de resultaten weergegeven van alle metaforen per leeftijd en leerjaar (paragraaf 9.1), dan de resultaten van de perceptuele metaforen per leeftijd en leerjaar (paragraaf 9.2), daarna de resultaten van de psychologische metaforen per leeftijd en leerjaar (paragraaf 9.3), dan de resultaten per metafoor (paragraaf 9.4), dan de resultaten per geslacht (paragraaf 9.5) en tot slot worden de resultaten van de anderstaligen apart vergeleken met die van de Nederlandstaligen (paragraaf 9.6). Bij elk deel van de resultaten wordt een boxplot van de resultaten geanalyseerd, wordt er gekeken of er significante verschillen zijn tussen de verschillende leeftijden en leerjaren (een paarsgewijze vergelijking wordt besproken).

De resultaten van deze studie worden statistisch geanalyseerd aan de hand van de Kruskal – Wallis - test (KW – test) en post hoc paarsgewijze vergelijkingen. De KW – test is de niet – parametrische tegenhanger van de ANOVA – test en laat toe om na te gaan of de verdeling van de resultaten (in dit geval het aantal correct geïnterpreteerde metaforen) statistisch gelijk is, dan wel of een van de verdelingen van het aantal juiste interpretaties afwijkt van de andere. In tegenstelling tot de ANOVA – test, moeten de data voor een KW - test niet voldoen aan de assumpties van normaliteit en gelijkheid van variantie. Zoals ook uit de boxplots zal blijken, voldoen de data van dit onderzoek niet aan deze laatste assumptie.

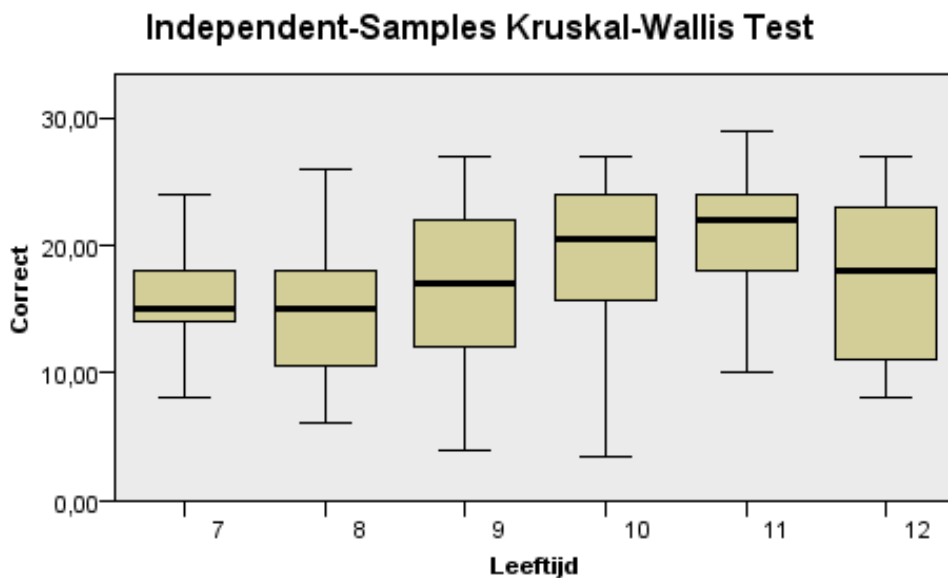
Op basis van de paarsgewijze vergelijkingen, die achteraf ook uitgevoerd worden bij de KW – test, kan nagegaan worden tussen welke leeftijden of leerjaren een statistisch significant verschil bestaat. Deze vergelijkingen laten toe om te besluiten of leerlingen uit het ene leerjaar statistisch meer kans hebben om meer metaforen correct te interpreteren dan leerlingen uit een ander leerjaar.

9.1 Het aantal correcte interpretaties van de metaforen per leeftijd en leerjaar

Figuur 6 en Figuur 7 geven respectievelijk een overzicht van het aantal correct geïnterpreteerde metaforen per leerjaar en per leeftijd. .



Figuur 6: Het aantal correcte interpretaties per leerjaar



Figuur 7: Het aantal correcte interpretaties per leeftijd

Op figuren 6 en 7 is te zien dat de onderlinge variatie binnen eenzelfde leerjaar of binnen eenzelfde leeftijdsgroep steeds groot is, maar wel verschillend is per leeftijdsgroep en per leeftijdscategorie. Het aantal juiste antwoorden op alle metaforen ligt tussen de 3 en de 29 juiste antwoorden. De mediaan van het aantal juiste interpretaties van alle respondenten op alle metaforen is 18 juist geïnterpreteerde metaforen.

Een belangrijke opmerking bij de resultaten is dat in het tweede leerjaar meer dan 50 % van de kinderen van zeven jaar al meer dan 50 % van de metaforen correct kan

interpreteren. Dit wil dus zeggen dat de jongste leeftijdsgroep die deel uitmaakt van het corpus, bijgevolg al een volledig begrip hebben van metaforen. Kinderen kunnen in het lager onderwijs dus al metaforen correct interpreteren.

9.1.1 Tweede leerjaar (7-8 jaar) (69 respondenten)

Meer dan de helft van de respondenten in het tweede leerjaar kunnen, zoals reeds gezegd, iets meer dan 50 % van de metaforen juist interpreteren. De respondenten kunnen dus al metaforen correct interpreteren. Dit geldt echter niet voor alle leerlingen uit het tweede leerjaar. Het aantal juiste antwoorden ligt immers tussen de 8 en de 26. De spreiding van het aantal juiste antwoorden is dus vrij groot. Dit wil zeggen dat de individuele variatie per kind ook vrij groot is. Een kwart van de respondenten uit het tweede leerjaar kan immers slechts tussen de 8 en de 13 metaforen correct interpreteren. Een ander kwart van de leerlingen uit het tweede leerjaar kan echter meer dan 18 van de 30 metaforen juist beantwoorden. Een kwart van de leerlingen kan dus minder dan 50 % van metaforen juist interpreteren, zij kunnen metaforen dus nog niet juist interpreteren (zie paragraaf 6.8).

Als de resultaten voor de leeftijd van 7 jaar bekeken worden, is te zien dat ook de zevenjarigen iets meer dan 50% van de metaforen juist kunnen interpreteren. Het aantal juiste antwoorden ligt bij de zevenjarigen eveneens tussen 8 en de 26. Op figuur 7 is te zien dat het aantal juiste antwoorden bij de zevenjarigen dichter bij elkaar ligt dan bij de achtjarigen. 25 % van de zevenjarigen kan 14 of minder metaforen correct interpreteren. Zij hebben dus nog geen volledige kennis van de metaforen. 25 % van de zevenjarigen kan daartegenover meer dan 18 juiste antwoorden geven. Er is tussen de zevenjarigen onderling dus ook verschil in gekendheid van het concept ‘metafoor’ en het aantal juiste antwoorden

Bij de kinderen van acht jaar ligt de mediaan op 14 metaforen, wat iets minder is dan bij de zevenjarigen. De kans dat een achtjarige 50% van de metaforen correct interpreteert is dus minder dan 50%. Zij lijken bijgevolg nog geen volledig metafoorbegrip te hebben. Er is echter op figuur 7 te zien dat ook deze respondenten erg van elkaar verschillen op het vlak van het aantal juiste antwoorden. De spreiding van de antwoorden is immers groter bij de achtjarigen dan bij de zevenjarigen. Het aantal juiste antwoorden bij de achtjarigen ligt tussen de 6 en de 27 juiste antwoorden. Opmerkelijk is wel dat 25 % van de achtjarigen slechts tussen de 6 en de 11 metaforen correct kan interpreteren. Bij deze 25 % kan niet uitgesloten worden dat er gegokt werd, omdat de respondenten onder en rond de 10 juiste antwoorden hebben. 75 % van de leerlingen kan 18 of minder metaforen correct

oplossen. Een kwart van de achtjarigen kan dus meer dan 18 metaforen correct interpreteren.

9.1.2 Derde leerjaar (8-9 jaar) (84 respondenten)

De mediaan is in het derde leerjaar 13 juiste metaforen. Dat is minder dan in het tweede leerjaar. In het derde leerjaar kunnen de leerlingen minder dan de helft van de metaforen juist interpreteren, namelijk slechts 43 procent. Zij hebben volgens dit onderzoek dus geen volledig begrip van metaforeninterpretatie. In Figuur 6 is te zien dat de boxplot van het derde leerjaar een grotere spreiding van het aantal juiste antwoorden vertoont dan die van het tweede leerjaar. Het aantal juiste interpretaties ligt binnen het derde leerjaar tussen de 6 en de 27 juiste interpretaties per enquête. 25 % van de leerlingen uit het derde leerjaar kan slechts tussen de 6 en de 11 metaforen correct interpreteren. De kans, dat er gegokt werd, is bij deze 25 % vrij groot. Een kwart van de respondenten uit het derde leerjaar kan meer dan 17 metaforen correct interpreteren. Deze leerlingen hebben dus zeker al een volledig begrip van de metafoor.

Bij de kinderen van acht is de mediaan 14 correcte metaforen. Er is een vrij grote spreiding in het aantal juiste antwoorden. De mediaan bij de negenjarigen is 18 metaforen. Op een totaal van dertig metaforen konden zij dus meer dan 50 procent, of 59 procent precies, van de metaforen correct interpreteren. Dit is al heel wat meer dan de achtjarigen in deze enquête, het verschil is ook te merken op figuur 7.

De negenjarige respondenten kunnen, volgens de mediaan, dus metaforen correct interpreteren. Toch zijn er ook in dit leerjaar individuele verschillen vast te stellen. Het aantal correcte interpretaties bevindt zich immers tussen de 4 en de 27. Op figuur 7 is ook te zien dat 25 procent van de negenjarigen er, binnen dit onderzoek, in slaagt meer dan 22 metaforen correct te beantwoorden. 25 procent van de respondenten van negen jaar kunnen daarentegen minder dan 12 metaforen correct interpreteren.

9.1.3 Vierde leerjaar (9-10 jaar) (86 respondenten)

De mediaan in deze groep is 19 juiste antwoorden. Meer dan 50 % van de leerlingen van het vierde leerjaar kan dus veel meer dan 50 % van de metaforen ten volle begrijpen. Zij kunnen metaforen dus ten volle begrijpen. Op figuur 6 is te zien dat de spreiding van het aantal juiste antwoorden in het vierde leerjaar meer uit elkaar ligt dan in het derde leerjaar.

Het aantal correcte interpretaties ligt tussen de 3 en de 27. De individuele verschillen in metaforenkennis per leerling zijn in deze resultaten dus vrij goed te merken.

25 procent van de leerlingen in het vierde leerjaar kan minder dan 13 metaforen correct interpreteren. Een ander kwart van de leerlingen echter kan meer dan 22 metaforen correct interpreteren, wat veel is ten opzichte van de vorige leerjaren. Een eerste soort van sprong of overgang in de resultaten van de leerjaren is hier dus te merken.

De mediaan bij de negenjarigen is 18 correcte metaforen. Bij de respondenten van tien jaar oud is de mediaan 22 juiste metaforen. Dit is een groot verschil met het resultaat van de negenjarigen. Het aantal juiste antwoorden ligt tussen de 3 en de 27 metaforen, ook een grote spreiding van het aantal juist antwoorden dus. Opvallend bij de tienjarigen is dat 25 % van hen 17 of minder metaforen kan beantwoorden. Een kwart van de tienjarigen kan daartegenover wel meer dan 25 metaforen correct interpreteren. Ook hier, in het vierde kwartiel, is een groot verschil waar te nemen tegenover de vorige leeftijdsgroepen.

9.1.4 Vijfde leerjaar (10-11 jaar) (69 respondenten)

De mediaan in het vijfde leerjaar is 23 juiste metaforen. De respondenten van deze groep kunnen meer dan 77 % van de metaforen correct interpreteren. Dit resultaat ligt hoger dan het resultaat van de leerlingen uit het vierde leerjaar. De spreiding van het aantal juiste antwoorden is in het vijfde leerjaar minder groot. Het aantal juiste interpretaties ligt immers tussen de 9 en de 27. Bijna alle proefpersonen in het vijfde leerjaar kunnen meer dan 10 juiste antwoorden geven, dat is een groot verschil met het vierde leerjaar. Een kwart van de leerlingen uit het vijfde leerjaar kan 16 of minder metaforen correct interpreteren. 25 % van de respondenten kan echter wel 27 of meer metaforen correct interpreteren. Er zijn dus ook onderlinge verschillen waar te nemen bij de respondenten uit het vijfde leerjaar.

De tienjarigen vullen, zoals reeds gezegd, 22 metaforen (de mediaan) correct aan. De mediaan van de elfjarige respondenten is 25 juist geïnterpreteerde metaforen. De spreiding van het aantal juiste antwoorden is kleiner dan bij de tienjarigen, het aantal juiste antwoorden van de elfjarigen ligt immers tussen de 10 en de 29 juiste antwoorden. 25 % van de elfjarigen kan tussen de 10 en de 19 metaforen correct interpreteren. Binnen deze groep zijn er dus nog leerlingen die geen volledig metafoorbegrip hebben. 25 % van de elfjarige respondenten kan daarentegen meer dan 26 metaforen correct interpreteren.

9.1.5 Zesde leerjaar (11-12 jaar) (73 respondenten)

De mediaan in het zesde leerjaar is 25 correct geïnterpreteerde metaforen. De spreiding van het aantal juiste antwoorden is groter dan de spreiding van het aantal juiste antwoorden in het vijfde leerjaar. Het aantal juiste antwoorden ligt in het zesde leerjaar immers tussen de 8 en de 29. Van de leerlingen uit het zesde leerjaar kan 25 % 18 of minder metaforen correct interpreteren. Een kwart van de leerlingen uit het zesde leerjaar kan daarentegen meer dan 27 metaforen correct interpreteren. Ook tussen de leerlingen uit het zesde leerjaar bestaat er onderling dus een groot verschil in metaforenkennis.

De mediaan bij de elfjarigen is 25 metaforen. De twaalfjarigen interpreteren slechts 19 metaforen (de mediaan) correct van de 30. Dit is een groot verschil met de resultaten van de elfjarigen. Dit is waarschijnlijk te verklaren door het feit dat er slechts 15 respondenten zijn van 12 jaar die aan dit onderzoek deelnemen, wat een groot verschil is met het aantal respondenten in de andere leeftijdsgroepen. Er zijn te weinig gegevens of resultaten over de twaalfjarigen om er echt een besluit uit te kunnen trekken. De spreiding van het aantal juiste antwoorden is bij de twaalfjarigen vrij groot, het aantal juiste antwoorden ligt tussen de 8 en de 27. De individuele scores van de twaalfjarigen zijn ook erg verscheiden, er zijn zelfs kinderen van 12 jaar die geen volledig metafoorbegrip hebben volgens deze studie. Van de twaalfjarigen kan 25 % tot 12 metaforen correct interpreteren. Een kwart van de twaalfjarigen kan 25, 26 of 27 van de 30 metaforen correct interpreteren.

9.1.6 Verschillen tussen de leerjaren

De KW – test geeft aan dat het voor minstens één leerjaar meer waarschijnlijk is om meer metaforen correct te interpreteren dan voor de andere leerjaren ($p = 0,000$). Om dit resultaat nauwkeuriger te kunnen interpreteren, worden de paarsgewijze verschillen tussen de verschillende leerjaren onderzocht. Zo kan precies nagegaan worden tussen welke leerjaren er significante verschillen optreden. Ik maak hiervoor gebruik van de tabel (zie figuur 8) die SPSS 19 automatisch bij de KW – test berekent. Hieronder wordt dus een overzicht van de paarsgewijze verschillen per leerjaar weergegeven.

| Sample1-Sample2 | Test Statistic | Std. Error | Std. Test Statistic | Sig. | Adj.Sig. |
|-----------------|----------------|------------|---------------------|------|----------|
| 3- 2 | 22.555 | 17.866 | 1.262 | .207 | 1.000 |
| 3- 4 | -63.192 | 16.869 | -3.746 | .000 | .002 |
| 3- 5 | -102.679 | 17.866 | -5.747 | .000 | .000 |
| 3- 6 | -120.395 | 17.595 | -6.842 | .000 | .000 |
| 2- 4 | -40.637 | 17.772 | -2.287 | .022 | .222 |
| 2- 5 | -80.123 | 18.721 | -4.280 | .000 | .000 |
| 2- 6 | -97.840 | 18.463 | -5.299 | .000 | .000 |
| 4- 5 | -39.486 | 17.772 | -2.222 | .026 | .263 |
| 4- 6 | -57.203 | 17.500 | -3.269 | .001 | .011 |
| 5- 6 | -17.717 | 18.463 | -.960 | .337 | 1.000 |

Figuur 8: Paarsgewijze vergelijking van de verdelingen van de resultaten per leerjaar³

Op figuur 8 is te zien dat het verschil tussen de verdeling van de resultaten niet significant is tussen het tweede en het derde leerjaar. Dit betekent dat de resultaten van het tweede en het derde leerjaar niet significant van elkaar verschillen en dat beide klasgroepen dus ongeveer gelijk scoren op de multiplechoicetest. De leerlingen uit het tweede en het derde leerjaar zitten bijgevolg ongeveer op hetzelfde niveau van metaforenkennis. In het tweede leerjaar is er ongeveer 50 % kans dat een leerling 15 van de 30 metaforen juist beantwoordt. Een op twee leerlingen in het tweede leerjaar, en volgens de significantiegegevens in bovenstaande figuur ook in het derde leerjaar, kan metaforen correct interpreteren, de andere helft van de leerlingen uit het tweede (en eventueel het derde) leerjaar nog niet.

Het derde leerjaar scoort over het algemeen iets minder goed dan het tweede leerjaar, daarom is er een significant verschil tussen het derde en het vierde leerjaar, maar

³ Er wordt gewerkt met de aangepaste significantie ("adj. Sig."), omdat die rekening houdt met de Family wiserror rate en dus correcter is.

niet tussen het tweede leerjaar en het vierde leerjaar. Het aantal juiste antwoorden ligt wel hoger, maar toch is er statistisch geen verschil. Maar als het tweede en derde leerjaar op hetzelfde niveau presteren op vlak van metaforenkennis, zal er ook wel een verschil bestaan in de verdeling van de resultaten tussen het tweede en het vierde leerjaar. Het verschil tussen het tweede leerjaar en het vijfde en het zesde leerjaar is dan weer wel significant.

De verdelingen van de resultaten tussen het vierde en het vijfde leerjaar en tussen het vijfde leerjaar en het zesde leerjaar zijn ook weer niet statistisch significant. De kinderen uit deze leerjaren zitten bijgevolg op eenzelfde niveau. Er is echter wel een statistisch significant verschil tussen de verdelingen van de resultaten van het vierde en het zesde leerjaar.

Uit de gegevens van figuur 8 kan dus afgeleid worden dat de metaforenkennis van kinderen in het algemeen steeds stapsgewijs beter en beter wordt. Er is een evolutie te merken in de resultaten. Deze evolutie verloopt echter niet continu, maar lijkt in gelijkmatige fasen te verlopen. Het tweede en derde leerjaar zitten op eenzelfde niveau, het vierde en het vijfde leerjaar ook. Dus van het derde naar het vierde leerjaar vindt een soort van ontwikkeling of evolutie plaats in de metaforenkennis van kinderen (ook te merken aan de gegevens die in paragrafen 9.1.2 tot 9.1.6 besproken zijn) en ook tussen de kinderen uit het vierde (of vijfde) en het zesde leerjaar. Vooral in het vierde leerjaar lijkt er een ontwikkelingsproces op vlak van metaforenkennis plaats te vinden. De opmerking blijft echter dat er steeds grote verschillen zijn binnen de klasgroepen tussen de leerlingen onderling.

9.1.7 Verschillen tussen de leeftijdsgroepen

De KW – test geeft aan dat het voor minstens één leeftijdsgroep meer waarschijnlijk is om meer metaforen correct te interpreteren dan voor de andere leeftijdsgroepen ($p = 0,000$). Om dit resultaat nauwkeuriger te kunnen interpreteren, worden de paarsgewijze verschillen tussen de verschillende leeftijden onderzocht. Zo kan precies nagegaan worden tussen welke leeftijdsgroepen er significante verschillen optreden in dit onderzoek. Ik maak hiervoor gebruik van de tabel (zie figuur 9) die SPSS 19 automatisch bij de KW – test berekent. Hieronder wordt dus een overzicht van de paarsgewijze verschillen per leeftijdsgroep voor alle metaforen getoond.

| Sample1-Sample2 | | Test Statistic | Std. Error | Std. Test Statistic | Sig. | Adj.Sig. |
|-----------------|----|----------------|------------|---------------------|------|----------|
| 8- | 7 | 14.614 | 19.214 | .761 | .447 | 1.000 |
| 8- | 9 | -39.961 | 17.665 | -2.262 | .024 | .355 |
| 8- | 12 | -52.007 | 31.035 | -1.676 | .094 | 1.000 |
| 8- | 10 | -88.748 | 17.450 | -5.086 | .000 | .000 |
| 8- | 11 | -116.196 | 18.027 | -6.446 | .000 | .000 |
| 7- | 9 | -25.347 | 19.162 | -1.323 | .186 | 1.000 |
| 7- | 12 | -37.393 | 31.910 | -1.172 | .241 | 1.000 |
| 7- | 10 | -74.134 | 18.963 | -3.909 | .000 | .001 |
| 7- | 11 | -101.582 | 19.496 | -5.210 | .000 | .000 |
| 9- | 12 | -12.046 | 31.003 | -.389 | .698 | 1.000 |
| 9- | 10 | -48.787 | 17.392 | -2.805 | .005 | .075 |
| 9- | 11 | -76.235 | 17.971 | -4.242 | .000 | .000 |
| 12- | 10 | 36.741 | 30.880 | 1.190 | .234 | 1.000 |
| 12- | 11 | 64.189 | 31.210 | 2.057 | .040 | .596 |
| 10- | 11 | -27.448 | 17.760 | -1.546 | .122 | 1.000 |

Figuur 9: Paarsgewijze vergelijking van de verdelingen van de resultaten per leeftijdsgroep

Bij deze tabel moet vooreerst opgemerkt worden dat de twaalfjarigen met slechts 15 respondenten aanwezig zijn in het corpus, waardoor de test weinig power heeft, d.i. niet krachtig genoeg is om een statistisch significant verschil te vinden (ook al kan er in werkelijkheid wel een zijn) en de resultaten van de twaalfjarigen worden daarom ook buiten beschouwing gelaten.

In figuur 9 is te bemerken dat er geen significant verschil is tussen de verdelingen van de resultaten van de zevenjarigen en de achtjarigen en tussen de resultaten van de achtjarigen en negenjarigen. Dit wil zeggen dat de resultaten van de kinderen uit deze leeftijdsgroepen ongeveer gelijk zijn. De metaforenkennis van deze respondenten is dus ongeveer gelijk. Meer dan één op twee kinderen uit deze leeftijdsgroepen kunnen de metaforen correct interpreteren. Dit brengt echter ook met zich mee dat er nog heel wat kinderen van negen jaar of jonger zijn die nog geen metaforen correct kunnen interpreteren.

In de gegevens uit bovenstaande tabel kan echter weer een soort evolutie waargenomen worden. Tussen de verdeling van de resultaten van de acht- en de tienjarigen en de verdeling van de resultaten van de negen- en elfjarigen is er weer wel een significant verschil. De tien- en elfjarigen scoren dus opmerkelijk beter dan de respectievelijk acht- of negenjarigen. Ook in de resultaten, die beschreven werden in paragraaf 9.1.3 tot 9.1.5, is er een evolutie waar te nemen in het aantal juiste interpretaties tussen de acht- en de tienjarigen. Er is echter ook een opmerkelijk verschil in de resultaten van de negen- en de tienjarigen, de metaforenkennis gaat bij de tienjarigen sterk omhoog (zie de boxplots in figuur 7). Tussen de leeftijden van 10 en 11 jaar is er echter geen significant verschil te merken. Daaruit kan dus geconcludeerd worden dat er tussen de leeftijd van acht en elf jaar een soort van ontwikkeling of een soort van evolutie wordt gemaakt in de metaforenkennis van de kinderen. Vooral de leeftijd van negen jaar, of het vierde leerjaar, blijkt een cruciale fase te zijn in de ontwikkeling van de metaforenkennis. De evolutie die gemaakt wordt, lijkt ook hier in fasen te verlopen, er lijkt dus geen continue evolutie in de metaforenkennis te zijn.

9.1.8 Conclusie

Op een leeftijd van 7, 8 en 9 jaar, of leerlingen uit het tweede en derde leerjaar, beschikt 50 % van de kinderen reeds over een vermogen om metaforen te interpreteren. Volgens de quota, die in paragraaf 6.8 werden vastgesteld, kunnen de leerlingen dus al metaforen interpreteren. Er zijn echter ook heel wat leerlingen die nog geen 15 metaforen of 50 % van de metaforen correct kunnen interpreteren. Deze onderlinge variatie is er bij leerlingen uit alle leerjaren en leeftijdsgroepen

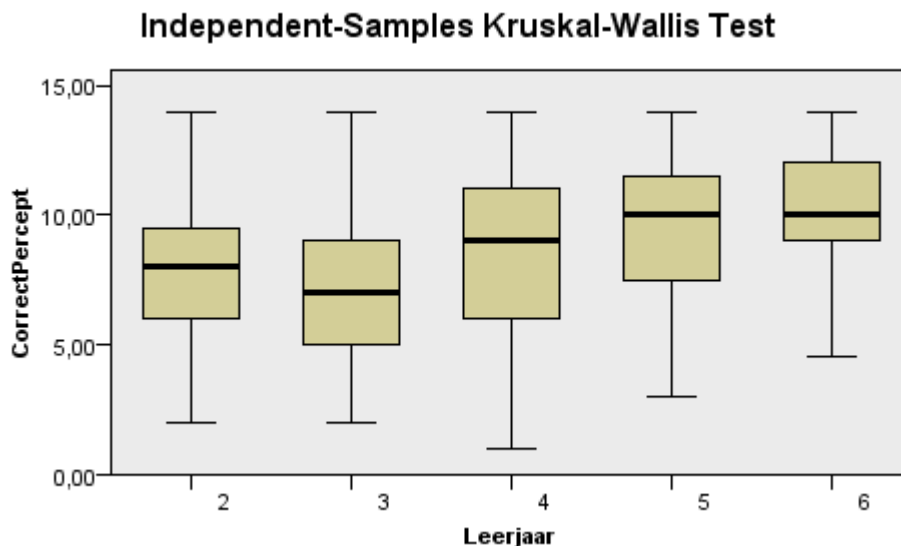
Ook al beschikken de kinderen in het tweede en derde leerjaar al over een goed metafoorbegrip, toch kan een evolutie waargenomen worden in de metaforenkennis. Er is een significant verschil in interpretatie tussen het derde en vierde leerjaar, daar vindt een

soort van snelle ontwikkeling of evolutie plaats in de metaforenkennis van kinderen. Tussen de leeftijd van 8 en 11 jaar vindt er ook een evolutie plaats in de metaforenkennis van kinderen, die wordt steeds beter en beter. Vooral rond de leeftijd van negen à tien jaar vindt er een grote evolutie plaats. Die evolutie lijkt dus stapsgewijs en in fasen te verlopen. De hypothese van Vosniadou en van mij (zie paragraaf 6), dat de ontwikkeling van een het metafoorbegrip continu verloopt, wordt in dit onderzoek dus tegengesproken.

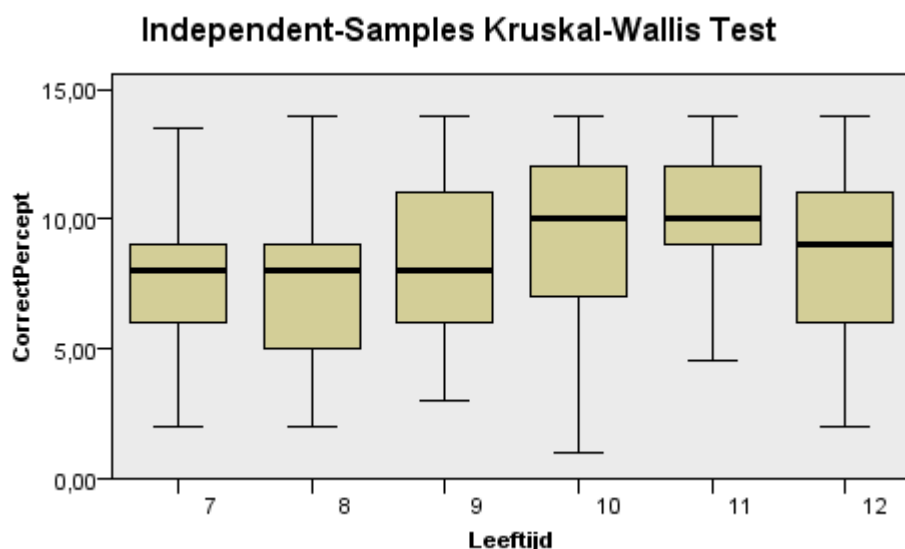
Een ander deel van mijn hypothese, dat kinderen pas op een leeftijd van 12 jaar metaforen echt beginnen te begrijpen en dat het volledig begrip van metaforen pas later volgt, wordt door deze studie dus ook tegengesproken. Er is echter heel wat variabiliteit onder de kinderen. Sommige kinderen kunnen cognitief al heel wat meer dan hun leeftijdsgenoten. Maar de meeste kinderen beschikken aan het einde van het lager onderwijs dus wel over het begrip om metaforen correct te kunnen interpreteren.

9.2 Het aantal correcte interpretaties van de perceptuele metaforen per leeftijd en leerjaar

Figuur 10 geeft een overzicht van het aantal correct geïnterpreteerde perceptuele metaforen per leerjaar en Figuur 11 geeft dit weer per leeftijd. .



Figuur 10: Het aantal correcte interpretaties van de perceptuele metaforen per leerjaar



Figuur 11: Het aantal correcte interpretaties van de perceptuele metaforen per leeftijd

Op figuur 10 en 11 is te zien dat de onderlinge variatie binnen eenzelfde leerjaar of binnen eenzelfde leeftijdsgroep steeds groot is, maar ze is wel verschillend per leeftijdsgroep en per leeftijdscategorie. Het aantal juiste antwoorden op de perceptuele metaforen ligt algemeen tussen de 2 en de 14 juiste antwoorden van de 15 voorgelegde perceptuele metaforen. De mediaan van het aantal correcte interpretaties van alle respondenten bij de perceptuele metaforen is 8 correcte metaforen van de 15.

9.2.1 Tweede leerjaar (7-8 jaar) (69 respondenten)

De mediaan bij de respondenten uit het tweede leerjaar is 8 van de 15 perceptuele metaforen. Procentueel konden de leerlingen dus meer dan de helft of meer dan 53 % van de perceptuele metaforen juist interpreteren. Dit wil dus zeggen dat meer dan één op twee leerlingen in het tweede leerjaar de helft, of meer dan de helft, van de metaforen correct kan interpreteren. Meer dan 50 % van de leerlingen uit het tweede leerjaar heeft dus al een volledig begrip van de perceptuele metaforen. Het aantal juiste antwoorden op de perceptuele metaforen in het tweede leerjaar ligt tussen de 2 en de 14 metaforen. 25% van de leerlingen uit het tweede leerjaar kan meer dan 9 van de 15 perceptuele metaforen juist oplossen. 25 % van de leerlingen kan echter slechts 6 of minder perceptuele metaforen correct interpreteren. Zij hebben dus nog geen vermogen opgebouwd om perceptuele metaforen te begrijpen. Er is dus onderling veel variatie tussen de kinderen.

Bij de kinderen van 7 jaar oud is de mediaan 8 juist geïnterpreteerde metaforen of meer dan 50 %. De spreiding van het aantal juiste antwoorden is ook hier vrij groot, het aantal juiste antwoorden ligt eveneens tussen de 2 en 14. Een kwart van de zevenjarigen kan minder dan 6 perceptuele metaforen juist interpreteren. Zij hebben dus nog geen goede kennis van de perceptuele metaforen. 25 % van de zevenjarigen kan daarentegen 9 of meer metaforen correct interpreteren. Aan de boxplots is te zien dat de resultaten van de zeven- en achtjarigen voor de perceptuele metaforen heel dicht bij elkaar liggen. De respondenten die 8 jaar oud zijn, beantwoordden net iets minder perceptuele metaforen juist. De mediaan is 7 juist geïnterpreteerde metaforen van de 15. Een kwart van de achtjarigen kan meer dan 9 metaforen juist beantwoorden. 25 % kan daartegenover slechts 5 (of minder) metaforen interpreteren. Het aantal correcte interpretaties ligt, net zoals bij de zevenjarigen, tussen de 2 en de 14. Ook bij de achtjarigen is er dus een verschil in metaforenkennis per respondent.

9.2.2 Derde leerjaar (8-9 jaar) (84 respondenten)

In het derde leerjaar is de mediaan 7 correct geïnterpreteerde perceptuele metaforen. De leerlingen uit het derde leerjaar kunnen dus net geen 50 procent van de perceptuele metaforen juist interpreteren. In het derde leerjaar hebben minder kinderen een volledig perceptueel metafoorbegrip als in het tweede leerjaar. Toch zijn er ook kinderen in het derde leerjaar die sterk scoren. 25% van de respondenten uit het derde leerjaar kan immers 8 of meer metaforen interpreteren. Een kwart van de leerlingen kan echter minder dan 5 metaforen correct interpreteren. Het aantal juiste antwoorden ligt in het derde leerjaar tussen de 2 en de 14.

De mediaan is bij de achtjarigen, zoals gezegd, 7 juiste metaforen. Bij de negenjarigen ligt de mediaan op 9 correcte metaforen van de 15. Zij kunnen dus meer dan de helft van de metaforen juist inschatten. Het aantal juiste antwoorden ligt bij de negenjarigen tussen de 3 en de 14. 25 % van de negenjarigen kon minder dan 6 metaforen juist interpreteren. Er zijn dus ook negenjarigen die perceptuele metaforen nog niet kunnen interpreteren. Een kwart van de negenjarigen kan daartegenover wel 12, 13 of 14 metaforen correct interpreteren.

9.2.3 *Vierde leerjaar (9-10 jaar) (86 respondenten)*

De resultaten van het vierde leerjaar zien er zo uit: de mediaan van de vierdejaars is 9 juist geïnterpreteerde perceptuele metaforen. De leerlingen uit het vierde leerjaar kunnen dus heel wat meer dan de helft van de metaforen juist interpreteren en meer dan de helft van de kinderen heeft dus een volledig begrip van de perceptuele metafoor. Er is een vrij grote spreiding van het aantal juiste antwoorden, dat is ook te zien aan de boxplot in figuur 10, het aantal correct geïnterpreteerde perceptuele metaforen ligt tussen de 3 en de 14. Een vierde van de leerlingen uit het vierde leerjaar kan slechts 6 of minder metaforen beantwoorden. 25 % van de respondenten kan 12 of meer metaforen correct kunnen beantwoorden. Er zijn dus hele hoge en hele lage scores bij de perceptuele metaforen in het vierde leerjaar.

Bij de negenjarigen ligt de mediaan op 9 van de 15 perceptuele metaforen correct geïnterpreteerd. De tienjarigen doen het nog beter, bij hen is de mediaan 11 correcte perceptuele metaforen, wat een vrij groot verschil is met de negenjarigen. De spreiding van het aantal juiste antwoorden is bij de tienjarigen ook groot. Het aantal juiste interpretaties ligt eveneens tussen de 3 en de 14. D.w.z. dat er een groot verschil bestaat tussen de respondenten onderling. Een kwart van de tienjarigen kan 13 of 14 van de 15 perceptuele juist interpreteren. Een ander kwart van de tienjarigen kan daarnaast slechts 7 of minder metaforen juist beantwoorden.

9.2.4 *Vijfde leerjaar (10-11 jaar) (69 respondenten)*

Bij de respondenten uit het vijfde leerjaar ligt de mediaan op 11 perceptuele metaforen. Dat komt overeen met meer dan 73%. De spreiding van het aantal juiste antwoorden is het vijfde leerjaar gelijk aan de spreiding van het vierde leerjaar. Het aantal juiste antwoorden ligt ook tussen de 3 en de 14 metaforen. 25 % van de leerlingen in het vijfde leerjaar kan 7 of minder metaforen correct interpreteren. Deze leerlingen kunnen perceptuele metaforen bijgevolg (nog) niet doorgronden. Een kwart van de leerlingen uit het vijfde leerjaar kan daarentegen 13 van de 15 perceptuele metaforen juist interpreteren.

De tienjarigen scoren, zoals hierboven vermeld, vrij goed en de mediaan is 11 metaforen. De elfjarigen scoren nog beter, de mediaan van de elfjarigen bij de perceptuele metaforen is 12. Het aantal juiste antwoorden bij de elfjarigen ligt ook tussen de 3 en de 14 juist geïnterpreteerde metaforen. Een kwart van de elfjarigen kan slechts 9 of minder

metaforen correct interpreteren. 25 % van de elfjarigen kan echter 13 of 14 perceptuele metaforen juist interpreteren. Zij hebben dus zeker een volledig begrip van de perceptuele metafoor.

9.2.5 Zesde leerjaar (11-12 jaar) (73 respondenten)

In het zesde leerjaar ligt de mediaan op 12 correcte perceptuele metaforen. Er is duidelijk te merken in figuur 10 dat de perceptuele metaforenkennis per klas steeds omhoog gaat. Het aantal correcte antwoorden ligt tussen de 4 en de 14. De spreiding van het aantal juiste antwoorden is in zesde leerjaar kleiner dan in de andere leerjaren. 25 % van de leerlingen uit het zesde leerjaar kan meer dan 13 perceptuele metaforen correct interpreteren. 25 % van de leerlingen kan dan weer niet meer dan negen metaforen correct interpreteren. Ook in het zesde leerjaar is de perceptuele metaforenkennis dus erg verschillend per respondent.

De elfjarigen doen het goed, de mediaan is 12 van de 15 perceptuele metaforen. Bij de twaalfjarigen ligt de mediaan op 10 correct geïnterpreteerde metaforen. De twaalfjarigen waren echter wel minder vertegenwoordigd in het corpus, zij waren slechts met 15. Hun resultaten zijn dus evenredig te vergelijken met de resultaten van de andere (grotere) leeftijdsgroepen. Het aantal correcte interpretaties van de twaalfjarigen ligt gespreid tussen 3 en 14 juiste antwoorden. Van de twaalfjarigen kan 25 % niet meer dan 6 perceptuele metaforen correct interpreteren. Zij kunnen perceptuele metaforen dus niet begrijpen. Dit in tegenstelling tot de 25 % best scorende twaalfjarigen, zij kunnen tussen de 11 en de 14 metaforen correct interpreteren. Zelfs op de leeftijd van 12 jaar is er bijgevolg dus een grote onderlinge variatie tussen de respondenten op het vlak van perceptuele metaforenkennis.

9.2.6 Verschillen tussen de leerjaren

De KW – test geeft aan dat het voor minstens één leerjaar meer waarschijnlijk is om meer perceptuele metaforen correct te interpreteren dan voor de andere leerjaren ($p = 0,000$). Om dit resultaat nauwkeuriger te kunnen interpreteren, worden de paarsgewijze verschillen tussen de verschillende leerjaren onderzocht. Zo kan precies nagegaan worden tussen welke leerjaren er significante verschillen optreden in het aantal juiste interpretaties. Ik maak hiervoor gebruik van de tabel die SPSS 19 automatisch bij de KW – test berekent (zie figuur 12). Hieronder wordt dus een overzicht van de paarsgewijze verschillen in de resultaten van de perceptuele metaforen per leerjaar weergegeven.

| Sample1-Sample2 | Test Statistic | Std. Error | Std. Test Statistic | Sig. | Adj.Sig. |
|-----------------|----------------|------------|---------------------|------|----------|
| 3- 2 | 30.294 | 17.802 | 1.702 | .089 | .888 |
| 3- 4 | -50.257 | 16.808 | -2.990 | .003 | .028 |
| 3- 5 | -91.352 | 17.802 | -5.132 | .000 | .000 |
| 3- 6 | -106.685 | 17.532 | -6.085 | .000 | .000 |
| 2- 4 | -19.964 | 17.709 | -1.127 | .260 | 1.000 |
| 2- 5 | -61.058 | 18.654 | -3.273 | .001 | .011 |
| 2- 6 | -76.392 | 18.397 | -4.152 | .000 | .000 |
| 4- 5 | -41.094 | 17.709 | -2.321 | .020 | .203 |
| 4- 6 | -56.428 | 17.437 | -3.236 | .001 | .012 |
| 5- 6 | -15.334 | 18.397 | -.833 | .405 | 1.000 |

Figuur 12: Paarsgewijze vergelijking van de verdelingen van de resultaten van de perceptuele metaforen per leerjaar

Het verschil in de verdelingen van de resultaten van het tweede en derde leerjaar is ook bij de perceptuele metaforen niet significant. In tabel 12 is te zien dat de leerlingen uit het tweede en derde leerjaar dus op hetzelfde niveau van metaforenkennis zitten. Iets meer dan de helft van de respondenten in het tweede en derde leerjaar heeft reeds het vermogen opgebouwd om perceptuele metaforen te begrijpen. De andere helft van de kinderen kan dat nog niet.

Net als bij de algemene resultaten valt het op dat de resultaten van het derde leerjaar slechter zijn als die van het tweede leerjaar. Er is immers geen significant verschil tussen de resultaten van het tweede leerjaar en het vierde leerjaar, maar wel tussen het derde en het vierde leerjaar. Tussen het tweede en het vijfde en het zesde leerjaar is er wel een significant verschil in de verdeling van de resultaten. In de gegevens, die in paragrafen

9.2.3 tot 9.2.6 gegeven werden, is te zien dat tussen de resultaten van het derde en het vierde leerjaar er een snelle ontwikkeling of evolutie plaatsvindt. Ook tussen het aantal juiste interpretaties van het tweede en het vierde leerjaar en het derde en het vijfde leerjaar vindt een duidelijke evolutie plaats.

De leerlingen uit het vierde en het vijfde leerjaar hebben ongeveer dezelfde perceptuele metaforenkennis. En de leerlingen uit het vijfde en het zesde leerjaar hebben ook eenzelfde niveau. Tussen de resultaten van het vierde leerjaar en het zesde leerjaar is er dan weer wel een significant verschil. De evolutie in perceptuele metaforenkennis lijkt dus in fasen te verlopen en niet echt continu. Het tweede en derde leerjaar zitten op hetzelfde niveau, net als het vierde en het vijfde leerjaar, en ook het vijfde en het zesde leerjaar. Vooral in het vierde leerjaar (tussen het derde en het vijfde) vindt er een snelle ontwikkeling plaats in de metaforenkennis van de respondenten. Daarna, in de latere leerjaren, worden de resultaten steeds gelijkmatig beter en beter. De perceptuele metaforenkennis lijkt dus stapsgewijs en niet continu te evolueren.

9.2.7 Verschillen tussen de leeftijdsgroepen

In de volgende figuur, figuur 13, wordt een overzicht van de paarsgewijze verschillen per leeftijdsgroep getoond.

| Sample1-Sample2 | | Test Statistic | Std. Error | Std. Test Statistic | Sig. | Adj.Sig. |
|-----------------|----|----------------|------------|---------------------|------|----------|
| 8- | 7 | 18.202 | 19.145 | .951 | .342 | 1.000 |
| 8- | 9 | -26.891 | 17.602 | -1.528 | .127 | 1.000 |
| 8- | 12 | -47.241 | 30.924 | -1.528 | .127 | 1.000 |
| 8- | 10 | -74.895 | 17.387 | -4.307 | .000 | .000 |
| 8- | 11 | -94.016 | 17.963 | -5.234 | .000 | .000 |
| 7- | 9 | -8.689 | 19.093 | -.455 | .649 | 1.000 |
| 7- | 12 | -29.039 | 31.796 | -.913 | .361 | 1.000 |
| 7- | 10 | -56.693 | 18.895 | -3.000 | .003 | .040 |
| 7- | 11 | -75.814 | 19.426 | -3.903 | .000 | .001 |
| 9- | 12 | -20.350 | 30.891 | -.659 | .510 | 1.000 |
| 9- | 10 | -48.004 | 17.330 | -2.770 | .006 | .084 |
| 9- | 11 | -67.125 | 17.907 | -3.749 | .000 | .003 |
| 12- | 10 | 27.654 | 30.770 | .899 | .369 | 1.000 |
| 12- | 11 | 46.775 | 31.098 | 1.504 | .133 | 1.000 |
| 10- | 11 | -19.121 | 17.696 | -1.081 | .280 | 1.000 |

Figuur 13: Paarsgewijze vergelijking van de verdelingen van de resultaten van de perceptuele metaforen per leeftijd

Bij tabel 13 moet vooreerst ook nog eens opgemerkt worden dat de twaalfjarigen met slechts 15 aanwezig zijn in het corpus, waardoor de test weinig power heeft, d.i. niet krachtig genoeg is om een statistisch significant verschil te vinden (ook al kan er in werkelijkheid wel een zijn) en de resultaten van de twaalfjarigen worden daarom ook buiten beschouwing gelaten.

Daarnaast valt in figuur 13 op dat er een lijn te trekken valt in de resultaten. Het verschil in verdeling van de resultaten van de zeven- acht- en negenjarigen zijn niet significant. De respondenten uit deze drie leeftijdsgroepen hebben ongeveer eenzelfde niveau in het interpreteren van perceptuele metaforen.

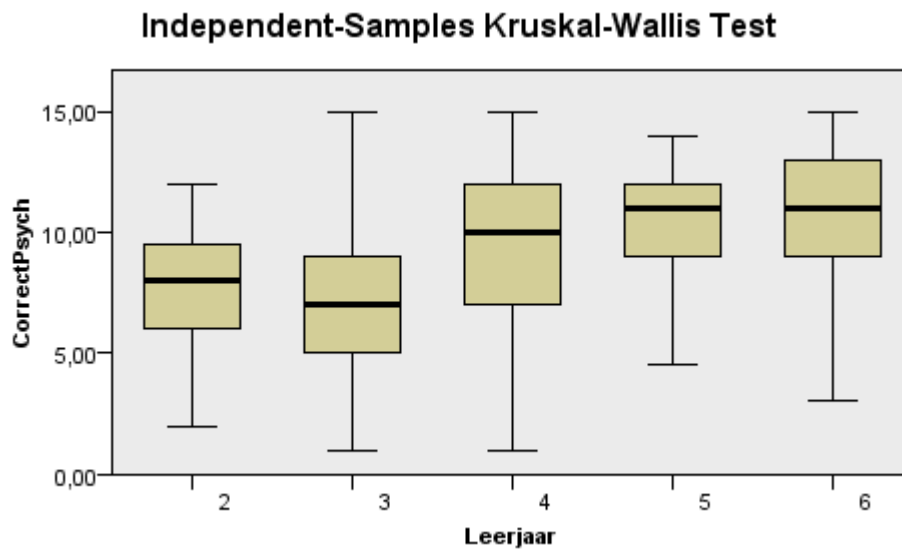
Het verschil in resultaat van de zeven- en achtjarigen met de tienjarigen is dan weer wel significant. Het verschil tussen de resultaten tussen de negen- en tienjarigen is niet significant. De negen- en tienjarigen hebben dus ook eenzelfde niveau van perceptuele metaforenkennis, de zeven- en de achtjarigen in vergelijking met tienjarigen niet. Er is dus een soort van snelle evolutie vast te stellen in de perceptuele metaforenkennis tussen de leeftijd van 8 en 10 jaar. In deze fase van het ontwikkelingsproces van het kind, rond de leeftijd van negen jaar, verandert er dus iets op het vlak van de perceptuele metaforenkennis. Het proces van begrijpen van perceptuele metaforen lijkt ook hier in verschillende fasen te verlopen omdat na de leeftijd van 10 jaar de verschillen in de verdeling van het aantal juiste interpretaties tussen de negen- tien- en elfjarigen weer niet significant is. Zij vormen dus ook één interpretatieniveau, net als de zeven- acht- en negenjarigen.

9.2.8 *Conclusie*

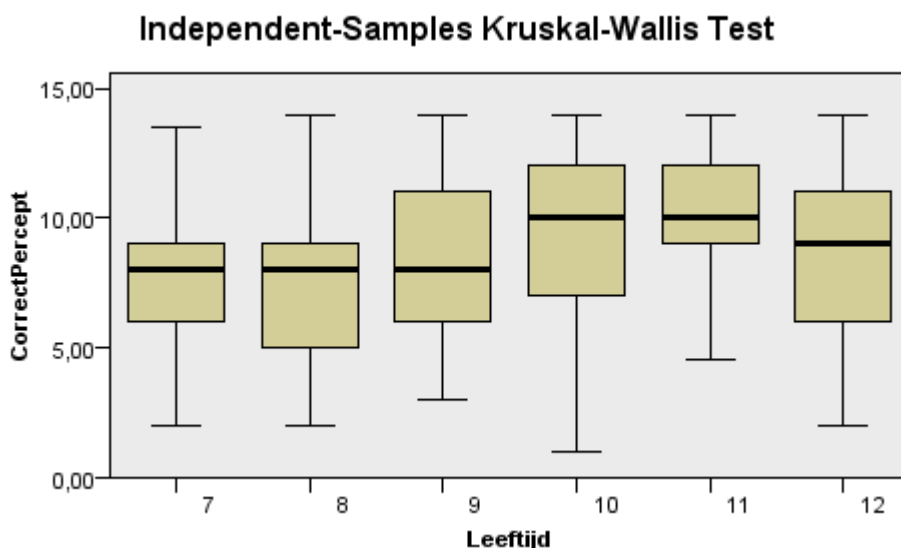
Kinderen in het tweede en derde leerjaar, van 7 en 8 jaar, hebben al een volledig begrip van perceptuele metaforen. De ontwikkeling bij kinderen van de perceptuele metaforenkennis lijkt op eenzelfde manier te verlopen dan de ontwikkeling van de algemene metaforenkennis. Er lijkt een grote evolutie plaats te vinden in het niveau van perceptuele metaforenkennis tussen een leeftijd van acht en tien jaar. De leeftijd van negen jaar blijkt cruciaal te zijn in de ontwikkeling van het vermogen om perceptuele metaforen te interpreteren. Het proces verloopt niet continu, maar in fasen. Samengevat worden er ongeveer drie fasen vastgesteld in het proces om perceptuele metaforen te begrijpen: de zeven- en achtjarigen vormen een eerste niveau, tussen de leeftijd van 9 en 10 vindt er een soort van snelle ontwikkeling plaats, want op het derde niveau zitten dan de leerlingen van 10 en 11 jaar in eenzelfde fase in het ontwikkelingsproces.

9.3 Het aantal correcte interpretaties van de psychologische metaforen per leeftijd en leerjaar

Figuur 14 geeft een overzicht van het aantal correct geïnterpreteerde psychologische metaforen per leerjaar en figuur 15 geeft een overzicht van het aantal correct geïnterpreteerde psychologische metaforen per leeftijdsgroep.



Figuur 14: Het aantal correcte interpretaties van de psychologische metaforen per leerjaar



Figuur 15: Het aantal correcte interpretaties van de psychologische metaforen per leeftijd

Op figuur 14 en 15 is te zien dat de onderlinge variatie binnen eenzelfde leerjaar of binnen eenzelfde leeftijdsgroep steeds groot is, maar wel verschillend per leeftijdsgroep en per

leeftijdscategorie. Het aantal juiste antwoorden op de psychologische metaforen ligt algemeen tussen de 1 en de 15 juiste antwoorden van de 15 voorgelegde psychologische metaforen. De spreiding van het aantal juiste antwoorden is groter dan bij de perceptuele metaforen. De onderlinge variatie in psychologische metaforenkennis is dus groter dan de onderlinge variatie in perceptuele metaforenkennis. De mediaan van het aantal correcte interpretaties van alle respondenten bij de psychologische metaforen is 9 correcte metaforen van de 15.

9.3.1 Tweede leerjaar (7-8 jaar) (69 respondenten)

In het tweede leerjaar ligt de mediaan van het aantal juiste interpretaties op 7 van de 15 psychologische metaforen. Dit wil zeggen dat meer dan de helft van de leerlingen uit het tweede leerjaar geen volledig psychologisch metafoorbegrip heeft. Het aantal juiste antwoorden ligt tussen de 2 en de 12. Een kwart van de leerlingen uit het tweede leerjaar kan minder dan 6 psychologische metaforen juist interpreteren. Een ander kwart van de respondenten kan wel tussen de 9 en de 12 psychologische metaforen juist interpreteren. Deze respondenten kunnen psychologische metaforen dus wel al volledig juist interpreteren. Het begrijpen van psychologische metaforen verschilt bijgevolg sterk van kind tot kind. De leerlingen van het tweede leerjaar kunnen minder psychologische metaforen interpreteren dan perceptuele metaforen.

De mediaan bij de zevenjarigen is 8 correct geïnterpreteerde psychologische metaforen. Meer dan de helft van de zevenjarigen heeft dus een volledig psychologisch metafoorbegrip, omdat ze meer dan de helft van de psychologische metaforen correct kunnen interpreteren. Een op twee zevenjarigen kan metaforen dus ook nog niet doorgronden. Het aantal juiste antwoorden ligt eveneens tussen de 2 en de 12. Een kwart van de zevenjarigen kan tussen de 2 en de 6 psychologische metaforen correct interpreteren. Een andere 25 % van de zevenjarigen interpreteert 9 of meer metaforen juist.

Bij achtjarigen ligt de mediaan op 7 correct geïnterpreteerde metaforen. Van de achtjarigen in dit onderzoek kan dus geen 50 procent van de kinderen meer dan de helft van de psychologische metaforen correct aanvullen en zij kunnen psychologische metaforen dus nog niet doorgronden. Het aantal juiste antwoorden van de achtjarigen is ook erg gespreid, het ligt tussen 1 en 14 juiste antwoorden. Een kwart van de achtjarigen kan 9 of meer metaforen correct interpreteren. 25 % van de achtjarigen kan daarentegen slechts 5 of

minder psychologische metaforen correct interpreteren. Net als bij de perceptuele metaforen scoren de achtjarigen dus minder goed dan de zevenjarigen.

9.3.2 Derde leerjaar (8-9 jaar) (84 respondenten)

In het derde leerjaar is de mediaan van het aantal juiste antwoorden op de psychologische metaforen 6 juiste metaforen. Ook in het derde leerjaar kan dus niet de helft van de respondenten de helft van de psychologische metaforen juist beantwoorden. De spreiding van het aantal juiste antwoorden is groot, zo groot als het kan zijn. Het aantal juiste antwoorden ligt immers tussen 1 en 15 correct geïnterpreteerde psychologische metaforen. Er is dus duidelijk een verschil tussen de leerlingen uit het derde leerjaar onderling op vlak van de psychologische metaforenkennis. 25 % van de respondenten kan immers slechts 5 of minder metaforen juist beantwoorden. Slechts een kwart van de respondenten uit het derde leerjaar kan daarentegen 8 of meer metaforen juist interpreteren.

De achtjarigen scoren minder goed dan de zevenjarigen, zoals hierboven vermeld werd, de mediaan van de achtjarigen is 7 psychologische metaforen. Bij de negenjarigen ligt de mediaan daarentegen op 9 correct geïnterpreteerde psychologische metaforen. Veel meer dan de helft van de negenjarigen kan dus meer dan 50 % van de metaforen correct interpreteren en heeft dus een volledig begrip van de psychologische metafoor. Op figuur 15 is te zien dat het 2^e kwartiel van de negenjarigen opmerkelijk hoger ligt dan het 2^e kwartiel van de achtjarigen. De spreiding van het aantal juiste antwoorden op de psychologische metaforen is weer zeer groot bij deze leeftijdsgroep. Het aantal juiste antwoorden ligt ook tussen de 1 en de 15 juiste antwoorden. Een kwart van de negenjarigen kan 6 of minder metaforen correct interpreteren. Daarnaast kan 25 % van de negenjarigen 12 of meer metaforen correct interpreteren. De negenjarigen kunnen dus opmerkelijk meer psychologische metaforen correct interpreteren dan de zeven- en de achtjarigen.

9.3.3 Vierde leerjaar (9-10 jaar) (69 respondenten)

De leerlingen van het vierde leerjaar behalen een mediaan van 10 van de 15 psychologische metaforen. Het verschil met het derde leerjaar is dus vrij groot. De spreiding van het aantal juiste antwoorden is daarnaast ook zeer groot bij deze leerlingen. Het aantal correcte interpretaties van psychologische metaforen ligt bij de respondenten uit het vierde leerjaar tussen 1 en de 15, de maximumspreiding dus. Een kwart van de leerlingen uit het vierde

leerjaar kan 7 of minder metaforen correct interpreteren. Een ander kwart van de leerlingen kan echter tussen de 12 en de 15 psychologische metaforen correct interpreteren. Er is dus ook in het vierde leerjaar een groot verschil tussen de leerlingen onderling, de ene respondenten kan al ten volle psychologische metaforen interpreteren, de andere respondent nog niet.

De mediaan van de negenjarigen is dus 9 psychologische metaforen. De tienjarigen doen het nog beter: de mediaan ligt op 11 metaforen. Zij kunnen dus meer dan 73 % van de metaforen juist interpreteren. 25 % van de tienjarigen kan 7 of minder metaforen correct interpreteren en zij kunnen psychologische metaforen bijgevolg (nog) niet correct interpreteren. Een kwart van de tienjarigen kan daartegenover wel 13 of meer psychologische metaforen correct interpreteren. Het aantal juiste antwoorden bij de tienjarigen ligt tussen de 2 en de 14 juiste antwoorden, de spreiding is dus iets minder groot dan bij de andere leeftijdsgroepen.

9.3.4 Vijfde leerjaar (10-11 jaar) (69 respondenten)

De mediaan van het aantal juiste antwoorden op de psychologische metaforen ligt in het vijfde leerjaar op 12 metaforen. De spreiding van het aantal juiste antwoorden is ook weer groot, de antwoorden liggen tussen 1 en 14 correct geïnterpreteerde metaforen. Een kwart van de leerlingen in het vijfde leerjaar kan meer dan 12 metaforen correct interpreteren. Daartegenover kan een kwart van de respondenten slechts minder dan negen metaforen correct interpreteren. Bijna alle leerlingen uit het vijfde kunnen meer dan de helft van de psychologische metaforen juist interpreteren en ze kunnen bijgevolg psychologische metaforen reeds correct interpreteren. Toch is er ook een aantal leerlingen dat de psychologische metaforenkennis nog niet onder de knie heeft.

De tienjarigen scoren, zoals gezegd, goed: de mediaan bij de tienjarigen is 11 metaforen. Bij de elfjarigen ligt de mediaan op 13 juist geïnterpreteerde psychologische metaforen. Het aantal juiste antwoorden ligt tussen de 5 en de 15. Er is dus een kleinere spreiding van het aantal juiste antwoorden bij de elfjarigen. Toch zijn er ook kinderen van elf jaar die nog geen volledige metaforenkennis hebben. 25 % van de elfjarigen kan immers slechts tussen de 5 en de 9 metaforen correct interpreteren. Een kwart van de elfjarigen kan daarentegen tot 14 psychologische metaforen correct interpreteren. Ook de elfjarigen verschillen onderling dus erg in hun perceptuele metaforenkennis.

9.3.5 Zesde leerjaar (11-12 jaar) (73 respondenten)

De respondenten in het zesde leerjaar behalen een mediaan van 13 van de 15 psychologische metaforen juist geïnterpreteerd. De spreiding van het aantal juiste antwoorden is weer iets groter bij het zesde leerjaar, het aantal juiste antwoorden ligt tussen de 3 en de 15. Een kwart van de leerlingen uit het zesde leerjaar kan slechts tussen de drie en de negen psychologische metaforen juist beantwoorden. 25 % van de kinderen uit het zesde leerjaar kan echter tussen de 13 en de 15 metaforen correct beantwoorden. Toch zijn er dus ook in het zesde leerjaar ook enkele respondenten die nog geen volledig metafoorbegrip hebben.

De mediaan bij de elfjarigen is, zoals reeds vermeld, 13 juist geïnterpreteerde metaforen. Bij de twaalfjarigen ligt dit getal veel lager. Deze leeftijdsgroep bestaat echter wel maar uit 15 respondenten, wat te weinig is, in vergelijking met de andere (grotere) leeftijdsgroepen, om er conclusies uit te trekken. De mediaan ligt bij de twaalfjarigen op 9 metaforen. De spreiding van het aantal juiste antwoorden is ook vrij groot. Het aantal juiste antwoorden ligt tussen de 3 en de 13. 25 % van de twaalfjarigen kan slechts tussen de 3 en de 6 psychologische metaforen correct interpreteren. Een ander kwart van de twaalfjarigen kan dan weer meer dan 12 psychologische metaforen correct interpreteren.

9.3.6 Verschillen tussen de leerjaren

De KW – test geeft aan dat het voor minstens één leerjaar meer waarschijnlijk is om meer psychologische metaforen correct te interpreteren dan voor de andere leerjaren ($p = 0,000$). Om dit resultaat nauwkeuriger te kunnen interpreteren, worden de paarsgewijze verschillen tussen de verschillende leerjaren onderzocht. Zo kan precies worden nagegaan tussen welke leerjaren er significante verschillen optreden. Ik maak hiervoor gebruik van de tabel die SPSS 19 automatisch bij de KW – test berekent. (zie figuur 16). Hieronder wordt dus een overzicht van de paarsgewijze verschillen bij de psychologische metaforen weergegeven per leerjaar.

| Sample1-Sample2 | Test Statistic | Std. Error | Std. Test Statistic | Sig. | Adj. Sig. |
|-----------------|----------------|------------|---------------------|------|-----------|
| 3- 2 | 11.151 | 17.816 | .626 | .531 | 1.000 |
| 3- 4 | -66.456 | 16.821 | -3.951 | .000 | .001 |
| 3- 5 | -100.288 | 17.816 | -5.629 | .000 | .000 |
| 3- 6 | -117.039 | 17.546 | -6.670 | .000 | .000 |
| 2- 4 | -55.305 | 17.722 | -3.121 | .002 | .018 |
| 2- 5 | -89.138 | 18.669 | -4.775 | .000 | .000 |
| 2- 6 | -105.888 | 18.411 | -5.751 | .000 | .000 |
| 4- 5 | -33.832 | 17.722 | -1.909 | .056 | .563 |
| 4- 6 | -50.583 | 17.451 | -2.899 | .004 | .037 |
| 5- 6 | -16.750 | 18.411 | -.910 | .363 | 1.000 |

Figuur 16: Paarsgewijze vergelijking van de verdelingen van de resultaten van de psychologische metaforen per leerjaar

Ook in deze tabel is te merken dat het verschil in de verdeling van de resultaten tussen het tweede en het derde leerjaar niet significant is. De leerlingen uit deze leerjaren presteren, net zoals bij de andere resultaten, ongeveer gelijk. Ook het verschil tussen de resultaten van het vierde en het vijfde leerjaar en van het vijfde en het zesde leerjaar is niet statistisch significant en het verschil in metaforenkennis is dus steeds niet groot tussen de beide leerjaren. Het tweede en het derde leerjaar vormen een niveau of een fase en het vierde, vijfde en zesde leerjaar ook.

Het verschil in de resultaten tussen het tweede en het vierde leerjaar is echter wel statistisch significant. Dit is niet zo bij de perceptuele metaforen. Het valt dus op dat de jongere respondenten minder psychologische metaforenkennis hebben dan perceptuele metaforenkennis.

Ook tussen het vierde en het zesde leerjaar is er een significant verschil tussen de verdeling van de resultaten. De resultaten evolueren dus per niveau. Er vindt een soort van

gelijkmatige, stapsgewijze evolutie plaats, dat is ook waar te nemen in figuur 16. Tussen het derde en het vierde leerjaar wordt er een iets grotere stap gemaakt in de evolutie dan bij de andere leerjaren en dat is te merken in de resultaten gegeven in de paragrafen 9.3.1 tot en met 9.3.6. Na het vierde leerjaar gaan de resultaten bovendien ook steeds gelijkmatig verbeteren.

Opvallend is dat de verschillen tussen de verscheidene leerjaren bijna allemaal significant zijn, meer dan bij de perceptuele en de algemene metaforen. Dit wil dus zeggen dat er per leerjaar een groter verschil bestaat in de kennis van psychologische metaforen. Bij de perceptuele metaforen zijn die verschillen er veel minder. Ook het proces van het leren begrijpen van psychologische metaforen lijkt in drie verschillende fasen te verlopen. Het tweede en het derde leerjaar zitten op eenzelfde niveau, het vierde leerjaar is een overgangsfase, waarin er een snelle evolutie in psychologische metaforenkennis plaatsvindt, en ook het vijfde en het zesde leerjaar zitten op een gedeeld niveau van psychologische metaforenkennis.

9.3.7 Verschillen tussen de leeftijdsgroepen

In figuur 17 wordt een overzicht van de paarsgewijze verschillen per leeftijdsgroep getoond.

| Sample1-Sample2 | | Test Statistic | Std. Error | Std. Test Statistic | Sig. | Adj.Sig. |
|-----------------|----|----------------|------------|---------------------|------|----------|
| 8- | 7 | 9.107 | 19.160 | .475 | .635 | 1.000 |
| 8- | 9 | -47.875 | 17.616 | -2.718 | .007 | .099 |
| 8- | 12 | -50.087 | 30.948 | -1.618 | .106 | 1.000 |
| 8- | 10 | -90.105 | 17.401 | -5.178 | .000 | .000 |
| 8- | 11 | -122.728 | 17.977 | -6.827 | .000 | .000 |
| 7- | 9 | -38.768 | 19.108 | -2.029 | .042 | .637 |
| 7- | 12 | -40.981 | 31.821 | -1.288 | .198 | 1.000 |
| 7- | 10 | -80.998 | 18.910 | -4.283 | .000 | .000 |
| 7- | 11 | -113.621 | 19.441 | -5.844 | .000 | .000 |
| 9- | 12 | -2.213 | 30.915 | -.072 | .943 | 1.000 |
| 9- | 10 | -42.230 | 17.343 | -2.435 | .015 | .223 |
| 9- | 11 | -74.853 | 17.921 | -4.177 | .000 | .000 |
| 12- | 10 | 40.017 | 30.793 | 1.300 | .194 | 1.000 |
| 12- | 11 | 72.640 | 31.122 | 2.334 | .020 | .294 |
| 10- | 11 | -32.623 | 17.710 | -1.842 | .065 | .982 |

Figuur 17: Paarsgewijze vergelijking van de verdelingen van de resultaten van de psychologische metaforen per leeftijd

Bij tabel 17 moet vooreerst ook nog eens opgemerkt worden dat de twaalfjarigen met slechts 15 waren in het corpus en dat de resultaten dus niet krachtig genoeg zijn om een statistisch significant verschil te vinden met de andere leeftijdsgroepen (ook al kan er in werkelijkheid wel een zijn) en de resultaten van de twaalfjarigen worden daarom ook buiten beschouwing gelaten.

Het verschil in de verdeling in de resultaten tussen de zeven- en achtjarigen is niet significant, deze leeftijdsgroepen zitten op hetzelfde niveau van psychologische metaforenkennis. Ook de acht- en negenjarigen zitten op hetzelfde niveau, het verschil in verdeling van hun resultaten is ook niet significant. Als de resultaten van de achtjarigen en de tien- en elfjarigen tegenover elkaar geplaatst worden, zijn deze dan weer wel significant.

Daarnaast is het verschil in de verdeling van de resultaten van de zeven- en negenjarigen niet significant, er is dus geen markant verschil in hun resultaten. Maar tussen de zevenjarigen en de tien- en elfjarigen is er weer wel een significant verschil te merken in de resultaten. Ook tussen de negen- en elfjarigen is er een markant verschil, maar tussen de tien- en de elfjarigen niet. Het lijkt er dus op dat er weer een soort evolutie plaatsvindt. Op een leeftijd van negen à tien jaar lijkt er iets te veranderen in de psychologische metaforenkennis van de kinderen. Deze evolutie lijkt opnieuw in fasen te verlopen. De resultaten in de paragrafen 9.3.1 tot en met 9.3.6 lijken dit te bevestigen, de resultaten gaan per leeftijd steeds stapsgewijs beter worden.

9.3.8 *Conclusie*

In het tweede leerjaar en derde leerjaar hebben de respondenten nog geen volledig begrip van de psychologische metaforen. Pas op een leeftijd van negen jaar, in het vierde leerjaar, kunnen de kinderen psychologische metaforen correct interpreteren. De psychologische metaforenkennis van de kinderen komt dus duidelijk later op gang. Het proces van het leren begrijpen van psychologische metaforen lijkt bovendien ook in verschillende fasen te evolueren. Naarmate de respondenten ouder worden, verbetert ook hun kennis van de psychologische metaforen. Zeker is dat er rond de leeftijd van negen à tien jaar iets gebeurt in het cognitieve proces, waardoor de resultaten van de psychologische metaforen in het vijfde en zesde leerjaar opmerkelijk beter zijn dan in de vorige leerjaren.

9.3.9 *Conclusie: verschil perceptueel en psychologisch*

Aan de hand van de resultaten uit de paragrafen 9.2 en 9.3 wordt in deze paragraaf het verschil tussen de perceptuele en psychologische metaforen nader bekeken. De hypothese luidt dat de perceptuele metaforen sneller begrepen zouden worden dan de psychologische, omdat er bij de respondenten een ander cognitief proces plaatsvindt. Deze hypothese wordt in dit onderzoek echter niet bevestigd. De respondenten kunnen 8 perceptuele en 9

psychologische metaforen juist interpreteren (volgens de mediaan). Uit deze veralgemeende cijfers blijkt dat de psychologische metaforen in dit onderzoek zelfs beter begrepen worden door de kinderen dan de perceptuele. De proefpersonen kunnen dus één psychologische metafoor meer interpreteren. De conclusie luidt dus dat de psychologische metaforen sneller begrepen worden dan de perceptuele.

Toch moet deze bewering bijgesteld worden. Zo kunnen de kinderen in het tweede leerjaar wel al ten volle perceptuele metaforen begrijpen, maar nog niet de psychologische metaforen. Pas in het vierde leerjaar, op een leeftijd van negen jaar, kan meer dan de helft van de kinderen meer dan 50 % van de psychologische metaforen correct interpreteren en kunnen de respondenten psychologische metaforen bijgevolg ten volle begrijpen. Het begrijpen van psychologische metaforen komt dus pas op latere leeftijd. Dit heeft waarschijnlijk te maken met het ontwikkelingsproces van het abstracte denken.

De variatie van het aantal juiste antwoorden bij de kinderen onderling is bovendien groter bij de psychologische metaforen dan bij de perceptuele metaforen. Het verschil in individuele ontwikkeling van de kinderen is dus groter bij de psychologische metaforen dan bij de perceptuele metaforen. Ook dit is weer te verklaren door het proces van abstract denken, dat later door de kinderen verworven wordt dan het proces van concreet denken. De psychologische metaforen worden dus niet door alle kinderen beter begrepen dan de perceptuele.

Ten slotte lijkt het proces van het leren begrijpen van perceptuele metaforen en psychologische metaforen gelijk te verlopen. Beide processen verlopen in fasen en stapsgewijs. De psychologische metaforen worden echter wel pas op een latere leeftijd volledig begrepen. De hypothese van mij en Vosniadou, dat het proces van metaforen leren begrijpen continu verloopt, wordt in dit onderzoek dus tegengesproken.

9.4 Jongens en meisjes

Descriptive Statistics

Dependent Variable:Correct

| Geslacht | Mean | Std. Deviation | N |
|----------|-------|----------------|-----|
| 1 | 16,71 | 6,062 | 178 |
| 2 | 18,39 | 4,982 | 203 |
| Total | 17,60 | 5,569 | 381 |

Figuur 18: Algemene resultaten per geslacht

Er wordt ook onderzocht of er een verschil is tussen de resultaten van de jongens en de meisjes. Figuur 18 is een tabel waarin de algemene resultaten van de jongens en de meisjes apart besproken worden. De jongens krijgen, bij het verwerken van de resultaten, de code 1 mee, de meisjes de code 2. Deze resultaten worden ook getest op hun significantie. De significantie tussen het geslacht en het aantal correcte interpretaties (algemeen) wordt getest met de Kruskal- Wallis test. Daaruit blijkt dat de p – waarde 0,002 bedraagt. De gegevens worden dus als statistisch significant beschouwd. Er is dus wel degelijk een verschil in de verdeling van het aantal juiste interpretaties bij jongens en meisjes.

Bij het onderzoek zijn 203 meisjes en 178 jongens betrokken. De meisjes blijken in absolute cijfers meer metaforen correct te kunnen interpreteren dan jongens. Bij de meisjes ligt de mediaan op 18 juist geïnterpreteerde metaforen van de 30. De jongens behalen een mediaan van 17 correct geïnterpreteerde metaforen. In de resultaten kan dus een verschil opgemerkt worden tussen het niveau van metafoorbegrip van de jongens en de meisjes. De meisjes konden algemeen 1 metafoor meer juist interpreteren dan de jongens. Het verschil in het correct interpreteren van alle metaforen bij jongens en meisjes is dus niet zeer groot. Toch kan de hypothese bevestigd worden dat er een verschil is tussen het metafoorbegrip van de jongens en de meisjes. Dit verschil moet echter nog verder onderzocht worden.

9.5 Anderstaligen

Descriptive Statistics
Dependent Variable: Correct

| | Moedertaal | Mean | Std. Deviation | N |
|-------|------------|-------|----------------|-----|
| Total | 0 | 16,38 | 4,817 | 26 |
| | 1 | 17,69 | 5,616 | 355 |
| | Total | 17,60 | 5,569 | 381 |

Figuur 19: Algemene resultaten per moedertaal

Figuur 19 is een tabel waarin de algemene resultaten van de Nederlandstaligen en de anderstaligen apart besproken worden. De Nederlandstaligen krijgen, bij het verwerken van de resultaten, de code 1 mee, de anderstaligen de code 0. Zoals reeds vermeld werd in de corpusbeschrijving, zijn de gegevens van de anderstaligen en de Nederlandstalige moedertaalsprekers niet in een zodanige verhouding dat de resultaten van beide groepen statistisch met elkaar te vergelijken zijn. Toch wordt er geprobeerd om een beeld te krijgen van de metaforenkennis van anderstaligen.

De algemene resultaten van alle respondenten worden in twee gesplitst, om te kijken of de variabele ‘moedertaal’ een invloed heeft op de resultaten. De significantiewaarde geeft die invloed weer. De p – waarde bedraagt bij het verschil tussen de anderstaligen en de Nederlandstaligen voor alle metaforen 0,274. Deze p – waarde is groter dan 0,05. Deze resultaten zijn dus niet statistisch significant, vandaar dat de resultaten van de anderstaligen ook meegeteld worden bij de algemene resultaten van alle respondenten. Toch zijn er een aantal interessante trends uit het onderzoek tussen Nederlandstaligen en anderstaligen gekomen die de moeite waard zijn om te vermelden en om eventueel verder onderzocht te worden.

Om te beginnen is de spreiding van de verdeling van het aantal juiste antwoorden bij de anderstaligen groter dan bij de Nederlandstaligen. Met andere woorden, bij de anderstaligen zijn de onderlinge verschillen bij de kinderen groter. Uiteraard moet hier ook wel rekening gehouden worden met het kleine corpus van anderstaligen.

Daarnaast ligt de mediaan van het aantal juiste antwoorden van enkel de Nederlandstaligen op 18 juist geïnterpreteerde metaforen. Bij de anderstaligen is de mediaan daarentegen 16 van de 30 metaforen. De anderstalige kinderen kunnen dus 2 metaforen minder correct interpreteren dan de Nederlandstalige kinderen. Daarmee

bevestig ik ook mijn hypothese (paragraaf 6). Toch moet ook hier opgemerkt worden dat er een groot verschil bestaat tussen de respondenten onderling, en dat zeker bij de anderstaligen.

9.6 Verder onderzoek

Om de metaforenkennis van kinderen optimaal te meten, zou het goed zijn deze enquête bij vele andere kinderen te herhalen. Bovendien zou het goed zijn deze kinderen ook aan een parafraseonderzoek te onderwerpen en hen zowel een geschreven als een gesproken parafrase te laten maken van de gegeven metaforen. Een goed voorstel zou dus zijn om de metaforenkennis van kinderen met verschillende soorten enquêtetechnieken en onderzoeksmethodes tegelijk te onderzoeken. Dit zou een nog meer genuanceerd resultaat kunnen opleveren. Voorts zouden de kinderen ook uit verschillende regio's moeten komen, een verschillende achtergrond moeten hebben, enz. Ook kinderen ouder dan 12 jaar, die al secundair onderwijs volgen, zouden in het corpus opgenomen moeten worden.

Een groot aantal kinderen zou bovendien ook doorheen verschillende leerjaren en op verschillende leeftijden gevolgd moeten worden. Zo kan de evolutie van het ontwikkelingsproces beter en preciezer opgevolgd en geanalyseerd worden.

Enkele variabelen, die in dit onderzoek aangehaald werden, zouden verder onderzocht kunnen worden. Er is verder onderzoek naar de verschillende soorten metaforen nodig. Het verschil in interpretatie tussen predicatieve en andere metaforen, het verschil in interpretatie tussen dode en creatieve metaforen, enz. kan allemaal onderwerp zijn van een taalkundig onderzoek. Ook de samenhang met het verwerven van nieuwe cognitieve processen bij kinderen is interessant. Vooral onderzoek in het Nederlands zou aan bod mogen komen, vooral de enquête zou best in het Nederlands mogen.

Er zou ook onderzocht kunnen worden of de Vlaamse of Nederlandstalige kinderliteratuur niet te moeilijk is. Alle metaforen uit dit onderzoek kwamen immers uit aangepaste kinderliteratuur en slechts de helft van de metaforen werd door de kinderen begrepen. Dit zou dan een onderzoek zijn, dat zowel op letterkundig als taalkundig vlak gevoerd zou moeten worden.

Daarnaast is er zeker nog onderzoek nodig naar de metaforenkennis van anderstaligen. Kunnen zij minder metaforen begrijpen dan moedertaalsprekers? Er zijn misschien ook bepaalde soorten metaforen waarmee anderstaligen meer problemen hebben. Er moet ook gekeken worden op welke leeftijd anderstaligen metaforen kunnen begrijpen.

M.a.w., hoe lang moet iemand het Nederlands machtig zijn om een volledige kennis van metaforen te hebben in onze taal? En hoeveel metaforenkennis hebben deze kinderen dan al in hun moedertaal? De invloed van de eigen moedertaal op de metaforenkennis in het Nederlands is ook het onderzoeken waard.

En ten slotte is ook het verschil in interpreteren van metaforen tussen jongens en meisjes aan verder onderzoek toe.

10 Besluit

Mijn hypothese, dat kinderen op een leeftijd van twaalf jaar nog geen volledig metafoorbegrip hebben, wordt in dit onderzoek helemaal niet bevestigd. Kinderen kunnen vanaf zeven jaar metaforen juist interpreteren, ze kunnen op die leeftijd iets meer dan 50% van de predicatieve metaforen correct interpreteren. Naarmate de respondenten ouder worden, verbetert ook hun metaforenkennis. Op een leeftijd van negen à tien jaar (tussen 8 en 10 jaar) vindt er wel een hele verbetering plaats in de metaforenkennis van de respondenten, het aantal juiste interpretaties stijgt rond die leeftijd sterk. De evolutie in metaforenkennis lijkt volgens dit onderzoek in fasen te verlopen en niet continu. Er moet echter wel rekening gehouden worden met de variatie tussen de verschillende respondenten. Zij zitten niet allemaal op eenzelfde niveau van metaforenkennis, ook al hebben ze dezelfde leeftijd of zitten ze in dezelfde klas. Aan het eind van het lager onderwijs zijn er nog steeds kinderen die metaforen niet correct kunnen interpreteren.

Er wordt in dit onderzoek ook vastgesteld dat er een verschil is in interpretatie tussen psychologische en perceptuele metaforen, maar dat het verschil wel vrij klein is. Op jongere leeftijd, tweede en derde leerjaar, kunnen kinderen wel al perceptuele metaforen interpreteren en geen psychologische metaforen. De psychologische metaforenkennis komt later, rond de leeftijd van negen jaar, in het vierde leerjaar. Algemeen gezien kunnen kinderen echter meer psychologische metaforen analyseren dan perceptuele. De hypothese, dat perceptuele metaforen sneller begrepen worden, wordt dus niet bevestigd. De onderlinge variatie in psychologische metaforenkennis bij de respondenten is echter groter dan de onderlinge variatie bij de perceptuele metaforenkennis. Beide ontwikkelingsprocessen, het proces om perceptuele metaforen te leren begrijpen en het proces om psychologische metaforen te leren begrijpen, lijken op eenzelfde manier te verlopen, namelijk in fasen.

Voorts wordt ook vastgesteld dat anderstaligen meer problemen hebben met de metaforenkennis dan moedertaalsprekers. Meisjes zijn bovendien sneller in het proces om metaforen te leren begrijpen dan jongens. Bij deze twee variabelen, geslacht en moedertaal, worden de hypothesen dus wel bevestigd.

11 Bijlage 1: Enquête

LEEFTIJD:

KLAS:

JONGEN/MEISJE

MOEDERTAAL:

ONDER ELK FRAGMENT STAAN DRIE WOORDEN. WELK WOORD PAST VOLGENS JOU **HET BESTE** BIJ DE ONDERLIJNDE ZIN? ER ZIJN GEEN FOUTE ANTWOORDEN!

1. Geronimo moet vandaag de voetbalwedstrijd van z'n leven spelen. Hij moet immers de bekende voetballer Kluif vervangen, die ontvoerd werd door FC Tornado, de tegenstander van vandaag. Geronimo is zenuwachtig en hij is een beetje loom. Oma Muis zegt: "Ik heb nog iets voor jou! Mijn gehaktballen geven je vleugels' [...]"
 - a. Vogel
 - b. Lekker
 - c. Energie

2. In de hoek staat de computer, met een plastic hoes eroverheen. Hé, die heb ik gemist. Voorzichtig til ik de hoes op. De stekker ligt voor het toetsenbord. *Gelukkige verjaardag, Emma*, lijkt er op het scherm te verschijnen. Maar het scherm is gewoon dood. Opa werkt niet meer met de computer, flitst het door mijn hoofd, hij is te ziek.
 - a. Begrafenis
 - b. Leeg
 - c. Geen letters

3. Negen uur wijst het wekkertje op mijn nachtkastje. Zo laat al? Vlug wip ik uit bed. Uit opa's slaapkamer komt Tanja, de leuke en vriendelijke verpleegster van opa. Ze zegt dat ze snel naar andere mensen moet. Haar stem is ochtendzon.
 - a. Opgewekt
 - b. Warmte
 - c. Moe

4. Jozefien, die ken ik. Oma en Jozefien maken vaak een praatje, in de voortuin tussen de rozen, of achter het huis bij een gat in de heg. Jozefien weet alles wat er in het dorp gebeurt. **Daarom is ze volgens opa ‘de sprekende krant.’** Dat is een krant met woorden die gesproken zijn en niet gedrukt.
- Letters
 - Het journaal
 - Roddelaarster
5. “Je had er nogal plezier in, dat mijn pet in de plas terechtwam, postbode. Dat was niet fijn.” “Nietes,” zegt Pietje. “Ik moest alleen lachen, omdat jij achter je pet moest lopen. Maar niet, omdat hij in de plas kwam. Je hebt dan wel een tikkeltje pech maar daar moet je tegen kunnen. **Maar jij wordt dan een spin.** Je zou er beter wat mee lachen.
- Dier
 - Zeer boos
 - Web
6. “Pietje! Wat ben ik blij dat je vrijgekomen bent!” roept burgemeester Bazeman uit. Ik maakte me zorgen en ik heb er alles aan gedaan om je uit de gevangenis te halen. Echt, **ik had er vanmorgen een zwaar hoofd in.**
- Pijn
 - Spieren
 - Slecht gevoel
7. Die brief, die ze zo graag zou lezen, lag daar gewoon op de straat. ‘Brieven van een ander lezen mag niet, maar ik zou het zo graag doen’, dacht Liza. Ze keek om zich heen. Er kwam net iemand aan. Ze deed of ze iets vond. **Ze vond een knoop van niks.** Er lag er net één. Ze raapte die op.
- Lege hand
 - Toevallig
 - Een broek

8. Net buiten het dorp houdt Tom halt. Daar naast de weg staan vier bomen. Daar gaat hij zijn eigen put graven, zijn eigen plek. Hij steekt de weg over. Onder de bomen is de aarde zacht. **Boven zijn hoofd hangt een groen dak.** Dat vond Tom best handig.
- Huis
 - Kleur
 - Blaadjes van de bomen
9. Een kat krabt. Een hond bijt. Een ezel schopt. En een leeuw eet jou op. Een dier mag alles. Een mens mag niks. Sam en Do doen net als ik. We doen niemand pijn. Dat is lief van ons. Maar ook lastig. Je moet ons zien. **We zijn bijna dood.** Echt waar. Er is een beest op school. Het slaat en het bijt. Het schopt en het knijpt. Het scheelt niet veel, of het eet ons op. Sam ziet blauw. Do heeft een zeer been. Zelf slaap ik niet meer.
- Zeer bang
 - Niet meer in de school
 - Niet meer op de wereld
10. Het gaat maar door. Mona uit het zesde slaat ons. Gewoon omdat ze daar zin in heeft. Ze pakt soms ons koekje voor de speeltijd af. (...) Ze doet gemeen tegen Do. (...) We zijn bang. Het wordt elke dag erger. **Mona is de school.**
- Lerares is overal
 - Pestkop is overal
 - Altijd in de klas
11. Mona, de pestkop, schopt me en zegt dat ik op mijn hoofd moet gaan staan. Ik kan niet anders... Ik sta op mijn kop. Mijn bloed stroomt naar beneden. De melk van vanmorgen ook. De melk stroomt naar mijn hoofd. Mijn hersens worden groter. **Mijn hersens krijgen spieren.** Ik heb een plannetje om Mona te kunnen verklikken bij de meester!
- Sterk
 - Groeien
 - Idee

12. **Een spiegel is een muur die terugkijkt-** zonder knippen blijf ik staan en staar ik iemand aan.
- Zichzelf zien
 - Een baksteen zien
 - Een persoon zien
13. Soms voel je je opeens verdrietig, je weet niet eens waarom. Je moeder loopt in huis te zingen en om de grapjes van je vader lach je je meestal krom. Maar vandaag niet, je kijkt droevig naar buiten, naar de vrolijke zon. Die is anders zo warm, maar vandaag niet, **vandaag is alles donker**, maar je weet niet waarom.
- Geen licht
 - Verdriet
 - Zwart
14. **Mijn kamer is een rustig eiland**, daar kan ik altijd heen. Er vaart geen boot; er gaat alleen een deur open en dicht. Mijn kamer is gelukkig niet ver weg.
- Plek bij de zee
 - Onbewoond
 - Een stille plek
15. Waarom ik altijd nee zeg als er ja moet komen, dat weet ik niet. **Er zit een nee in mij vanbinnen**, [...]
- Een niet willen
 - Woord
 - Lichaam
16. Geachte leraar, dat jij me soms nadoet als ik lispel, me giecheltrut noemt als ik lach en dat je boos op me bent als ik droom tot daar. Maar dat je mijn boekentas vol blitse stickers een vuilzak noemt dat vergeef ik je nooit! **Jij bent een verrezen dinosaurus!**
- Beest
 - Ouderwets
 - Uitgestorven

17. Het is vannacht zo mooi in mijn straat dat ik het huis uitga. Ik wandel in de zachte sneeuw en kijk heel langzaam rond. De eiken staan op hun stilst. **Aan de lantaarns hangt een maan.**
- Donker
 - Aan de hemel
 - Licht
18. Er was eens een prinses. Ze wou graag trouwen. En wie kwam eraan? Een heel klein egeltje, met stekeltjes op zijn lijf. Ze trouwde met dit egeltje maar ze hoopte elke dag dat hij in een prins zou veranderen. Maar de egel zelf was erg ongelukkig ! En op een dag zeiden haar knechten: ‘Je man is weggelopen! Zij schreeuwde, heel erg ontgaan, hij was er met een ander egeltje vandoor gegaan... **’t Prinsesje huilde zeven tranen.** Dat was net genoeg.
- Getal
 - Treurig
 - Weinig
19. Er was er eens een moeder-fee. En had ze kindertjes? Ja, twee. Twee kleine feeënkindertjes met vleugeltjes als vlindertjes. Ze waren beiden slank en knap, **maar ’t ene kind was een lelie,** zoals de feeïjes wezen moeten en ’t andere kind zat vol met sproeten.
- Bloem
 - Wit
 - Mooi en gaaf
20. Hij waste eerst zijn rechter- en dan zijn linkerbeen en op een kwade avond stak de koning zijn grote teen in het gaatje van de afvoer en dat gaf heel veel last, want toen de koning opstond zat die grote teen muurvast. Er kwamen ook soldaten en een forse generaal. Ze trokken wat ze konden, **ze werden paars en rood,** tot de arme koning jammerde: ‘Hou toch op, au, mijn p.t.’
- Moeite
 - Blozen
 - Kleuren

21. Op een avond ging mijn vader uit vissen. Mijn vader begon zingend zijn tocht, de weg kronkelde. Die avond was de maan zo wit zo rond en scheen over alles heen, **het water was zilver.**
- Kleur
 - Licht
 - Glinstering
22. Aan de buitenkant **is de hand van mijn vader een plek in de duinen** met riet en pluimgras blauw gezwollen beken en hier en daar verstrooid wat bloemen.
- Landschap
 - Ruw
 - Zand
23. Aan de binnenkant **is de hand van mijn vader een wegenkaart** met snelwegen en wandelpaden. Ik vind er altijd de weg op naar huis.
- Straten
 - Verloren
 - Vertrouwd
24. **De reiger is een vliegtuig.** Hij stijgt op van de start-sloot. Zonder twijfel kiest hij zijn richting. Voorin zijn snavel zit de piloot.
- Vogel
 - Goed zweven
 - Machine
25. ‘Gedicht één,’ kondigt ze aan. Ze sluit haar ogen en perst er dan in één adem uit: ‘*Er loopt een man over de brug, met vooraan zijn buik en achteraan zijn rug.*’ Ze maakt een buiging. Het lijkt of iedereen méér had verwacht. **De stilte is inktzwart.**
- Wit
 - Zéér stil
 - Pen

26. Dus oudjes, vlug, maak zo snel mogelijk je leven weer de moeite waard. Neem snel een wonka-vite superpilletje, want **Wonka-vite is magisch dynamiet.** Heus waar, iets beters is er niet dan Willy Wonka's wonka-vite.
- Tovenaar
 - Bom
 - Veel energie
27. Mijn vader werkt in een fabriek. Een oogverblindend wit gebouw met eromheen een stenen muur en links en rechts een hoge schouw. Je kan ze al van ver zien staan. **Die schouwen zijn reuzen aan de horizon.**
- Sprookjes
 - Lucht
 - Zeer groot
28. Ik ben niet zo mooi als miss België. Dat beseft ik al te goed. Maar ik kan prachtig zingen. Je gelooft je oren niet. **Ik ben een merel in elke toon, in elke beat.**
- Vogel
 - Goede zanger
 - Liedje
29. Ik zag een mooie steen op weg naar huis, die neem ik mee. Of die schelp, die is mooi en ook die veter uit een voetbalschoen. Allemaal gevonden op straat. **Ach, de straat is toch een grote schatkist vol met mooie dingen.**
- Veel te vinden
 - Niet speciaal
 - Juwelen
30. Aan de Noordpool is het altijd winter, **aan de Noordpool is de wereld wit.** De mensen zitten in hun hutje met een dikke muts op en een warme sjaal.
- Koud
 - Kleur
 - Overal sneeuw

12 Bijlage 2: Overige statistische gegevens en frequentietabellen

Aantal juiste interpretaties bij de perceptuele metaforen

Metafoor * Interpretatie Crosstabulation

| Count | | | | | |
|----------|-------------|---------------------|----------------------|--------------------|-------|
| | | Interpretatie | | | |
| | | foute interpretatie | juiste interpretatie | geen interpretatie | Total |
| Metafoor | metafoor_12 | 118 | 235 | 2 | 355 |
| | metafoor_14 | 39 | 314 | 2 | 355 |
| | metafoor_17 | 148 | 206 | 1 | 355 |
| | metafoor_19 | 172 | 182 | 1 | 355 |
| | metafoor_2 | 150 | 205 | 0 | 355 |
| | metafoor_21 | 90 | 263 | 2 | 355 |
| | metafoor_22 | 235 | 117 | 3 | 355 |
| | metafoor_23 | 181 | 172 | 2 | 355 |
| | metafoor_24 | 214 | 138 | 3 | 355 |
| | metafoor_27 | 111 | 243 | 1 | 355 |
| | metafoor_29 | 97 | 258 | 0 | 355 |
| | metafoor_3 | 134 | 221 | 0 | 355 |
| | metafoor_30 | 137 | 217 | 1 | 355 |
| | metafoor_7 | 253 | 101 | 1 | 355 |
| | metafoor_8 | 111 | 243 | 1 | 355 |
| | Total | 2190 | 3115 | 20 | 5325 |

Aantal juiste interpretaties psychologische metaforen

Metafoor * Interpretatie Crosstabulation

| Count | | | | | |
|----------|-------------|---------------------|----------------------|--------------------|-------|
| | | Interpretatie | | | |
| | | foute interpretatie | juiste interpretatie | geen interpretatie | Total |
| Metafoor | metafoor_1 | 129 | 226 | 0 | 355 |
| | metafoor_10 | 73 | 280 | 2 | 355 |
| | metafoor_11 | 118 | 235 | 2 | 355 |
| | metafoor_13 | 147 | 208 | 0 | 355 |

| | | | | |
|-------------|------|------|----|------|
| metafoor_15 | 133 | 218 | 4 | 355 |
| metafoor_16 | 204 | 151 | 0 | 355 |
| metafoor_18 | 291 | 64 | 0 | 355 |
| metafoor_20 | 186 | 169 | 0 | 355 |
| metafoor_25 | 64 | 291 | 0 | 355 |
| metafoor_26 | 181 | 172 | 2 | 355 |
| metafoor_28 | 108 | 244 | 3 | 355 |
| metafoor_4 | 186 | 168 | 1 | 355 |
| metafoor_5 | 134 | 220 | 1 | 355 |
| metafoor_6 | 84 | 269 | 2 | 355 |
| metafoor_9 | 101 | 251 | 3 | 355 |
| Total | 2139 | 3166 | 20 | 5325 |

13 Bijlage 3: Overzicht van de kenmerken van de metaforen

| | perceptueel | psychologisch | creatief | predicatief met 'zijn' | Predicatief, maar niet met 'zijn', |
|-------------|-------------|---------------|----------|------------------------|------------------------------------|
| metafoor 1 | | X | X | | X |
| metafoor 2 | X | | X | X | |
| metafoor 3 | X | | X | X | |
| metafoor 4 | | X | X | X | |
| metafoor 5 | | X | X | | X |
| metafoor 6 | | X | X | | X |
| metafoor 7 | X | | X | | X |
| metafoor 8 | X | | X | | X |
| metafoor 9 | | X | X | X | |
| metafoor 10 | | X | X | X | |
| metafoor 11 | | X | X | | X |
| metafoor 12 | X | | X | X | |
| metafoor 13 | | X | X | X | |
| metafoor 14 | X | | X | X | |
| metafoor 15 | | X | X | | X |
| metafoor 16 | | X | X | X | |
| metafoor 17 | X | | X | | X |
| metafoor 18 | | X | X | | X |
| metafoor 19 | X | | X | X | |
| metafoor 20 | | X | X | | X |
| metafoor 21 | X | | X | X | |
| metafoor 22 | X | | X | X | |
| metafoor 23 | X | | X | X | |
| metafoor 24 | X | | X | X | |
| metafoor 25 | | X | X | X | |
| metafoor 26 | | X | X | X | |
| metafoor 27 | X | | X | X | |
| metafoor 28 | | X | X | X | |
| metafoor 29 | X | | X | X | |
| metafoor 30 | X | | X | X | |

14 Bijlage 4: Referentielijst

14.1 Kinderboeken

Arnoldus, H. 2001. *Pietje Puk op de televisie / Pietje Puk in de knel*. Oud – Beijerland: De Eekhoorn.

Dahl, R. 2008. *Rijmen en verzen*. Amsterdam: Rubinstein.

Didelez, G. 2008. *Heksenkrant*. Hasselt: Clavis.

De Wijs, I. 1993. Liedjestekst: *Koud. Samson & Gert*. Herent: Studio Impuls.

Lanoye, T. 2008. *Durf voor drie*. Amsterdam: Querido.

Stilton, G. & Turati V. 2006. *De voetbalkampioen*. Mechelen: Bakermat.

Van Collie, J. (uitg.) 2009. *Voel je wat ik voel? De 150 mooiste gedichten over gevoelens voor kinderen*. Leuven: Davidsfonds / Infodok.

Van Collie, J. (uitg.) 2004. *Er staat een taart in lichterlaaie! De 120 leukste gedichten voor kinderen*. Leuven: Davidsfonds / Infodok.

Vandewoude, K. 2003. *Opa zwijgt*. Hasselt: Clavis.

Van Leeuwen, J. 2010. *Tikken tegen de maan. 50 kindergedichten uit Nederland en Vlaanderen*. Rekkem: Ons Erfdeel.

14.2 Wetenschappelijke literatuur

Alkema E., Van Dam E., Kuipers J., Lindhout C., Tjerckstra W. 2009. *Meer dan onderwijs. Theorie en praktijk van het onderwijs in de basisschool*. Zesde herziene druk. Assen: Van Gorcum.

Biebuyck B., Buelens G., De Moor K., Keunen B., Martens G., Praet D., Roose A., Verbaal, W. M. 2005. *Negen muzen, tien geboden: historische en methodologische gevalstudies over de interactie tussen literatuur ethiek*. Gent: Academia Press.

Busse, D. 2009. *Semantik*. Paderborn: Fink.

Demper, C. 2010. *Wie zaait, zal oogsten. Figuurlijk taalgebruik in het basisonderwijs*. Christelijke Hogeschool Ede, afstudeeronderzoek.

Fale, M. & T. Poggio. 2002. *Perceptual learning*. Massachusetts: Institute of Technology.

Glucksberg, S. 2003. The psycholinguistics of metaphor. In: *TRENDS in Cognitive Sciences Vol 7, 2*, 92-96.

Lakoff, G. & M. Johnson. 1981. *Metaphors we live by*. Chicago (IL): UCP.

Meibauer, J. 2007. *Einführung in die germanistische Linguistik*. 2. aktualisierte Auflage. Stuttgart. Weimar: J.B. Metzler.

Ortony, A. (uitg.) 1979. *Metaphor & Thought*. Cambridge: Cambridge University Press.

Palmatier, R.A. 1995. *Speaking of animals: a dictionary of animal metaphors*. Westport (USA): Greenwood Publishing Group.

Pienemann, M. 2005. *Cross – linguistic aspects of processability theory*. Amsterdam: John Benjamins Publishing Company.

Reynolds, R. & A. Ortony. 1980. Some issues in the measurement of children's comprehension of metaphorical language. Technical Report No 172. University of Illinois at Urbana-Champaign: Center for the Study of reading.

Gerard J. Steen. 1997. Metaphor and discourse: towards a linguistic checklist for metaphor analysis. In: Lynne Cameron and Graham Low (uitg.) *Researching & applying metaphor*.

Van Dale. 1984. *Groot woordenboek der Nederlandse taal*. Elfde herziene druk door prof.dr. G. Geerts en dr. H. Heestermans met medewerking van dr. C. Kruyskamp. Utrecht / Antwerpen: Van Dale Lexicografie.

Vermeersch, Etienne en Braeckman, Johan. 2008. *De rivier van Herakleitos. Een eigenzinnige visie op de wijsbegeerte*. Antwerpen/Amsterdam: Houtekiet.

Van Dale, 2005, Groot Woordenboek van de Nederlandse taal, 14e herziene uitgave, hoofdredactie door prof.dr. G. Geerts en dr. T. den Boon, CD-ROM, 's Hertogenbosch: C-CONTENT b.v..

Vosniadou, S. 1986. Children and Metaphors. Technical report No. 370. University of Illinois at Urbana-Champaign: Center for the Study of reading.

Winner, E. 1988. *The point of words. Children's Understanding of Metaphor and Irony*. Second printing 1997. Cambridge & Londen: Harvard University Press.

14.3 Internetbronnen

Grady, J., Oakly, T. & Coulson, S. 2003. “Blending and Metaphor.”, <<http://markturner.org/blendaphor.html>>, (geraadpleegd op 1 mei 2010).

Ministerie van onderwijs in Vlaanderen, de leerplannen <http://www.ond.vlaanderen.be/dvo/basisonderwijs/lager/eindtermen/nederlands_2009.htm>, (geraadpleegd op 13 februari 2011).

NRC Handelsblad, Bouma, J. 2007. “Waarom zijn meisjes slimmer dan jongens?”, <http://www.nrc.nl/binnenland/article1858751.ece/Waarom_zijn_meisjes_slimmer_dan_jongens>, (Geraadpleegd op 2 mei 2011).

Pedagogische begeleidingsdienst van het Vlaamse gemeenschapsonderwijs. Leerplannen Nederlands voor het lager onderwijs. DE MEYER Hilde, DE WIT Vic, VERJANS Patrick. <<http://pbd.gemeenschapsonderwijs.net/leerplannenbao/leerplannenbao/lager/nederlands.pdf>>, (geraadpleegd op 17 mei 2011).

Schuurs, U., 1998. “Verschillen in leesvaardigheid in eerste en tweede taal”, p. 27-41, in: Spiegel, nr. 2, website taalunieversum, <<http://taalunieversum.org/onderwijs/onderzoek/publicatie/454>>, (geraadpleegd op 11 maart 2011).

Van Dijck, B., 1998. Scriptie: “Een ware hel. Een hardop denkenonderzoek naar spontane metafoorverwerking”, universiteit Tilburg, <<http://www.gufp.nl/wiebenik/scriptie/index.html>>, (geraadpleegd op 24 februari 2011).

