



Megamoeilijk, die beeldspraak?

Onderzoek naar beeldspraak in Nederlandstalige kindertelevisie.
Een case study van *Mega Mindy en het zwarte kristal*.

Marlies Carette

Masterproef aangeboden binnen de opleiding
master in de Taal- en Letterkunde

Promotor prof. dr. Lieve De Wachter

Academiejaar 2012-2013

167 498 tekens

Voorwoord

In de bestudeerde kinderfilm *Mega Mindy en het zwarte kristal* zegt Zwarte Mega Mindy op een bepaald moment tegen Mega Mindy: ‘Je zit als een rat in de val!’ Bij het schrijven van deze masterproef had ik soms ook het gevoel in de val te zitten en dacht ik niet meer uit al die artikels en gedachtegangen te geraken. Gelukkig werd ik bijgestaan door een heel aantal mensen die mij, wanneer nodig, op tijd en stond uit die val hebben gehaald.

Eerst en vooral wil ik mijn promotor prof. Lieve De Wachter bedanken. Twee jaar geleden riep ze bij mij de liefde voor beeldspraak op zodat ik na mijn bachelorpaper nogmaals iets over beeldspraak wou doen. Dankzij haar toestemming werd dat ook mogelijk. Daarnaast heeft ze mij in de voorbije twee jaar geleerd hoe academisch Nederlands klinkt en gaven haar positieve commentaren mij steeds de moed om verder te gaan. De statistische kant van het experiment heb ik onder de knie gekregen dankzij de stuk voor stuk nuttige opmerkingen van prof. Dirk Speelman. Ik wil hem dan ook van harte bedanken voor al zijn kostbare tijd die hij in mij en mijn werk heeft gestopt.

Daarnaast apprecieer ik de medewerking van de Heuvellandse scholen, want zij maakten het mij mogelijk om het gewenste aantal proefpersonen bij elkaar te krijgen. Vervolgens ben ik Ruud Hendrickx dankbaar om zo snel op mijn mail te reageren en het taalbeleid bij Ketnet uit de doeken te doen. Het bezoekje aan Studio 100 om er de enthousiaste Sven Duym te interviewen vormde voor mij ook een grote meerwaarde.

Tot slot wil ik nog een heel aantal mensen uit mijn nabije omgeving bedanken die met hun kleine bijdrages het geheel beter maakten. Bedankt papa om mijn masterproef eens na te lezen. Bedankt mama om je collega’s aan te moedigen om deel te nemen aan mijn experiment en om het experiment ook in jouw klas te mogen afnemen. Bedankt zussen om mij te vergezellen bij het bekijken van musicals en kinderfilms om daarna dan de ‘geknipte’ film voor de case study te vinden. Bedankt Sien om me te wijzen op het gebrekkige ‘beeldspraakbegrip’ van Samson en om mee te helpen nadenken over twijfelgevallen van beeldspraak. En bedankt alle andere medestudenten uit Taal- en Letterkunde die mijn ‘Mega Mindy-verhaal’ steeds hebben angehoord.

Abstract

Deze masterproef gaat op zoek naar beeldspraak in Nederlandstalige kindertelevisie en het begrip ervan bij kinderen. Het gebruikte studiemateriaal is de kinderfilm *Mega Mindy en het zwarte kristal* (2010), een productie van Studio 100 voor vier- tot negenjarigen.

De literatuur over beeldspraak belicht vooral een specifieke soort van beeldspraak: de metaforen. Er zijn dan ook heel wat metafoorthorieën voor handen (traditionele retorische analyse, interactietheorie en conceptuele metafoorthorie) en er is een ruim aanbod aan manieren om metaforen in een tekst op te sporen. Naast metaforen bestaan er nog andere vormen van beeldspraak, namelijk vergelijkingen, metonymieën en uitdrukkingen. Al die vormen van beeldspraak zijn echter niet altijd evident voor een kind. Tot zeven jaar behandelt het kind de taal immers letterlijk. Het is pas vanaf tien tot twaalf jaar dat het zich goed bewust is van figuurlijk taalgebruik. Voorgaande onderzoeken tonen dan ook aan dat het ‘beeldspraakbegrip’ effectief groter wordt, naarmate het kind ouder is. Programmamakers houden daar best rekening mee bij het maken van kindertelevisie. Kinderzender Ketnet probeert daarom beeldspraak te mijden. Studio 100 vindt daarentegen dat ze er voorzichtig mee moeten omspringen, maar dat het in sommige gevallen zeker kan. Een duiding van de ‘beeldspraakvorm’ is voor de allerkleinsten wel steeds gewenst.

Uit het descriptieve onderzoek blijkt dat de film *Mega Mindy en het zwarte kristal* 22 vormen van beeldspraak bevat. Daaronder bevinden zich vier metaforen, zes metonymieën en twaalf uitdrukkingen. Vergelijkingen zijn er niet. Uiteindelijk werden 18 ‘beeldspraakvormen’ via open vraag en via meerkeuzevraag voorgelegd aan 30 kleuters uit het tweede kleuter en 30 leerlingen uit het tweede leerjaar van Heuvelland. Het tweede kleuter begreep de beeldspraak significant minder goed dan het tweede leerjaar. Bij de open vraag gaven de kleuters slechts in 9% van de gevallen een juist antwoord, terwijl de leerlingen dat in 41% van de gevallen deden. Bij de meerkeuzevraag kozen de kleuters in 25% van de gevallen voor het correcte antwoord en de leerlingen in 74% van de gevallen. Daarbij vonden beide klassen de metonymieën het moeilijkst, gevolgd door de uitdrukkingen en de metaforen. De meerkeuzevraag was makkelijker dan de open vraag.

De film *Mega Mindy en het zwarte kristal* bevat dus wel degelijk beeldspraak, maar die wordt echter niet door de volledige doelgroep begrepen. De jongste kijkers (tweede kleuter) blijken er nauwelijks iets van te snappen, terwijl de oudsten (tweede leerjaar) er veel minder problemen mee hebben.

Inhoudsopgave

Voorwoord	2
Abstract	3
Inhoudsopgave	4
Lijst van figuren	7
Inleiding	8
1 Wat is beeldspraak?	9
1.1 Drie stromingen	10
1.1.1 Traditionele retorische analyse	10
1.1.2 Interactietheorie	13
1.1.3 Conceptuele metafoortheorie	14
1.1.4 Besluit	16
1.2 Vormen van beeldspraak toegelicht	17
1.2.1 Vergelijking	17
1.2.2 Metafoor	17
1.2.3 Metonymie	18
1.2.4 Uitdrukking	18
1.3 Methodes om beeldspraak te detecteren	19
1.3.1 Manuele analyse	19
1.3.2 Geautomatiseerde analyse	22
1.3.3 Besluit	23
2 Kinderen en taal: plaats voor beeldspraak?	24
2.1 Kindertaalverwerving: algemene schets	24
2.1.1 Prelinguale periode (doorsnee 0 - 1;0)	25
2.1.2 Vroeglinguale periode (doorsnee 1;0 - 2;6)	25
2.1.3 Differentiatiefase (doorsnee 2;6 - 5;0)	26
2.1.4 Voltooiingsfase (doorsnee 5;0 - 9;0)	28
2.1.5 Latere taalverwerving in kindertijd en adolescentie	28
2.1.6 Besluit	30
2.2 Plaats van beeldspraak in de kindertaalverwerving	31

2.2.1	Theoretisch	31
2.2.2	Experimenteel	33
2.2.3	Besluit	37
3	Kinderen en televisie: plaats voor taal?	39
3.1	Rol van kindertelevisie in taalverwerving	39
3.1.1	Negatieve rol	39
3.1.2	Positieve rol	40
3.1.3	Besluit	42
3.2	Taalbeleid van kindertelevisie	43
3.2.1	Studio 100	43
3.2.2	Ketnet	44
3.2.3	Besluit	46
4	Descriptief onderzoek: beeldspraak aanwezig in de film?	47
4.1	Materiaal en methode	47
4.1.1	Keuze voor film	47
4.1.2	Analysemethode	48
4.2	Hypothesen	50
4.3	Analyse van de film	50
4.4	Discussie op basis van de analyse	52
4.5	Toetsing van de hypothesen	53
4.6	Besluit	53
5	Experimenteel onderzoek: begrijpen kinderen beeldspraak?	54
5.1	Materiaal en methode	54
5.1.1	Proefpersonen	54
5.1.2	Materiaal	55
5.1.3	Methode	56
5.2	Hypothesen	58
5.3	Resultaten	59
5.3.1	Open vraag	59
5.3.1.1	Totaalscore	59
5.3.1.2	Soorten antwoorden	60

5.3.1.3 Soorten beeldspraak	61
5.3.1.4 Soorten ‘beeldspraakvormen’	62
5.3.2 Meerkeuzevraag	63
5.3.2.1 Totaalscore	63
5.3.2.2 Soorten antwoorden	64
5.3.2.3 Soorten beeldspraak	65
5.3.2.4 Soorten ‘beeldspraakvormen’	66
5.3.3 Vergelijking beide onderzoeksmethoden	67
5.4 Discussie op basis van de resultaten	68
5.4.1 Totaalscore	68
5.4.2 Soorten antwoorden	69
5.4.3 Soorten beeldspraak	70
5.4.4 Soorten ‘beeldspraakvormen’	72
5.4.5 Vergelijking beide onderzoeksmethoden	73
5.5 Toetsing van de hypothesen	75
5.6 Besluit	76
Conclusie	77
Literatuurlijst	79
Bijlagen	85
Bijlage 1: interview met Sven Duym over taalbeleid Studio 100	85
Bijlage 2: e-mail van Ruud Hendrickx over taalbeleid Ketnet	88
Bijlage 3: methode voor het opsporen van talige beeldspraak	90
Bijlage 4: beeldspraak in <i>Amika</i>	91
Bijlage 5: beeldspraak in <i>Mega Mindy en het zwarte kristal</i> (1.15.45)	92
Bijlage 6: scenario van het experiment	94
Bijlage 7: afbeeldingen gebruikt tijdens het experiment	101
Cd-rom	
Uitgeschreven versie van de antwoorden van de proefpersonen	
SPSS-bestand en output-bestanden	
Berekeningen in Excel	

Lijst van figuren

- Figuur 1. Metafoordefinitie volgens Aristoteles (Bron: Aristoteles, 2004, p. 148).
- Figuur 2. Overzicht van de taalverwerving volgens interne factoren (Bron: Schaerlaekens, 2000b, p. 15).
- Figuur 3. Soorten beeldspraak in *Mega Mindy en het zwarte kristal*.
- Figuur 4. Klas en geslacht van de proefpersonen per school.
- Figuur 5. Gebruikte 'beeldspraakvormen' in het experiment.
- Figuur 6. Gemiddeld aantal antwoorden per soort antwoord (open vraag).
- Figuur 7. Gemiddelde scores voor de soorten beeldspraak (open vraag).
- Figuur 8. Gemiddelde scores per 'beeldspraakvorm' (open vraag).
- Figuur 9. Gemiddeld aantal antwoorden per soort antwoord (meerkeuzevraag).
- Figuur 10. Gemiddelde scores voor de soorten beeldspraak (meerkeuzevraag).
- Figuur 11. Gemiddelde scores per 'beeldspraakvorm' (meerkeuzevraag).
- Figuur 12. Vergelijking gemiddeld aantal niet correcte en correcte antwoorden bij open vraag en meerkeuzevraag.

Inleiding

Het onderzoek naar beeldspraak kende de voorbije decennia een enorme boost (Lakoff & Johnson, 1999) en ook in het domein van de kindertaalverwerving zit men niet stil (Gillis & Schaerlaekens, 2000). Beide onderzoeksdomeinen zijn al vaak gecombineerd geweest (Franquart-Declercq & Gineste, 2001), maar de studie van het ‘beeldspraakbegrip’ bij kinderen beperkt zich bijna uitsluitend tot het testen van gekunstelde ‘beeldspraakvormen’. Deze masterproef focust daarentegen op een reële context door de kinderen de kinderfilm *Mega Mindy en het zwarte kristal* (2010) voor te leggen. Aan de hand van die film proberen we de volgende twee onderzoeksvragen op te lossen: “Komt er beeldspraak voor in Nederlandstalige kindertelevisie?” Indien ja: “Begrijpen de kinderen de aangewende ‘beeldspraakvormen’?”

Om de onderzoeksvragen te kunnen beantwoorden, is een duidelijke definitie van beeldspraak nodig. Het eerste hoofdstuk zoomt dan ook in op de verschillende metafoorthorieën, definieert de meest voorkomende soorten van beeldspraak en beschrijft verschillende methodes om beeldspraak op te sporen. Het tweede hoofdstuk verbindt beeldspraak met kindertaal. Een algemene schets van de kindertaalverwerving zorgt voor de nodige basis om vervolgens de plaats van beeldspraak in die taalverwerving te bepalen. De link met kindertelevisie komt aan bod in het derde theoretische hoofdstuk. Dat hoofdstuk bekijkt of televisie een effect heeft op de kindertaalverwerving en beschrijft het taalbeleid van programmamaker Studio 100 en kinderzender Ketnet.

De theorie wordt vervolgens omgezet in de praktijk aan de hand van twee onderzoeken. Het vierde hoofdstuk bevat het descriptieve onderzoek dat nagaat of er al dan niet vormen van beeldspraak voorkomen in de film *Mega Mindy en het zwarte kristal*. In het vijfde hoofdstuk volgt een experimenteel onderzoek dat peilt naar het begrip van de gevonden ‘beeldspraakvormen’ bij 30 kinderen uit het tweede kleuter en 30 kinderen uit het tweede leerjaar. Beide hoofdstukken worden steeds voorafgegaan door een beschrijving van het gebruikte materiaal en de gevolgde methode.

Het theoretisch kader en de twee onderzoeken zullen uiteindelijk uitwijzen hoe het gesteld is met het voorkomen van beeldspraak en het begrip ervan door kinderen in de film *Mega Mindy en het zwarte kristal*.

1. Wat is beeldspraak?¹

Hij doet geen vlieg kwaad! (Studio 100, 2008)

Als een personage uit de Studio 100-productie *Amika* bovenstaande uitspraak doet, kan die door de jonge kijker verkeerd geïnterpreteerd worden. De kijker kan de beeldspraak ‘geen vlieg kwaad doen’ namelijk letterlijk interpreteren als hij die niet als beeldspraak herkent. Om beeldspraak te kunnen herkennen, moet de toehoorder echter weten wat beeldspraak precies is en daar zit net de moeilijkheid. Punter (2007, p. 26) spreekt zelfs van een noodzakelijke instabiliteit van algemene definities van beeldspraak.

Het *Lexicon van literaire termen* (Van Gorp, Delabastita & Ghesquiere, 1998, p. 53) definieert het begrip ‘beeldspraak’ als volgt: “Figuurlijk of overdrachtelijk taalgebruik, dat wil zeggen dat over een bepaald onderwerp – een zintuiglijk waarneembaar object zowel als een gevoel of idee – in ‘overgedragen’ termen gesproken wordt. Beeldspraak is wezenlijk creatief, al kan ze door herhaald gebruik in de omgangstaal een cliché of gemeenplaats worden. De dagelijkse taal bevat trouwens tal van beelden die we niet langer als zodanig aanvoelen, maar die op indringende en gestructureerde wijze waarneming en begrip van de realiteit beïnvloeden.”

Die definitie blijft inhoudelijk vaag, maar maakt tegelijkertijd duidelijk, dat het niet altijd voor de hand ligt om beeldspraak ook effectief als beeldspraak te herkennen, laat staan om het begrip goed af te bakenen. Dat verklaart onder meer waarom verschillende theoretici zich tot op heden bezighouden met de studie van beeldspraak, vaak elk vanuit een eigen invalshoek. Voor deze masterproef is het vooral van belang om de volgende drie metafoorthorieën aan te halen. Enerzijds is er de traditionele retorische analyse die heel dicht bij de te bestuderen tekst blijft, anderzijds bestaat de cognitieve metafoorthorie die de tekst verlaat om het gebruik van metaforen in ons dagelijkse leven te bestuderen. Als overgang tussen die twee ‘uitersten’ vermelden we kort de hoofdpunten van de interactietheorie. Eenmaal deze drie theorieën uitgewerkt zijn, zullen enkele veel voorkomende soorten van beeldspraak gedefinieerd worden. Daarop volgt een overzicht van verschillende soorten methodes om beeldspraak te detecteren in een tekst. Die twee laatste punten dragen bij tot het onderzoek dat in het vierde hoofdstuk gevoerd zal worden en dat kijkt of beeldspraak voorkomt in kinderfilms.

¹ Gebaseerd op Carette, M. (2012). *Het nieuws in beelden. Onderzoek naar beeldspraak in journaals. Een case study van het VRT-journaal versus het NOS-journaal*. [Bachelorpaper]. Leuven: K.U. Leuven, pp. 8-16.

1.1 Drie stromingen

De werking van beeldspraak kan worden verklaard vanuit enkele theorieën die handelen over de metafoor, een belangrijke vorm van beeldspraak. Concreet komen de twee belangrijkste theorieën uit het metafooronderzoek uitgebreid aan bod: de traditionele retorische analyse en de conceptuele metafoorthorie. Daarnaast vermelden we kort de peilers van de interactietheorie die een soort ‘overgangstheorie’ is. Dit theoretisch kader over metafooronderzoek is nodig voor het vierde hoofdstuk van deze paper. Daarvoor moet duidelijk zijn wat als beeldspraak kan worden aangeduid en welke stroming bij dat definiëren het best kan helpen.

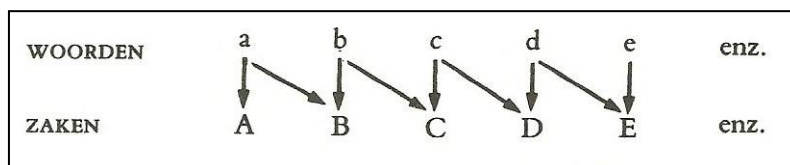
1.1.1 Traditionele retorische analyse

Hoewel er heel wat studies aan de metafoor zijn gewijd, beweert Umberto Eco dat “van de duizenden en duizenden pagina’s die geschreven zijn over de metafoor, slechts enkele iets waardevols toevoegen aan de eerste twee of drie fundamentele concepten geïntroduceerd door Aristoteles” (Kirby, 1997, p. 520). Zo legt Eco resoluut de bouwstenen van de meeste metafoorthorieën bij Aristoteles. Het is dan ook belangrijk om bij die klassieke waarde en vertegenwoordiger van de traditionele retorische analyse te beginnen alvorens te kijken hoe theoretici vandaag over metaforen denken. Daarnaast verdienen ook de voorgangers van Aristoteles wat aandacht over hun gebruik van wat men de eerste metaforen kan noemen.

Ondanks Eco’s lovende woorden voor Aristoteles merkt Kirby (1997, p. 521) op dat het prille begin van de metafoor gezocht moet worden bij enkele Grieken die al voor Aristoteles optraden: Homerus, Isocrates en Plato. Homerus is de dichter die bekend staat omwille van zijn vergelijkingen (later ‘Homerische vergelijkingen’ genoemd). Die vergelijkingen zijn te plaatsen onder de noemer beeldspraak en horen dan ook thuis in de metafoorthorie. Homerus’ vergelijkingen zijn daarenboven heel rijk uitgewerkt om het belang van de actie aan te duiden of om personages te karakteriseren (Kirby, 1997, pp. 521-523). Toch is het nog wachten tot Isocrates voor de term ‘metafoor’ gebruikt wordt als iets wat hij ‘metaphora’ noemt. Wat hij daaronder precies verstaat, is niet helemaal duidelijk. Maar volgens Kirby (1997, p. 526) zou Isocrates er vergelijkingen zoals die van Homerus onder groeperen. Isocrates schrijft de metaforen daarnaast toe aan de poëzie als onderscheidende factor ten opzichte van het proza. Bij Plato wordt de inhoud van het begrip al duidelijker (Kirby, 1997, pp. 528-531). Hij gebruikt de verbale vorm ‘metapherein’ in de

betekenis van het overdragen van woorden, een translatie van de ene taal naar de andere. De term ‘metaphora’ gebruikt hij echter niet, maar hij spreekt wel van ‘eikōn’ in de zin van gelijkenis. Daaronder verstaat hij niet enkel fysieke en visuele gelijkenissen, maar ook verbale vergelijkingen. Het belangrijkste is echter dat hij het woord ‘eikōn’ telkens gebruikt in de zin van een representatie van iets, materieel of conceptueel, door iets anders. Dat zal later nog aan bod komen bij zijn leerling Aristoteles.

Aristoteles ontwikkelt als eerste een echte theorie over wat een metafoor precies is. Hij doet dat in het kader van de semiotiek, de leer van de tekens. Concreet omschrijft hij het begrip ‘metafoor’ in zijn *Poëtica* vertaald door Van der Ben en Bremer (Aristoteles, 2004, p. 69) als volgt: “Een metafoor is het resultaat van de toepassing van een oneigenlijk woord; <deze toepassing kan zijn> van het genus op een species, of van de species op het genus, of van de species op een andere species, ofwel zij kan geschieden op grond van een analoge verhouding.” Om het citaat goed te kunnen begrijpen, is het belangrijk te weten wat Aristoteles bedoelt met een ‘oneigenlijk woord’. Dat verklaren de vertalers in de aantekeningen bij de *Poëtica* (Aristoteles, 2004, p. 148): “ ‘Oneigenlijk’ is de vertaling van ‘allogrion’ dat ‘niet-eigen’, ‘bij iets anders behorend’ betekent. Een woord is dus een metafoor als het gebruikt wordt ter noeming van een zaak waarvan het niet de normale, eigenlijke naam is.” De vertalers voegen er nog aan toe dat het idee van ‘overbrenging’, ‘overdracht’, aanwezig in het Griekse woord ‘metaphora’, niet verwaarloosd mag worden. Ook schematiseren Van der Ben en Bremer Aristoteles’ definitie op de volgende manier:



Figuur 1. Metafoordefinitie volgens Aristoteles (Bron: Aristoteles, 2004, p. 148).

De verticale pijlen stellen het gebruik van de eigenlijke, gangbare woorden met betrekking tot hun denotata voor (letterlijke betekenis), terwijl de schuine pijlen het gebruik van woorden weergeven voor zaken die (in het normale taalgebruik) niet tot hun denotatum behoren (figuurlijke betekenis).

Vervolgens onderscheidt Aristoteles vier soorten metaforen (Aristoteles, 2004, p. 69). De eerste is ‘van genus op species’ en slaat op het gebruik van een woord dat normaal het genus benoemt als aanduiding van de species. Een voorbeeld is ‘mijn schip staat hier’ waarbij voor anker liggen het staan van een bepaalde zaak is. Het omgekeerde kan ook en wordt dan ‘van species op genus’. Een woord dat normaal de species benoemt, wordt gebruikt als

aanduiding van het genus. Zo heeft Homerus het over ‘werkelijk, *ontelbare* dappere daden die Odysseus heeft verricht’ waarbij de schrijver ‘ontelbaar’ gebruikt voor ‘veel’ aangezien ontelbaar veel is. ‘Van species op andere species’ is ook mogelijk. Dan wordt een woord gebruikt dat normaal de ene species benoemt als aanduiding van een andere species. Dat gebeurt in ‘met het offermes het leven *aftappend*’ en ‘<het bloed> *aansnijdend* met het lange offermes’ waarbij het aftappen ‘aansnijden’ genoemd wordt en het aansnijden ‘aftappen’. Zowel het een als het ander is wegnemen van een bepaalde zaak. Tot slot bestaat de analoge verhouding waarvan sprake is als tot de eerste zaak (A) zich de tweede zaak (B) verhoudt, zoals tot de derde zaak (C) de vierde zaak (D). Die verhouding is aanwezig als gesproken wordt over de drinkschaal als ‘het schild van Dionysus’ (d+a) en het schild als ‘de drinkschaal van Ares’ (b+c) aangezien de drinkschaal (B) zich op gelijke wijze verhoudt tot Dionysus (A) als het schild (D) tot Ares (C). Deze indeling bevat nergens expliciet de vergelijking zoals die door Homerus gebruikt en door Plato beschreven wordt. Kirby (1997, p. 544) meent dat Aristoteles de vergelijking ziet als een soort genus-metafoor. Dat type metafoor onderscheidt zich van de andere types door de aanwezigheid van een expliciete vergelijkende uitdrukkingwijze (Tamba-Mecz & Veyne, 1979, p. 85, p. 88).

Nu duidelijk is wat Aristoteles begrijpt onder metaforen, kan gekeken worden naar de functies die een dergelijk taalgebruik vervult. In de *Poëtica* haalt Aristoteles al aan dat dichters metaforen moeten gebruiken om ervoor te zorgen dat de taal niet als alledaags of laag wordt ervaren. Toch moet de dichter opletten dat niet heel zijn gedicht uit metaforen en andere ongewone woorden bestaat, anders zou hij het gevaar kunnen lopen dat het onleesbaar wordt. Een goede afwisseling tussen gewone en ongewone woorden, zoals metaforen, is dus de boodschap van Aristoteles (Aristoteles, 2004, pp. 72-73). In zijn *Retorica* gaat Aristoteles in op metaforen die gebruikt worden in redevoeringen. In een dergelijke tekst werken metaforen op twee manieren: ze brengen enerzijds een cognitieve oefening teweeg in decoderen en anderzijds kan die oefening op zich ook aangenaam zijn voor het publiek (Kirby, 1997, p. 545). Toch wordt de metafoor bij Aristoteles vooral beschouwd als iets dat het discours versiert (Newman, 2002, p. 2) en kan bijdragen tot het overtuigen van een publiek (Newman, 2002, p. 7).

De metafoorthorie van Aristoteles blijft beperkt tot de tekst zelf en meer in het bijzonder tot de woorden waaruit de tekst bestaat. Hij ziet een metafoor als het geven van een naam aan een zaak die eigenlijk een andere zaak aanduidt. Toch past de gegeven naam bij de zaak omdat tussen beide zaken een gelijkenis wordt gezien. Nu moet de vraag gesteld worden in hoeverre deze theorie de tand des tijds overleefd heeft.

1.1.2 Interactietheorie

I. A. Richards (1950, pp. 90-94) is een van de eersten die niet langer op Aristotelische wijze metaforen bestudeert, dat wil zeggen als een versierend element of iets dat taal kracht bijzet. Volgens hem zijn metaforen geen uitzonderlijk taalfenomeen, maar eerder alomtegenwoordig in de taal. Gebruiken we een metafoor, dan roept een enkel woord of een zin twee gedachten van verschillende dingen tegelijkertijd op. De betekenis van dat woord of die zin is dan het resultaat van de interactie tussen die twee gedachten. Vandaar ook de naam voor de theorie: 'interactietheorie'. Die nieuwe visie op metaforen legt de klemtoon op gedachten en niet langer louter op woorden. Daarnaast introduceert Richards (1950, pp. 96-97, pp. 117-119) twee belangrijke begrippen die de metafoorstudie tot op heden gebruikt: 'tenor' en 'vehicle'. Ze staan voor de twee eerder vermelde gedachten van verschillende dingen die bij een metafoor worden opgeroepen en interageren. Onder 'tenor' valt de onderliggende gedachte of het letterlijke deel van de metafoor. 'Vehicle' is dan het figuurlijke deel. Beide worden verbonden door de 'ground' of de gemeenschappelijke kenmerken tussen 'tenor' en 'vehicle'. Een woord is metaforisch als er een 'tenor' en een 'vehicle' onderscheiden kan worden. In het voorbeeld 'dat kind is een varken' is 'kind' tenor en 'varken' vehicle.

Max Black (1955, pp. 285-286) werkt verder op de metafoordefinitie van Richards en benadrukt dat de metafoor zorgt voor de creatie van een nieuwe betekenis. In zijn eigen termen noemt hij het een uitbreiding van de betekenis van het woord dat de focus draagt. Met 'focus' bedoelt Black (1955, p. 276) het woord dat figuurlijk gebruikt wordt en dat staat tegenover 'frame', dat is de rest van de zin waarin het woord voorkomt. Black (1955, pp. 286-288, p. 291) vindt echter niet dat die nieuwe betekenis tot stand komt door een 'ground' van gemeenschappelijke kenmerken. Hij ziet een metafoor eerder als een filter waarbij enkele clichékenmerken van het ondergeschikte onderwerp aan het hoofdonderwerp worden gegeven. In het voorbeeld 'de mens is een wolf' is 'mens' het hoofdonderwerp en 'wolf' het ondergeschikte onderwerp. Om die metafoor te begrijpen moet de toehoorder niet de perfecte definitie van een wolf kennen, maar volstaat het als hij enkele clichékenmerken van een wolf toepast op de mens. De interactie tussen beide gedachten bestaat erin dat de metafoor niet alleen ons beeld over de mens verandert, maar ook ons idee over een wolf menselijker maakt.

De ideeën van de interactietheoretici Richards en Black zijn al vooruitstrevend ten opzichte van de klassieke theorie, maar zullen pas een echte doorbraak kennen wanneer ze worden opgenomen en geradicaliseerd in de conceptuele metafoortheorie.

1.1.3 Conceptuele metafoorthorie

In 1980 publiceren George Lakoff en Mark Johnson het boek *Metaphors we live by*, een mijlpaal in de studie van de metaforen. In dat werk werpen beide theoretici een heel ander licht op metaforen. Ze zien metaforen niet langer als iets louter taligs, maar menen dat ze deel uitmaken van ons leven en denken. Dat idee heeft niet alleen grote implicaties gehad voor de metafoorthorie, maar lag zelfs aan de basis voor een nieuwe richting in de taalkunde: de cognitieve taalkunde. Daarnaast geldt het boek als het eerste boek waarin de hedendaagse metafoorthorie wordt beschreven (Steen, 1999, p. 251). Het is dan ook van groot belang om de theorie van Lakoff en Johnson grondig te bestuderen en dat kan het best aan de hand van hun meesterwerk zelf – in Nederlandstalige vertaling: *Leven in metaforen* (1999).

Het basisidee van de theorie is dat de metafoor alomtegenwoordig is in het alledaagse leven. Het conceptuele systeem waarop het denken is gebaseerd, is metaforisch van aard. Daarmee verwijderen Lakoff en Johnson zich van voorgaande theorieën die de metafoor zien als iets wat meer met woorden dan met denken of handelen te maken heeft. Concreet valt hun nieuw inzicht te bewijzen met de metafoor ‘discussie is oorlog’. Uitdrukkingen als ‘Die opmerking sloeg in als een bom’ en ‘Jouw stellingen zijn *onverdedigbaar*’ tonen aan dat wij een discussie in het dagelijks taalgebruik in termen van oorlog definiëren. De metafoor ‘discussie is oorlog’ brengt zo structuur in wat wij doen en in hoe wij wat we tijdens een discussie doen beschouwen. Lakoff en Johnson (1999, p. 13) vatten samen: “De essentie van de metafoor is het begrijpen en ervaren van iets op basis van iets anders”.

Lakoff en Johnson (1999, pp. 22-29, pp. 33-39) onderscheiden verschillende soorten metaforen, afhankelijk van hoe het ene concept tot het andere wordt gezien. Ten eerste zijn er de *structuurmetaforen* zoals het bovenstaande voorbeeld ‘discussie is oorlog’. Bij dergelijke metaforen bepaalt het ene concept een deel van de structuur van een ander concept. Daarnaast bestaan de *oriëntatiemetaforen* die aan een concept een plaats of richting in de ruimte toekennen. Zo is de metafoor ‘gelukkig is boven’ terug te vinden in uitdrukkingen als ‘zij is in hogere sferen’ en ‘hij is in een *opperbeste* stemming’. Welke richting (zoals ‘boven’ in het voorbeeld) precies wordt toegekend, is gebaseerd op een fysieke en/of culturele basis. Een derde soort metaforen vormen de *ontologische metaforen* die op hun beurt verder opgedeeld worden in *entiteits- en substantiemetaforen* enerzijds en *containermetaforen* anderzijds. *Entiteits- en substantiemetaforen* zorgen ervoor dat we gebeurtenissen, handelingen, emoties, ideeën en dergelijke als entiteiten en substanties beschouwen. Zo bestaan er op basis van de ontologische metafoor ‘inflatie is een entiteit’ uitdrukkingen als ‘Inflatie *verlaagt* de

levensstandaard' en 'Ik word niet goed van die inflatie'. *Containermetaforen* houden in dat mensen hun eigen binnen-buiten-oriëntatie projecteren op andere fysieke objecten die worden begrensd door oppervlaktes. Die objecten beschouwen ze op die manier dan ook als containers met een binnen- en een buitenkant. Een voorbeeld is de metafoor 'Azië is een container' waardoor het mogelijk is te zeggen 'In Azië liggen diverse landen'.

In dat rijtje metaforen geven Lakoff en Johnson (1999, pp. 40-47) ook plaats aan nog twee andere – en algemeen bekendere – metaforen: de *personificatie* en de *metonymie*. Van een *personificatie* is sprake als iets niet-menselijks wordt opgevat als iets menselijks. In feite is deze soort metafoor een uitbreiding van een ontologische. Een voorbeeld is: 'De inflatie dwingt ons met de rug tegen de muur'. Als daarnaast een entiteit wordt gebruikt om te verwijzen naar een andere entiteit die er op een bepaalde manier aan verwant is, is dat een *metonymie*. De relatie van verwantschap kan vele vormen aannemen. Zo bestaan onder meer 'deel voor het geheel', 'producent voor product' en 'heerser voor datgene waarover men heerst'. Een voorbeeld is 'Tafel vijf wacht op de rekening', waarbij 'tafel vijf' verwijst naar een bestaande persoon die heeft gegeten, zittend aan de tafel met het nummer vijf.

Tot slot vormen ook de *nieuwe metaforen* een soort op zich (Lakoff & Johnson, 1999, pp. 146-153). Dergelijke metaforen verschillen van de bovenstaande doordat ze geen conceptuele metaforen zijn, metaforen die structuur aanbrengen in het gewone conceptuele systeem van onze cultuur dat in ons dagelijkse taalgebruik wordt weerspiegeld. *Nieuwe metaforen* zijn daarentegen fantasierijk en creatief en geven een nieuw begrip van ervaring. Zo krijgt het verleden, onze dagelijkse bezigheden of wat we weten en geloven een nieuwe betekenis. Dergelijke metaforen kunnen zelfs de realiteit veranderen. Lakoff en Johnson (1999, pp. 151-152) geven als voorbeeld de 'chemische stof-metafoor'. Ziet men 'oplossing' in een uitdrukking als 'de oplossing van mijn problemen' als een chemische stof, dan zorgt dat ervoor dat problemen niet langer weg zijn als ze opgelost zijn, maar net wel kunnen terugkeren. Leven volgens die metafoor zorgt voor een nieuwe kijk op menselijke problemen.

De vraag is nu welke functie die verschillende soorten metaforen uitoefenen. Dat *nieuwe metaforen* ons wereldbeeld kunnen veranderen, is al aangehaald. Maar ook de *conceptuele metaforen* zijn niet functieloos, ze helpen immers om de werkelijkheid te begrijpen. Hoe ze dat precies doen, kan als volgt samengevat worden (Lakoff & Johnson 1999, p. 239): aan onze ervaring wordt een structuur opgelegd door de aard van ons lichaam en van onze fysieke en culturele omgeving. Doordat bepaalde ervaringen terugkomen, worden er categorieën gevormd. Die categorieën zijn op menselijke ervaring gebaseerde 'gestalts' (manieren om ervaringen in gestructureerde gehelen te ordenen) die de samenhang in onze

ervaring definiëren. Vervolgens zijn er twee opties. Ofwel begrijpen we onze ervaring direct wanneer we merken dat die coherent is vormgegeven op basis van ‘gestalts’ die rechtstreeks tevoorschijn zijn gekomen uit de interactie met en in onze omgeving (bijvoorbeeld: ‘boven-beneden’). Ofwel begrijpen we ervaring metaforisch wanneer een ‘gestalt’ van het ene ervaringsdomein gebruikt wordt om een ervaring in een ander domein vorm te geven (bijvoorbeeld: ‘gelukkig is boven’).

Lakoff en Johnson (1999, p. 247) gaan met hun conceptuele metafoortheorie veel verder dan al hun voorgangers en menen zelfs dat de metafoor “net zozeer deel uitmaakt van ons functioneren als ons tastzintuig” en dat het “van even grote waarde is”. Hun ideeën vormen – zoals eerder al gezegd is – dan ook de basis voor de cognitieve linguïstiek. Theoretici als Mark Turner en Gilles Fauconnier (1995, p. 184) werkten de theorie later verder uit. Toch mag de theorie uit *Leven in metaforen* niet overschat worden. Steen (1999, p. 259) merkt op dat ze heel wat ideeën uit de werken van de eerder vermelde interactietheoretici als I. A. Richards (1950) en Max Black (1955) hebben voortgezet. Desalniettemin zijn Lakoff en Johnson erin geslaagd om de mensen op een nieuwe manier naar betekenis in taal te laten kijken. De taal bevat immers veel meer niet-letterlijke betekenis dan vaak gedacht wordt.

1.1.4 Besluit

De traditionele retorische analyse, de interactietheorie en de conceptuele metafoortheorie benaderen metaforen op een verschillende wijze. Toch gaan ze allemaal uit van hetzelfde basisprincipe, namelijk dat een metafoor een bepaald woord op basis van een ander woord definieert. De definitie en uitwerking van dat basisidee is echter verschillend in de drie stromingen en vraagt heel andere benaderingswijzen. Door die verschillende aanpak moet voor het beperkte onderzoek dat in deze paper volgt, gekozen worden voor één bepaalde werkwijze. De interactietheorie laten we buiten beschouwing omdat die eerder een ‘overgangstheorie’ is. Daarnaast is de conceptuele metafoortheorie te diepgaand in het aanduiden van metaforen, waardoor we ons zullen beperken tot de traditionele retorische analyse. Het zou ons immers te ver leiden, mochten we een zin als ‘Ik heb macht *over* haar’ houden voor een metafoor. Dat is wat conceptuele metafoortheoretici als Lakoff en Johnson (1999, p. 23) nochtans zouden doen. Ook is er hier te weinig ruimte om een kinderfilm in concepten met hun onderlinge structuren op te delen. In wat volgt concentreren we ons dus op het louter talige aspect van beeldspraak.

1.2 Vormen van beeldspraak toegelicht

Het blijkt niet alleen moeilijk – zelfs bijna onmogelijk – te zijn om tot een eenduidige metafoorthorie te komen, ook het definiëren van verschillende vormen van beeldspraak zorgt voor onduidelijkheden. Aan de hand van het *Lexicon van literaire termen* (1998) van Hendrik Van Gorp, Dirk Delabastita en Rita Ghesquière zetten we toch enkele veel voorkomende vormen van beeldspraak op een rijtje. Dat is nodig om verder in deze paper de vormen die voorkomen in een kinderfilm te kunnen benoemen.

1.2.1 Vergelijking

Een vergelijking is een vorm van beeldspraak waarbij een zaak, een begrip, een eigenschap, of iets dergelijks met iets anders in verband wordt gebracht door middel van een analogiserend woord (bijvoorbeeld: ‘als’, ‘zoals’, ‘gelijk’). Deze stijlfiguur zorgt voor een meer aanschouwelijke voorstelling. Je kan er bepaalde betekenisaspecten mee accentueren of onvermoede verbanden mee blootleggen. Enkele voorbeelden van vergelijkingen zijn ‘sluw als een vos’, ‘wit als sneeuw’ en ‘klein als een muis’ (Van Gorp e.a., 1998, p. 462).

1.2.2 Metafoor

Een metafoor is een stijlfiguur die berust op betekenisoverdracht tussen twee termen. Volgens de klassieke definitie is de metafoor het gebruik van een woord in de plaats van een ander, op grond van betekenisovereenkomst of -contrast. Ook kan het gaan om het gebruik van een woord in een betekenis die lijkt op, maar toch verschilt van zijn gewone betekenis. In tegenstelling tot de vergelijking is het vergelijkend partikel (‘als’, ‘zoals’, ‘gelijk’) weggelaten. Een voorbeeld is ‘het kind is een engel’ (Van Gorp e.a., 1998, p. 274). Zoals hierboven al werd aangegeven (zie 1.1), bestaan er nog heel wat andere theorieën naast de klassieke die er andere visies op nahouden. Die vermelden we hier echter niet aangezien we werken met de klassieke definitie.

Wel het vermelden waard, zijn enkele specifieke gevallen van de metafoor. Zo zijn er een aantal figuren van overeenkomst (overdrachtfiguren) te onderscheiden. Een eerste type is een metafoor als ‘warme kleuren’. Dat is een *synesthesie* aangezien het gaat om een vermenging van waarnemingen en voorstellingen uit verschillende zintuiglijke sferen, meestal op grond van een gevoelsovereenkomst (Van Gorp e.a., 1998, p. 424). Daarnaast bestaat de

personificatie, een vorm van beeldspraak die levenloze dingen, voorwerpen of abstracties als menselijke wezens voorstelt of er eigenschappen van dergelijke wezens aan toewijst. Een voorbeeld daarvan is: ‘de stilte spreekt’ (Van Gorp e.a., 1998, p. 334). Voorts zijn er nog ‘overdrachtfiguren’ als *kleuroverdracht* (‘zwarte dagen’), *klankoverdracht* (‘schreeuwend onrecht’), *verdinglijking* of *reïficatie* en vele andere (Van Gorp e.a., 1998, p. 275). Tot slot is het ook belangrijk te wijzen op het bestaan van metaforen die in het dagelijkse taalgebruik niet langer als een metafoor worden ervaren. Denk maar aan een *dode* of *gelexicaliseerde metafoor* als ‘voet van de berg’. Als de metafoor nog iets meer herkenbaar is, wordt die een *versleten metafoor* of *cliché* genoemd. Een voorbeeld daarvan is ‘het schip van de woestijn’ in plaats van kameel (Van Gorp e.a., 1998, p. 274).

1.2.3 Metonymie

Een metonymie is een stijlfiguur waarbij een woord vervangen wordt door een ander op basis van een verband dat tussen beide bestaat. Het onderscheidt zich van de metafoor doordat het verband er geen van overeenkomst of contrast is². De naamsoverdracht kan op verschillende manieren gebeuren, enkele zijn: een deel voor het geheel of *pars pro toto* (‘een vloot van 24 zeilen’ in plaats van zeilschepen), het geheel voor een deel of *totum pro parte* (‘het huis stort in’ in plaats van het dak), de bewerker of maker voor het gemaakte (‘een Rubens’ in plaats van een schilderij van Rubens), de oorzaak voor het gevolg (‘hij heeft zijn tong verloren’ in plaats van spraak) (Van Gorp e.a., 1998, p. 278).

1.2.4 Uitdrukking

Een vorm van beeldspraak die niet in het *Lexicon van literaire termen* (1998) is opgenomen vormt de uitdrukking. Opnieuw is er een definitieprobleem. Het *Van Dale Groot Uitdrukkingenwoordenboek* (2006, p. 6) gebruikt de term ‘uitdrukking’ als een overkoepelende term voor wat idioom, spreekwoord, zegswijze, spreuk, gezegde, frase en zelfs vergelijking wordt genoemd. Die overkoepelende term wordt in deze masterproef overgenomen omdat het onnodig en haast onmogelijk is om de vormen die voorkomen in een kinderfilm verder te specificeren. Wat dan precies onder een uitdrukking wordt verstaan, is

² Steen e.a. (2010b, p. 10) maken het onderscheid tussen metafoor en metonymie als volgt: de betekenisrelatie is bij een metafoor een relatie van gelijkens (similarity) terwijl die bij een metonymie een relatie is van aangrenzing of naburigheid (contiguity).

een aantal woorden dat een karakteristieke, vaste eenheid vormt waarbij de woorden samen meer of iets anders betekenen dan losse woorden. Een voorbeeld is ‘een lijk in de kast’.

1.3 Methodes om beeldspraak te detecteren

Een onderzoek over beeldspraak staat of valt met het detecteren van de ‘beeldspraakvormen’ in het gebruikte corpus. De laatste decennia zijn meerdere onderzoekers dan ook op zoek gegaan naar adequate methodes om beeldspraak uit een tekst te halen. Daarbij ligt de laatste jaren de klemtoon op beeldspraak in *real discourse*, reële gesprekken in plaats van geïsoleerde en gekunstelde voorbeelden (Pragglejaz Group, 2007, p. 1). De onderzoekers zoomen vooral in op metaforen terwijl andere vormen van beeldspraak eruit afgeleid worden. De ontwikkeling van een methode is echter problematisch. Berber Sardinha (2011, z.p.) stelt dat het labelen van metaforen – en in het bijzonder conceptuele – moeilijk is aangezien er geen specifieke richtlijnen voor bestaan. Naast problematisch is de identificatie van beeldspraak volgens Philip (2008, p. 4) ook tijdrovend en afmattend. Toch is het noodzakelijk een eenduidig systeem te ontwikkelen dat toelaat resultaten van verschillende onderzoeken correct met elkaar te vergelijken (Pragglejaz Group, 2007, p. 2; Berber Sardinha, 2011, z.p.). Pogingen daartoe zijn vooral gemaakt voor conceptuele metaforen aangezien de conceptuele metafoorthorie momenteel het dominante model is binnen het metafooronderzoek (Hardie, Koller, Rayson & Semino, 2007, p. 2). Klassiek retorische metaforen krijgen eerder weinig aandacht en worden vaak in termen van een conceptuele metafoor benaderd (Berber Sardinha, 2006, p. 251). Binnen de verschillende pogingen is er een onderscheid tussen twee soorten methodes: enerzijds kan een corpus manueel op metaforen gecontroleerd worden, anderzijds verloopt die controle automatisch met behulp van een computerprogramma. Van beide soorten volgen hieronder enkele belangrijke voorbeelden ter inspiratie voor de methode gehanteerd in het onderzoek dat volgt (hoofdstuk 4).

1.3.1 Manuele analyse

Binnen de manuele analyse kunnen onderzoekers op twee manieren te werk gaan volgens Steen, Dorst, Herrmann, Kaal en Krennmayr (2010a, p. 768): ofwel identificeren ze metaforen deductief ofwel inductief. Bij een deductieve methode worden aan de hand van een set van conceptuele metaforen die vooraf opgesteld is, gerelateerde linguïstische uitdrukkingen van die metaforen gedetecteerd. Zo’n vooraf opgestelde set kan de vorm aannemen van een

woordenlijst of een concordantielijst. Berber Sardinha (2006, p. 250) meent echter dat een collocatielijst doeltreffender is. Zo'n lijst duidt naast de concordanties – dat is een lijst van een bepaald woord in de originele context – ook de collocaties – dat zijn twee of meer woorden die samen voorkomen binnen een bepaalde afstand ten opzichte van elkaar – aan. Die collocaties zijn nuttig bij het opsporen van metaforen aangezien vaak voorkomende collocaties een incongruentie tussen een woord en de nabije context aanduiden, wat wijst op een metafoor (Berber Sardinha, 2006, p. 252). Die collocatielijsten kunnen zowel manueel door de onderzoeker of met behulp van een computerprogramma opgesteld worden. Aan de hand van de collocatielijst bepaalt de onderzoeker of een woord al dan niet metaforisch van aard is. Hij vertrekt daarvoor vanuit een woord en kijkt vervolgens naar de collocaties van dat woord. Als daar blijkt dat het woord voorkomt bij woorden van een ander domein, dan wordt het initiële woord metaforisch gebruikt. Als extra controle is een blik op de concordanties nodig. Conceptuele labels kunnen dan aan het woord gegeven worden zodat de conceptuele metafoor tot stand komt (Berber Sardinha, 2006, pp. 267-268). Berber Sardinha (2006, pp. 269-272) is ervan overtuigd dat een collocatielijst onderzoekers wijst op mogelijke metaforen die ze zelf niet zouden vinden. Die onderzoekers moeten echter wel experts zijn of de meerwaarde van een lijst valt weg.

Ook Philip (2008, pp. 5-7) werkt voort op het idee dat de incongruentie tussen een woord en de nabije context wijst op metaforisch taalgebruik. Dat betekent volgens hem dat metaforische woordenschat niet centraal staat binnen het onderwerp van het discours en dus ook niet zal voorkomen in de top van een woordfrequentielijst of onder de kernwoorden van het discours. In zijn methode gaat hij dus ook deductief te werk door te vertrekken vanuit een woordfrequentielijst en afgeleide lijst met kernwoorden opgesteld door de computer. De woorden die niet onder de kernwoorden behoren, worden manueel in scherp afgebakende semantische categorieën ondergebracht. Categorieën met vijf of meer lemma's labelt men daarna als potentiële brondomeinen voor metaforen. De doeldomeinen van de metaforen worden vervolgens bepaald door naar elk woord apart in de context te kijken en zo is de metafoor ontcijferd.

Wil de onderzoeker echter alle metaforen uit het discours halen, dan blijkt de deductieve methode niet altijd even succesvol volgens Steen en zijn collega's (2010a, p. 768). De lijst waaruit vertrokken wordt, is immers nooit exhaustief. Daarom is het voor sommige doeleinden beter om inductief te werk te gaan. Dan wordt op basis van de linguïstische structuren in de tekst een set van conceptuele structuren opgesteld. Een concreet voorbeeld daarvan is de vaak geciteerde methode van de Pragglejaz Group (2007, p. 3): de MIP of

‘Metaphor Identification Procedure’. Die procedure bestaat uit vier stappen. Eerst moet de volledige tekst of het discours gelezen worden zodat een algemeen beeld van de betekenis duidelijk wordt. Daarna worden de lexicale eenheden eruit gehaald. Ten derde wordt voor elke lexicale eenheid in de tekst de contextuele betekenis bepaald. Is die betekenis duidelijk, dan wordt gekeken of de lexicale eenheid een meer alledaagse (concreter, gerelateerd aan lichamelijke actie, preciezer of historisch ouder) betekenis heeft. Heeft de lexicale eenheid een meer alledaagse betekenis in andere contexten dan de gegeven context, dan is de vraag of de contextuele betekenis contrasteert met die meer alledaagse basisbetekenis, maar in vergelijking ermee begrepen kan worden. Als dat zo is, dan is de lexicale eenheid metaforisch van aard. De methode pretendeert niet langer louter op de intuïtie van de onderzoeker gebaseerd te zijn, maar consulteert externe hulpbronnen zoals woordenboeken om de betekenis van lexicale eenheden te bepalen (Pragglejaz Group, 2007, p. 25). Toch erkent de Pragglejaz Group (2007, pp. 22-23) zelf dat daarmee niet alle problemen verdwenen zijn. De analisten zijn het vaak niet eens, waardoor discussie onderling noodzakelijk is. Mede door die discussies achteraf vraagt de methode veel tijd en inspanning om tot degelijke resultaten te komen.

In de hoop meer betrouwbare resultaten te boeken, hebben meerdere onderzoekers aangepaste versies van de MIP gecreëerd. Steen (2009, pp. 199-200) verwijt de Pragglejaz Group te sterk te kijken naar woorden met een duidelijk metaforisch gebruik terwijl het in de praktijk niet altijd zo eenvoudig is. Daarom stelt hij een methode bestaande uit vijf stappen voor die van een linguïstische metafoorvorm in de letterlijke tekst naar de onderliggende conceptuele structuur gaat. Ook de Vrije Universiteit van Amsterdam heeft een eigen variant van de MIP gecreëerd: de MIPVU of ‘Metaphor Identification Procedure Vrije Universiteit’. Die variant verschilt van het origineel doordat het enerzijds meer uitleg geeft bij het beslissen of iets al dan niet een lexicale eenheid is en anderzijds nieuwe termen zoals directe en impliciete metaforen introduceert. Door dat laatste onderscheid is de MIPVU – in tegenstelling tot de MIP – in staat ook andere vormen van metaforen zoals vergelijkingen te detecteren (Steen e.a., 2010a, pp. 772-774). Een andere herziening van de MIP komt van Rohrer en Vignone (2012, p. 13). Zij menen dat de MIP te veel aandacht geeft aan de metafoor op het niveau van de lexicale eenheid en houden daarom in hun methode ook rekening met de context waarin de metafoor voorkomt.

1.3.2 Geautomatiseerde analyse

Hoewel sommige onderzoekers de computer collocatielijsten en woordfrequentielijsten laten opstellen, blijft hun methode in hoofdzaak manueel. Toch begeven ze zich al op het veld van de corpuslinguïstiek, een discipline die pas in 1999 relevant werd voor de metafooranalyse en geautomatiseerde methodes met zich meebrengt (Berber Sardinha, 2011, z.p.). Die werken steeds deductief aangezien de computerprogramma's vertrekken van bepaalde door mensen verzamelde gegevens – zoals een database met metaforische patronen – die ze dan toepassen op de linguïstische uitdrukkingen in de tekst. Een eerste voorbeeld is het programma ontworpen door Berber Sardinha (2011, z.p.): de 'Metaphor Candidate Identifier'. Dat programma zoekt mogelijke metaforen in corpora op basis van een database met metaforische patronen. Het doorloopt vijf stappen. Ten eerste neemt het programma van elk woord uit het corpus de collocaties. Daarna bepaalt het van elke collocatie de woordklasse en het trefwoord. Als derde stap lijst het paren op bestaande uit het kernwoord en de collocatie inclusief het eerder bepaalde trefwoord en de woordklasse. Voor elk paar zoekt het dan in de database met metaforische patronen een overeenkomst. Wordt die overeenkomst gevonden, dan is het woord een potentiële metafoor. Zeven op de tien potentiële metaforen blijken na onderzoek ook echte metaforen te zijn. Feilloos is het programma dus niet, maar Berber Sardinha (2011, z.p.) wijst erop dat bij manuele metafooranalyses de onderzoekers ook zelden dezelfde resultaten bekomen.

Hardie en zijn collega's (2007, z.p.) werken met een programma dat niet naar potentiële metaforen zoekt, maar dat alle mogelijke semantische velden filtert op zoek naar mogelijke bron- en doeldomeinen. De semantische annotatie wordt gegeven door het programma USAS, onderdeel van het 'Wmatrix system'. Voor elk woord geeft USAS een reeks semantische tags waarbij de belangrijkste tag eerst komt. Die hiërarchie in tags wordt echter weggewerkt aangezien telkens tenminste twee betekenisdomeinen van belang zijn voor een metafoor: het bron- en het doeldomein. Slechts een van die twee kan het belangrijkste zijn, dus als er met een hiërarchie zou worden gewerkt, dan gaat het minder belangrijke domein verloren. Na de aanpassing geeft USAS alle domeinen uit de tekst waarna die vergeleken worden met een referentiecorpus. Op die manier legt men de semantische velden bloot die in verhouding tot de referentie te veel gebruikt worden. Vervolgens worden de gevonden woorden dan naast het domein waarin ze voorkomen gezet. Als blijkt dat het woord in zijn letterlijke betekenis niet tot dat semantisch veld behoort, dan is het metaforisch gebruikt. Deze geautomatiseerde methode blijkt twee tot drie keer meer resultaten op te leveren dan een

manuele analyse. Maar ook bij deze methode hoort een stuk manueel werk, namelijk het maken van de relaties tussen de domeinen. Volgens Hardie en zijn collega's is dat echter zeker niet meer tijdrovend dan bij een louter manuele analyse.

1.3.3 Besluit

Of er nu manueel of met behulp van een computerprogramma naar metaforen in een tekst wordt gezocht, het blijkt moeilijk om tot eenduidigheid te komen. Bij een manuele methode als de MIP is een discussie tussen de analisten achteraf noodzakelijk en ook een geautomatiseerde analyse met behulp van de 'Metaphor Candidate Identifier' haalt niet alle metaforen uit de tekst. Toch scheppen die methodes de ideale basis om een eigen methode te ontwikkelen voor het onderzoek dat volgt in het vierde hoofdstuk. Die methode wordt daar uitvoerig toegelicht.

2. Kinderen en taal: plaats voor beeldspraak?

*Wanneer mag men zeggen dat het kind figuurlijk taalgebruik – en meer in het bijzonder metaforen – begrijpt?*³ (Franquart-Declercq & Gineste, 2001, p. 724)

De bovenstaande vraag staat centraal in dit tweede hoofdstuk. Voor het onderzoek dat volgt, is het immers belangrijk te weten of kinderen in staat zijn om beeldspraak te begrijpen en zo ja, vanaf welke leeftijd. Om daarop te kunnen antwoorden, schetsen we eerst de verschillende fasen die het kind doorloopt in het verwerven van een taal (in dit geval de moedertaal). Daarna zoeken we de plaats van beeldspraak in dat taalverwervingsproces aan de hand van zowel theoretische werken als eerder uitgevoerde experimenten.

2.1 Kindertaalverwerving: algemene schets

“Wat simplificerend kan men zeggen dat jonge ouders zich in hoofdzaak twee vragen stellen: zal mijn kind lopen? En zal het spreken?” (Schaerlaekens, 2000a, p. 2). Zo wijst Schaerlaekens in de inleiding van het gerenommeerde naslagwerk *Kindertaalverwerving: een handboek voor het Nederlands* meteen op het belang dat aan kindertaalverwerving wordt gehecht. Veel onderzoekers hebben zich dan ook toegelegd op het domein van de taalverwerving dat onderscheiden moet worden van taalontwikkeling. *Taalontwikkeling* gaat ervan uit dat een kind zich een taal eigen maakt zonder expliciete hulp van buitenaf, bijvoorbeeld van de opvoeders. Bij *taalverwerving* spelen de taalinput en de voortdurende taalinteractie met de omgeving daarentegen wel een belangrijke rol (Schaerlaekens, 1999, p. 173). Hoe het kind zich de taal eigen maakt, wordt beschreven aan de hand van verschillende fasen met telkens een indicatie van de leeftijd van het kind. Het gaat echter om doorsneeleeftijden, aangezien er heel wat tempoverschillen bestaan tussen kinderen (Schaerlaekens, 2000b, p. 13). In wat volgt, is de indeling uit het handboek van Gillis en Schaerlaekens (2000) de basis. Die indeling is specifiek voor het Nederlands opgesteld, maar is tegelijkertijd relatief algemeen geldend. De manier waarop kinderen een taal verwerven, is immers in grote mate taaluniverseel (Schaerlaekens, 1999, p. 173). Dat verklaart waarom andere handboeken over anderstalige taalverwerving (zoals Ingram, 1989) een gelijkaardige indeling bevatten. Aan die indeling voegen een aantal onderzoekers waaronder Berman

³ In de oorspronkelijke taal: ‘Quand peut-on dire que l’enfant comprend le langage figuré et plus particulièrement les métaphores?’ (Franquart-Declercq & Gineste, 2001, p. 724)

(2004) nog een fase toe, die van de latere taalverwerving in de kindertijd en de adolescentie. Die fase komt hier ook aan bod, aangezien de meeste onderzoekers (zoals Nippold, 2004, p. 1) die al laten starten wanneer het kind naar school gaat. Zo is de latere taalverwerving ook van toepassing op de doelgroep van de bestudeerde film (vier- tot negenjarigen).

2.1.1 Prelinguale periode (doorsnee 0 - 1;0)⁴

In de prelinguale periode gebruikt het kind nog geen taal in de strikte zin van het woord. Wel wordt alles dat aan de basis ligt van de taal ontwikkeld doorheen de volgende vier fasen. Tijdens de eerste fase (geboorte tot zes weken) is het enige geluid dat de baby uitbrengt gehuil en is hij in staat om geluiden te horen. In de baarmoeder heeft hij immers leren luisteren naar stemmen, in het bijzonder naar die van de moeder. Vanaf doorsnee zes weken tot vier maanden produceert de baby rustigere geluiden die als ontspannen vocalen klinken. In tegenstelling tot het huilen kan de stemgeving al onderbroken worden en communiceren baby en volwassene via onder andere oogcontact, mimiek en gebaren. In de derde fase (doorsnee vier maanden tot zeven maanden) worden de rustige geluiden gevarieerder: er treden bijvoorbeeld verschillen in toonhoogte en luidheid op. De baby bedrijft op die manier een vocaal spel. Pikken de volwassenen daarop in, dan ontstaat er een *protoconversatie*. Daarnaast ontwikkelt het luisteren van de baby zich verder waardoor er al van een passieve fonologie sprake is. Bij doorsnee zeven à acht maanden tot dertien à veertien maanden begint de baby echt te brabbelen. Daarbij worden articulatiebewegingen herhaald: eerst gaat het om hetzelfde groepje (repetitief brabbelen) en daarna is er een alternatie met fonemen binnen die groepjes (gevarieerd brabbelen). Volwassenen herkennen in dat brabbelen vaak al lettergrepen waardoor het gebrabbel bijna als echte taal klinkt. Naast de vorderingen op foneemniveau, ontwikkelt ook het zins- en betekenisniveau zich. De baby reageert immers op zogenaamde taalspelletjes en op stereotiepe verbale uitingen als ‘waar is de poes?’ waarop het kind kijkt naar de plaats waar de poes normaal zit (Schaerlaekens, 2000b, pp. 16-18).

2.1.2 Vroeglinguale periode (doorsnee 1;0 - 2;6)

Vanaf de vroeglinguale periode begint het kind echt te spreken, al is het een heel geleidelijk proces. Dat proces start met de *éénwoordfase* (doorsnee 1;0 - 1;6) waarin de klankgroepjes

⁴ Een leeftijd wordt als volgt weergegeven: ‘aantal jaren; aantal maanden’.

van het kind een afspiegeling vormen van de volwassen fonologische vormen. Onder die klankgroepjes bevinden zich eerst veel onomatopeeën zoals ‘mama’, die het kind net zoals andere eerste woorden uit binnen een welbepaald routineus handelingsschema (*protowoorden*). Later benoemt het kind de zaken expliciet, los van hun actiekader. Tijdens dat benoemen is het belangrijk dat een volwassene het kind corrigeert, want anders zou het bijvoorbeeld alle viervoeters ‘koe’ noemen (*overextensie*). Tegen het einde van de fase is het kind in staat om met een woord al een eigenschap te koppelen aan een voorwerp of te verwijzen naar iets dat afwezig is (*holofrasen* of *éénwoordzinnen*). Een voorbeeld is wanneer het kind naar een kachel wijst en ‘wam’ (= warm) zegt. Een dergelijke éénwoordzin vormt een eerste aanzet tot syntaxis en wijst erop dat het kind zich klaarmaakt voor de volgende stap: de *twee- en meerwoordfase* (doorsnee 1;6 - 2;6).

In die twee- en meerwoordfase produceert het kind zinnnetjes die vaak nog context nodig hebben om begrijpbaar te zijn. De woordvolgorde daarentegen leunt wel al sterk aan bij die van volwassenen. Vervolgens ontwikkelt het kind zich in zijn gesprek met de volwassene: het kent naast de communicatieve en bewerende, ook de sturende en expressieve functie. Zo geeft hij aan het met iets oneens te zijn door te zeggen ‘nee dokter’ (= ik wil niet naar de dokter). De volwassene op zijn beurt kan het kind nu sociaal sturen dankzij diens passieve taalkennis. Die berust vooral op de groeiende woordenschat van het kind: er situeert zich immers een *woordenschatpurt* vlak voor de tweede verjaardag die de woordenschat van het kind van 50 naar 500 woorden brengt. Die woorden blijven echter beperkt tot voornamelijk *inhoudswoorden* terwijl *functiewoorden* schaars zijn. Ook ontbreekt morfologie nog volledig bij het kind en zijn de fonologische vaardigheden beperkt. Dat verklaart waarom het kind vooral enkelvoudige woorden uit. Alhoewel alle klinkers en de meeste medeklinkers van de moedertaal al verworven zijn, worden die medeklinkers aan het eind van een woord nog vaak weggelaten en kan het kind nog geen consonantenclusters produceren: ‘toe’ (= stoel). Daarnaast herhaalt het kind nog vaak lettergrepen (reduplicatie) zoals ‘keke’ (= kijken) en blijkt het onbeklemtoonde lettergrepen weg te laten of te reduceren tot een lettergreep zoals ‘naan’ (= banaan). Die fonologische processen verdwijnen naar het einde van de twee- en meerwoordfase – vaak *telegramstijlfase* genoemd – toe (Schaerlaekens, 2000b, pp. 18-24).

2.1.3 Differentiatiefase (doorsnee 2;6 - 5;0)

In de differentiatiefase ontwikkelt de taal van het kind zich op verschillende vlakken. Dat is deels te danken aan het feit dat het kind nu naar de kleuterschool trekt en zo zijn taalaanbod

vergroot. Op fonologisch niveau worden de nog ontbrekende fonemen verworven en groeit het fonologisch bewustzijn van het kind. Dat uit zich bijvoorbeeld in het maken van rijmpjes. Veel fonologische processen verdwijnen, maar toch blijven er nog enkele overeind. Zo komt het proces van *gliding*⁵ nog tot de vijfde verjaardag voor: ‘diejetuin’ (= dierentuin).

Op vlak van de semantiek en woordenschat valt vooral de woordenschatgroei op: op driejarige leeftijd kan een kind zo’n 1000 woorden actief produceren en begrijpt hij er nog veel meer. Helemaal correct worden die woorden echter nog niet gebruikt. Kinderen doen nog vaak aan *overextensie* en kunnen daardoor zelfs het omgekeerde zeggen van wat ze bedoelen. Toch blijkt het kind ook de betekenisgrenzen van de woorden af te tasten en woorden als concepten te benaderen, los van een concrete situatie. Zo gaat het kind bijvoorbeeld etymologiseren: “De ‘fee’ dat is omdat die altijd naar ‘t ‘feest’ gaat hé?”, merkt een peuter (3;7) op. Daarnaast vormen kinderen vaak neologismen om dingen te benoemen waarvoor ze geen woord kennen.

De veranderingen op het niveau van de syntaxis en de morfologie doen vervolgens de telegramstijl uit de twee- en meerwoordfase vergeten. Het kind leert immers lidwoorden, aanwijzende, vragende en persoonlijke voornaamwoorden, voegwoorden en bijwoorden. De eerder geciteerde tweewoordzin ‘nee dokter’ wordt nu vervangen door de echte zin ‘ik wil niet naar de dokter’. Daarnaast gebruikt het kind ook vraagzinnen met inversie en met vraagwoorden naast passieve en samengestelde zinnen. De helft van die zinnen bevatten vanaf drie jaar en vijf maanden een werkwoordelijke component die vervoegd wordt. Geleidelijk aan vormt het kind ook de verleden en toekomstige tijd van het werkwoord. Naast de werkwoorden evolueren ook de adjectieven en substantieven. Zo ontwikkelt het kind de buigings-e van het adjectief, het verkleinwoord en het meervoud van het substantief. Al die flectieregels worden echter nog niet volledig correct toegepast. Wel blijkt dat de kinderen een systematiek ontdekken in de regels, wat leidt tot *overregularisatie*: ‘ik heeft’.

Tot slot treden er ook enkele pragmatische, metalinguïstische en communicatieve veranderingen op. De eerder vermelde poging tot etymologiseren wees al op een geëxpliciteerd metalinguïstisch bewustzijn. Dat bewustzijn wordt in de differentiatiefase alleen maar vergroot, vooral doordat het kind in de kleuterschool communiceert met leeftijdsgenoten. Het taalgebruik van het kind kan vanaf nu vaker gedecontextualiseerd worden aangezien de uitingen verder reiken dan het hier en nu. Toch gaat spreken nog niet altijd zo vlot als het kind zou willen. Het geproduceerde verhaal is vaak nog onsamenhangend

⁵ *Gliding* houdt in dat een segment door een glijklank vervangen wordt. Meestal gaat het om de substitutie van een liquida (l, r) door een glijklank (Gillis, 2000, p. 158).

en er wordt nog veel over de woorden gestruikeld (*aarzelend spreken*) (Schaerlaekens, 2000b, pp. 24-33).

2.1.4 Voltooiingsfase (doorsnee 5;0 - 9;0)

In de voltooiingsfase worden er geen nieuwe dingen meer geleerd en werkt het kind de taalverwerving af. Alhoewel die afwerking grotendeels expliciet wordt gestuurd door de schoolse tussenkomst, verwerft het kind ook nog een aantal taalelementen spontaan. Op fonologisch vlak zijn alle fonemen gekend en produceerbaar. Toch worden nog niet alle woorden perfect uitgesproken. Zo kunnen er nog technische articulatorische onvolmaaktheden optreden bij de wisseling van het melkgebit. De beheersing van het fonologische systeem zorgt ervoor dat het kind klaar is om te leren lezen en schrijven: klank en letter, foneem en grafeem worden nu aan elkaar gekoppeld. Het leren lezen vereist ook een voldoende uitgangwoordenschat. Met een actieve woordenschat van 3000 à 4000 woorden en een passieve kennis van 6000 à 8000 (of soms 14000) woorden beschikken vijf- à zesjarigen daarover. Als het kind een woord niet begrijpt, vraagt het nu ook expliciet naar de betekenis. De morfosyntaxis van het kind moet in tegenstelling tot voorgaande domeinen nog sterk evolueren. Overgegeneraliseerde vormen blijven voorkomen tot negen à tien jaar. Daarnaast zorgen ook de beheersing van de derivatiemorfologie, het formuleren van passieve zinnen, langere zinnen en samengestelde zinnen nog voor problemen. De pragmatische, metalinguïstische en communicatieve kennis evolueert ook verder. Het metalinguïstisch bewustzijn van het kind wordt nog belangrijker doordat er nu expliciet over verkeerde vormen gereflecteerd kan worden. Daarnaast krijgen de verhalen die kinderen vertellen, in de voltooiingsfase een grotere samenhang aangezien ze zich kunnen verplaatsen in het standpunt van de luisteraar. Het kind begint dus te spreken als een volwassene en gaat dan ook taalfuncties beoefenen zoals het maken van op taal gebaseerde grapjes of de taal gebruiken om te liegen. Het kind is na de voltooiingsfase in staat om vormelijk als een volwassene te spreken, maar zal uiteraard inhoudelijk nog niet dezelfde onderwerpen aanhalen (Schaerlaekens, 2000b, pp. 33-37).

2.1.5 Latere taalverwerving in kindertijd en adolescentie

Alhoewel Gillis en Schaerlaekens (2000) de kindertaalverwerving laten eindigen in de voltooiingsfase, vormt die fase geen absoluut eindpunt (Schaerlaekens, 2000a, pp. 3-4).

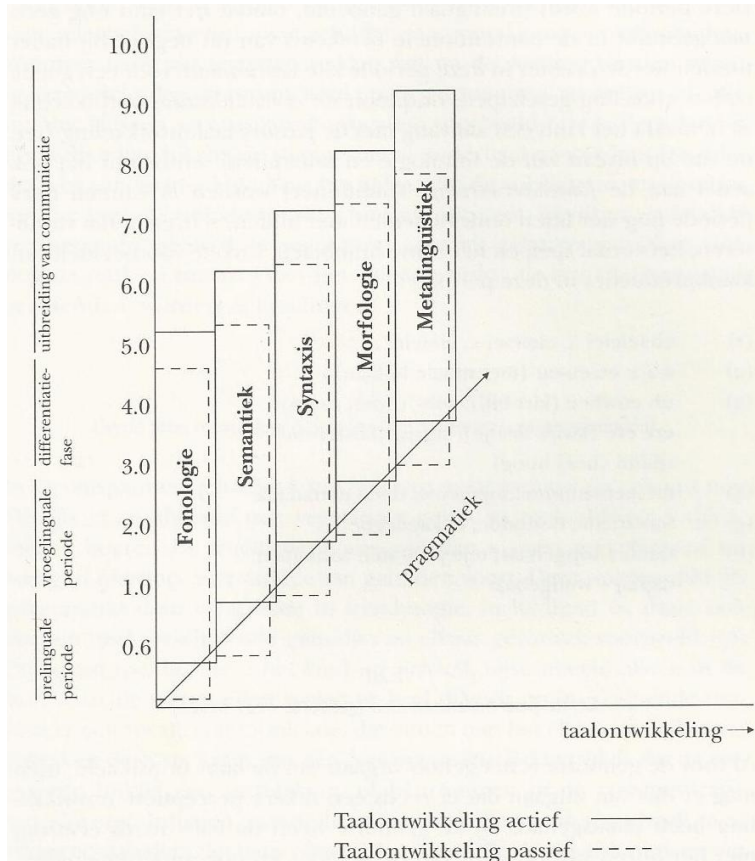
Berman (2004, pp. 9-10, p. 15) meent immers dat de moedertaalspreker (*native speaker*) nog een lange weg moet afleggen om een vaardige spreker (*proficient speaker*) te worden. Het doorlopen van dat langdurige proces gebeurt vooral voor en na de adolescentie. Verschillende onderzoekers hebben zich dan ook beziggehouden met wat er na negen jaar met de taal van het kind gebeurt. Daarbij moeten we wel opmerken dat voor de meeste onderzoekers de latere taalontwikkeling al start wanneer het kind naar school gaat (o.a. Nippold, 2004, p.1; Ravid, 2004, p. 53) of na vijf jaar (o.a. Tolchinsky, 2004, p. 233) en zo deels samenvalt met de voltooiingsfase.

Een eerste factor die zorgt voor de latere taalontwikkeling is dan ook het onderwijs: het kind of de adolescent wordt er blootgesteld aan onder andere moeilijke woorden en woorden met een lage frequentie (Nippold, 2004, p. 5). Daarnaast is de latere taalontwikkeling ook afhankelijk van de nog steeds stijgende kennis van het kind en de mogelijkheid tot socialisering. Met dat laatste wordt bijvoorbeeld het rollenspel ‘winkeljuffrouw en klant’ bedoeld waarin het kind een sociale rol opneemt en zo zijn linguïstische en pragmatische vaardigheden kan verbeteren (Nippold, 2004, p. 7-8). Wat er precies verbetert en/of verandert in de taal van het kind kan op verschillende niveaus bestudeerd worden. Ter illustratie volgen enkele onderzoeksresultaten van latere taalontwikkeling na negen jaar (na de voltooiingsfase).

Op morfosyntactisch vlak blijkt de passieve constructie een taalvorm te zijn die slechts later ontwikkeld wordt. Op negenjarige leeftijd beheerst het kind het passief immers nog niet volledig. Dat verklaart waarom zesjarige proefpersonen steevast niet-passieve antwoorden geven in contexten die de passief nochtans verplichten (Berman, 2004, pp. 24-25). Dick e.a. (2004, p. 368) breiden de onderzoeksvraag uit door de interpretatie van complexe zinnen – waaronder zinnen met een passieve constructie – bij kinderen te bestuderen. Ze concluderen onder andere dat kinderen tussen vijf en acht jaar minder goed de voorgeschotelde zinnen kunnen interpreteren dan kinderen tussen negen en zeventien jaar. Wassenberg e.a. (2008, p. 441) bereiken een gelijkaardig resultaat voor hun studie naar het begrip van complexe instructies bij Nederlandstalige kinderen. Het aantal foute interpretaties van de zinnen vermindert naarmate het kind ouder wordt (vijf tot vijftien jaar), maar stabiliseert op twaalfjarige leeftijd. Op morfolexicaal niveau ontwikkelt de taal van het kind ook nog verder na negen jaar. Wat morfologisch complexe woorden (afgeleide substantieven en afgeleide adjectieven) betreft, blijken kinderen van tien tot twaalf minder dergelijke woorden te begrijpen dan kinderen van dertien tot vijftien (Nippold en Sun, 2008, p. 370).

2.1.6 Besluit

Kinderen verwerven taal op een graduele manier zoals te zien is in onderstaande figuur:



Figuur 2. Overzicht van de taalverwerving volgens interne factoren (Bron: Schaerlaekens, 2000b, p. 15).

Bij de geboorte gaat de prelinguale periode in die vooral gericht is op het verwerven van fonologische aspecten. Vanaf een jaar speelt de semantiek een grote rol bij het produceren van éénwoordzinnen en later ook twee- en meerwoordzinnen in de vroeglinguale periode. Bij twee jaar en zes maanden verdwijnt de telegramstijl dankzij de vorderingen op syntactisch en morfologisch gebied in de differentiatiefase. Op vijfjarige leeftijd heeft het kind de basisprincipes verworven en werkt het zijn taalverwerving af in de voltooiingsfase (tot negen jaar). Een echt eindpunt is die fase echter niet, want het negenjarig kind blijft zijn taal ontwikkelen in de latere taalverwerving. In functie van het onderzoek dat volgt, is vooral de taalverwerving die plaatsvindt tussen vier en negen jaar van belang. De vier- tot negenjarigen vormen immers de doelgroep van de bestudeerde film *Mega Mindy en het zwarte kristal* (2010). De kijkers bevinden zich dus nog deels in de differentiatiefase, maar vooral in de voltooiingsfase.

2.2 Plaats van beeldspraak in de kindertaalverwerving

Terwijl Emig (1972, p. 163) in 1972 nog wees op het ontbreken van onderzoek over metaforen en kinderen, is er de laatste veertig jaar heel wat veranderd. Sinds de jaren zeventig kreeg beeldspraak een eigen plaats binnen de kindertaalverwerving (Siltanen, 1989, p. 197). Net zoals bij de theorieën over beeldspraak (cf. hoofdstuk 1), is er vooral veel onderzoek gedaan naar metaforen. Wij proberen waar mogelijk ook te vermelden wanneer en hoe de andere vormen van beeldspraak door het kind aangeleerd en beheerst worden. Daarvoor verwijzen we naar enkele theoretische werken waartegenover we de leerplannen plaatsen die aangeven wanneer het kind in het onderwijs kennismakt met beeldspraak. Eenmaal gekeken hoe het er in theorie aan toegaat, volgt een overzicht van een aantal experimenten die de praktijk in kaart brengen. Daarbij ligt de focus vooral op het begrip van beeldspraak aangezien dat ook de onderzoeksvraag is in het eigen experiment (cf. hoofdstuk 5). De cognitieve processen die schuilen achter het ‘beeldspraakbegrip’ worden echter grotendeels buiten beschouwing gelaten, omdat die psychologische inzichten vragen die buiten het bestek van deze masterproef vallen.

2.2.1 Theoretisch

Het reeds aangehaalde overzichtswerk van Gillis en Schaerlaekens (2000) biedt enkele eerste inzichten in de verwerving van beeldspraak bij kinderen. Op het einde van de vroeglinguale periode en tijdens het begin van de differentiatiefase zijn de overextensies van het kind soms metaforisch van aard. Zo kan een kind van twee spuwen beschouwen als ‘*regen* uit zijn mond’ (Elbers & Van Loon-Vervoorn, 2000, p. 201). In de differentiatiefase ‘rekt’ het kind de betekenis van bestaande woordvormen ‘uit’ wat zorgt voor metaforisch woordgebruik. Het kind doet dat om nieuwe begrippen aan de hand van een enkel woord weer te geven, wat ook kan door middel van samenstellingen. Een veel voorkomend fenomeen zijn dan ook de metaforische samenstellingen zoals ‘haar-*tranen*’ voor zweet (metaforisch morfeem schuin gedrukt). Die samenstelling is een voorbeeld van een categoriserende metaforische samenstelling, terwijl ‘*draak-vis*’ voor een kreeft een subcategoriserende is. Die subcategoriserende variant blijken kinderen van drie jaar overigens al zonder veel problemen te begrijpen (Elbers & Van Loon-Vervoorn, 2000, pp. 215-216). Dat ‘uitrekken’ van de betekenis maakt het mogelijk dat de differentiatiefase een korte periode kent waarin kinderen tijdsaanduidingen proberen te omschrijven met ruimtelijke metaforen. Als mama bijvoorbeeld

aan haar bijna vierjarige zoon vraagt hoelang hij nog op het toilet zal blijven zitten, dan zegt de jongen “Tot aan het bad duurt het nog” (Schaerlaekens, 2000b, p. 28).

In de latere schoolperiode (die min of meer samenvalt met de voltooiingsfase) verwerft het kind een zogenaamd ‘tweede lexicon van de moedertaal’: idiomen (in hoofdstuk 1 gegroepeerd onder ‘uitdrukkingen’). Voor een driejarige zijn idiomen nog ‘complete abracadabra’. Op latere schoolleeftijd worstelen de kinderen nog steeds met die idiomen. Ze gaan er dan ook op verschillende manieren mee om: verkeerde idioomkeuze op basis van klankovereenkomst, incomplete reproductie van een idioom, samentrekking van twee idiomen, misinterpretatie van een idioom, te brede toepassing van een bepaald idioom, substitutie in een idioom en ‘metaforische’ analyse van een idioom. Naar hoe die idiomen precies verworven worden, is nog niet veel onderzoek gedaan. De rol van context in de idioomverwerving is wel al onderzocht. Context die zowel een letterlijke als een figuurlijke betekenis van het idioom toestaat, blijkt de keuze voor de figuurlijke betekenis te bevorderen (Elbers & Van Loon-Vervoorn, 2000, pp. 218-222). Dat worstelen met idiomen weerspiegelt zich ook in het opzettelijk letterlijk nemen van betekenis in op taal gebaseerde grapjes (Schaerlaekens, 2000b, p. 37).

Het overzichtswerk van Gillis en Schaerlaekens behandelt vooral de productie van beeldspraak door kinderen. Tolchinsky (2004, pp. 238-239) concentreert zich eerder op het ‘beeldspraakbegrip’. Kinderen tot zeven jaar behandelen taal letterlijk en zijn zich pas vanaf tien tot twaalf jaar goed bewust van hun figuurlijk taalgebruik. Nippold (2004, pp. 2-3) bevestigt dat. Kinderen die nog niet naar school gaan, begrijpen volgens hem de figuurlijke betekenis van een woord nog niet. Hij voegt eraan toe dat de gevorderde verstaanbaarheid van figuurlijk taalgebruik, zoals gedichten die vragen, pas op volwassen leeftijd komt. Cameron (2002, p. 676) haalt de drie hoofdredenen aan die verklaren waarom kinderen metaforen niet begrijpen. Het kan zijn dat het kind niet beseft dat het met een metafoor te maken heeft. Ten tweede is het mogelijk dat het kind het doeldomein van de metafoor niet begrijpt. Heeft het kind wel kennis van het doeldomein, dan moet het tot slot ook in staat zijn om het doel- en brondomein op een correcte manier aan elkaar te linken. Plaatsen we de productie en het begrip van metaforen naast elkaar, dan begint volgens sommigen de productie van metaforen al vanaf twee à drie jaar, terwijl het begrip zich later ontwikkelt. Dat gaat overigens lijnrecht in tegen de algemene tendens dat begrip ver voorloopt op productie (Clark, 2009, p. 14). Anderen menen echter dat productie en begrip moeten worden samengenomen en dat beide pas voorkomen vanaf zeven jaar (Franquart-Declercq & Gineste, 2001, p. 724).

Aangezien het onderwijs een belangrijke rol speelt in de latere taalverwerving van het kind (Nippold, 2004, p. 5), kijken we tot slot even vanaf welke klas beeldspraak in de leerplannen is opgenomen. We beperken ons tot de doelstellingen van de leerplannen van het katholieke basisonderwijs in Vlaanderen, aangezien die leerplannen van toepassing zijn op de kinderen die deelnamen aan het experiment dat volgt (cf. hoofdstuk 5). Het leerplan *Nederlands domeinen Taalbeschouwing, Strategieën en (Inter)culturele gerichtheid* (VVKBaO, 2010, p. 26) geeft aan dat de leerlingen pas expliciet kennismaken met figuurlijk taalgebruik in het derde en vierde leerjaar. Ze doen dat op drie niveaus. Enerzijds leren ze nadenken over woorden of woordgroepen die in de letterlijke of de figuurlijke betekenis gebruikt worden (Tb.21.1). Vervolgens leren ze ook nadenken over het gebruik en de betekenis van frequent gebruikte uitdrukkingen en daarbij de term ‘uitdrukking’ gebruiken (Tb.21.2). Tot slot leren ze nadenken over vergelijkingen, herhalingen, expressieve woorden, woordgroepen en zinnen (Tb.21.3). In het vijfde en zesde leerjaar slaat de kennismaking om in het werkelijk beheersen van de eerste twee niveaus. Het derde niveau blijft kennismakend van aard. Impliciet komen aspecten van beeldspraak echter al wat vroeger aan bod in het onderwijs. Dat tonen de leerplannen *Nederlands domein Lezen* (VVKBaO, 2000a, p. 32) en domein *Luisteren en spreken* (VVKBaO, 2000b, pp. 34, 45). Bij het lezen maken de leerlingen uit het eerste en tweede leerjaar al kennis met vormen van beeldspraak en figuurlijk taalgebruik. Daarnaast proeven ze ook al van figuurlijk taalgebruik (S.3.4.8), spreekwoorden, zegswijzen en uitdrukkingen uit de kinderlijke leefwereld (S.3.5.9) bij het spreken. Bij het luisteren behoren die elementen pas bij de kennismaking vanaf het derde leerjaar (L.2.2.1.4).

2.2.2 Experimenteel

Verscheidene studies hebben reeds gepolst naar het begrip van beeldspraak bij kinderen. De nadruk ligt daarbij vooral op metaforen. De verschillende onderzoeken mogen echter niet zomaar met elkaar vergeleken worden, aangezien de gebruikte ‘beeldspraakvormen’ en de verschillende onderzoeksmethoden de resultaten sterk kunnen beïnvloeden (Franquart-Declercq & Gineste, 2001, pp. 724-725). Alvorens op de resultaten in te gaan, overlopen we de verschillende onderzoeksmethoden die gangbaar zijn in het onderzoek naar metafoorbegrip bij kinderen, samengebracht door Franquart-Declercq en Gineste (2001, pp. 725-746). Een eerste onderzoeksmethode – overigens meteen de populairste – is de verklaring van metaforen (*explication des métaphores*). Daarbij vraagt de onderzoeker aan het kind om de metaforische uiting te verklaren of te interpreteren. Meestal worden de metaforen zonder context

weergegeven. Context – zowel in de vorm van een verhaal als een afbeelding – vergemakkelijkt immers het metafoorbegrip (Siltanen, 1989, p. 201). Een methode die kinderen makkelijker vinden, is de meerkeuzevraag (*tâche de choix multiple*). De meest geschikte parafrase moet dan gekozen worden uit meerdere parafrases van een metafoor, waaronder een juiste, een foutieve en een letterlijke interpretatie van de metafoor. Een nadeel van die methode is dat de aanwezigheid van een letterlijke interpretatie het kind van het correcte antwoord kan afhouden (Declercq e.a., 2010, p. 149). Een derde manier is het naspelen van de acties beschreven door de metafoor (*mime des actions décrites par la métaphore*). Dat naspelen gebeurt aan de hand van popjes en ander speelgoed. Aangezien het kind op die manier de betekenis van de metafoor niet onder woorden moet brengen – wat soms problematisch is, geeft de methode een preciezer resultaat weer. De metaforische uitingen worden vaak op het einde van een kort verhaal ingebed. Franquart-Declercq en Gineste vragen zich af of het spel goed het begrip van de metafoor weerspiegelt. Het spel behoort immers tot een symbolisch register waarbinnen andere werkelijkheidsregels tellen die de magische interpretatie (letterlijke interpretatie) van de metafoor bevorderen. Tot slot kan de onderzoeker het kind vragen om een verhaal waarin een metafoor zit te herhalen (*rappel*) en daarna de betekenis van de metafoor te zeggen of om een eerder gehoorde metafoor te herkennen (*reconnaissance*) uit een aantal mogelijkheden (waarbij het kind dan de juiste parafrase van de metafoor moet herkennen). Franquart-Declercq en Gineste stellen ook de effectiviteit van de herhaalmethode in vraag.

De verschillende onderzoeksmethoden hebben gezorgd voor heel wat resultaten binnen het domein van de metaforen. Aan de hand van de verklaring van metaforen onderzoekt Bilow (1977, in Francquart-Declercq & Gineste, 2001, pp. 726-727) metaforen gebaseerd op een gelijkenis zoals ‘de vijver is zijn spiegel’. Hij concludeert dat kinderen onder de zeven jaar een derde van de metaforen begrijpen, maar dat vooral doen op basis van intuïtie. Op zevenjarige leeftijd verhoogt het begrip tot 66% en wordt de werkwijze minder intuïtief en operatiever. Gentner (1988, in Francquart-Declercq & Gineste, 2001, pp. 732-733) is van mening dat de leeftijdsgrens vanaf wanneer een kind metaforen begrijpt, iets hoger ligt: rond negen à tien jaar. Dat bevestigen Douglas en Peel (1979, p. 118) deels aangezien in hun onderzoek 73% van de achtjarigen de metaforen op een figuurlijk niveau begrijpt, al is de interpretatie daarvoor nog niet noodzakelijk volledig correct. Het is pas op twaalfjarige leeftijd dat 97% van de antwoorden volledig correct zijn. Het metafoorbegrip van kinderen ontwikkelt zich dus sterk naarmate ze ouder worden, dat bevestigen ook nog andere onderzoekers zoals Siltanen (1989, p. 208). Smith (1976, in Francquart-Declercq & Gineste,

2001, pp. 727-728) werkt eveneens met oudere proefpersonen, van elf en dertien jaar, die hij langere metaforen voorschotelt zoals de volgende: 'De mist komt aan op zijn kattenpootjes. Hij gaat geruisloos zitten op zijn achterste en onderzoekt de stad en de haven. Vervolgens zet hij zijn route voort'. In tegenstelling tot de elfjarige is de dertienjarige wel al in staat om een uitgebreide en correcte uitleg te geven. Dat komt doordat de dertienjarige verschillende representaties kan combineren, in het voorbeeld die van de kat en die van de mist, en de elfjarige nog niet. Winner, Rosenstiel en Gardner (1976, in Francquart-Declercq & Gineste, 2001, p. 733) menen dat het metafoorbegrip tussen de twee leeftijden van Smith tot stand komt, namelijk op twaalfjarige leeftijd. Zij categoriseren de antwoorden van hun proefpersonen trouwens als volgt: magische interpretatie, metonymische interpretatie, primitieve metaforische interpretatie en volledig metaforische interpretatie. Een twaalfjarige geeft in 76% van de gevallen een volledig metaforische interpretatie, terwijl een zesjarige dat maar in 5% van de gevallen doet en een achtjarige in 30% van de gevallen. Kijken we hoeveel kinderen een magische of letterlijke interpretatie geven, dan blijken de zesjarigen dat in 12% van de gevallen te doen, de achtjarigen in 7% en de twaalfjarigen niet.

Een meerkeuzetoets met telkens twee mogelijke antwoorden stelt Nippold, Leonard en Kail (1984, in Francquart-Declercq & Gineste, 2001, pp. 736-737) in staat om aan te tonen dat kinderen van zowel zeven als negen al heel goed metaforen begrijpen. Voor de zevenjarigen liggen de percentages van correcte antwoorden tussen 84 en 90%, bij de negenjarigen zijn die percentages iets hoger: tussen 91 en 96%. In een latere meerkeuzetoets met drie mogelijke antwoorden bij kinderen van vijf tot zeven jaar bekomen Nippold en Sullivan (1987, in Francquart-Declercq & Gineste, 2001, pp. 737-738) lagere cijfers. Vijfjarigen antwoorden in 43% van de gevallen correct, terwijl zevenjarigen dat in 73% van de gevallen doen. Ze besluiten op basis van de twee studies dat een kind vanaf zeven jaar in staat is om in driekwart van de gevallen het juiste antwoord te kiezen. Kinderen van vijf of zes begrijpen echter met moeite amper de helft van de metaforen. De resultaten van Declercq e.a. (2010, p. 146) tonen dat nog sterker aan. In hun meerkeuzetoets met drie mogelijke antwoorden geven de vierjarigen maar in iets meer dan 10% van de gevallen een correct antwoord, terwijl de zevenjarigen dat in 50% van de gevallen doen. De vierjarigen kiezen immers meer voor de letterlijke interpretatie (40%) dan dat zevenjarigen dat doen (10%). De Groot e.a. (1994, in Francquart-Declercq & Gineste, 2001, pp. 738-739) schrijven dat verschil tussen de leeftijden toe aan het feit dat een kind van vijf of zes nog niet in staat is om een uiting als metaforisch te herkennen. Een kind van zeven kan dat wel al, maar dat is overigens

nog geen garantie voor een juiste interpretatie. Het ligt dus niet zozeer aan de familiariteit van de gebruikte woorden, maar wel aan het herkennen van een uiting als metaforisch.

Vraagt men aan kinderen om metaforen na te spelen met speelgoed, dan blijkt uit het onderzoek van Vosniadou en Ortony (1986, in Francquart-Declercq & Gineste, 2001, p. 742) dat kinderen van zes jaar minder fouten maken dan wanneer ze de metafoor moeten uitleggen. Bij het naspelen wordt 55% van de metaforen correct geïnterpreteerd, terwijl dat maar 32% is bij het uitleggen. De laatste onderzoeksmethode maakt gebruik van herhaling en herkenning. Wat de methode met herhaling betreft, besluiten Wagoner, Messe en Palermo (1985, in Francquart-Declercq & Gineste, 2001, p. 745) dat kinderen vanaf zeven jaar even goed de metaforische als de letterlijke uitingen begrijpen. Pearson (1990, in Francquart-Declercq & Gineste, 2001, p. 745) toont aan dat ook kinderen van drie en vier even goed de metaforische als de letterlijke uitingen kunnen herhalen en leidt daaruit af dat ze de metaforische uitingen even goed begrijpen. Francquart-Declercq en Gineste (2001, p. 745) hebben daar echter hun twijfels bij. Het is immers even goed mogelijk dat het kind de metafoor letterlijk heeft geïnterpreteerd en zich daarom die metafoor nog kan herinneren als onderdeel van het te herhalen verhaal. Bij de methode met herkenning, maken de kinderen van zes en negen volgens Reyna en Kiernan (1995, in Francquart-Declercq & Gineste, 2001, pp. 745-746) meer fouten bij de zinnen die gerelateerd zijn aan de uiting met de metafoor dan bij de zinnen die er geen enkele semantische link mee hebben. Dat ze een andere zin met een adequate betekenis menen te herkennen in plaats van de oorspronkelijke metaforische uiting, wijst volgens hen op begrip van de metafoor.

Bij al die resultaten moet nog de volgende kanttekening gemaakt worden. Er bestaat geen 'zuivere' methode om het begrip van kinderen te achterhalen. De onderzoekers zijn immers nooit zeker of een bepaald resultaat ook effectief het werkelijk wel of niet begrijpen van de metafoor weerspiegelt. Daarnaast spelen ook de gebruikte definities voor het begrip 'metafoor' een grote rol en kan de linguïstische vorm van de metafoor de resultaten sterk beïnvloeden (Declercq & Gineste, 2001, pp. 746-747).

Het metafooronderzoek levert ook interessante informatie op voor een andere vorm van beeldspraak: de vergelijking. Een vergelijking verschilt van een metafoor doordat het een vergelijkend partikel (zoals 'als') bevat (cf. hoofdstuk 1). In hun studie naar het begrip van metaforen stellen Winner e.a. (1980, in Francquart-Declercq & Gineste, 2001, p. 734) de hypothese dat als aan de metafoor een vergelijkend partikel wordt toegevoegd – en de metafoor zo een vergelijking wordt – het begrip zou moeten vergemakkelijken. De gelijkennisrelatie tussen het doel- en brondomein wordt zo immers expliciet gemaakt. Hun

resultaten van het experiment met open vragen spreken dat echter tegen: de metafoor in de vorm van een vergelijking wordt niet anders begrepen dan de originele metafoor. Askeland en Aamotsbakken (2010, p. 77) beweren toch dat de toevoeging van een vergelijkend partikel aan een metafoor handig kan zijn om het begrip van metaforen in wetenschapshandboeken voor de basisschool te bevorderen.

Naast metaforen polsen Douglas en Peel (1979, p. 118) naar nog een andere vorm van beeldspraak: uitdrukkingen. Zij besluiten uit hun onderzoek (open vraag) bij kinderen van zes tot en met twaalf jaar dat uitdrukkingen door alle leeftijdscategorieën minder goed worden begrepen dan metaforen. 90% van de zesjarigen begrijpt de vraag niet of geeft een letterlijke interpretatie van de uitdrukking. Geen enkele zesjarige is trouwens in staat om een correcte interpretatie te geven. Het begrip stijgt vervolgens bij de acht- en tienjarigen zodat de twaalfjarigen de uitdrukkingen metaforisch interpreteren. De interpretatie is daarvoor echter niet altijd correct.

Tot slot is het onderzoek naar het begrip van metonymieën heel beperkt volgens Rundblad en Annaz (2010, p. 547). Als een van de enigen hebben zij proefpersonen metaforen en metonymieën voorgelegd die ze aan de hand van een verhaal en bijhorende tekeningen moeten verklaren. De vijfjarigen blijken metonymieën beter te begrijpen dan metaforen: de helft van de metonymieën wordt correct geïnterpreteerd, terwijl dat voor de metaforen slechts iets minder dan een vierde is. Naarmate de kinderen ouder worden, stijgt het aantal correcte interpretaties, maar de discrepantie tussen metonymieën en metaforen blijft behouden (Rundblad & Annaz, 2010, pp. 552-554).

2.2.3 Besluit

Hoewel we heel voorzichtig moeten omspringen met de resultaten van de verschillende experimenten, bevestigen ze toch grotendeels wat al in de theorie aan bod kwam. Eerst en vooral is het duidelijk dat het metafoorbegrip van het kind zich recht evenredig met de leeftijd ontwikkelt: hoe ouder het kind, hoe groter het metafoorbegrip. Plakken we er met veel voorzichtigheid concrete leeftijden op, dan kunnen we zoals Rundblad en Annaz (2010, p. 550) het metafoorbegrip in drie stadia opdelen. Tussen drie en zes jaar oud blijken de kinderen metaforen vooral nog letterlijk te interpreteren, ze zijn zich immers nog niet bewust van het figuurlijke karakter van de taaluiting. Vanaf zeven jaar tot en met tien jaar komt het kind in aanraking met de figuurlijke betekenis van uitingen en begint het metaforen te begrijpen. Het gevorderde begrip verschijnt pas vanaf elf jaar. Naast studies over metaforen is

er ook in beperkte mate onderzoek gevoerd naar andere vormen van beeldspraak. Metonymieën zijn gemakkelijker te begrijpen dan metaforen, terwijl uitdrukkingen net meer inzicht vragen van de kinderen dan metaforen. Vergelijkingen worden grotendeels op dezelfde manier begrepen als metaforen, hoewel het vergelijkend partikel wellicht de interpretatie vergemakkelijkt. Al die informatie zal ons helpen bij het opstellen van hypothesen voor het ‘beeldspraakbegrip’ van kinderen in de film *Mega Mindy en het zwarte kristal* (2010) (cf. hoofdstuk 5).

3. Kinderen en televisie: plaats voor taal?

*Vlaamse kinderen tussen zes en acht jaar kijken ongeveer 85 minuten televisie per dag.
(Van Bauwel, 2010, p. 133)*

Vlaamse kinderen tussen zes en acht zitten blijkbaar gemiddeld 85 minuten per dag voor de buis. De vraag die gesteld moet worden, is echter welke taal de kinderen tijdens hun dagelijkse portie televisiekijken te horen krijgen en of ze er iets van opsteken. Dit hoofdstuk beperkt zich tot televisieprogramma's en films speciaal voor kinderen gemaakt of kortweg 'kindertelevisie'. Eerst wordt nagegaan welk effect kindertelevisie heeft op de taalontwikkeling van het kind. Vervolgens komen de producenten van de bestudeerde kinderfilm *Mega Mindy en het zwarte kristal*, Studio 100 en Ketnet, aan bod. Besteden zij aandacht aan de taal die ze de kinderen laten horen? En denken ze ook na over het gebruik van beeldspraak?

3.1 Rol van kindertelevisie in kindertaalverwerving

Kinderen leren taal niet alleen in interactie met anderen en op school, de laatste decennia kan dat ook via de televisie. In de Verenigde Staten maakten ze bij de oprichting van het kinderprogramma *Sesame Street* op het einde van de jaren zestig gebruik van dat medium om kinderen uit lagere sociale klassen beter voor te bereiden op school en zo hun slaagkansen te vergroten. Door het programma als 'compensatieonderwijs' aan te bieden, gingen de makers ervan uit dat kinderen iets konden leren van de televisie (Hulsens, 1981, p. 38). Van Evra (2004, p. 57) benadrukt echter dat een dergelijk leereffect niet zo vanzelfsprekend is. Er spelen immers een heel aantal factoren mee waardoor er een grote onenigheid bestaat over de rol van televisie in kindertaalverwerving. Televisie zou immers zowel negatieve als positieve effecten hebben.

3.1.1 Negatieve rol

Volgens een eerste groep onderzoekers schaadt televisie de taalontwikkeling van het kind. The American Academy of Pediatrics (2011, pp. 1040-1041) raadt ouders aan kinderen jonger dan twee niet voor de televisie te plaatsen. Verschillende studies hebben immers bewezen dat televisie de taalvaardigheid van die doelgroep niet bevordert. Zo hebben Chonchaiya en

Pruksananonda (2008, p. 980) in hun onderzoek met peuters van vijftien tot 48 maanden vastgesteld dat als een kind start met televisiekijken op een leeftijd jonger dan twaalf maanden en dat meer dan twee uur per dag doet, het dan zes keer meer kans heeft op taalachterstand. Ze voegen eraan toe dat de negatieve associatie tussen televisiekijken en taalontwikkeling zich vooral uit wanneer het kind jonger is dan twee jaar. Ook voor oudere kinderen is televisie niet altijd gunstig. Door onder andere het geringe woordgebruik, de overvloed aan superlatieven en de overdrijving kan televisie de rationele capaciteit die zo belangrijk is voor de taalontwikkeling, beperken. Daarnaast heeft veel televisiekijken een negatief effect op de ontwikkeling van verbale vaardigheden zoals concentratie, lezen en schrijven (Van Evra, 2007, pp. 57-58). Vooral de relatie tussen televisiekijken en lezen vormt vaak voer voor discussie. Televisiekijken vertraagt de ontwikkeling van de leesvaardigheden, al geldt dat niet voor educatieve programma's zoals *Sesame Street*. Vervolgens zou televisiekijken een negatieve invloed hebben aangezien het de tijd inpalmt waarin het kind kan lezen (*displacement effect*). Door televisie wordt boeken lezen minder aantrekkelijk en kunnen kinderen zich ook minder goed concentreren op het lezen. Het *displacement effect* mag echter niet uitvergroot worden aangezien ook andere factoren – zoals de scholingsgraad van de ouders – een rol spelen in de keuze om televisie te kijken of te lezen. Voor minder bevoorrechte kinderen kan gematigd televisiekijken immers achtergrondinformatie bieden die helpt bij het lezen (Van Evra, 2004, pp. 62-65). Toch bestaan er vooral negatieve correlaties tussen televisie en schoolprestaties van kinderen. De vraag is echter in welke mate die correlaties causaal zijn. Van Evra (2004, p. 70) acht de kans groot dat kinderen die minder goed presteren op school, afstemmen op makkelijkere programma's die hen minder bijbrengen. Zo lijkt het alsof de kinderen weinig of niks opsteken van televisie en bekomt men onterecht de negatieve correlatie.

3.1.2 Positieve rol

Een groot aantal andere onderzoekers is van mening dat televisie wel degelijk een positief effect heeft op de taalverwerving van het kind (o.a. Duyck in De Laet, 08.03.2009). De makers van *Sesame Street* waren van dat effect uitgegaan zonder veel bewijs, maar zagen het in latere studies bevestigd. Zo voerde de *Educational Testing Service* in 1970 een eerste onderzoek uit dat aangaf dat de schoolse kennis van alle kijkers wel degelijk vergrootte. Tegelijkertijd maakte het onderzoek echter duidelijk dat de achterstand van de armere kinderen ten opzichte van hun leeftijdsgenoten uit de middenklasse vergroot werd. Dat

‘compensatieonderwijs’ de sociaal minder bedeelde kinderen zou kunnen helpen om de norm van de middenklasse te halen, was dus een illusie (Hulsens, 1981, pp. 46-47). Een ander onderzoek dat het positieve effect van *Sesame Street* bevestigt, is dat van Grice e.a. (1990, in Van Evra, 2004, pp. 59-60). Uit dat onderzoek blijkt dat het programma een positieve linguïstische impact heeft op drie- tot vijfjarigen en dat vooral met betrekking tot de ontwikkeling van de woordenschat. Andere programma’s zoals cartoons hadden geen dergelijk effect. Er wordt echter opnieuw opgemerkt dat het gaat om correlaties en dat verder onderzoek nodig is om de causaliteit ervan te bewijzen.

Kijken we naar kindertelevisie in het algemeen, dan blijkt die het kind vooral woordenschat aan te bieden (Van Evra, 2004, p. 58). Duyck (in De Laet, 08.03.2009) voegt eraan toe dat vooral kinderen vanaf twee tot en met zes jaar veel woorden oppikken van het scherm. Zo spreekt een vierjarige plots over een ‘automatische piloot’ nadat hij de tekenfilm *Wall-e* heeft gezien. Daarnaast zorgt televisie voor verbale prikkeling en interactie doordat het medium de taal aanpast aan het kind zoals een moeder dat doet (Van Evra, 2004, pp. 58-59). In relatie tot lezen hoeft de televisie niet altijd de boosdoener te zijn: televisie kan interesse voor nieuwe onderwerpen opwekken, achtergrondinformatie verschaffen voor schoolopdrachten en discussies in de klas stimuleren (Van Evra, 2004, p. 66). Of de televisie voor een positief effect zorgt, hangt ook sterk af van het feit of de ouders al dan niet meekijken. Bij kinderen van zes tot dertig maanden is het sterk aanbevolen om het kind bijvoorbeeld te vragen om dingen aan te duiden of om te vertellen wat het ziet op de televisie (Van Evra, 2004, p. 60). Jonge kinderen die alleen televisiekijken, hebben immers acht keer meer kans op taalachterstand (Chonchaiya & Pruksananonda, 2008, p. 980). Het interactieve aspect is soms ook al aanwezig in het programma zelf. Dat gebeurt bijvoorbeeld bij *Dora* die het kind aanspreekt en in *Samson & Gert* waar Samson zich vaak verspreekt. Duyck (in De Laet, 08.03.2009) raadt ouders daarom aan hun kinderen vooral te laten kijken naar dergelijke programma’s die het kind aanmoedigen om mee te denken en te antwoorden. De duur van het televisiekijken speelt ook een belangrijke rol. Kinderen die gematigd televisiekijken, tonen vaak een verhoogde prestatie. Kijkt een kind meer dan vijf of zes uur televisie per dag, dan verlaagt die prestatie (Van Evra, 2004, p. 74). Een laatste belangrijke factor – die ook al aanwezig was bij de perceptie van *Sesame Street* – is de sociale klasse waartoe het kind behoort. Gematigd televisiekijken is vooral positief voor kinderen uit een lager sociaal milieu en biedt hun extra informatie. Kinderen uit hogere milieus hebben daarentegen meer last van de negatieve effecten van televisie, wellicht omdat het televisiekijken andere meer voordelige activiteiten vervangt (Van Evra, 2004, p. 74).

Daarnaast kent televisie nog een laatste positief effect: het kan kinderen helpen bij het aanleren van een vreemde en/of tweede taal. Duyck (in De Laet, 08.03.2009) meent zelfs dat de positieve effecten van televisie voor een tweede taal nog duidelijker zijn dan voor de moedertaal. Een kind dat al eens een Engelstalig televisieprogramma heeft gezien, kan je meteen onderscheiden van een kind dat nooit aan die taal werd blootgesteld. Bij het intentioneel aanleren van een vreemde taal maken leerkrachten dan ook graag gebruik van films en televisiedialogen (Alvarez-Pereyre, 2011, p. 59). Vervolgens is er ook al heel wat onderzoek gedaan naar de rol van ondertitels bij het incidenteel leren van een tweede taal. Volgens Neuman en Koskinen (1992, p. 96) zijn er vier voordelen van ondertitelde televisie. Ten eerste helpt de combinatie van beeld en geluid kinderen de link te leggen tussen woorden en betekenis. Daarnaast maakt de amusementsgraad van televisie het een toegankelijker medium dan een tekst. Bij een toepasselijke inhoud kan kijken daarenboven een cognitief actieve ervaring worden en ten vierde kan de ondertiteling effectief zijn voor ‘speciale’ groepen als tweedetaalverwervers of mensen met een stoornis. Het onderzoek bij dertien- en veertienjarigen van Neuman en Koskinen (1992, p. 104) toont aan dat leerlingen incidenteel meer woorden leren van ondertitelde televisie (ondertiteling en geluid in zelfde taal) dan in andere condities. Hoeveel woorden ze leren, hangt echter af van hun voorkennis van de vreemde taal. Zijn de leerlingen nog niet zo vertrouwd met de taal, dan is het effect van de ondertitelde televisie veel kleiner en hebben ze nog nood aan tussenkomst van een leerkracht. Van de Poel (1996, p. 56) vindt dat acht- tot twaalfjarigen hun woordenschat van de vreemde taal verruimen door zowel het horen (in de klankband) als het zien (in de ondertitels) van de vreemde taal. Kuppens (2010, p. 74) is in haar studie op zoek gegaan naar het langetermijneffect van Engelse films en televisieprogramma's met Nederlandse ondertiteling bij elf- en twaalfjarige Vlamingen. Kinderen die naar dergelijke programma's kijken, scoren significant beter op vertaal oefeningen van het Nederlands naar het Engels en omgekeerd. Hoe meer de kinderen daarenboven naar die programma's kijken, hoe beter ze worden in de testen.

3.1.3 Besluit

Het bovenstaande toont aan dat televisie dus zeker een effect heeft op de taalverwerving van de kinderen. De vraag is alleen of dat effect positief of negatief is. Dat hangt sterk af van factoren zoals leeftijd, sociaal milieu, aanwezigheid van de ouders en het soort programma. Ongeacht de negatieve effecten en de moeilijk te bewijzen causale relaties blijken kinderen toch zeker woordenschat op te pikken van het scherm. Zo hebben de Ketnet-kijkers in 2012

‘kingsize’ verkozen tot ‘Kinderwoord van het jaar’ onder invloed van het populaire Ketnet-programma *Ketnet King Size* (Hendrickx, 18.12.2012). Ondanks al die invloed op kinderen is televisie geen wondermiddel in het aanleren van een taal, of het nu de moedertaal of een tweede taal is (Duyck in De Laet, 08.03.2009). Hendrickx (11.02.2013) meent immers dat “een Vlaams kindje [...] nooit Chinees [zal] leren als je het alleen maar uren naar de Chinese televisie laat kijken. Alleen door interactie met Chineessprekenden zal het zelf Chinees leren spreken.”

3.2 Taalbeleid van kindertelevisie

Aangezien televisie wel degelijk een effect heeft op de taalverwerving van kinderen, staan de producenten best even stil bij de taal die ze hanteren. We zoomen daarom in op de makers van *Mega Mindy en het zwarte kristal* (2010), de film die aan bod komt in de case study. De belangrijkste producent is het mediabedrijf Studio 100 dat de film gemaakt heeft. De film is bovendien gebaseerd op de serie *Mega Mindy* die in opdracht van kindertzender Ketnet ontstaan is. Aangezien de film en de serie in dezelfde lijn liggen, speelt ook Ketnet een rol bij de productie van de film (Duym, 08.05.2013). We stellen ons dus de vraag of Studio 100 en Ketnet een taalbeleid hebben en zo ja, hoe dat beleid eruitziet.

3.2.1 Studio 100

Studio 100 kent geen geschreven richtlijnen in verband met taal, maar heeft er intern wel een beleid over dat de medewerkers moeten volgen. Dat beleid ziet er volgens Sven Duym (08.05.2013, cf. interview in bijlage 1), momenteel *creative producer* van Studio 100 en voormalig producer van *Mega Mindy*, als volgt uit. De taal die Studio 100 in haar programma’s hanteert, moet zowel begrijpbaar zijn in Vlaanderen als in Nederland. Dat is zeker zo voor het programma *Mega Mindy* dat in beide taalgebieden wordt uitgezonden. Zo kiest Studio 100 resoluut voor de ‘je/jij-vorm’ in plaats van de ‘ge/gij-vorm’ die typisch is voor de Vlaamse tussentaal. Maar ook bij uitdrukkingen let men op. Studio 100 vervangt bijvoorbeeld ‘schrik hebben’ door ‘bang zijn’ aangezien de eerste vorm in Nederland niet bekend is. Het is echter niet altijd even gemakkelijk om op dergelijke verschillen te letten, want Studio 100 werkt vooral met Vlaamse schrijvers en daarnaast kan een Vlaamse acteur ook eens een ‘gij’ laten vallen die oorspronkelijk niet in het script stond. Hans Bourlon (in De Laet, 08.03.2009), scenarioschrijver, producent en (mede)directeur bij Studio 100, beaamt dat

Studio 100 naar een perfect Nederlands streeft. Daarnaast meent hij dat Studio 100 het taalgebruik altijd aan de leeftijd van de doelgroep aanpast. Dat geldt nog steeds volgens Sven Duym (08.05.2013). Duym benadrukt wel dat ze de kinderen niet dommer willen laten lijken door de taal te gemakkelijk te maken. Kinderen zijn op jonge leeftijd immers “al mee in bepaalde zaken”.

In het ongeschreven taalbeleid van Studio 100 is er ook plaats voor beeldspraak, aldus Duym (08.05.2013). Soms worden ‘beeldspraakvormen’ bewust in de tekst gezet, omdat het kind er iets van kan opsteken. Maar Studio 100 doet dat niet om schooltelevisie te maken, ze staan in de eerste plaats voor entertainment. Zelfs de versprekingen van Samson die Gert telkens verbetert, waren oorspronkelijk niet educatief bedoeld volgens Bourlon (in De Laet, 08.03.2009). Daarnaast beseft Duym (08.05.2013) dat beeldspraak deel uitmaakt van het dagelijkse taalgebruik. Daarom zullen ze bij Studio 100 een uitdrukking als ‘geen oog dichtdoen’ zeker niet vermijden. De hoofdreden om beeldspraak te gebruiken is echter om er humor mee te creëren. “We ontkrachten beeldspraak dus bewust door ermee te spelen” (Duym, 08.05.2013). Dat gebeurt bijvoorbeeld bij de benaming van boeven en landen. Die bevatten dan referenties die niet alle kinderen zullen begrijpen, maar die wel leuk zijn voor de meekijkende oudere broer of mama. Een ander voorbeeld zit in de K3-film *K3-Bengeltjes*. Daar wordt de uitdrukking ‘een wolkje melk’ doorgetrokken naar een ‘wolkje suiker’ waarbij het klontje suiker dan werkelijk de vorm van een wolk aanneemt.

Toch moet er voorzichtig omgesprongen worden met de hoeveelheid beeldspraak als die niet functioneel is (Duym, 08.05.2013). Duym wil het de kinderen niet onnodig moeilijk maken en probeert dan ook om minder beeldspraak te gebruiken voor een jongere doelgroep (*preschool*: nul tot zes jaar). Daarnaast staat het *format* het vaak niet toe veel beeldspraak te gebruiken. Hoe korter het *format*, hoe moeilijker om beeldspraak te gebruiken. Het is immers nodig om de beeldspraak uit te leggen en dat gebeurt door te herhalen. Als oma zegt ‘ik heb geen oog dichtgedaan’, repliceert Mieke ‘ik heb ook slecht geslapen’. In een film is er tijd voor dergelijke herhalingen, een aflevering van twaalf minuten daarentegen wordt al snel saai als er te veel herhaald wordt.

3.2.2 Ketnet

Eenmaal het televisieprogramma of de film door Studio 100 gemaakt is, wordt het uitgezonden op de kinderzender van de VRT: Ketnet. Aangezien het programma voor Ketnet tot stand komt, moet het beantwoorden aan de waarden en dus ook het taalbeleid van de

zender. Dat geldt ook voor een film die in dezelfde lijn van het programma ligt (Duym, 08.05.2013). Het taalbeleid van Ketnet bestaat uit een toepassing van het VRT-taalcharter uitgewerkt door de VRT-taaladviseur Ruud Hendrickx en Ketnet zelf (Hendrickx, 04.04.2013, cf. bijlage 2).

In de toepassing van het VRT-taalcharter wordt een onderscheid gemaakt tussen de taal van het jeugdjournaal *Karrewiet*, die van de wrappers en presentatoren en die in fictie (Hendrickx, 04.04.2013). Bij *Karrewiet* is “omwille van de educatieve en nieuwswaarde onberispelijk taalgebruik van het hoogste belang” (Hendrickx, 04.04.2013). De taal moet vervolgens ook aangepast zijn aan de doelgroep en de kindreporters moeten in de mate van het mogelijke verzorgd spreken. De wrappers en presentatoren moeten altijd standaardtaal spreken, zowel voor als achter de schermen. Voor ‘gastwrappers’ liggen de eisen iets minder hoog, maar extra ondersteuning voor ze op televisie komen is aangewezen (Hendrickx, 04.04.2013). Bij fictie tot slot is sinds 2007 vooral het gebruik van de standaardtaal van groot belang (Hendrickx, 26.10.2010). Afwijkingen van die standaardtaal kunnen in slechts heel specifieke gevallen, maar worden zoveel mogelijk beperkt tot een nevenpersonage (Hendrickx, 04.04.2013).

Beeldspraak voor de allerkleinsten (vier- tot twaalfjarigen) vindt Ruud Hendrickx “geen goed idee” (Hendrickx, 04.04.2013). Uit de ontwikkelingspsychologie weet hij immers “dat jonge kinderen beeldspraak niet altijd als beeldspraak herkennen en interpreteren” (Hendrickx, 04.04.2013). Ook in *Karrewiet* gebruiken ze zo weinig mogelijk metaforen of beeldspraak in hun teksten, aldus Cindy Henderickx (28.04.2008). Hun doelgroep (negen- tot twaalfjarigen) zou de beeldspraak vaak te letterlijk interpreteren. Komt er toch beeldspraak voor, dan gaat het meestal om eenvoudige uitdrukkingen of verklaren ze de beeldspraak in de uitleg die voorafgaat of volgt. Het is immers belangrijk dat in een non-fictieprogramma als *Karrewiet* de boodschap juist overkomt.

Naast de Vlaamse zender Ketnet is *Mega Mindy* ook te zien op de kindzender van de Nederlandse TROS: Zappelin. Duym (08.05.2013) stelt echter dat Zappelin niet veel invloed meer uitoefent op de taal in het programma of de film. De waarden van de openbare omroepen zitten zowel in Vlaanderen als in Nederland op dezelfde lijn, waardoor er niks meer moet worden aangepast.

3.2.3 Besluit

Zowel Studio 100 als Ketnet heeft een taalbeleid voor kindertelevisie. Bij Studio 100 is dat beleid niet neergeschreven, terwijl dat bij Ketnet onder invloed van de VRT-taaladviseur wel het geval is. De nadruk ligt in beide kampen op het gebruik van de standaardtaal die de norm is voor kindertelevisie. Wat beeldspraak betreft, treedt Studio 100 genuanceerder op dan Ketnet. Sven Duym van Studio 100 meent dat beeldspraak in bepaalde gevallen functioneel kan zijn zolang het de boodschap niet onnodig moeilijk maakt voor de kinderen. Ruud Hendrickx daarentegen vindt beeldspraak bij Ketnet geen goed idee omdat de kinderen het niet zouden snappen. Beide visies blijken alvast min of meer overeen te komen, aangezien Ketnet zich nog nooit gemengd heeft in de taal die Studio 100 hanteert in haar producties (Duym, 08.05.2013).

4. Descriptief onderzoek: beeldspraak aanwezig in de film?

We proberen wel om minder beeldspraak te gebruiken voor een jongere doelgroep. Dan zouden we 'ik heb slecht geslapen' zeggen in plaats van 'ik heb geen oog dichtgedaan'.

(Duym, 08.05.2013)

Sven Duym van Studio 100 meent voorzichtig om te springen met beeldspraak in producties voor een jong publiek. Houden ze zich bij Studio 100 echter ook aan hun eigen voorschriften? In dit hoofdstuk kijken we daarom hoe het werkelijk zit door de kinderfilm *Mega Mindy en het zwarte kristal* te analyseren op beeldspraak. Alvorens in te gaan op de analyse, komt het gebruikte materiaal en de gevolgde analysemethode aan bod. Vervolgens worden de hypothesen geformuleerd die na de analyse en de bespreking van die analyse aan de resultaten worden getoetst.

4.1 Materiaal en methode

4.1.1 Keuze voor film

In het voorgaande stond 'kindertelevisie' voor zowel televisieprogramma's als films gemaakt voor kinderen. In wat volgt concentreren we ons enkel nog op kinderfilms. Eerst en vooral doen we dat omdat een film meestal een langere duur heeft dan een televisieprogramma. Dankzij een uur film krijg je al een globaler beeld van de taal die gesproken wordt dan in een aflevering op televisie die slechts twintig minuten duurt. Bij een aflevering van zo'n korte duur is de kans ook groter dat het voorkomen van veel of weinig 'beeldspraakvormen' onderhevig is aan het toeval. Zo blijkt uit een kort vooronderzoek op deze masterproef dat in de Studio 100-reeks *Amika* (doelgroep: acht tot veertien jaar) het aantal beeldspraakvormen sterk varieert per aflevering. Uit het eerste seizoen is de eerste aflevering goed voor twee vormen, de tweede aflevering bevat maar een vorm meer, de derde drie vormen, de vierde maar liefst acht vormen en in de vijfde is er geen beeldspraak te bespeuren (cf. bijlage 4). De kans op toeval wordt alvast verkleind door voor een film te kiezen.

Aangezien deze masterproef ingaat op beeldspraak in het Nederlands, moet de film in het Nederlands ingesproken zijn. Zo'n film werd gekozen uit het aanbod van Studio 100 aangezien dat bedrijf in het Nederlandssprekende Vlaanderen – maar ondertussen ook al in het Franssprekende Wallonië en in andere landen – niet weg te denken is uit de

televisiewereld van het huidige kind. Studio 100 beschikt sinds 2008 niet alleen over een eigen digitaal kanaal ‘Studio 100 TV’ (Bartholomees, 23.08.2008), maar produceert ook programma’s voor de populaire Vlaamse kinderzenders Ketnet, vtmKzoom en Nickelodeon (Het Nieuwsblad, 05.04.2013, p. 36). Daarnaast is het een Vlaams bedrijf wat het interessant maakt om de specifieke taalweergave in Vlaanderen te onderzoeken.

Uit het ruime aanbod van Studio 100 bleek *Mega Mindy* het meest geschikt. Het programma dat bestaat sinds 2006 (VRT, 2012), is immers gemaakt voor jongens en meisjes tussen de vier en negen jaar (Duym, 08.05.2013). Programma’s voor een jongere doelgroep zoals *Bumba* bevatten te weinig taal om te analyseren, terwijl oudere kinderen als doelgroep dan weer minder interessant zijn om een eventuele evolutie te zien in hun ‘beeldspraakbegrip’. Daarnaast worden de afleveringen van *Mega Mindy* nog altijd uitgezonden op de Vlaamse televisie (Het Nieuwsblad, 06.04.2013, p. 46) wat ervoor zorgt dat de Vlaamse proefpersonen van het experimenteel onderzoek (cf. hoofdstuk 5) vertrouwd kunnen zijn met de personages. Uit de drie bestaande langspeelfilms van *Mega Mindy* werd willekeurig gekozen voor *Mega Mindy en het zwarte kristal* (2010). Die film duurt ongeveer 75 minuten, werkt met echte acteurs (*live action*), heeft in de hoofdrollen de vaste personages van de televisieserie en is zoals vereist in het Nederlands gesproken.

4.1.2 Analysemethode

Om ‘beeldspraakvormen’ op een adequate manier uit de film te halen, maken we gebruik van de hierboven reeds beschreven ‘Metaphor Identification Procedure’ (MIP)⁶ (cf. hoofdstuk 1, 1.3.1). Die methode is ontwikkeld voor het opsporen van metaforen en meer in het bijzonder conceptuele metaforen. In deze masterproef ligt de focus echter op meerdere soorten van beeldspraak en meer bepaald op het louter talige aspect ervan. Om de MIP daarop toe te kunnen passen, moet de methode dus een aantal aanpassingen ondergaan.

Een eerste verschil is dat in dit onderzoek uitdrukkingen een geheel vormen, terwijl de Pragglejaz Group (2007, p. 27) en de MIPVU (Steen e.a., 2010b, p. 81) elk element uit de uitdrukking als een afzonderlijk lexicaal element benaderen. Als na het doorlopen van alle stappen van de methode dan ook blijkt dat de lexicale eenheid metaforisch van aard is, dan wordt hier een uitdrukking van een metafoor onderscheiden doordat het samen met naburige

⁶ Steen e.a. (2010b, pp. 147-148) hebben aangetoond dat de MIPVU die een uitwerking is van de MIP, ook toepasbaar is op het Nederlands alhoewel beide methodes initieel werden uitgewerkt voor het Engels. Daarnaast tonen Steen e.a. (2010b, pp. 105-106) ook aan dat de MIPVU (en dus ook de MIP) werkt voor fictieteksten waardoor we de methode kunnen toepassen op de bestudeerde kinderfilm.

lexicale eenheden een geheel of een vaste eenheid vormt die een bepaalde betekenis krijgt (cf. eerder vermelde definitie ‘uitdrukking’, hoofdstuk 1, 1.2.4).

Vervolgens wordt de methode in dit onderzoek ook gebruikt voor het opsporen van metonymieën. De Pragglez Group (2007, p. 31) weert metonymieën omdat de relatie tussen de twee termen er geen van vergelijking is. Een uitbreiding van de derde stap van de methode omzeilt dat probleem. Oorspronkelijk luidt het dat als de lexicale eenheid een meer alledaagse betekenis heeft, je moet kijken of de contextuele betekenis contrasteert met de alledaagse betekenis, maar in vergelijking met die betekenis begrepen kan worden. Is dat het geval, dan is de lexicale eenheid metaforisch van aard en dus ofwel een metafoor, ofwel een uitdrukking. Wij stellen ons de volgende vraag: als de contextuele betekenis niet in vergelijking met die betekenis begrepen kan worden, kan die dan wel begrepen worden op basis van een aangrenzend of naburig verband tussen de betekenissen? Is dat het geval, dan is de lexicale eenheid metonymisch van aard.

Naast metonymieën spoort de MIP ook geen vergelijkingen op aangezien de woorden uit de vergelijking hun alledaagse betekenis behouden (Pragglez Group, 2007, p. 32). De MIPVU daarentegen ziet vergelijkingen als onderdeel van de directe metaforen en heeft om die op te sporen een apart stappenplan ontwikkeld dat hier grotendeels van toepassing is. De vergelijkingen worden uit de tekst gehaald aan de hand van het analogiserend woord (zoals ‘als’) dat de vergelijking markeert, door de MIPVU ook wel de *metaphor flag* genoemd. Wordt de vergelijking niet letterlijk gebruikt en dient die als een soort van indirect discours over de referent van de tekst, dan is er sprake van een vergelijking (Steen, 2010b, pp. 38-41).

De gehanteerde methode is overigens manueel uitgevoerd, omdat hier een klein corpus aanwezig is dat makkelijk door een persoon kan worden geanalyseerd. Geautomatiseerde methoden zouden nauwelijks rendabel zijn (Berber Sardinha, 2006, pp. 270-271). De methode is vervolgens inductief doordat vertrokken wordt vanuit de tekst zonder de hulp van collocatielijsten of andere middelen.

Tijdens het bekijken van de te onderzoeken film ondergaat elk woord een analyse volgens de hierboven beschreven methode⁷. Over twijfelgevallen wordt er met medestudenten uit talenrichtingen gediscussieerd en de *Dikke Van Dale* (2012) biedt uitsluitsel over de betekenis van uitdrukkingen. Tot slot volgt de telling van het aantal vormen van beeldspraak, het aantal vormen per soort beeldspraak en het aantal vormen per spreker.

⁷ Een schematische voorstelling van die methode bevindt zich in bijlage 3.

4.2 Hypothesen

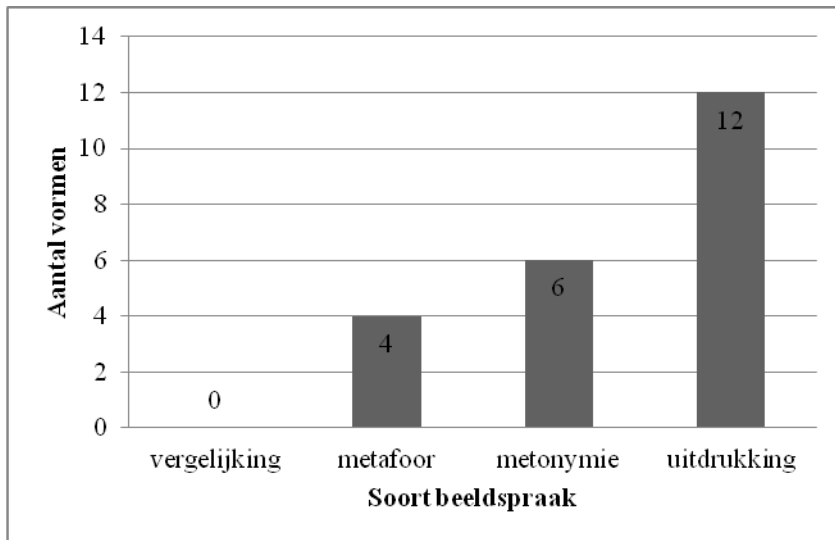
Het descriptief onderzoek in dit hoofdstuk gaat in op de eerste onderzoeksvraag van de paper: is er beeldspraak te vinden in Nederlandstalige kindertelevisie? Die vraag projecteren we op de kinderfilm *Mega Mindy en het zwarte kristal* en zullen we oplossen met behulp van enkele hypothesen, gebaseerd op het theoretisch kader.

Een eerste hypothese houdt in dat er zo goed als geen beeldspraak in de film zal voorkomen. Kinderen tot zeven jaar behandelen taal letterlijk en zijn zich pas vanaf tien tot twaalf jaar goed bewust van hun figuurlijk taalgebruik. Ook worstelen ze nog vaak met idiomaten (cf. hoofdstuk 2, 2.2.1). Dat zou dus ook moeten gelden voor de doelgroep van de film (vier- tot negenjarigen). Daarnaast maken de kinderen pas vanaf het eerste leerjaar impliciet kennis met beeldspraak en doen ze dat pas vanaf het derde op een expliciete manier. Het beheersen van beeldspraak is daarenboven maar een doelstelling vanaf het vijfde leerjaar (cf. hoofdstuk 2, 2.2.1). Daarom zijn ze bij Ketnet dan ook van mening dat ze de jonge kijkers zo concreet mogelijke taal moeten voorschotelen en beeldspraak dus geen goed idee is (cf. hoofdstuk 3, 3.2.2). Studio 100 staat meer open voor beeldspraak dan Ketnet, maar benadrukt dat ze het de jonge kijkers (nul tot zes jaar) niet onnodig moeilijk willen maken. Het langere *format* dat de bestudeerde film geniet, biedt echter wel ruimte voor enige vormen van beeldspraak die dan ook uitgelegd kunnen worden (cf. hoofdstuk 3, 3.2.1).

Een tweede hypothese gaat over de soort beeldspraak. Metonymieën zouden gemakkelijker te begrijpen zijn dan metaforen en metaforen zouden op hun beurt minder van het kind vragen dan uitdrukkingen. Vergelijkingen staan min of meer op hetzelfde niveau als metaforen (cf. hoofdstuk 2, 2.2.2). Als er dan toch beeldspraak voorkomt in de film, is de verwachting dat het eerder metonymieën, metaforen en vergelijkingen zullen zijn dan uitdrukkingen.

4.3 Analyse van de film

Mega Mindy en het zwarte kristal is goed voor 22 vormen van beeldspraak. Dat wil zeggen dat er gemiddeld om de drie en een halve minuut een ‘beeldspraakvorm’ te horen is (cf. bijlage 5 voor een overzicht van alle vormen). Tot welke soort die ‘beeldspraakvormen’ horen, is hieronder te zien:



Figuur 3. Soorten beeldspraak in *Mega Mindy en het zwarte kristal*.

De film bevat geen vergelijkingen, maar wel andere soorten van beeldspraak. In totaal zijn er vier metaforen te vinden, die overigens allemaal absolute metaforen zijn. De metafoor die goed is voor drie van die vier attestaties is het koosnaampje dat oma Fonkel gebruikt voor opa Fonkel: ‘kersenpitje’. De andere metafoor is ‘Dat is een *fabeltje*’, uitgesproken door Klaus als reactie op wat opa zegt en waarmee hij bedoelt dat wat opa zegt niet waar is. Daarnaast bevat de film zes metonymieën, waarvan er drie van het type ‘geheel-deelrelatie’ zijn, twee van het type ‘deel-geheelrelatie’ en een van het type ‘gevolg-oorzaakrelatie’. Een voorbeeld van een ‘geheel-deelrelatie’ is ‘*Heel het dorp* had het erover’ waarbij het dorp staat voor de inwoners van dat dorp. De twee metonymieën van het type ‘deel-geheelrelatie’ komen voor in de zin ‘Maar mijn *hart* heeft verdriet’ die Toby zowel in het begin als op het einde van de film uitspreekt. Het hart staat hier voor de persoon Toby. In ‘Dat spoor loopt naar het oude fort’ tot slot wordt het gevolg, het spoor, vermeld in plaats van de oorzaak van dat spoor: de motorfiets. De soort beeldspraak die het best vertegenwoordigd is in de film, is die van de uitdrukkingen. In totaal zijn er twaalf te vinden waaronder ‘Ik heb *geen oog dichtgedaan* vannacht’, ‘En een *wolkje melk?*’ en ‘We moeten zijn *verleden uitspitten tot op het bot*’. Kijken we wie er beeldspraak gebruikt, dan blijken alle personages dat te doen behalve de boef Axel en Mega Mindy zelf. Het alterego van de heldin, Mieke, gebruikt slechts een ‘beeldspraakvorm’, net zoals Zwarte Mega Mindy, opa Fonkel en de machine Bliiep. De sultan zegt twee vormen en Klaus drie. Toby en de commissaris gebruiken elk vier vormen van beeldspraak, terwijl oma Fonkel de meeste beeldspraak laat horen met vijf vormen.

4.4 Discussie op basis van de analyse

De analyse moet nog van enkele opmerkingen voorzien worden alvorens we naar de toetsing van de hypothesen kunnen overgaan. Eerst en vooral werd vastgesteld dat de film 22 ‘beeldspraakvormen’ bevat. De vraag die gesteld moet worden, is of dat aantal veel of weinig is. Vergelijken we dat aantal met een op dezelfde manier verkregen aantal beeldspraakvormen in een nieuwsuitzending, dan blijkt de film alvast een pak minder beeldspraak te bevatten. Een VRT-nieuwsuitzending bevat immers gemiddeld 95 vormen van beeldspraak in een uitzending die gemiddeld 42 minuten duurt. Dat is goed voor gemiddeld iets meer dan twee vormen van beeldspraak per minuut. Ook het NOS-journaal bevat veel beeldspraak: anderhalve vorm per minuut (Carette, 2012, p. 36, p. 38). De 22 attestaties uit *Mega Mindy en het zwarte kristal* die goed zijn voor een ‘beeldspraakvorm’ om de drie en een halve minuut, vormen een veel kleiner aantal. Er komt dus wel degelijk beeldspraak voor in de kinderfilm, maar het gebeurt met een veel lagere frequentie dan in een ander ‘televisiegenre’ als een nieuwsuitzending. Die lagere frequentie is overigens wellicht deels te wijten aan het feit dat er in de film veel minder gesproken wordt dan in een nieuwsuitzending. In een dergelijke uitzending worden de beelden voortdurend becommentarieerd, terwijl in een kinderfilm de beelden veel meer voor zich spreken.

Daarnaast maakt de analyse duidelijk dat oma Fonkel, maar ook de commissaris en Toby de meeste beeldspraak laten horen. Aangezien de film echter niet zoveel beeldspraak bevat en de verschillen in ‘beeldspraakattestaties’ bij de verschillende personages dan ook maar klein zijn, vallen hier geen grote conclusies uit te trekken. Daarenboven zijn de verschillende sprekers ook niet allemaal even lang aan het woord. Zo spreekt Mega Mindy nauwelijks in de film en laat ze geen beeldspraak horen, terwijl haar ‘slechte’ versie Zwarte Mega Mindy ook bijna niet aan het woord komt en toch een uitdrukking gebruikt. Dat verschil lijkt dus eerder op toeval te berusten, dan dat het voer is voor een diepgaande studie.

Tot slot wordt in de film slechts een ‘beeldspraakvorm’ expliciet uitgelegd aan de kijker. Het gaat om de uitdrukking ‘als een rat in de val zitten’ waaraan voorafgaat ‘ontsnappen lukt echt niet’.⁸

⁸ In het oorspronkelijke script (Simons, Temmermans & Duym, 23.05.2010) is ook de uitdrukking ‘geen oog dichtdoen’ uitgelegd. Voordat Mieke die uitdrukking gebruikt, geeft opa immers aan dat hij de hele nacht in zijn labo heeft gezeten (en dus niet geslapen heeft). Mieke zegt daarop ‘Ik heb *ook* geen oog dicht gedaan’, waardoor de betekenis van de uitdrukking duidelijk gelinkt wordt aan die van opa. Die uitleg is echter op de set of in de montage verloren gegaan.

4.5 Toetsing van de hypothesen

De analyse laat ons toe de eerste onderzoeksvraag op te lossen: er komt wel degelijk beeldspraak voor in de kinderfilm *Mega Mindy en het zwarte kristal*. Die bevinding weerlegt deels de eerste hypothese die stelt dat er zo goed als geen beeldspraak in zou voorkomen. 22 ‘beeldspraakvormen’ zijn alvast te veel vormen om ze zomaar te verwaarlozen. Een heel groot aantal is het daarentegen niet, waardoor we dan ook spreken van een gedeeltelijke ontkrachting van de eerste hypothese. Overigens valt het op dat er slechts een ‘beeldspraakvorm’ uitgelegd wordt in de film, terwijl het lange *format* eerder meer uitleg doet verwachten. De tweede hypothese klopt daarentegen helemaal niet. In tegenstelling tot de verwachtingen zijn de uitdrukkingen net het talrijkst vertegenwoordigd in de film. Vergelijkingen zijn al helemaal niet aanwezig en het aantal metaforen en metonymieën ligt ook beduidend lager dan verwacht.

4.6 Besluit

Alhoewel Studio 100 en Ketnet beweren voorzichtig om te springen met beeldspraak in hun kindertelevisie, haalt de analyse toch 22 vormen van beeldspraak uit de film *Mega Mindy en het zwarte kristal*. De uitdrukkingen zijn het best vertegenwoordigd (twaalf vormen), maar ook metonymieën (zes vormen) en metaforen (vier vormen) komen voor. Vergelijkingen zijn niet aanwezig in de film. De rol van het personage dat de ‘beeldspraakvorm’ uitspreekt, kan wegens het te beperkt aantal vormen niet bepaald worden. Nu rest ons enkel nog de vraag of de kinderen ook effectief de aangewende ‘beeldspraakvormen’ begrijpen. Dat wordt onderzocht in het vijfde en laatste hoofdstuk van deze masterproef.

5. Experimenteel onderzoek: begrijpen kinderen beeldspraak?

Gert: Ik ben er zeker van hé, dat als die miss Lenigem Albert zou tegenkomen, dat ze hem niet eens ziet staan.

Samson: Wah seg éh, kan dat mevrouwtje dan eigenlijk een beetje niet goed zien zo?

Gert: Maar nee, dat bedoel ik toch niet Samson. Ik bedoel zo 'n miss Lenigem, die is toch niet geïnteresseerd in iemand zoals Albert zeker.

(Studio 100, 1997)

In een aflevering van *Samson & Gert* heeft Samson moeite met de uitdrukking ‘iemand niet zien staan’. De kans is dus groot dat ook de jonge kijkers van het programma met dergelijke vormen van beeldspraak worstelen. Of dat zo is, onderzoeken we in dit hoofdstuk aan de hand van de gevonden beeldspraakvormen (cf. hoofdstuk 4) uit de film *Mega Mindy en het zwarte kristal* (2010). In die film moeten de kinderen de beeldspraak alleen verwerken, want er is geen Gert aanwezig die het aan Samson – en aan de kijkers – uitlegt. In dit hoofdstuk komen eerst het materiaal en de methode aan bod die de basis van het experiment vormen. Vervolgens formuleren we hypothesen waarop we na het overlopen en bediscussiëren van de resultaten terugkomen. De toetsing van de hypothesen zal aantonen hoe het gesteld is met het begrip van beeldspraak bij de doelgroep van de film. Deze studie naar het begrip van beeldspraak bij kinderen draagt bij tot het verdere onderzoek naar beeldspraak dat volgens Tolchinsky (2004, p. 246) broodnodig is.

5.1 Materiaal en methode

5.1.1 Proefpersonen

Aan het experiment namen 60 kinderen deel die schoollopen in het Vlaamse Heuvelland. 4 kinderen zaten op school in Loker, 7 in De Klijte, 23 in Kemmel, 10 in Nieuwkerke, 15 in Westouter en 1 in Dranouter (allen deelgemeentes van Heuvelland)⁹. 30 van de ondervraagde kinderen zaten in de tweede kleuterklas (gemiddeld 4 jaar en 3 maanden) en 30 in het tweede leerjaar (gemiddeld 7 jaar en 4 maanden). Beide leeftijdsgroepen vallen dus binnen de doelgroep van *Mega Mindy* (4 tot 9 jaar) en representeren respectievelijk de jongsten en de

⁹ De eerder onevenwichtige aantallen tussen de verschillende dorpen is te wijten aan het geringe aantal leerlingen in die scholen.

oudsten van die doelgroep. Enkel kinderen met Nederlands als enige moedertaal werden ondervraagd (om een homogene groep te bekomen mochten kinderen met een andere moedertaal of tweetalige kinderen niet deelnemen aan dit experiment). Uiteindelijk waren er bij de kleuters 17 jongens en 13 meisjes en bij de leerlingen uit het tweede leerjaar 16 jongens en 14 meisjes (jongens primeren ook lichtjes in de populatie, Onderwijs Vlaanderen, 2012). De verdeling van de proefpersonen per school ziet er als volgt uit:

	Loker	De Klijte	Kemmel	Nieuwkerke	Westouter	Dranouter	TOTAAL
Tweede kleuter	4	0	10	5	10	1	30
Tweede leerjaar	0	7	13	5	5	0	30
Man	4	5	15	2	7	0	33
Vrouw	0	2	8	8	8	1	27
TOTAAL	4	7	23	10	15	1	60

Figuur 4. Klas en geslacht van de proefpersonen per school.

Van ieder kind was het nodig om naast de klas, de school, de leeftijd en het geslacht ook te weten of ze *Mega Mindy* al ooit eens hadden gezien op de televisie en/of in films, of ze *Mega Mindy en het zwarte kristal* al hadden bekeken en of ze de personages van die film kenden. Al die sprekerskenmerken vormden de onafhankelijke variabelen van het onderzoek (Zenner e.a., 2009, p. 29).

5.1.2 Materiaal

De nadruk ligt in deze studie op het begrijpen van beeldspraak in alledaagse kindertelevisie. Daarom is er geen gebruik gemaakt van gekunstelde ‘beeldspraakvormen’, maar dienen de gevonden vormen uit de kinderfilm *Mega Mindy en het zwarte kristal* (2010) als uitgangspunt. De voorbeeldoefening – die nodig was om de kinderen vertrouwd te maken met de vraagstelling – is afkomstig uit de film *Mega Mindy en de snoepbaron* (2011), zodat ook die vorm uit een reële context komt. De vormen die meermaals in dezelfde gedaante terugkeren, zijn herleid tot een enkele vorm. Dat is bijvoorbeeld het geval bij de metafoor ‘kersenpitje’ die oma Fonkel drie keer in de film laat horen. Uiteindelijk werden van de 22 geattesteerde vormen de volgende 18 in het experiment gebruikt, voorafgegaan door de voorbeeldoefening (nummer 0):

'Beeldspraakvorm'	Soort beeldspraak
0. De auto lijkt in rook opgegaan .	Uitdrukking
1. Maar mijn hart heeft verdriet .	Metonymie
2. Ik heb geen oog dichtgedaan vannacht.	Uitdrukking
3. We moeten die boef kost wat kost terugvinden.	Uitdrukking
4. Duizend jaar geleden is er een brokstuk uit de ruimte neergekomen op het land Zahambra.	Metonymie
5. En een wolkje melk ?	Uitdrukking
6. Maar Mega Mindy heeft wel de show gestolen .	Uitdrukking
7. Heel het dorp had het erover, ja.	Metonymie
8. Dat is een fabeltje .	Metafoor
9. Kersenpitje , laat hem maar even.	Metafoor
10. Jullie zullen vast en zeker dikke vriendjes worden.	Uitdrukking
11. Geen nieuws is goed nieuws , Fonkel.	Uitdrukking
12. Dat spoor loopt naar het oude fort.	Metonymie
13. En dan heb ik de boef gevolgd totdat Mega Mindy mij voor de voeten beginnen te lopen is .	Uitdrukking
14. We moeten zijn verleden uitspitten tot op het bot .	Uitdrukking
15. Het loopt hier dood .	Uitdrukking
16. Met een gebroken hart keer ik terug naar mijn paleis.	Uitdrukking
17. We hebben nu zwart kristal genoeg om stinkend, stinkend, maar dan ook stinkend rijk te worden.	Uitdrukking
18. Je zit als een rat in de val .	Uitdrukking

Figuur 5. Gebruikte 'beeldspraakvormen' in het experiment.

5.1.3 Methode

Het experiment combineert twee soorten onderzoeksmethoden die gangbaar zijn in het onderzoek naar metafoorbegrip bij kinderen: de verklaring van 'beeldspraakvormen' (open vraag) en de meerkeuzetoets (meerkeuzevraag). Aan beide testen gaat een verhaaltje vooraf dat in een drietal zinnen de situatie uit de film uitlegt en waarvan de laatste zin de te verklaren 'beeldspraakvorm' bevat. Een foto uit de film visualiseert het verhaaltje (cf. bijlage 7). De 'beeldspraakvorm' wordt vervolgens nogmaals herhaald door het kind te vragen wat het personage bedoelt als hij de zin uitsprekt die de vorm bevat (Douglas en Peel, 1979, p. 117; Siltanen, 1989, p. 203). Die vraag wordt eerst als open vraag gesteld en daarna als meerkeuzevraag met drie mogelijke antwoorden. Bij de mogelijkheden zit er telkens een figuurlijke, een letterlijke en een foute interpretatie van de 'beeldspraakvorm' (gebaseerd op Franquart-Declercq & Gineste, 2001, p. 736). De figuurlijke interpretatie werd waar mogelijk opgesteld aan de hand van de *Dikke Van Dale* (2012). Er waren twee versies van de volgordes van de mogelijkheden om invloed van de volgorde te vermijden. Om het kind werd gewisseld van volgorde. De factor volgorde is overigens net als de sprekerskenmerken een onafhankelijke variabele.

Aan de afname van het experiment ging een pretest vooraf die werd uitgevoerd bij een kind uit het tweede kleuter en een uit het tweede leerjaar. De pretest wees uit dat het experiment te lang zou duren indien eerst alle 'beeldspraakvormen' en bijhorende verhaaltjes worden overlopen voor de open vraag en daarna nog eens voor de meerkeuzevraag. De twee testen volgden dus per vraag direct op elkaar zodat het verhaaltje maar een keer moest worden verteld. Om dezelfde reden was er slechts een voorbeeldoefening (net zoals in het onderzoek van Douglas & Peel, 1979, p. 117). Daarnaast werden op basis van de pretest enkele formuleringen van de verhaaltjes en mogelijkheden bij de meerkeuzevragen aangepast. Ook werd de 'beeldspraakvorm' 'Overval alle *banken* in heel het dorp' geschrapt omdat het te moeilijk was om duidelijke, mogelijke antwoorden te formuleren die nog voldoende van elkaar verschilden. Tot slot bleek de ondervraagmethode voor de kleuter in kwestie moeilijk te zijn. Toch werd dezelfde methode behouden aangezien de kleuter wel in staat was correct te antwoorden als ze ook effectief het antwoord wist. Dat het moeilijk was, lag dus wellicht aan de moeilijkheid van de gevraagde 'beeldspraakvormen'. De leerling uit het tweede leerjaar had daarentegen geen moeite met de ondervraagmethode.

Het uiteindelijke experiment werd afgenomen tijdens individuele sessies van gemiddeld 20 minuten in een apart lokaal binnen het schoolgebouw (cf. bijlage 6 voor het volledige scenario). Eerst werd gepolst naar de volgende elementen: de naam van het kind, of het kind *Mega Mindy* al had gezien op televisie of in een film en of het de film *Mega Mindy en het zwarte kristal* kende. Vervolgens kreeg het kind afbeeldingen van personages uit de film (cf. bijlage 7) voorgelegd om de kennis van de personages te testen. Na dat herkenningsspel werd uitgelegd dat er een reeks vragen volgde over de film waarbij de vragen zouden worden gesteld aan de hand van een foto en een bijhorend verhaaltje uit de film. Het kind kreeg de kans vragen te stellen als het iets niet begreep tijdens het experiment. Er werd gestart met een voorbeeldoefening zodat het kind met het principe kon kennismaken waarna de achttien te testen vormen in volgorde van verschijnen in de film volgden. Of een gegeven antwoord al dan niet correct was, werd niet aangegeven. Als het kind de personages verkeerd benoemde, werd dat daarentegen wel verbeterd zodat het kind zeker het verhaal snapte. Tijdens het vertellen van het verhaaltje dat de 'beeldspraakvorm' bevatte, vroeg de onderzoeker overigens vaak aan het kind welke personages er op de foto te zien waren. Zo werd het kind niet alleen beter bij het verhaal betrokken, maar kreeg een kind dat nauwelijks kon antwoorden op de effectieve vragen toch nog het gevoel iets te weten. Dat gaf het kind moed voor de volgende vraag.

De verwerking van de gegevens gebeurde aan de hand van het statistische programma SPSS. De resultaten van de open vraag werden onderverdeeld in vier categorieën waarbij aan elke categorie een punt werd toegekend (gebaseerd op Douglas & Peel, 1979, p. 117): een punt voor een foute of geen interpretatie, twee punten voor een letterlijke interpretatie, drie punten voor een deels figuurlijke interpretatie en vier punten voor een volledig figuurlijke interpretatie.¹⁰ De resultaten van de meerkeuzevraag werden ook gegroepeerd en aan elke mogelijkheid werd eveneens een punt toegekend: een punt voor een foute of geen interpretatie, twee punten voor een letterlijke interpretatie en drie punten voor een figuurlijke interpretatie.¹¹ De scores op de beide testen vormen de afhankelijke variabelen van het onderzoek.

5.2 Hypothesen

Het experimenteel onderzoek in dit hoofdstuk behandelt de tweede onderzoeksvraag van de paper: begrijpen kinderen de in kindertelevisie aangewende ‘beeldspraakvormen’? We testen het ‘beeldspraakbegrip’ van kinderen aan de hand van de beeldspraak uit de film *Mega Mindy en het zwarte kristal* (2010). Op basis van de bestudeerde literatuur uit het tweede hoofdstuk zijn vijf hypothesen geformuleerd. De eerste hypothese luidt dat de kinderen uit het tweede leerjaar op beide testen (open vraag en meerkeuzevraag) beter zullen scoren dan de kleuters. Het ‘beeldspraakbegrip’ van een kind ontwikkelt zich immers sterk naarmate het kind ouder wordt (cf. 2.2.2). Daarnaast hebben de kinderen uit het tweede leerjaar al de cruciale leeftijd van zeven jaar bereikt waardoor ze volgens de literatuur taal figuurlijk kunnen interpreteren (cf. 2.2.1). Hoeveel beter de leerlingen uit het tweede leerjaar zouden scoren, is moeilijk te voorspellen. De resultaten van de bestudeerde onderzoeken mogen immers niet zomaar met elkaar vergeleken worden. Ten tweede zouden de leerlingen uit het tweede leerjaar minder letterlijke interpretaties als correct aanduiden dan de kleuters. Het aantal letterlijke interpretaties zou echter voor beide klassen relatief laag moeten liggen (cf. 2.2.2). De derde hypothese gaat in op de soorten beeldspraak en stelt dat metonymieën het makkelijkst te begrijpen zullen zijn, gevolgd door metaforen en daarna pas door uitdrukkingen. Bij een open vraag begrijpen zes- tot twaalfjarigen uitdrukkingen immers minder goed dan metaforen.

¹⁰ De open vraag groepeerde voor de metafoor ‘kersenpitje’ in ‘Kersenpitje, laat hem maar even’ de antwoorden als volgt: ‘ik weet het niet’ (foute of geen interpretatie), ‘een kersenpitje’ (letterlijke interpretatie), ‘Klaus’ (deels figuurlijke interpretatie) en ‘opa Fonkel’ (volledig figuurlijke interpretatie).

¹¹ De meerkeuzevraag geeft voor de metafoor ‘kersenpitje’ de volgende mogelijke interpretaties: ‘tegen een meneer die lijkt op een kers’ (foute of geen interpretatie), ‘tegen een kersenpitje’ (letterlijke interpretatie) en ‘tegen opa’ (figuurlijke interpretatie).

Metonymieën blijken bij een open vraag dan weer makkelijker te zijn dan metaforen (cf. 2.2.2). Ten vierde zal het ‘beeldspraakbegrip’ ook afhangen van de concrete vorm van de ‘beeldspraakvorm’ waardoor sommige vormen makkelijker te begrijpen zullen zijn dan andere (cf. 2.2.2). De vijfde hypothese beweert dat de meerkeuzetoets meer juiste antwoorden zal opleveren dan de open vraag of de verklaring van ‘beeldspraakvormen’. Kinderen zouden bij het kiezen van een interpretatie uit een aantal mogelijkheden immers minder problemen ondervinden dan als ze de vormen zelf moeten verklaren (cf. 2.2.2).

5.3 Resultaten

De resultaten zijn verkregen aan de hand van t-toetsen (meestal voor twee onafhankelijke metingen en waar vermeld voor twee gepaarde metingen) en ANOVA’s uitgevoerd met het statistische programma SPSS. De bespreking van die resultaten is opgedeeld naargelang de gebruikte onderzoeksmethode: de open vraag en de meerkeuzevraag. De resultaten gescoord op de toets met open vragen variëren per antwoord op een schaal van een tot vier, terwijl die bij de meerkeuzetoets variëren op een schaal van een tot drie. Een directe vergelijking tussen de resultaten van beide toetsen is dus onmogelijk, maar na de bespreking van de resultaten per toets volgt een poging om op een adequate manier beide onderzoeksmethoden enigszins met elkaar te vergelijken. Alle vastgestelde resultaten moeten daarenboven met voorzichtigheid benaderd worden, aangezien er slechts 60 proefpersonen deelnamen aan het experiment.

5.3.1 Open vraag

5.3.1.1 Totaalscore

De totaalscore op de toets met open vragen kan maximum 72 bedragen. Dat is het geval wanneer het kind bij alle achttien vragen de figuurlijke interpretatie geeft en zo per vraag de maximumscore vier behaalt. Op die totaalscore bestaat er tussen de twee geteste klassen onderling een significant verschil ($t(53,271) = 12,635, p < ,01$). De kleuters ($N^{12} = 30, \bar{x}^{13} = 27,60$) scoren significant lager dan kinderen uit het tweede leerjaar ($N = 30, \bar{x} = 48,37$). Het geslacht van de kinderen speelt daarentegen geen significante rol voor het behaalde resultaat

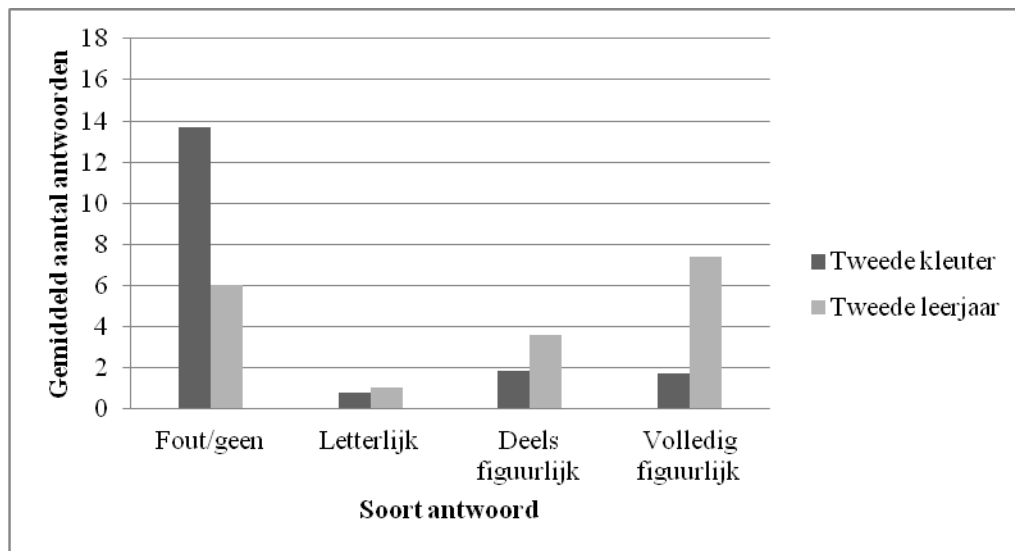
¹² In wat volgt staat de afkorting ‘N’ steeds voor het aantal proefpersonen.

¹³ In wat volgt staat de afkorting ‘ \bar{x} ’ steeds voor de gemiddelde score of het gemiddelde aantal antwoorden, soorten ‘beeldspraakvormen’ en dergelijke.

($t(58) = 1,312, p >,05$). Het gemiddelde van de vrouwen ($N = 27, \bar{x} = 40,26$) ligt wel iets hoger dan dat van de mannen ($N = 33, \bar{x} = 36,12$), maar het verschilt niet significant ($p = ,195$). De school waar het kind les volgt, heeft wel een significante invloed op de resultaten ($F(5, 54) = 3,353, p <,05$). Om te weten welke school precies voor die invloed zorgt, moet de school van Dranouter – die maar een proefpersoon bevat – weggelaten worden zodat de post hoc test mogelijk is. Er is opnieuw een significant verschil ($F(4, 54) = 3,603, p <,05$). De post hoc toont aan dat de school van Loker ($N = 4, \bar{x} = 24,50$) en die van De Klijte ($N = 7, \bar{x} = 49,29$) significant van elkaar verschillen. Een laatste groep sprekerskenmerken peilt naar de kennis van het kind over het programma *Mega Mindy*. Of het kind al dan niet een aflevering of een film van *Mega Mindy* gezien heeft op de televisie of in de bioscoop, heeft geen invloed op de totaalscore van de kinderen ($F(3, 56) = 2,238, p >,05$). Of het kind de bestudeerde film *Mega Mindy en het zwarte kristal* heeft gezien, speelt ook geen rol voor de totaalscore ($t(58) = 1,925, p >,05$). De kennis van de personages uit de film zorgt daarentegen wel voor een significant verschil ($F(2, 57) = 3,205, p <,05$). Kinderen die maar een of twee personages kennen ($N = 6, \bar{x} = 27,17$), scoren significant lager dan kinderen die de basispersonages en andere personages kennen ($N = 24, \bar{x} = 40,79$). De overige proefpersonen ($N = 30$) kennen enkel de basispersonages, maar hun score verschilt niet significant van de andere. In de volgende punten wordt de kennis van de personages niet meer als factor vermeld, aangezien de aantallen binnen de groepen niet gelijk zijn. Hetzelfde geldt voor de factoren school, *Mega Mindy* gezien, *Mega Mindy en het zwarte kristal* gezien en de kennis van de personages, omdat die naast ongelijke aantallen ook inhoudelijk minder relevant zijn voor de gestelde hypothesen.

5.3.1.2 Soorten antwoorden

De antwoorden gegeven door het kind op de open vragen zijn geclassificeerd als ‘fout of geen antwoord’, ‘letterlijk antwoord’, ‘deels figuurlijk antwoord’ en ‘volledig figuurlijk antwoord’. Het gemiddelde aantal antwoorden per soort antwoord ziet er als volgt uit:

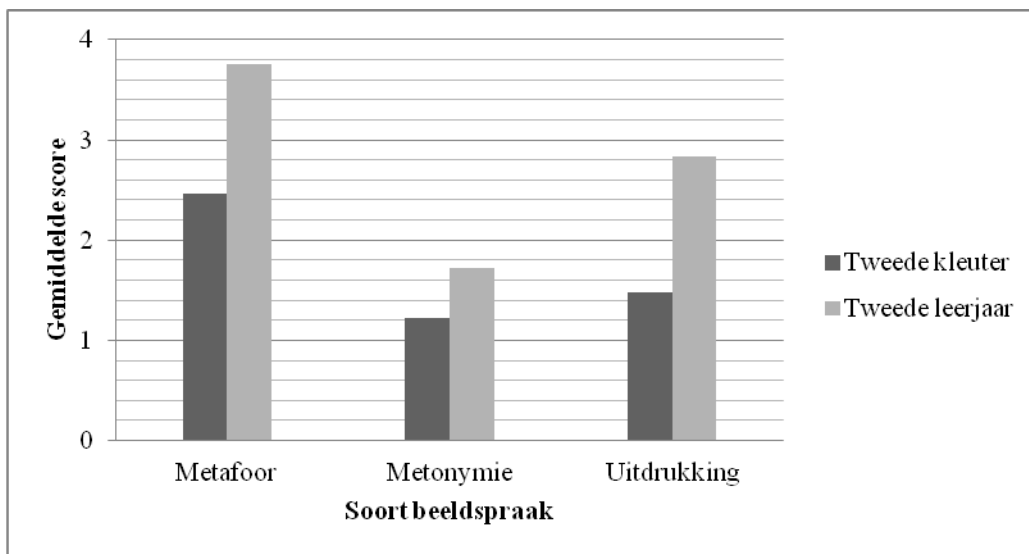


Figuur 6. Gemiddeld aantal antwoorden per soort antwoord (open vraag).

Voor drie soorten antwoorden verschilt het aantal significant in beide klassen. Ten eerste is het aantal foute of geen antwoorden significant ($t(48,742) = 11,105, p < ,01$): de kinderen uit het tweede kleuter ($N = 30, \bar{x} = 13,70$) geven significant meer foute of geen antwoorden in vergelijking met de kinderen uit het tweede leerjaar ($N = 30, \bar{x} = 6$). Ook bij het aantal deels figuurlijke antwoorden zorgt de factor klas voor een significant verschil ($t(58) = 3,927, p < ,01$): de kleuters ($N = 30, \bar{x} = 1,83$) geven significant minder een deels figuurlijk antwoord dan de leerlingen ($N = 30, \bar{x} = 3,57$). Ten derde is er ook significantie bij de figuurlijke antwoorden ($t(58) = 12,619, p < ,01$): in het tweede kleuter ($N = 30, \bar{x} = 1,70$) ligt het aantal figuurlijke antwoorden significant lager dan in het tweede leerjaar ($N = 30, \bar{x} = 7,40$). Het letterlijke antwoord is daarentegen niet significant voor de factor klas ($t(58) = ,981, p > ,05$). Daarnaast heeft het geslacht van de proefpersonen geen significante invloed op de soorten antwoorden: dus zowel niet op fout of geen antwoord ($t(58) = 1,443, p > ,05$), als op letterlijk antwoord ($t(46,862) = ,404, p > ,05$), op deels figuurlijk antwoord ($t(58) = 1,671, p > ,05$) en op figuurlijk antwoord ($t(58) = ,938, p > ,05$).

5.3.1.3 Soorten beeldspraak

De film bevat drie soorten beeldspraak: metaforen, metonymieën en uitdrukkingen (cf. hoofdstuk 4). De scores die de proefpersonen gemiddeld behaalden op de verschillende soorten beeldspraak zijn aangegeven in de volgende grafiek:

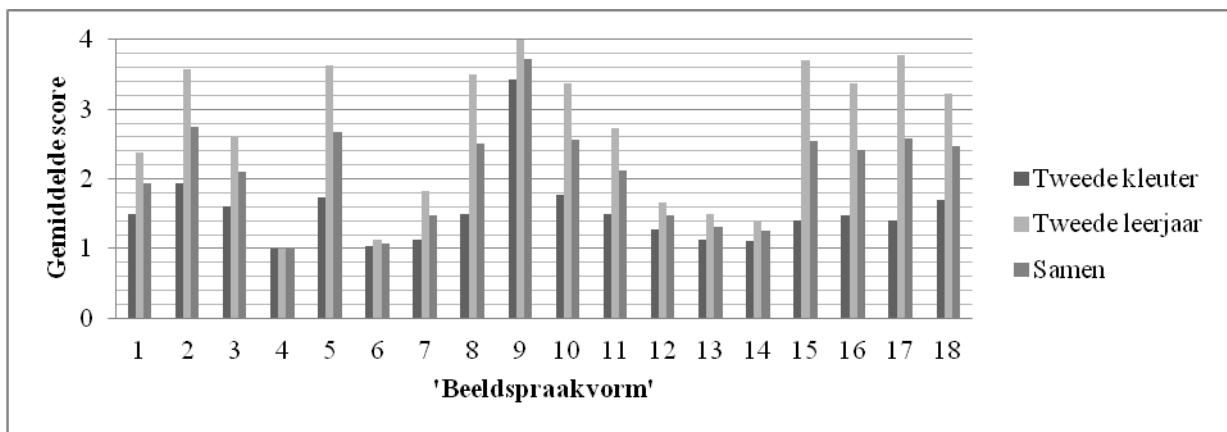


Figuur 7. Gemiddelde scores voor de soorten beeldspraak (open vraag).

De factor klas is voor alle drie de soorten beeldspraak significant. De klas waartoe het kind behoort, heeft ten eerste een significante invloed bij de metaforen ($t(58) = 7,519, p < ,01$). Het tweede kleuter ($N = 30, \bar{x} = 2,47$) scoort minder goed op metaforen dan het tweede leerjaar ($N = 30, \bar{x} = 3,75$). Ook bij de metonymieën is er significantie ($t(58) = 4,672, p < ,01$): de kinderen uit het tweede kleuter ($N = 30, \bar{x} = 1,23$) scoren minderen goed dan de kinderen uit het tweede leerjaar ($N = 30, \bar{x} = 1,72$). Hetzelfde geldt voor de uitdrukkingen ($t(50,497) = 13,044, p < ,01$) waar het tweede kleuter ($N = 30, \bar{x} = 1,48$) opnieuw lager scoort dan het tweede leerjaar ($N = 30, \bar{x} = 2,83$). De factor geslacht daarentegen is voor geen enkele soort beeldspraak significant (metaforen: $t(58) = 1,591, p > ,05$; metonymieën: $t(58) = ,978, p > ,05$; uitdrukkingen: $t(58) = 1,185, p > ,05$). Kijken we vervolgens aan de hand van een t-toets voor twee gepaarde metingen of de scores per soort beeldspraak van dezelfde proefpersoon significant verschillen, dan blijkt dat het geval te zijn. De score voor metaforen verschilt dus significant ten opzichte van de score voor metonymieën ($t(59) = 15,229, p < ,01$) en de score voor uitdrukkingen ($t(59) = 12,854, p < ,01$). De score voor metonymieën verschilt ook significant van de score voor uitdrukkingen ($t(59) = 8,547, p < ,01$).

5.3.1.4 Soorten 'beeldspraakvormen'

Tot slot kijken we hoe de proefpersonen scoorden per 'beeldspraakvorm'. Het resultaat ziet er als volgt uit:



Figuur 8. Gemiddelde scores per 'beeldspraakvorm' (open vraag).

Op een aantal 'beeldspraakvormen' scoren beide klassen slecht. De vierde vorm 'Duizend jaar geleden is er een brokstuk uit de ruimte neergekomen op het land Zahambra' beantwoorden zowel de kinderen uit het tweede kleuter als die uit het tweede leerjaar fout of niet (score = 1). Daarnaast blijkt ook de uitdrukking 'de show stelen' (vorm 6) lastig te beantwoorden, net zoals de uitdrukkingen 'voor de voeten lopen' (vorm 13) en 'tot op het bot uitspitten' (vorm 14). De metonymieën 'Heel het dorp had het erover' (vorm 7) en 'Dat spoor loopt naar het oude fort' (vorm 12) scoren gemiddeld ook onder de twee punten. De metafoor 'kersenpitje' (vorm 9) daarentegen begrijpen alle leerlingen uit het tweede leerjaar en ook de kleuters scoren gemiddeld meer dan drie punten. Bij de andere vormen varieert de score eerder naargelang de klas. Zo scoort de uitdrukking 'een wolkje melk' (vorm 5) goed bij het tweede leerjaar, terwijl dat voor het tweede kleuter niet het geval is.

5.3.2 Meerkeuzevraag

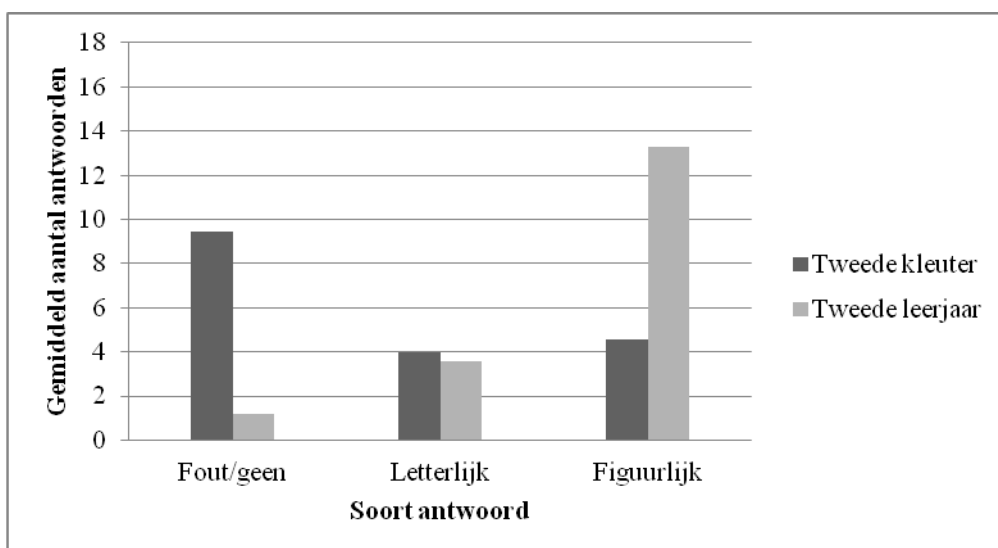
5.3.2.1 Totaalscore

Bij de toets met meerkeuzevragen is de totaalscore maximum 54. Daarvoor moet het kind bij alle achttien vragen kiezen voor de figuurlijke interpretatie. Die interpretatie is immers goed voor telkens drie punten. Op die totaalscore scoren beide klassen significant verschillend ($t(39,384) = 11,208, p < ,01$). De score van het tweede kleuter ($N = 30, \bar{x} = 31,10$) ligt significant lager dan die van het tweede leerjaar ($N = 30, \bar{x} = 48,10$). Vrouwelijke proefpersonen ($N = 27, \bar{x} = 41,52$) scoren gemiddeld iets beter dan mannelijke ($N = 33, \bar{x} =$

38,03), maar dat verschil is niet significant ($t(58) = 1,305, p = ,197$). De school waaruit het kind komt, is evenmin significant ($F(5, 54) = 2,012, p >,05$). Kijken we naar de kennis van het kind over *Mega Mindy*, dan bestaat er geen significant verschil tussen de scores van kinderen die het programma al eens op televisie en/of in de bioscoop hebben gezien en degenen bij wie dat niet het geval was ($F(3, 56) = 2,471, p >,05$). Of de kinderen de film *Mega Mindy en het zwarte kristal* al dan niet hebben gezien, zorgt wel voor een significant verschil in de resultaten ($t(58) = 2.680, p <,05$). Zij die de film hebben gezien ($N = 42, \bar{x} = 41,83$) scoren significant beter dan de anderen ($N = 18, \bar{x} = 34,39$). De kennis van de personages uit de film is ook significant ($F(2, 57) = 4,286, p <,05$). Kent het kind maar een of twee personages ($N = 6, \bar{x} = 28,67$), dan scoort het significant slechter dan de kinderen die de basispersonages kennen ($N = 30, \bar{x} = 40,13$) en de kinderen die zowel de basispersonages als de andere personages kennen ($N = 24, \bar{x} = 41,67$). In wat volgt zullen we echter die twee laatste factoren niet in rekening brengen aangezien de verschillende groepen niet gelijk verdeeld zijn. Tot slot werd getest of de volgorde van de meerkeuzeantwoorden een invloed had op de resultaten. Dat was niet het geval ($t(58) = .198, p >,05$) waardoor er dus geen invloed is van volgorde ($p = ,844$).

5.3.2.2 Soorten antwoorden

Bij de meerkeuzevragen konden de kinderen kiezen tussen een fout (ook geen antwoord valt hieronder), een letterlijk en een figuurlijk antwoord. De verdeling van de gegeven antwoorden ziet er gemiddeld zo uit:

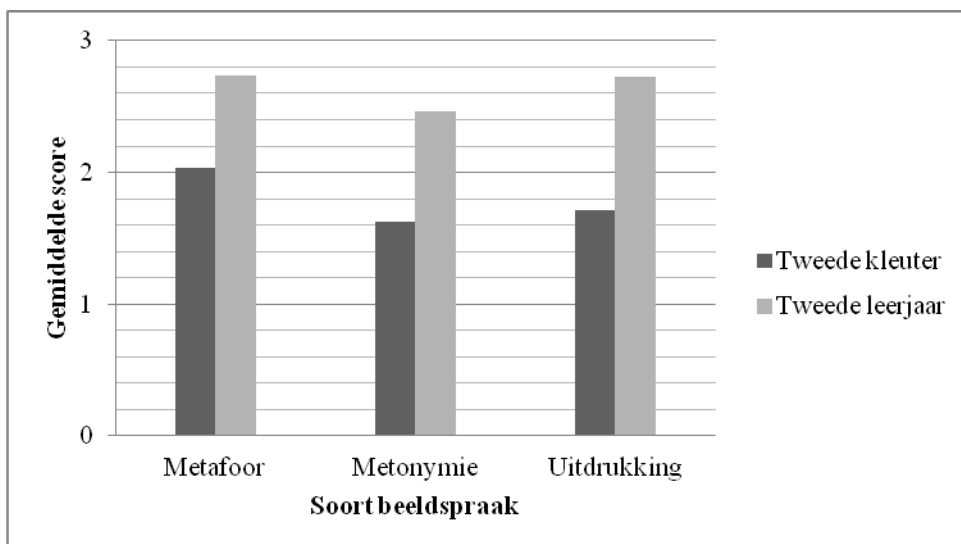


Figuur 9. Gemiddeld aantal antwoorden per soort antwoord (meerkeuzevraag).

Voor twee van de drie mogelijke antwoorden bestaat er een significant verschil tussen de twee klassen. Dat geldt ten eerste voor een fout of geen antwoord ($t(31,647) = 9,026, p < ,01$): de kinderen uit het tweede kleuter ($N = 30, \bar{x} = 9,47$) kiezen significant vaker voor een fout antwoord of geen antwoord dan die uit het tweede leerjaar ($N = 30, \bar{x} = 1,17$). Daarnaast speelt de klas ook een significante rol bij het geven van een figuurlijk antwoord ($t(58) = 12,244, p < ,01$): het tweede kleuter ($N = 30, \bar{x} = 4,57$) gaat minder voor het figuurlijke antwoord dan het tweede leerjaar ($N = 30, \bar{x} = 13,27$). Op het letterlijke antwoord heeft de klas echter geen invloed ($t(55,258) = ,632, p > ,05$). Het geslacht heeft ook geen significant effect op het fout of geen antwoord ($t(57,792) = 1,654, p > ,05$), op het letterlijke antwoord ($t(58) = 1,652, p > ,05$) en op het figuurlijke antwoord ($t(58) = ,915, p > ,05$). Tot slot is er ook geen invloed van volgorde op de soorten antwoorden (fout of geen: $t(58) = ,070, p > ,05$; letterlijk: $t(48) = 1,168, p > ,05$; figuurlijk: $t(58) = ,472, p > ,05$).

5.3.2.3 Soorten beeldspraak

Net zoals de open vraag bevat de meerkeuzevraag metaforen, metonymieën en uitdrukkingen. De onderstaande grafiek duidt aan hoe de proefpersonen gemiddeld op de verschillende soorten beeldspraak scoorden:



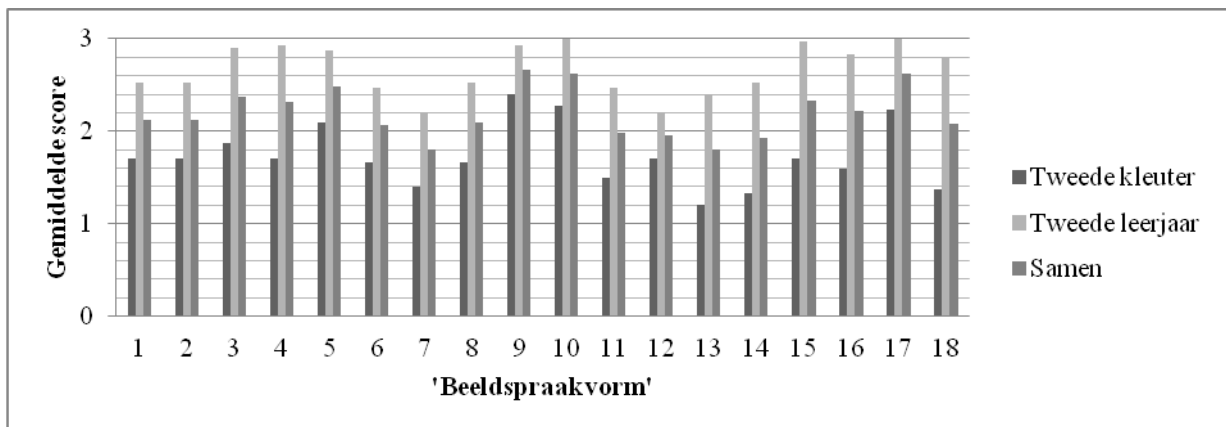
Figuur 10. Gemiddelde scores voor de soorten beeldspraak (meerkeuzevraag).

De klas waartoe de proefpersoon behoort, heeft een significante invloed op de scores voor de drie soorten beeldspraak. Bij metaforen is de verhouding als volgt ($t(58) = 5,273, p < ,01$): de

kinderen uit het tweede kleuter (N = 30, \bar{x} = 2,03) scoren significant slechter dan die uit het tweede leerjaar (N = 30, \bar{x} = 2,73). Is de ‘beeldspraakvorm’ een metonymie ($t(44,179) = 7,827$, $p < ,01$) dan behaalt het tweede kleuter (N = 30, \bar{x} = 1,63) significant lagere scores dan het tweede leerjaar (N = 30, \bar{x} = 2,47). Ook bij de uitdrukkingen speelt de klas een significante rol ($t(38,836) = 11,789$, $p < ,01$): de kleuters (N = 30, \bar{x} = 1,71) behalen een significant lagere score dan de leerlingen (N = 30, \bar{x} = 2,73). Het geslacht beïnvloedt de scores daarentegen niet (metaforen: $t(58) = ,687$, $p > ,05$; metonymieën: $t(58) = 1,329$, $p > ,05$; uitdrukkingen: $t(57,837) = 1,329$, $p > ,05$). De volgorde doet dat ook niet (metaforen: $t(58) = 1,472$, $p > ,05$; metonymieën: $t(58) = ,270$, $p > ,05$; uitdrukkingen: $t(58) = ,122$, $p > ,05$). Daarnaast toont de t-toets voor twee gepaarde metingen aan dat de scores op de verschillende soorten beeldspraak ook onderling significant van elkaar verschillen per proefpersoon. De scores op de metaforen verschillen zo significant van de scores op de metonymieën ($t(59) = 4,985$, $p < ,01$) en op de uitdrukkingen ($t(59) = 2,880$, $p < ,01$). De scores op de metonymieën verschillen op hun beurt significant van die op de uitdrukkingen ($t(59) = 3,902$, $p < ,01$).

5.3.2.4 Soorten ‘beeldspraakvormen’

Net zoals bij de open vraag, staan we ook voor de meerkeuzevraag even stil bij de scores per ‘beeldspraakvorm’. Die zijn terug te vinden in de onderstaande grafiek:



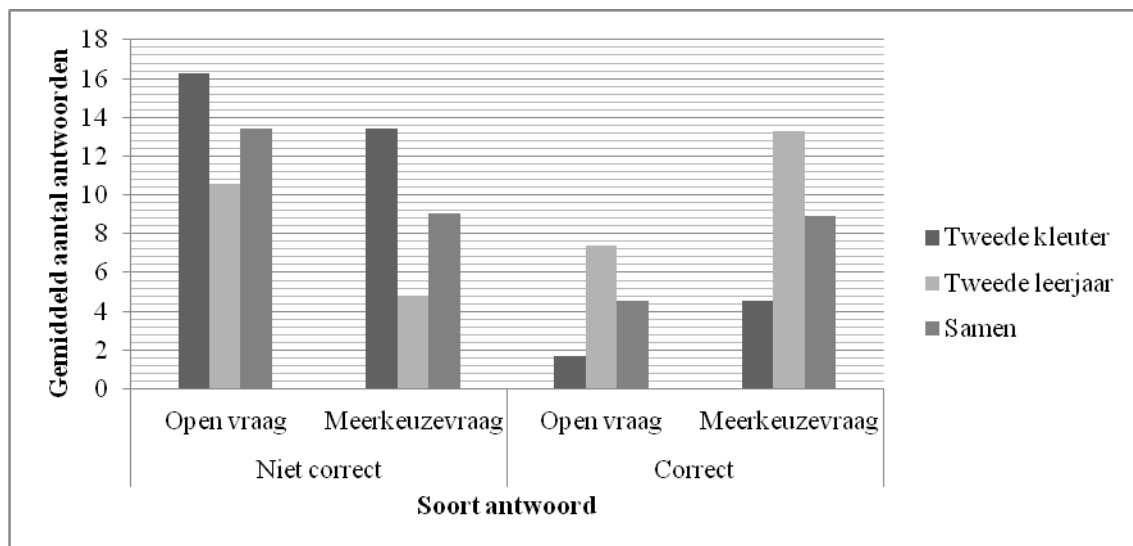
Figuur 11. Gemiddelde scores per ‘beeldspraakvorm’ (meerkeuzevraag).

Bij geen enkele vorm antwoorden alle proefpersonen fout of niet. Daarentegen zijn er wel vormen waarbij alle leerlingen uit het tweede leerjaar figuurlijk en dus correct antwoorden.

Dat is het geval bij de uitdrukkingen ‘dikke vriendjes’ (vorm 10) en ‘stinkend rijk’ (vorm 17). Overige verschillen zijn vooral het gevolg van verschillen tussen de twee klassen.

5.3.3 Vergelijking beide onderzoeksmethoden

Aangezien de schalen van de open vraag (1 tot 4) en de meerkeuzevraag (1 tot 3) niet rechtstreeks vergelijkbaar zijn, is een vergelijking tussen beide onderzoeksmethoden niet evident. Door de schalen achterwege te laten en te werken met de binaire opdeling ‘niet correct’ versus ‘correct’ – waarbij ‘correct’ staat voor volledig correct – is een min of meer ‘eerlijke’ vergelijking toch mogelijk. De volgende grafiek toont het gemiddelde aantal niet correcte en correcte antwoorden bij beide testen:



Figuur 12. Vergelijking gemiddeld aantal niet correcte en correcte antwoorden bij open vraag en meerkeuzevraag.

De t-toets met twee gepaarde metingen wijst voor de beide klassen samen genomen uit dat het aantal niet correcte antwoorden bij de open vraag significant verschilt van die bij de meerkeuzevraag ($t(59) = 11,059$, $p < ,01$). Op de open vraag ($N = 60$, $\bar{x} = 13,45$) scoren de proefpersonen significant meer fout dan op de meerkeuzevraag ($N = 60$, $\bar{x} = 9,08$). Daarnaast verschilt voor de twee klassen samen genomen ook het aantal correcte antwoorden bij beide onderzoeksmethoden significant ($t(59) = 11,059$, $p < ,01$). Het aantal correcte antwoorden op de open vraag ($N = 60$, $\bar{x} = 4,55$) ligt lager dan het aantal op de meerkeuzevraag ($N = 60$, $\bar{x} = 8,92$). Betrekken we de aantallen van de twee klassen erbij, dan blijken die dezelfde trend te volgen.

5.4 Discussie op basis van de resultaten

Hieronder gaan we verder in op de net beschreven resultaten. De open vraag en de meerkeuzevraag staan per besproken punt naast elkaar zonder concrete cijfers rechtstreeks met elkaar te vergelijken. Opnieuw geldt dat er slechts 60 proefpersonen waren en de bekomen resultaten dus voorzichtig benaderd moeten worden.

5.4.1 Totaalscore

Zowel bij de open vraag als bij de meerkeuzevraag ligt de totaalscore van de kinderen uit het tweede kleuter lager dan die van het tweede leerjaar. Op de open vraag (scores tussen 1 en 4) scoort 20% van de kleuters per vraag gemiddeld tussen 2 en 2,28 terwijl de overige 80% onder 2 blijft. De kleuters begrijpen beeldspraak dus vooral nog niet, foutief of letterlijk. 20% van de leerlingen uit het tweede leerjaar scoort per vraag gemiddeld 3 of meer. Zij kiezen dus al vaker voor een figuurlijke interpretatie. 80% van die leerlingen scoort echter gemiddeld tussen 2,11 en 3 wat erop wijst dat het merendeel dus al voor een deels figuurlijke interpretatie gaat. Op de meerkeuzevraag (scores tussen 1 en 3) scoort 40% van de kleuters tussen 2 en 2,50. De overige 60% kleuters behaalt als gemiddelde score per vraag tussen 1 en 2. Het overgrote deel kleuters begrijpt beeldspraak dus nog niet, foutief of letterlijk. Alle leerlingen uit het tweede leerjaar scoren hoger dan 2 wat op al heel wat figuurlijk begrip wijst.

Naast de factor klas zijn er nog andere factoren die enige duiding vragen. Zo blijkt de factor geslacht voor beide onderzoeksmethoden niet significant te zijn en is er enkel sprake van een heel lichte tendens dat de vrouwelijke proefpersonen beter presteren dan de mannelijke. Dat komt overeen met eerder onderzoek over kindertaalverwerving waaruit blijkt dat meisjes voor zijn op jongens (Wassenberg e.a., 2008, p. 437). De factor klas verschilt bij de open vraag significant en het zijn meer bepaald de scholen van Loker en De Klijte die significant verschillen van elkaar. Die significantie moet echter in vraag worden gesteld aangezien in de school van Loker enkel kleuters werden ondervraagd en in De Klijte enkel leerlingen uit het tweede leerjaar. Het verschil in score berust dus wellicht eerder op de factor klas dan op de factor school.

Tot slot gaan enkele factoren in op de kennis van het programma *Mega Mindy*. Of de proefpersoon *Mega Mindy* al dan niet al eens gezien heeft op de televisie of in de bioscoop, is voor beide onderzoeksmethoden niet significant. Dat er geen verschil is, is wellicht te wijten aan het feit dat slechts een proefpersoon nog nooit iets van *Mega Mindy* had gezien. De

persoon in kwestie kende het personage wel van naam. Dat tijdens het experiment de film zelf niet werd getoond, wordt zo grotendeels opgevangen. Daarnaast is op te merken dat kleuters nogal vaak geneigd zijn om een vraag te bevestigen waardoor het niet zeker is of wat ze zeggen ook daadwerkelijk klopt. Hetzelfde geldt trouwens voor de factor *Mega Mindy en het zwarte kristal* gezien. Bij de meerkeuzevraag is die factor significant: kinderen die de film al hadden gezien, scoorden beter dan de anderen. Dat kan erop wijzen dat context wel degelijk helpt bij het interpreteren van beeldspraak. Hier geldt dan de regel: hoe meer context, hoe beter het begrip. Franquart-Declercq en Gineste (2001, p. 746) halen in hun overzichtsartikel aan dat meerdere onderzoeken dat in het verleden al bevestigd hebben. De laatste factor met betrekking tot *Mega Mindy* gaat in op de kennis van de personages van dat programma. Die factor is voor beide onderzoeksmethoden significant en houdt in dat als de kinderen slechts een of twee personages kennen, ze dan slechter scoren dan degenen die meer personages kennen. Het kunnen benoemen van een personage kan aantonen dat het kind veel naar het programma gekeken heeft zodat de context vergroot wordt en het ‘beeldspraakbegrip’ vergemakkelijkt is. Daarnaast kan het kennen van namen ook duiden op een intellectueel betere ontwikkeling van het kind wat dan een verhoogd ‘beeldspraakbegrip’ met zich kan meebrengen. Dat zijn echter louter hypothesen die voer bieden voor verder onderzoek.

5.4.2 Soorten antwoorden

Bij de open vraag geven de kleuters gemiddeld in 76% van de gevallen een fout of geen antwoord. In 4% van de gevallen interpreteren ze de ‘beeldspraakvorm’ letterlijk. Zo verklaart een kleuter de uitdrukking ‘We moeten zijn verleden uitspitten tot op het bot’ als volgt: ‘Dat de dief moet dood worden, want die is superstout. Ze moeten hun botten uithalen.’ Vervolgens is hun antwoord in 10% van de gevallen deels figuurlijk en in 9% van de gevallen figuurlijk. De leerlingen uit het tweede leerjaar daarentegen geven gemiddeld in 33% van de gevallen een fout of geen antwoord, in 6% van de gevallen een letterlijk antwoord, in 20% van de gevallen een deels figuurlijk antwoord en in 41% van de gevallen een figuurlijk antwoord. Een voorbeeld van een deels figuurlijk antwoord is ‘Omdat hij dan met een ander meisje zal moeten trouwen, dat zijn liefde weg is’ voor ‘een gebroken hart’. Voor het foute of geen antwoord, het deels figuurlijke antwoord en het figuurlijke antwoord zorgt de factor klas voor een significante invloed. Dat houdt in dat de kleuters vaker een fout of geen antwoord geven dan de kinderen uit het tweede leerjaar en minder gaan voor een deels figuurlijk of een

figuurlijk antwoord. De factor klas speelt geen rol bij het letterlijke antwoord, wat aantoont dat beide klassen ongeveer even vaak een letterlijk antwoord geven.

Bij de meerkeuzevraag kiezen de kleuters gemiddeld in 53% van de gevallen voor een fout of geen antwoord, in 22% van de gevallen voor een letterlijk antwoord en in 25% van de gevallen voor een figuurlijk antwoord. De leerlingen uit het tweede leerjaar pikken er in 7% van de gevallen een fout of geen antwoord uit, in 20% van de gevallen een letterlijk antwoord en in 74% van de gevallen een figuurlijk antwoord. De factor klas heeft daarbij een significante invloed op een fout of geen antwoord en op een figuurlijk antwoord. De kleuters kiezen dus veel meer voor een fout of geen antwoord dan de leerlingen uit het tweede leerjaar en duiden minder een figuurlijk antwoord aan. Net zoals bij de open vraag oefent de factor klas geen invloed uit op het letterlijke antwoord. Beide klassen geven opnieuw ongeveer even vaak een letterlijk antwoord.

5.4.3 Soorten beeldspraak

Beide onderzoeksmethoden bevatten drie soorten beeldspraak – metafoor, metonymie en uitdrukking – waarvan de scores per soort onderling significant verschillen en waarop de klas een significante invloed heeft. De eerste onderzoeksmethode is de open vraag (score op 4). Op *metaforen* scoort 17% van de kleuters gemiddeld 3 of meer wat wijst op een figuurlijk begrip. De overige 83% scoort echter tussen 1 en 3 en begrijpt de metaforen dus niet, foutief of letterlijk. De leerlingen uit het tweede leerjaar doen beter: 83% scoort gemiddeld 4 en begrijpt de metafoor dus volledig figuurlijk. De overige 17% scoort gemiddeld 2,5. *Metonymieën* blijken veel moeilijker te zijn, zowel voor de kleuters als voor de leerlingen uit het tweede leerjaar. 37% van de kleuters scoort meer dan 1 (maximum 2,25), terwijl de overige 63% gemiddeld 1 behaalt en de metonymie dus niet of foutief begrijpt. De kinderen uit het tweede leerjaar scoren iets beter. 33% scoort 2 of meer (maximum 2,75) en begrijpt de metonymie dus nog vooral letterlijk, maar ook alvast deels figuurlijk. De overige 67% scoort echter tussen 1 en 2 wat wijst op vooral geen of foutief metonymiebegrrip. *Uitdrukkingen* zijn dan weer iets beter te begrijpen dan metonymieën. Bij de kleuters scoort 20% gemiddeld 2 of meer (maximum 2,42), terwijl de overige 80% een score tussen 1 en 2 behaalt en de uitdrukking dus nauwelijks begrijpt. De leerlingen uit het tweede leerjaar doen het opnieuw beter met 40% die 3 of meer (maximum 3,33) scoort en de uitdrukking dus figuurlijk begrijpt. De overige 60% heeft een score tussen 2 en 3 en geeft zo blijk van een al deels figuurlijk begrip.

De resultaten van de meerkeuzevraag liggen in dezelfde lijn, al gaat de schaal hier maar tot 3 waardoor concrete cijfers vergelijken met de open vraag moeilijk is. Op *metaforen* scoren de proefpersonen opnieuw het best. 83% van de kleuters scoort 2 of meer en geeft zo blijk van een figuurlijke interpretatie. De overige 17% die minder dan 2 scoort, blijft steken bij geen of een foute interpretatie en een letterlijke interpretatie. 97% van de leerlingen uit het tweede leerjaar behaalt gemiddeld 2 of hoger en beheerst dus al het figuurlijke begrip. 67% scoort overigens de maximumscore 3 wat aangeeft dat ze alle twee de metaforen correct hebben begrepen. Slechts 3% scoort 1 en begrijpt de metaforen dus niet of foutief. Net zoals op de open vraag scoren de proefpersonen ook bij de meerkeuzevraag slechter op *metonymieën*. Slechts 37% van de kleuters scoort 2 of meer (maximum 2,50), terwijl de overige 63% tussen 1 en 2 scoort en dus nog heel wat moeite heeft met het begrijpen van de metonymieën. Alle leerlingen uit het tweede leerjaar behalen 2 of meer, maar slechts 3% scoort gemiddeld 3 wat wijst op figuurlijk begrip van alle metonymieën. *Uitdrukkingen* zorgen voor gelijkaardige scores bij de kleuters. 37% van de kleuters scoort 2 of meer (maximum 2,58). De overige 63% behaalt een score tussen 1 en 2. Bij de leerlingen uit het tweede leerjaar liggen de cijfers voor de uitdrukkingen iets hoger dan die voor de metonymieën. Alle leerlingen scoren immers gemiddeld meer dan 2,25 en getuigen zo van een overwegend figuurlijk begrip.

De resultaten van beide onderzoeksmethoden leiden tot de volgende hiërarchie qua moeilijkheidsgraad: metaforen < uitdrukkingen < metonymieën. De proefpersonen begrijpen dus het best metaforen, terwijl ze nog veel problemen hebben met metonymieën. Heel wat proefpersonen herkennen de metonymie overigens niet als het element dat ze moeten uitleggen waardoor ze vaak een ander element uit de zin verklaren. Zo antwoordt de kleuter op de metonymie ‘Dat spoor loopt naar het oude fort’ als volgt: ‘Dat dat een beetje oud is’. Het kind denkt dus dat het ‘het oude fort’ moet verklaren in plaats van de metonymie ‘dat spoor loopt’. Dat het kind de metonymieën niet als zodanig herkent, kan erop wijzen dat de metonymieën uit de film al ingeburgerd zijn in de woordenschat en dus niet zo representatief zijn om het begrip ervan te testen. Een andere mogelijke verklaring is de gehanteerde vraagstelling. In dit onderzoek wordt gevraagd wat het personage met de volledige zin – die de metonymie bevat – bedoelt. Rundblad en Annaz (2010) bevragen daarentegen rechtstreeks de metonymie en geven tips aan de proefpersonen die het antwoord niet weten of de metonymie niet herkennen. Dat kan verklaren waarom de metonymieën uit hun onderzoek – dat overigens maar 45 proefpersonen bevroeg – veel beter worden begrepen.

5.4.4 Soorten 'beeldspraakvormen'

De resultaten van een onderzoek hangen sterk af van de gebruikte 'beeldspraakvormen' (Franquart-Declercq & Gineste, 2001, p. 729). Daarom is het belangrijk om even stil te staan bij de afzonderlijke vormen en een poging te doen om te achterhalen waarom bepaalde vormen slechter scoren en dus moeilijker zijn dan andere en omgekeerd. Bij de open vraag is al vermeld dat de metonymie 'Duizend jaar geleden is er een brokstuk uit de ruimte neergekomen op het land Zahambra' (vorm 4) voor de meeste problemen zorgt en door niemand begrepen wordt. Als de proefpersonen al antwoorden (is vooral niet vaak het geval bij de kleuters), dan verklaren ze meestal het 'brokstuk' waarover sprake is: 'Ik denk dat dat de zwarte kristal is' (tweede kleuter en tweede leerjaar) of 'Dat er een meteoriet op de aarde is gestort' (tweede leerjaar). Die metonymie ligt dus veel minder voor de hand dan 'Maar mijn hart heeft verdriet' (vorm 1) die beter scoort. Een mogelijke verklaring daarvoor is dat de metonymie met 'hart' veel concreter is dan die met 'land' (*abstractness or concreteness of the nouns*, Siltanen, 1989, p. 199). Daarnaast scoren beide klassen ook slecht op de uitdrukkingen 'de show stelen' (vorm 6) en 'iemand voor de voeten lopen' (vorm 13). 'De show stelen' betekent voor een heel aantal kinderen uit het tweede leerjaar iets als 'de show verpesten'. 'Iemand voor de voeten lopen' kunnen de kleuters nauwelijks plaatsen terwijl de leerlingen uit het tweede leerjaar het vooral letterlijk opvatten. Dat laatste blijkt uit een antwoord als 'Dat ze voor hem heeft komen lopen'. Uitdrukkingen als 'het loopt hier dood' (vorm 15) en 'stinkend rijk worden' (vorm 17) blijken daarentegen makkelijker te zijn voor de proefpersonen. De reacties van de kinderen uit het tweede leerjaar tijdens het experiment bevestigen dat. Dat een kind als reactie bij 'het loopt hier dood' zegt 'Mijn papa zei dat ook als hij niet meer verder kon met de auto', toont aan dat de uitdrukking deel uitmaakt van de realiteit van het kind en dus tot de woordenschat van het kind behoort. In die woordenschat van *Mega Mindy*-kijkers is trouwens ook de metafoor 'kersenpitje' (vorm 9) opgenomen. Alle leerlingen en bijna alle kleuters interpreteren het koosnaampje van opa correct. Dat toont aan dat herhaling en herkenning ook een rol spelen bij het begrijpen van beeldspraak.

Bij de meerkeuzevraag is het daarentegen minder duidelijk welke 'beeldspraakvormen' moeilijker of makkelijker zijn. De uitdrukking 'iemand voor de voeten lopen' (vorm 13) wordt net zoals bij de open vraag moeilijk bevonden. Dat geldt ook voor de uitdrukking 'iets uitspitten tot op het bot' (vorm 14). De uitdrukkingen 'dikke vriendjes worden' (vorm 10) en 'stinkend rijk worden' (vorm 17) zijn dan weer makkelijker. Opnieuw toont de reactie van een kind dat aan. Dat het kind (tweede leerjaar) 'Niet stinken é' als

commentaar geeft bij ‘stinkend rijk worden’, wijst erop dat het zich bewust is van de letterlijke interpretatie die hier niet van toepassing is. Een metonymie als ‘Heel het dorp had het erover’ (vorm 7) zorgt dan weer voor verwarring, terwijl de metafoor ‘kersenpitje’ (vorm 9) net zoals bij de open vraag bij beide klassen goed scoort.

Tot slot zijn de ‘beeldspraakvormen’ in het experiment niet zo moeilijk in vergelijking met de vormen gebruikt in andere onderzoeken. Zo bevat het onderzoek van Douglas en Peel (1979, p. 117) uitdrukkingen als ‘Werk op tijd maakt wel bereid’¹⁴ en ‘Als de kat van huis is, dansen de muizen op tafel’¹⁵ die toch iets meer van het kind vragen. Daarnaast leggen Winner e.a. (1976, in Franquart-Declercq & Gineste, 2001, p. 733) hun respondenten uitgebreidere metaforen op dan degene die voorkomen in de film. Een voorbeeld is ‘De cipier was een harde rots geworden’¹⁶. In een later onderzoek breiden Winner, Engel en Gardner (1980, in Franquart-Declercq & Gineste, 2001, p. 734) hun metaforen nog meer uit: ‘De lucht reclame was een litteken die de hemel merkte’¹⁷. Nippold en Sullivan (1987, in Franquart-Declercq & Gineste, 2001, p. 737) willen van de kinderen weten wat ‘Het huis was een taart zonder suikerglazuur’¹⁸ betekent. Twintig jaar later gebruiken Declercq e.a. (2010, p. 150) nog steeds metaforen van hetzelfde type zoals ‘Zijn kamer is een zee van speelgoed’.¹⁹ Een voorbeeld van een metonymie komt uit het onderzoek van Rundblad en Annaz (2010, p. 563): ‘Ik heb Robbie Williams in de hal gevonden’²⁰ (waarbij ‘Robbie Williams’ staat voor een cd van de zanger). Al die voorbeelden komen uit gekunstelde omgevingen en niet uit een film die werkelijk aan kinderen werd voorgesteld zoals in dit onderzoek het geval is. Dat verschil toont nog maar eens aan dat concrete cijfers qua ‘beeldspraakbegrip’ uit verschillende onderzoeken dus niet altijd met elkaar te vergelijken zijn.

5.4.5 Vergelijking beide onderzoeksmethoden

Dat de resultaten van de open vraag en de meerkeuzevraag niet rechtstreeks vergelijkbaar zijn, is ondertussen al duidelijk. Door de gegeven antwoorden echter als een binaire opdeling (‘niet correct’ versus ‘correct’) voor te stellen, is vergelijking wel mogelijk en blijkt dat de proefpersonen (N = 60) bij de open vraag minder volledig correcte antwoorden geven dan bij

¹⁴ Oorspronkelijke uiting: ‘A stitch in time saves nine’.

¹⁵ Oorspronkelijke uiting: ‘When the cat’s away, the mice will play’.

¹⁶ Oorspronkelijke uiting: ‘Le gardien de prison était devenu un roc dur’.

¹⁷ Oorspronkelijke uiting: ‘La publicité aérienne était une cicatrice marquant le ciel’.

¹⁸ Oorspronkelijke uiting: ‘La maison était un gâteau sans glaçage’.

¹⁹ Oorspronkelijke uiting: ‘Sa chambre est un océan de jouets’.

²⁰ Oorspronkelijke uiting: ‘I found Robbie Williams in the lounge’.

de meerkeuzevraag. Concreet kiezen ze bij de open vraag in 25% van de gevallen voor het correcte antwoord, terwijl dat bij de meerkeuzevraag in 50% van de gevallen gebeurt. De meerkeuzevraag is dus gemakkelijker op te lossen. Tijdens het experiment gaven sommige proefpersonen dan ook aan de ‘beeldspraakvorm’ niet te kunnen verklaren bij de open vraag, terwijl ze dan wel voor het juiste antwoord kozen bij de meerkeuzevraag. Dockrell en Messer (2004, p. 41) verklaren dat doordat open vragen op cognitief vlak veel vragen van de kinderen die vaak nog moeite hebben met het expliciteren van hun kennis. Daarnaast zijn er kinderen die in de open vraag een juist antwoord geven, maar die zich dan bij de meerkeuzevraag laten verleiden door het letterlijke antwoord. Zo geeft een kleuter voor de uitdrukking ‘een wolkje melk’ (vorm 5) als uitleg ‘dat ze een klein beetje wil’, terwijl het kind dan bij de meerkeuzevraag voor de optie ‘melk in de vorm van een wolkje’ kiest.

De resultaten op de meerkeuzevraag mogen dan wel hoger liggen, toch hebben de kleuters moeite met die vraagstelling. Een heel aantal zegt ‘ja’ na iedere keuzemogelijkheid. Als er dan expliciet naar een antwoord wordt gevraagd, kiezen ze in dit onderzoek vaak voor het laatste. In feite herhalen ze dan gewoon wat ze het laatst in hun geheugen hebben opgenomen. Dat betekent echter niet dat het ‘meerkeuzeprincipe’ te moeilijk is voor de kleuters. Weten ze het antwoord wel, dan kunnen ze immers wel de juiste mogelijkheid er uitpikken. Daarnaast ondervinden kleuters ook problemen bij de open vraag. Net zoals bij de meerkeuzevraag herhalen ze vaak het laatste wat ze hebben gehoord. Concreet gaat het dan om de laatste woorden van de vraag.²¹ In het onderzoek met open vragen van Rundblad en Annaz (2010, p. 552) gebeurt dat overigens ook.

Een mogelijke verklaring voor de moeilijkheden die de kleuters ondervinden bij beide onderzoeksmethoden ligt in hun taalontwikkeling. Aangezien de kleuters gemiddeld vier jaar en drie maanden zijn, bevinden ze zich nog in de differentiatiefase, de fase waarin ze de taal beginnen te decontextualiseren. Veel van de proefpersonen zijn daar echter nog niet zo ver in gevorderd waardoor ze nog niet goed kunnen reflecteren over de taal *an sich* (Schaerlaekens, 2000b, p. 32). Die decontextualisering is volgens Tolchinsky (2004, p. 234) net nodig om taal – en dus ook beeldspraak – grondiger te kunnen begrijpen. Dat veel proefpersonen daar nog niet altijd tot in staat zijn, is te zien in hun antwoorden. Vaak verklaren ze de ‘beeldspraakvorm’ aan de hand van het vertelde verhaal of vertellen ze gewoon iets dat ze nog weten uit het verhaal dat niks meer met de vorm te maken heeft. Een voorbeeld daarvan is ‘Waar het toneel was, daar gaat hij met zijn moto binnengereden’ als verklaring van ‘Dat

²¹ Zowel bij de open vraag als bij de meerkeuzevraag werden dergelijke antwoorden als een fout of geen antwoord geteld.

spoor loopt naar het oude fort'. Het kind associeert het spoor met de motorfiets ('moto') en vertelt dan wat er in de film met die motorfiets is gebeurd in plaats van de 'beeldspraakvorm' toe te lichten.

Welke onderzoeksmethode er ook wordt gebruikt, bij kinderen is het volgens Gillis en De Houwer (2000, p. 51) in een experimenteel onderzoek altijd moeilijk om hun antwoorden te interpreteren. Als een kind niet antwoordt zoals verwacht, kunnen onderzoekers denken dat het de opdracht niet verstaat. Tegelijkertijd is het ook mogelijk dat het kind gewoon geen zin meer heeft om mee te werken of dat het zodanig onder de indruk is van de situatie (Gillis & De Houwer, 2000, p. 51). Dat geldt – zoals eerder al vermeld – zeker ook voor het onderzoek naar metaforen (Declercq & Gineste, 2001, pp. 746-747).

5.5 Toetsing van de hypothesen

Begrijpen kinderen de beeldspraak uit de film *Mega Mindy en het zwarte kristal*? Uit het experiment blijkt dat het merendeel van de leerlingen uit het tweede leerjaar dat effectief doet en dat op beide testen (open vraag en meerkeuzevraag). De kleuters hebben daarentegen significant meer problemen met de figuurlijke taal. De eerste hypothese die meent dat leerlingen beter zullen scoren dan kleuters is dus bevestigd. Concreet geven kleuters bij de open vraag in 9% van de gevallen een figuurlijk antwoord en de leerlingen in 41% van de gevallen. Bij de meerkeuzevraag kiest 25% van de kleuters het figuurlijke antwoord, terwijl dat aantal bij de leerlingen oploopt tot 74%.

Het aantal letterlijke antwoorden kent daarentegen geen significante invloed van de factor klas, maar ligt zoals voorspeld bij beide klassen wel laag. Bij de open vraag geven kleuters in 4% van de gevallen een letterlijk antwoord, terwijl de leerlingen dat in 6% van de gevallen doen. Bij de meerkeuzevraag ligt de verhouding omgekeerd en pikken de kleuters er in 22% van de gevallen een letterlijk antwoord uit in vergelijking tot 20% bij de leerlingen. De tweede hypothese klopt dus enkel voor het lage aantal letterlijke antwoorden, maar niet voor het verschil tussen beide klassen.

De derde hypothese gaat in op de soorten beeldspraak. Uit het experiment blijkt dat de kleuters en de leerlingen metaforen het makkelijkst begrijpen, uitdrukkingen vinden ze iets moeilijker en metonymieën zorgen voor de meeste problemen. Die volgorde komt niet overeen met de verwachtingen die metonymieën net als de makkelijkste vorm van beeldspraak beschouwen. Dat de hypothese dus ontkracht is, moet echter genuanceerd

worden. Zoals eerder vermeld blijken de metonymieën uit de film geen typische voorbeelden te zijn en wijkt de vraagstelling ook sterk af van die in het aangehaalde onderzoek.

Worden de ‘beeldspraakvormen’ erbij gehaald, dan leiden die in overeenstemming met de hypothese effectief tot verschillende resultaten. De ene ‘beeldspraakvorm’ begrijpen de proefpersonen makkelijker dan de andere. Het verschil in resultaten per ‘beeldspraakvorm’ is overigens vooral duidelijk bij de open vraag.

Ook de vijfde en laatste hypothese die meent dat de meerkeuzevraag makkelijker is dan de open vraag, bevestigt het experiment. Hoewel het moeilijk is om beide onderzoeksmethoden met elkaar te vergelijken, is het toch mogelijk af te leiden dat de proefpersonen beter scoren op de meerkeuzevraag dan op de open vraag.

5.6 Besluit

Het begrijpen van beeldspraak ontwikkelt zich duidelijk naarmate het kind ouder wordt. Terwijl een kind uit het tweede kleuter bij een open vraag slechts in 9% van de gevallen de ‘beeldspraakvorm’ correct begrijpt, doen leerlingen uit het tweede leerjaar dat al in 41% van de gevallen. Gaat het om een meerkeuzevraag, dan antwoorden de kleuters in 25% van de gevallen correct en de leerlingen in 74% van de gevallen. Niet alle soorten beeldspraak worden echter even goed begrepen. Metaforen zijn het makkelijkst, terwijl uitdrukkingen en vooral metonymieën vaak nog onbegrijpelijk zijn. Daarnaast is niet elke ‘beeldspraakvorm’ even gemakkelijk en drukt de onderzoeksmethode ook haar stempel op de resultaten. De meerkeuzevraag leidt immers tot betere resultaten dan de open vraag. Het experiment toont alvast aan dat de ‘beeldspraakvormen’ in *Mega Mindy en het zwarte kristal* (2010) niet door iedereen uit de doelgroep worden begrepen, maar dat ze ook zeker niet compleet onverstaanbaar zijn. Een groot deel van de betekenis valt immers uit de context af te leiden.

Conclusie

Deze masterproef hoopt voor een stuk de leemte opgevuld te hebben die volgens Tolchinsky (2004) bestaat op het gebied van ‘beeldspraakbegrip’ bij kinderen. De studie werpt een nieuw licht op de zaken, doordat er werd gewerkt met bestaande ‘beeldspraakvormen’ uit een film in plaats van met gekunstelde vormen.

De bestudeerde film was *Mega Mindy en het zwarte kristal* (2010), een productie van Studio 100 met als doelgroep vier- tot negenjarigen. Die film bevat 22 vormen van beeldspraak waaronder vier metaforen, zes metonymieën en twaalf uitdrukkingen. Vergelijkingen komen er niet in voor. Dat er dus wel degelijk – een relatief kleine hoeveelheid – beeldspraak voorkomt in kindertelevisie, gaat in tegen de verwachtingen volgens de literatuur. Kinderen zien taal tot op zevenjarige leeftijd immers nog vooral letterlijk en zijn zich pas vanaf tien tot twaalf jaar goed bewust van figuurlijk taalgebruik. Daarenboven komt beeldspraak in het onderwijs tot en met het tweede leerjaar maar nauwelijks aan bod (hoofdstuk 2). Kinderzender Ketnet probeert daarom beeldspraak zoveel mogelijk te weren, terwijl Studio 100 een genuanceerdere visie heeft. Studio 100 vindt immers dat het wel kan, maar benadrukt dat bij programma’s voor jonge kinderen een uitleg nodig is (hoofdstuk 3). In de film in kwestie blijkt er echter maar een vorm uitgelegd. Vervolgens zijn de soorten beeldspraak die in de film voorkomen ook anders dan verwacht. Het onderzoek toont aan dat uitdrukkingen net het meest aan bod komen, terwijl die soort moeilijker te begrijpen zou zijn voor het kind.

In het experiment kregen de 60 proefpersonen uiteindelijk achttien ‘beeldspraakvormen’ voorgeschoteld waarvan het begrip werd getest aan de hand van telkens een open vraag en een meerkeuzevraag. Voor beide onderzoeksmethoden scoorden de kinderen uit het tweede kleuter significant lager dan die uit het tweede leerjaar. Concreet gaven de kleuters bij de open vraag in gemiddeld 9% van de gevallen het correcte (volledig figuurlijke) antwoord, terwijl de leerlingen uit het tweede leerjaar dat in 41% van de gevallen deden. Bij de meerkeuzevraag ging het tweede kleuter in gemiddeld 25% van de gevallen voor het correcte antwoord en het tweede leerjaar in 74% van de gevallen. Metonymieën bleken voor beide klassen en bij beide onderzoeksmethoden het moeilijkst te zijn, gevolgd door uitdrukkingen en vervolgens door metaforen. Wat de onderzoeksmethode betreft, was de meerkeuzevraag makkelijker dan de open vraag. Dat de kleuters slechter scoorden dan die uit het tweede leerjaar klopt volledig met wat de theorie voorschrijft. De concrete cijfers zijn

daarentegen niet onmiddellijk vergelijkbaar met de bestudeerde onderzoeken, aangezien onder andere de onderzoeksmethode de resultaten sterk kan beïnvloeden. Kijken we naar de soort beeldspraak, dan komt de bekomen hiërarchie qua moeilijkheidsgraad niet overeen met eerder onderzoek. Dat stelt immers dat metonymieën net het makkelijkst te begrijpen zijn. Dat de meerkeuzevraag makkelijker is dan de open vraag, is wel in overeenstemming met de verwachtingen.

De beide onderzoeksvragen zijn nu wel opgelost voor de film *Mega Mindy en het zwarte kristal*, maar de vraag is of andere vormen van kindertelevisie tot dezelfde resultaten zouden leiden. Een uitbreiding van het corpus is dus zeker gewenst. Daarnaast kan het ook interessant zijn om de relatie tussen het ‘beeldspraakbegrip’ en het algemene begrip van de film te onderzoeken. Een experiment met enkel maar metonymieën zou dan weer meer inzicht kunnen bieden in die soort beeldspraak die veel kinderen niet als speciaal taalgebruik herkennen. Naast beeldspraak zouden in de film ook andere aspecten kunnen worden bestudeerd, zoals bijvoorbeeld de aanwezigheid van Engels.

Hoewel er nog enkele interessante pistes onbelicht zijn, is met deze masterproef alvast bewezen dat de film *Mega Mindy en het zwarte kristal* beeldspraak bevat en dat het begrip ervan toeneemt naarmate de kijker ouder is. De jongste kinderen van de doelgroep begrijpen dus weinig ‘beeldspraakvormen’, maar zullen al heel wat meer vormen begrijpen als ze de film enkele jaren later opnieuw bekijken.

Literatuurlijst

- Alvarez-Pereyre, M. (2011). Chapter 3. Using film as linguistic specimen: Theoretical and practical issues. In R. Piazza, M. Bednarek, & F. Rossi (Eds.), *Telecinematic Discourse* (pp. 47-67). Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing Company.
- American Academy of Pediatrics. (2011). Media Use by Children Younger Than 2 Years. *Pediatrics*, 128(5), pp. 1040-1045.
- Aristoteles (2004). *Poëtica*. Vertaald uit het Grieks door Van der Ben, N., & Bremer, J. M. Amsterdam: Athenaeum - Polak & Van Genneep. (Vert. van *Poetica*).
- ArjoFrank Fotografie (2010). *Mega Mindy en het zwarte kristal première 04.12.2010*. [25.05.2013, ArjoFrank Fotografie: http://www.arjofrank.nl/foto/fotoMegaMindy2/premiere_MegaMindy2.html].
- Askeland, N., & Aamotsbakken, B. (2010). Understandings and misunderstandings of metaphors and images in science textbooks among minority students in Norwegian primary schools. *IARTEM e-Journal*, 3(2), pp. 62-80.
- Bartholomees, B. (23.08.2008). *Telenet lanceert Studio 100 TV*. [07.04.2013, TV-visie: http://www.tv-visie.be/nieuws/belgie/telenet-lanceert-studio-100-tv_24503/].
- Berber Sardinha, T. (2006). Collocation Lists as Instruments for Metaphor Detection in Corpora. *D.E.L.T.A.*, 22(2), pp. 249-274.
- Berber Sardinha, T. (2011). Metaphor and Corpus Linguistics. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, 11(2), z.p.
- Berman, R. A. (2004). Between emergence and mastery: The long developmental route of language acquisition. In R. A. Berman (Ed.), *Language Development across Childhood and Adolescence* (pp. 9-34). Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing Company.
- Black, M. (1955). Metaphor. *Proceedings of the Aristotelian Society, New Series*, 55, pp. 273-294.
- Cameron, L. (2002). Metaphors in the learning of science. A discourse focus. *British Educational Research Journal*, 28(5), pp. 673-688.
- Carette, M. (2012). *Het nieuws in beelden. Onderzoek naar beeldspraak in journaals. Een case study van het VRT-journaal versus het NOS-journaal*. [Bachelorpapier]. Leuven: K.U. Leuven, pp. 8-16.

- Chonchaiya, W., & Pruksananonda, C. (2008). Television viewing associates with delayed language development. *Acta Paediatrica*, 97, pp. 977-982.
- Clark, E. V. (2009). *First Language Acquisition*. Cambridge : Cambridge University Press.
- Declercq, C., Baltazart, V, & Didon, D. (2010). Les nuages sont un troupeau de moutons : à quel âge les enfants comprennent-ils qu'il n'y pas de moutons dans le ciel ? *Canadian Journal of Experimental Psychology*, 64(2), pp. 142-152.
- De Groot, H. (2006). *Van Dale Groot Uitdrukkingen woordenboek: verklaring en herkomst van moderne uitdrukkingen*. Utrecht: Van Dale Lexicografie; Amsterdam: The Reader's Digest NV.
- De Laet, A. (08.03.2009). *Televisie bevordert taalontwikkeling van kinderen*. [02.10.2012, Taalschrift: <http://taalschrift.org/reportage/004442.html>].
- Dick, F., Wulfeck, B., Krupa-Kwiatkowski, M., & Bates, E. (2004). The development of complex sentence interpretation in typically developing children compared with children with specific language impairments or early unilateral focal lesions. *Developmental Science*, 7(3), pp. 360-377.
- Dockrell, J. E., & Messer, D. (2004). Lexical acquisition in the early school years. In R. A. Berman (Red.), *Language Development across Childhood and Adolescence* (pp. 35-52). Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing Company.
- Douglas, J. D., & Peel, B. (1979). The Development of Metaphor and Proverb Translation in Children Grades 1 through 7. *Journal of Educational Research*, 73(2), pp. 116-119.
- Duym, S. (Schelle, 08.05.2013). *Taalbeleid Mega Mindy* [Interview met M. Carette].
- Elbers, L., & Van Loon-Vervoorn, A. (2000). Lexicon en semantiek. In S. Gillis, & A. Schaerlaekens (Reds.), *Kindertaalverwerving: een handboek voor het Nederlands* (pp. 185-224). Groningen: Martinus Nijhoff uitgevers.
- Emig, J. (1972). Children and Metaphor. *Research in the Teaching of English*, 6(2), pp. 163-175.
- Franquart-Declercq, C., & Gineste, M.-D. (2001). L'enfant et la métaphore. *L'année psychologique*, 101(4), pp. 723-752.
- Gibbs, R. W. (1992). When is Metaphor? The Idea of Understanding in Theories of Metaphor. *Poetics Today*, 13(4), pp. 575-606.
- Gillis, S. (2000). Hoofdstuk 4. Fonologische ontwikkeling. In S. Gillis, & A. Schaerlaekens (Reds.), *Kindertaalverwerving: een handboek voor het Nederlands* (pp. 131-184). Groningen: Martinus Nijhoff uitgevers.

- Gillis, S., & De Houwer, A. (2000). Hoofdstuk 2. Methodologie van de kindertaalstudie. In S. Gillis, & A. Schaerlaekens (Reds.), *Kindertaalverwerving: een handboek voor het Nederlands* (pp. 39-91). Groningen: Martinus Nijhoff uitgevers.
- Gillis, S., & A. Schaerlaekens (Reds.). (2000). *Kindertaalverwerving: een handboek voor het Nederlands*. Groningen: Martinus Nijhoff uitgevers.
- Hardie, A., Koller, V., Rayson, P. & Semino, E. (2007). *Exploiting a Semantic Annotation Tool for Metaphor Analysis*. Paper gepresenteerd op Proceedings of the Corpus Linguistics 2007 Conference van 27-30.07.2007 in Birmingham, Verenigd Koninkrijk.
- Henderickx, C. (Cindy.henderickx@vrt.be). (28.04.2008). *Geen titel* [E-mail aan L. Rampelberg (laura.rampelberg@student.kuleuven.be)].
- Hendrickx, R. (26.10.2010). *Taalbeleid in de media*. [24.03.2013, VRT-Taalnet: <http://www.vrt.be/taal/taalbeleid-in-de-media>].
- Hendrickx, R. (18.12.2012). *Ketnetters kiezen 'kingsize' als Kinderwoord van het Jaar*. [24.03.2013, VRT-taalnet: <http://www.vrt.be/taal/ketnetters-kiezen-kingsize-als-kinderwoord-van-het-jaar>].
- Hendrickx, R. (11.02.2013). *Kromme taal is niet onze schuld*. [24.03.2013, VRT-taalnet: <http://www.vrt.be/taal/kromme-taal-is-niet-onze-schuld>].
- Hendrickx, R. (ruud.hendrickx@vrt.be). (04.04.2013). *RE: Vraag over taalbeleid van kinderprogramma's* [E-mail aan M. Carette (marlies.carette@student.kuleuven.be)].
- Het Nieuwsblad (05.04.2013). Televisie vrijdag: kids corner. *Het Nieuwsblad*, p. 36.
- Het Nieuwsblad (06.04.2013). Tv-gids zondag: kids corner. *Het Nieuwsblad Weekend*, p. 46.
- Hulsens, E. (1981). *Kindertelevisie op de BRT. Een kritisch essay*. Leuven: Uitgeverij Infodok.
- Ingram, D. (1989). *First Language Acquisition. Method, Description and Explanation*. Cambridge : Cambridge University Press.
- Ketnet (2012). *Mega Mindy. Wie is wie?* [25.05.2013, Ketnet: <http://www.ketnet.be/programma/mega-mindy/wie-is-wie>].
- Kirby, J. T. (1997). Aristotle on Metaphor. *The American Journal of Philology*, 118(4), pp. 517-554.
- Kuppens, A. H. (2010). Incidental foreign language acquisition from media exposure. *Learning, Media and Technology*, 35(1), pp. 65-85.

- Lakoff, G., & Johnson, M. (1999). *Leven in metaforen*. Vertaald uit het Engels door Monique van Dam met nawoord bij de Nederlandse vertaling door Gerard Steen. Nijmegen: Uitgeverij SUN. (Vert. van *Metaphors we live by*).
- Neuman, S. B., & Koskinen, P. (1992). Captioned television as comprehensible input: Effects of incidental word learning from context for language minority students. *Reading Research Quarterly*, 27(1), pp. 94-106.
- Newman, S. (2002). Aristotle's Notion of "Bringing-Before-the-Eyes": its Contributions to Aristotelian and Contemporary Conceptualizations of Metaphor, Style and Audience. *Rhetorica: A Journal of the History of Rhetoric*, 20(1), pp. 1-23.
- Nippold, M. A. (2004). Research on later language development: International perspectives. In R. A. Berman (Red.), *Language Development across Childhood and Adolescence* (pp. 1-8). Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing Company.
- Nippold, M. A., & Sun, L. (2008). Knowledge of Morphologically Complex Words : A Developmental Study of Older Children and Young Adolescents. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools*, 39, pp. 365-373.
- Onderwijs Vlaanderen. (2012). *Vlaams onderwijs in cijfers 2011-2012*. [10.04.2013, Vlaamse Ministerie van Onderwijs en Vorming: http://www.ond.vlaanderen.be/onderwijsstatistieken/2011-2012/VONC_2011-2012/VONC_2012_NL_Integraal_v9.pdf].
- Philip, G. (2008). Metaphorical Keyness in Specialised Corpora. [Preprint].
- Pragglejaz Group. (2007). MIP : A Method for Identifying Metaphorically Used Words in Discourse. *Metaphor and symbol*, 22(1), pp. 1-39.
- Punter, D. (2007). *Metaphor*. Abingdon/New York: Routledge.
- Ravid, D. (2004). Derivational morphology revisited : Later lexical development in Hebrew. In R. A. Berman (Red.), *Language Development across Childhood and Adolescence* (pp. 53-81). Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing Company.
- Richards, I. A. (1950). *The Philosophy of Rhetoric*. New York : Oxford University Press.
- Rohrer, T. & Vignone, M. J. (2012). The Bankers Go to Washington : Theory and Method in Conceptual Metaphor Analysis. *Nouveaux cahiers de linguistique française*, 30, pp. 5-38.
- Rundblad, G., & Annaz, D. (2010). Development of metaphor and metonymy comprehension: Receptive vocabulary and conceptual knowledge. *British Journal of Developmental Psychology*, 28, pp. 547-563.

- Schaerlaekens, A. (1999). Taalverwerving en taalontwikkeling. In W. Smedts, & P.C. Paardekooper (Reds.), *De Nederlandse taalkunde in kaart* (pp. 173-181). Leuven/Amersfoort: Acco.
- Schaerlaekens, A. (2000a). Inleiding. In S. Gillis, & A. Schaerlaekens (Reds.), *Kindertaalverwerving: een handboek voor het Nederlands* (pp. 1-9). Groningen: Martinus Nijhoff uitgevers.
- Schaerlaekens, A. (2000b). Hoofdstuk 1. De verwerving van het Nederlands: een blauwdruk. In S. Gillis, & A. Schaerlaekens (Reds.), *Kindertaalverwerving: een handboek voor het Nederlands* (pp. 11-38). Groningen: Martinus Nijhoff uitgevers.
- Siltanen, S. A. (1989). Effects of Three Levels of Context on Children's Metaphor Comprehension. *Journal of Genetic Psychology*, 150(2), pp. 197-215.
- Simons, J., Temmermans, M. & Duym, S. (23.05.2010). *Mega Mindy en het zwarte kristal. An original screenplay by Jimmy Simons, Matthias Temmermans en Sven Duym. Versie 10*. Schelle : Studio 100.
- Steen, G. (1999). Nawoord bij de Nederlandse vertaling. In Lakoff, G., & Johnson, M., *Leven in metaforen* (pp. 251-262). Nijmegen: Uitgeverij SUN.
- Steen, G. J., Dorst, A. G., Herrmann, J. B., Kaal, A. A. & Krennmayr, T. (2010a). Metaphor in usage. *Cognitive Linguistics*, 21(4), pp. 765-796.
- Steen, G. J., Dorst, A. G., Herrmann, J. B., Kaal, A. A., Krennmayr, T. & Pasma, T. (2010b). *A Method for Linguistic Metaphor Identification*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing Company.
- Studio 100 (Prod.) en Van Leemputten, B. (Reg.). (1997). *Samson & Gert: Miss Lenigem* [Tv-uitzending]. Ketnet.
- Studio 100 (Prod.) en Vos, D. (Reg.). (2008). *Amika: seizoen 1 afleveringen 1-5* [Tv-uitzending]. Ketnet.
- Studio 100 (Prod.) en Temmermans, M. (Reg.). (2010). *Mega Mindy en het zwarte kristal* [Film]. België: Kinopolis Film Distribution.
- Studio 100 (Prod.) en Rouffaer, V. (Reg.). (2011). *Mega Mindy en de snoepbaron* [Film]. België: Kinopolis Film Distribution.
- Tamba-Mecz, I., & Veyne, P. (1979). Metaphora et comparaison selon Aristote. *Revue des Etudes Grecques*, 92, pp. 77-98.
- Tolchinsky, L. (2004). The nature and scope of later language development. In R. A. Berman (Red.), *Language Development across Childhood and Adolescence* (pp. 233-247). Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing Company.

- Turner, M., & Fauconnier, G. (1995). Conceptual integration and formal expression. *Metaphor and Symbolic Activity*, 10(3), pp. 183-204.
- Van Bauwel, S. (2010). De televisie eet je op: over jongeren en televisie. In K. Segers & J. Bauwens (Reds.), *Maak mij wat wijs. Media kennen, begrijpen en zelf creëren* (pp. 133-142). Tielt: Lannoo Campus.
- Van Dale Uitgevers. 2012. *Dikke Van Dale*. [02.03.2013: <https://stuiterproxy.kuleuven.be/zoeken/,DanaInfo=vowb.vandale.be+zoeken>].
- Van Evra, J. (2004). *Television and Child Development*. Mahwah, New Jersey/London: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.
- Van Gorp, H., Delabastita, D., & Ghesquiere, R. (1998). *Lexicon van literaire termen*. Groningen: Martinus Nijhoff; Deurne: Wolters Plantyn.
- Vlaams Verbond van het Katholiek Basisonderwijs (VVKBaO). (2000a). *Nederlands. Lezen. Deelleerplan*. Brussel: CRKLKO.
- Vlaams Verbond van het Katholiek Basisonderwijs (VVKBaO). (2000b). *Nederlands. Luisteren en spreken. Deelleerplan*. Brussel: CRKLKO.
- Vlaams Verbond van het Katholiek Basisonderwijs (VVKBaO). (2010). *Leerplan 'Nederlands' domeinen 'Taalbeschouwing, Strategieën en (Inter)culturele gerichtheid'*. Sint-Niklaas: Drukkerij Room.
- VRT. (2012). *Brochure Ketnet*. [07.04.2013, VRT: <http://www.vrt.be/wat-doen-we/netten/ketnet>].
- Wassenberg, R., Hurks, P., Hendriksen, J., Feron, F., Meijs, C., Vles, J., & Jolles, J. (2008). Age-related improvement in complex language comprehension: Results of a cross-sectional study with 361 children aged 5 tot 15. *Journal of Clinical and Experimental Neuropsychology*, 30(4), pp. 435-448.
- Zenner, E., Geeraerts, D. & Speelman, D. (2009) Expeditie Tussentaal: Leeftijd, identiteit en context in "Expeditie Robinson". *Nederlandse Taalkunde*, 14(1), pp. 26-44.

Bijlagen

Bijlage 1: interview met Sven Duym over taalbeleid Studio 100 (Schelle, 08.05.2013)

Laten we beginnen bij het begin. Wat was uw aandeel in het ontstaan van *Mega Mindy*?

Bij de start van *Mega Mindy* in 2006 was ik producer. Het idee voor de reeks kwam van Gert Verhulst. *Mega Mindy* ontstond uit het idee van een politieagente, een meisje dus, die kon veranderen in een superheldin. Ondertussen ben ik *creative producer*. Dat houdt in dat ik de inhoudelijk verantwoordelijke ben voor alle producties voor televisie, film en theater. Zo ben ik aanwezig op de castings, verantwoordelijk voor de inhoud, ... Bij *Mega Mindy* heb ik onder andere geholpen aan de vaste stijl die het programma typeert.

Bestaan er bij Studio 100 richtlijnen over de taal die de scenarioschrijvers moeten gebruiken in kinderprogramma's en kinderfilms?

We hebben geen geschreven richtlijnen, maar we hebben er wel een beleid over. We moeten er sowieso voor zorgen dat onze taal begrijpbaar is in Vlaanderen en Nederland, zeker voor *Mega Mindy*. Daarom kiezen we dan ook voor de 'je/jij-vorm' in plaats van de 'ge/gij-vorm'. Ook uitdrukkingen worden geijkt voor beide landen. Zo vermijden we 'schrik hebben' aangezien dat niet bekend is in Nederland. We proberen daar zoveel mogelijk op te letten, al is het niet altijd even gemakkelijk. De meeste schrijvers zijn immers Vlaams.

Met de VRT hebben we trouwens afspraken. Zo mogen we geen discriminerende, racistische en agressieve taal gebruiken. Ook proberen we te vermijden om woorden als 'shit' te gebruiken. Het kan echter wel gebeuren dat een dergelijk woord toch op het scherm verschijnt. Je weet immers nooit wat er op de set gebeurt, een acteur doet ook iets met de taal. Zo kan die 'gij' zeggen in plaats van het neergeschreven 'jij'. We hebben trouwens niet zoveel tijd op de set, waardoor er soms iets tussen de mazen van het net sluipt.

Heeft Studio 100 daarnaast ook een visie op een specifiek element van de taal, namelijk beeldspraak?

In eerste instantie kiezen we voor begrijpelijke taal, de doelgroep moet het begrijpen. Soms herhalen we ook eens iets. Beeldspraak zetten we er soms bewust in, omdat het kind er iets van kan opsteken. Maar wij maken geen schooltelevisie, in de eerste plaats zorgen we voor entertainment. Als we beeldspraak gebruiken, proberen we het dan wel uit te leggen. Uiteraard hangt dat vaak af van de context. Zo gebruiken we beeldspraak als we dat leuk vinden. Dat kan bij de benaming van boeven en landen. Die refereren dan soms naar iets anders, maar misschien zal niet iedereen dat snappen. Dat is echter niet erg. Het is belangrijk te beseffen dat ook de familie van het kind meekijkt. De grote broer of de ouders begrijpen dat dan wel. Daarnaast speelt ook het *format* een belangrijke rol. Hoe korter het *format*, hoe moeilijker om beeldspraak te gebruiken. In een film heb je een langer *format* en dan kun je al eens iets herhalen. Het publiek heeft dan meer tijd om de beeldspraak te verwerken. Bij een aflevering van twaalf minuten ligt het iets moeilijker. Daar wordt het snel saai als we dingen gaan herhalen.

Hebben jullie een reden waarom jullie al dan niet beeldspraak zouden gebruiken?

De enige reden waarom we het zouden gebruiken is omdat het leuk is. We kunnen er humor uithalen. Zo niet, dan zouden we het onnodig moeilijk maken voor de kijkers. Een uitdrukking als 'geen oog dichtdoen' zullen we zeker niet vermijden. Het is belangrijk dat we dergelijke uitdrukkingen gebruiken, want de mensen praten ook werkelijk zo. De kinderen horen dat thuis. Een ander voorbeeld komt uit de film *K3-bengeltjes*. Daar spelen we met de uitdrukking 'een wolkje melk' die we doortrekken naar een 'wolkje suiker' aangezien het zich

in de hemel afspeelt. Het klontje suiker heeft dan ook effectief de vorm van een wolkje. Op die manier proberen we beeldspraak in te zetten om grappig te zijn, we ontcrachten beeldspraak dus bewust door ermee te spelen. Het mag immers niet belerend worden.

Kunt u zich vinden in wat Hans Bourlon in 2009 in een interview zei: ‘Bij Studio 100 streven ze naar perfect Nederlands in hun kinderprogramma’s’ (In De Laet, 08.03.2009)? Daarnaast is hij ook van mening dat ze het taalgebruik altijd aanpassen aan de leeftijd van de doelgroep.

Daar kan ik mij zeker in vinden. We proberen tussentaal eruit te halen en passen onze taal aan naargelang de doelgroep. Maar we willen de kinderen niet dommer laten lijken door onze taal te gemakkelijk te maken. Zelfs op jonge leeftijd zijn kinderen al mee in bepaalde zaken. We proberen wel om minder beeldspraak te gebruiken voor een jongere doelgroep. Dan zouden we ‘ik heb slecht geslapen’ zeggen in plaats van ‘ik heb geen oog dichtgedaan’, ook omdat we dan vaak met kortere *formats* zitten. Bij een langere *format* is er ruimte om de beeldspraak uit te leggen. Dat doen we bijvoorbeeld door nadat oma heeft gezegd dat ze geen oog dicht heeft gedaan, Mieke te laten zeggen dat ze ook niet goed geslapen heeft.

U spreekt over een jongere doelgroep. Over welke leeftijden gaat het dan concreet?

Met een jongere doelgroep bedoel ik de sectie *preschool* waaronder kinderen van nul tot zes jaar horen. Die categorie splitsen we dan op in verschillende subcategorieën. Van nul tot drie jaar spreken we over de allerkleinsten die naar *Bumba*, *Plop* en *Piet Piraat* kijken. Vanaf drie of vier jaar kunnen kinderen *Mega Mindy* volgen en dat tot ze negen à tien jaar zijn. Terwijl de allerkleinsten nog in de fase zitten waarin ze klanken leren kennen en woorden benoemen, kunnen we voor de drie- tot zesjarigen al een verhalend iets brengen aangezien ze al zinnen kunnen vormen. Daar komt nog eens bij dat kinderen vanaf zes jaar beginnen te lezen waardoor er nog meer mogelijkheden zijn.

Ik lees op de internationale site van Studio 100 (www.studio100.tv) dat ‘Mega Mindy’ bedoeld is voor kinderen van zes tot twaalf jaar. Op de webshop van Studio 100 staat echter bij de film *Mega Mindy en het zwarte kristal* – dat geldt overigens ook voor de meeste andere dvd’s van *Mega Mindy* die te koop worden aangeboden – dat de doelgroep bestaat uit kinderen van vier tot negen jaar. Hoe ziet de doelgroep er volgens u uit voor de film *Mega Mindy en het zwarte kristal*?

Die film is wel degelijk bedoeld voor kinderen van vier tot negen jaar. Initieel was *Mega Mindy* inderdaad bedoeld voor kinderen van zes tot twaalf jaar.

Hoe beslissen jullie de doelgroep voor een programma?

We beslissen vooral op basis van ervaring. In Nederland hebben ze bijvoorbeeld wel een keuringscommissie, maar die kijkt dan ook naar het geweld dat voorkomt en dergelijke. Uiteindelijk worden onze producties gequoteerd als ‘voor alle leeftijden’. Wie er effectief komt kijken zijn de vier- tot negenjarigen met hun familie.

Op het einde van de afleveringen van *Mega Mindy* is te zien dat het programma gemaakt wordt door Studio 100 voor Ketnet. Hoe zit jullie relatie met Ketnet precies in elkaar?

Ketnet is de opdrachtgever en bestelt een reeks bij ons. Elke zender heeft waarden waarin wij ons ook kunnen vinden. Zo hoor je in een reeks als *Galaxy Park* (9+) wel al eens ‘shit’, maar dat is dan eigen aan de jongerentaal. We mogen de realiteit immers niet wegcijferen, maar uiteraard promoten we een dergelijk taalgebruik ook niet.

Krijgen jullie dan richtlijnen mee van Ketnet over de taal van jullie producties?

Ketnet heeft zich nog nooit gemengd in de taal die we hanteren in onze producties. Op dat vlak zitten we op een lijn. Ook zij willen zo weinig mogelijk tussentaal, maar ze beseffen tegelijkertijd dat er nog een weg is tussen script en set waar die tussentaal wel eens binnen kan sluipen. Het gaat nog steeds om een creatief proces. Als het echt te erg is, kunnen we het er in de montage nog altijd uitknippen.

***Mega Mindy* wordt daarnaast ook uitgezonden op buitenlandse zenders zoals bijvoorbeeld op Zappelin (TROS). Hebben zij ook invloed op hoe het programma wordt gemaakt en dus op de taal in het programma?**

De openbare omroepen zitten allemaal op dezelfde lijn. Op een commerciële zender in Nederland kun je echter al eens iets verder gaan in het tonen van angst of het laten horen van expliciet taalgebruik.

Tot slot, op de dvd-hoes van de film *Mega Mindy en het zwarte kristal* prijkt het logo van Ketnet. Is die film dan ook in hun opdracht gemaakt?

Films maken wij in eigen opdracht. De serie is echter wel door Ketnet ontstaan. De film volgt uiteraard dezelfde lijn als de serie waardoor we het logo van Ketnet vermelden als een soort kwaliteitslabel.

Bijlage 2: e-mail van Ruud Hendrickx over taalbeleid Ketnet

Vraag over taalbeleid van kinderprogramma's

Aan: Ruud Hendrickx (ruud.hendrickx@vrt.be)
Van: Marlies Carette (marlies.carette@student.kuleuven.be)
Verzonden: dinsdag 2 april 2013 20:38

Beste heer Hendrickx,

Naar aanleiding van mijn masterproef over beeldspraak in kindertelevsie en meer specifiek in de film *Mega Mindy en het zwarte kristal* (o.l.v. prof. L. De Wachter), heb ik een aantal vragen over het taalbeleid dat de VRT hanteert voor kinderprogramma's. Ik hoop dat ik hiervoor bij u, als taaladviseur van de VRT en dus ook van Ketnet, aan het juiste adres ben.

- De VRT heeft een uitgebreid taalcharter. Over kindertaal is daar echter niet veel te vinden (uitzondering: kinder- en jongerenfictie moet in de standaardtaal). Bestaan er dan geen concrete richtlijnen voor kinderprogramma's of geldt hier gewoon het taalcharter?
- In het taalcharter wordt aangeraden zuinig met beeldspraak om te springen. Is die richtlijn ook van toepassing op kindertelevsie of geldt er een aangepaste regel?
- Legt de VRT eisen met betrekking tot taal op aan de productiehuizen die programma's voor haar maken? In functie van mijn masterproef denk ik daarbij aan het programma *Mega Mindy* dat Studio 100 voor Ketnet maakt.

Alvast ontzettend bedankt om even naar mijn vragen te kijken. Uw antwoord zou me een grote stap vooruithelpen.

Met vriendelijke groeten,
Marlies Carette
MA Taal- en Letterkunde (Nederlands-Frans)

RE: Vraag over taalbeleid van kinderprogramma's

Aan: Marlies Carette (marlies.carette@student.kuleuven.be)
Van: Ruud Hendrickx (ruud.hendrickx@vrt.be)
Verzonden: donderdag 4 april 2013 10:00

Geachte mevrouw,

Het taalcharter is een algemeen beleidsdocument en gaat niet in detail in op de taalvereisten per net. Ketnet zelf heeft samen met mij een toepassing van het charter uitgewerkt. In de richtlijnen staat onder meer het volgende:

- Karrewiet:
 - is hét actuaamagazine/jeugdjournaal van Vlaanderen. Omwille van de educatieve en nieuwswaarde is onberispelijk taalgebruik van het hoogste belang. (cfr nieuwsprogramma's volwassenen) Te meer omdat het programma geen gezicht heeft, maar werkt met een voice-off.

- Daarnaast moet het taalgebruik ook aangepast zijn aan de jonge doelgroep: kinderen moeten alles wat gezegd wordt, kunnen begrijpen.
- Kind-reporters: hoeven niet per se standaardtaal te spreken, maar bij selectie en opname graag aandacht voor verzorgd taalgebruik en vooral verstaanbaarheid voor de kinderen.
- Wrappers & presentatoren
 - De wrappers zijn de “rolmodellen” van de kinderen en geven een gezicht aan Ketnet. Zij zijn het uithangbord van Ketnet, niet alleen op, maar ook naast het scherm.
 - Van de wrappers/presentatoren wordt te allen tijde een verzorgd taalgebruik verwacht (standaardtaal).
 - Niet alleen in programma’s, ook in direct contact – achter de schermen - met het publiek wordt gelet op verzorgd taalgebruik.. (bij live-opnames, events, shows,...)
 - “Gastwrappers” beantwoorden aan iets mindere strenge eisen. Maar het is aangewezen hen toch extra te ondersteunen/begeleiden voor ze op antenne komen. Verstaanbaarheid is prioritair.

Op Ketnet wordt fictie met bijzondere aandacht voor de standaardtaal gemaakt.

- In fictie kan het uitzonderlijk toegestaan worden om af te wijken van de standaardtaal. Bij Ketnet moeten we echter – ook in fictie – bijzondere aandacht besteden aan de standaardtaal. Afwijkingen zijn dus enkel mogelijk in overleg met het net, en indien sterk beargumenteerd (vb indien functioneel voor de verhaallijnen/personages). We raden ook aan dit te beperken tot (een) nevenpersonage, en de hoofdcast AN te laten gebruiken om de impact te beperken.
- Dialectherkenning bij kinderen is niet zo groot als bij volwassenen, dus hier moet ook rekening mee gehouden worden.

Beeldspraak voor de allerkleinsten (Ketnet richt zich op 4-12-jarigen) is geen goed idee: we weten uit de ontwikkelingspsychologie dat jonge kinderen beeldspraak niet altijd als beeldspraak herkennen en interpreteren.

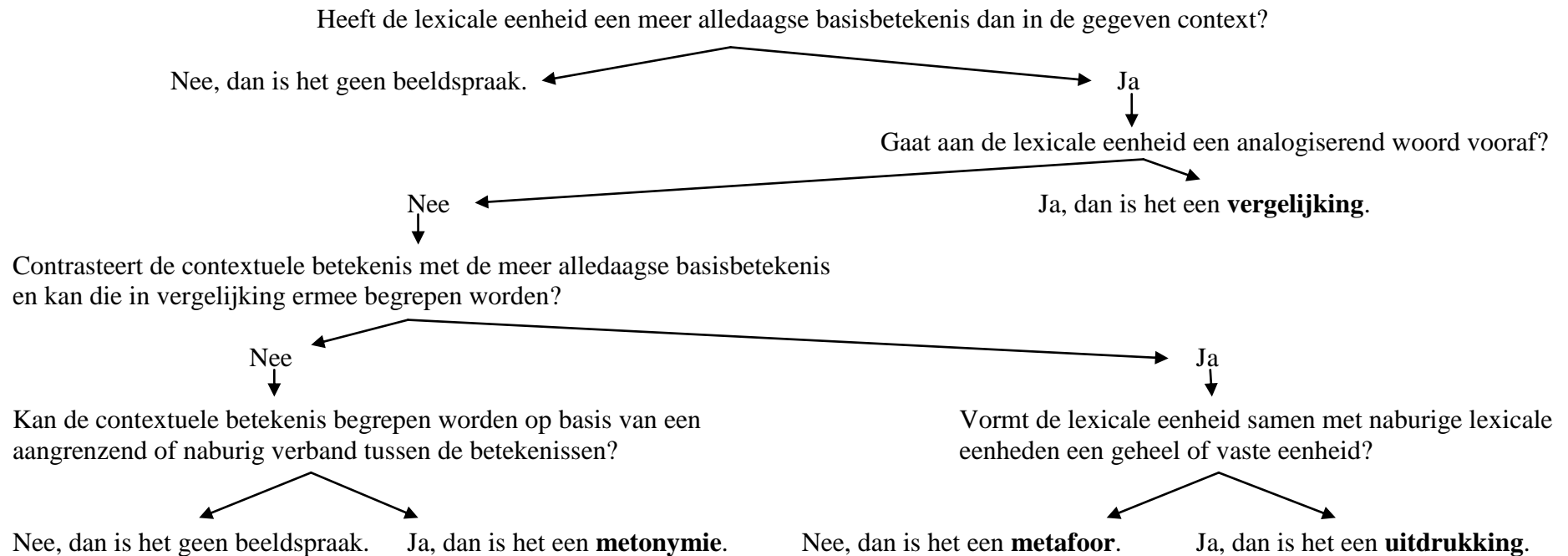
Het Taalcharter geldt voor de VRT-uitzendingen, ook voor programma’s die door productiehuisen gemaakt worden.

Met vriendelijke groeten,

Ruud Hendrickx

Bijlage 3: methode voor het opsporen van talige beeldspraak

1. Lees de volledige tekst om een algemeen beeld van de betekenis te hebben.
2. Haal de verschillende lexicale eenheden uit de tekst.
3. (a) Ga voor iedere lexicale eenheid uit de tekst na wat de betekenis ervan is in de context.
(b) Ga voor iedere lexicale eenheid na of het een meer alledaagse basisbetekenis heeft.
(c) Doorloop vervolgens het volgende schema.



Bijlage 4: beeldspraak in Amika

Beeldspraak in aflevering 1 seizoen 1 (0.12.58)

Tijd	Beeldspraak	Soort beeldspraak
02.05	Jullie gaan jullie ogen niet geloven .	Uitdrukking
04.38	Stinkend rijk!	Uitdrukking

Beeldspraak in aflevering 2 seizoen 1 (0.12.36)

Tijd	Beeldspraak	Soort beeldspraak
02.46	Je zit op dat paard gelijk een platte pannenkoek .	Vergelijking

Beeldspraak in aflevering 3 seizoen 1 (0.11.54)

Tijd	Beeldspraak	Soort beeldspraak
02.14	We moeten dat stallensloefje een lesje leren .	Uitdrukking
08.32	Daar heb je onze lieve Assepoesters .	Metafoor
08.54	Ik verdronk echt in je ogen .	Uitdrukking

Beeldspraak in aflevering 4 seizoen 1 (0.12.38)

Tijd	Beeldspraak	Soort beeldspraak
00.06	We moeten dat stallensloefje een lesje leren .	Uitdrukking
01.14	Jij hebt je kans gehad, meisje. Daar is de deur!	Uitdrukking
02.22	Wat is er aan de hand?	Ingeburgerde uitdrukking
02.24	Dat ga ik niet aan je neus hangen .	Uitdrukking
05.16	Chanel, wel een beetje bij de les blijven é!	Uitdrukking
05.36	En aangezien Casper hard to get speelt, moeten we vuur met vuur bestrijden .	Uitdrukking
07.46	Ik zag echt scheel van het werk .	Uitdrukking
08.03	Hij doet geen vlieg kwaad .	Uitdrukking

Beeldspraak in aflevering 5 seizoen 1 (0.12.33)

Tijd	Beeldspraak	Soort beeldspraak
	/	

Bijlage 5: beeldspraak in *Mega Mindy en het zwarte kristal* (1.15.45)

Nr.	Tijd	Spreker	Beeldspraakvorm	Soort beeldspraak	Betekenis
1	05.24	Toby (lied)	Maar mijn hart heeft verdriet .	Metonymie: deel voor geheel	Hart voor Toby
2	12.00	Mieke	Ik heb geen oog dicht gedaan vannacht.	Uitdrukking	VD ²² : ‘geen oog dichtdoen’ = niet kunnen slapen
3	12.04	Opa Fonkel	We moeten die boef kost wat kost terugvinden.	Uitdrukking	VD: ‘(het) koste wat (het) kost’ = hoe duur het ook zal zijn, hoeveel moeite er ook voor gedaan zal moeten worden
4	13.30	Bliep	Duizend jaar geleden is er een brokstuk uit de ruimte neergekomen op het land Zahambra.	Metonymie: geheel voor deel	Het land voor de grond van Zahambra
5	14.22	Oma Fonkel	En een wolkje melk ?	Uitdrukking	VD: ‘een wolkje melk’ (zonder verklaring)
6	14.40	Toby	Maar Mega Mindy heeft wel de show gestolen .	Uitdrukking	VD: ‘de show stelen’ = het meeste succes hebben
7	15.13	Commissaris	Heel het dorp had het erover, ja.	Metonymie: geheel voor deel	Dorp voor inwoners van het dorp
8	19.48	Klaus	Dat is een fabeltje .	Metafoor	Wat opa zegt is als een fabeltje, is niet waar
9	20.10	Oma Fonkel	Kersenpitje , laat hem maar even.	Metafoor	Oma tegen opa als koosnaam
10	32.06	Sultan	Jullie zullen vast en zeker dikke vriendjes worden.	Uitdrukking	VD: ‘dikke vrienden’ = vrienden die zeer op elkaar gesteld zijn
11	39.28	Commissaris	Geen nieuws is goed nieuws , Fonkel.	Uitdrukking	VD: ‘geen nieuws, goed nieuws’ = als we niets horen, is dat een goed teken
12	39.56	Commissaris	Dat spoor loopt naar het oude fort.	Metonymie: gevolg voor oorzaak	Spoor voor motorfiets die het spoor heeft veroorzaakt

²² Van Dale Uitgevers (2012).

13	40.00	Commissaris	En dan heb ik de boef gevolgd totdat Mega Mindy mij voor de voeten beginnen te lopen is.	Uitdrukking	VD: 'iemand voor de voeten lopen' = iemand in de weg lopen, iemands plannen dwarsbomen
14	40.36	Oma Fonkel	We moeten zijn verleden uitspitten tot op het bot.	Uitdrukking	VD: 'iets tot op het bot uitzoeken' = iets grondig onderzoeken
15	49.22	Toby	Het loopt hier dood.	Uitdrukking	VD: 'doodlopen' = ophouden
16	55.48	Oma Fonkel	Mijn kersenpitje en mijn Mieke zijn in gevaar.	Metafoor	Oma tegen opa als koosnaam
17	57.51	Sultan	Met een gebroken hart keer ik terug naar mijn paleis.	Uitdrukking	VD: 'een gebroken hart' = een ongelukkige liefde
18	1.02.36	Klaus	We hebben nu zwart kristal genoeg om stinkend, stinkend, maar dan ook stinkend rijk te worden.	Uitdrukking	VD: 'stinkend rijk zijn' (zonder verklaring)
19	1.02.48	Klaus	Overval alle banken in heel het dorp.	Metonymie: geheel voor deel	Naam van de instelling voor de mensen die daar werken / voor het gebouw
20	1.09.07	Zwarte Mega Mindy	Je zit als een rat in de val.	Uitdrukking	VD: 'als een rat in de val zitten' = op geen enkele manier meer kunnen ontsnappen
21	1.11.40	Oma Fonkel	Kersenpitje!	Metafoor	Oma tegen opa als koosnaam
22	1.13.55	Toby (lied)	Maar mijn hart heeft verdriet.	Metonymie: deel voor geheel	Hart voor Toby

➔ 22 vormen van beeldspraak

Opmerkingen:

- Sowieso niet zoveel gesproken: vaak worden er gewoon beelden getoond.
- De sultan (rol gespeeld door Urbanus) spreekt minder verzorgd dan de rest: o.a. eindeleties, gebruik van 'gij' (tussentaal).

Verhaal en scenario:

Gert Verhulst, Hans Bourlon

Jimmy Simons, Matthias Timmermans, Sven Duym

Bijlage 6: scenario van het experiment

(neutrale volgorde: a = letterlijk, b = figuurlijk en c = fout, in het experiment werd gewerkt met twee verschillende volgordes)

Hallo! Ik ben Marlies en ik zal je enkele vragen stellen. Ik begin met een paar heel gemakkelijke vragen.

- Heb je al eens naar Mega Mindy gekeken? Ja, was het naar de serie op televisie of naar een film?
- Heb je de film ‘Mega Mindy en het zwarte kristal’ al gezien (a.h.v. dvd-hoesje)? Ja, hoeveel keer? Nee, ken je de film zonder hem gezien te hebben?

Ik zal je straks enkele vragen stellen over de film ‘Mega Mindy en het zwarte kristal’. Omdat je goed zou kunnen antwoorden, gaan we eerst eens kijken wie er allemaal meedoet in de film.

Personages voorstellen (a.h.v. foto’s): Mieke, Mega Mindy, oma, opa, Bliet, Toby, commissaris, opa’s vriend Klaus, de boef, de sultan van Zahambra en Zwarte Mega Mindy.

Nu weten we wie er allemaal meedoet in de film. Je bent dus klaar voor de vragen over Mega Mindy. Ik zal altijd eerst vertellen wat er gebeurt in de film (a.h.v. foto) en daarna de vraag stellen. Als je iets niet goed begrepen hebt, mag je vragen of ik iets wil herhalen.

0. Voorbeeldoefening

Een boef is ontsnapt uit de gevangenis en is weggereden met een auto. Mieke ziet de bandensporen van de auto. De auto zelf ziet ze niet. Ze zegt: “De auto lijkt in rook opgegaan.”

Wat bedoelt Mieke als ze zegt ‘dat het lijkt alsof de auto in rook is opgegaan’?

Als Mieke zegt ‘de auto lijkt in rook op te gaan’, bedoelt ze dan:

- a. Dat de auto is beginnen te roken?
- b. Dat de auto plots verdwenen is?
- c. Dat de auto stinkt?

1. Maar **mijn hart heeft verdriet**.

Toby speelt in een toneelstuk een prins die verliefd is op een prinses. Die prinses is ver weg van hem. Omdat Toby haar dus niet kan zien, zingt hij: “Mijn hart heeft verdriet.”

Wat bedoelt Toby als hij zegt ‘mijn hart heeft verdriet’?

Als Toby zegt ‘mijn hart heeft verdriet’, bedoelt hij dan:

- a. Dat zijn hart droevig is?
- b. Dat hij, Toby, droevig is?
- c. Dat hij, Toby, kwaad is?

2. Ik heb **geen oog dichtgedaan** vannacht.

Mega Mindy heeft een boef laten ontsnappen. Dat vindt Mieke niet leuk. De volgende morgen zegt Mieke aan de ontbijttafel: “Ik heb geen oog dichtgedaan vannacht.”

Wat bedoelt Mieke als ze zegt ‘ik heb geen oog dichtgedaan vannacht’?

Als Mieke zegt ‘ik heb geen oog dichtgedaan vannacht’, bedoelt ze dan:

- a. Dat ze haar ogen heel de nacht open heeft gehouden?
- b. Dat ze de hele nacht niet heeft kunnen slapen?
- c. Dat ze de hele nacht veel gedroomd heeft?

3. We moeten die boef **kost wat kost** terugvinden.

Mega Mindy heeft een gevaarlijke boef laten ontsnappen. Opa vindt dat niet leuk. De volgende morgen zegt opa aan de ontbijttafel: “We moeten die boef kost wat kost terugvinden.”

Wat bedoelt opa Fonkel als hij zegt ‘we moeten die boef kost wat kost terugvinden’?

Als opa Fonkel zegt ‘we moeten die boef kost wat kost terugvinden’, bedoelt hij dan:

- a. Dat het veel geld zal kosten om de boef terug te vinden?
- b. Dat hoe moeilijk het ook zal zijn, ze moeten zorgen dat ze de boef terugvinden?
- c. Dat ze de boef niet zullen terugvinden?

4. Duizend jaar geleden is er een brokstuk uit de ruimte neergekomen op **het land** Zahambra.

Mieke wil weten waar het zwarte kristal vandaan komt. Opa vraagt dat aan zijn machine Bliëp. Bliëp zegt: “Duizend jaar geleden is er een brokstuk uit de ruimte neergekomen op het land Zahambra.”

Wat bedoelt Bliëp als hij zegt dat er ‘duizend jaar geleden een brokstuk uit de ruimte is neergekomen op het land Zahambra’?

Als Bliëp zegt ‘duizend jaar geleden is er een brokstuk uit de ruimte neergekomen op het land Zahambra’, bedoelt hij dan:

- a. Dat het brokstuk op heel het land Zahambra is gevallen?
- b. Dat het brokstuk op een plaats in het land Zahambra is gevallen?
- c. Dat het brokstuk op een plaats in de ruimte is gevallen?

5. En een **wolkje melk**?

Oma moet alleen ontbijten. Ze praat dan maar tegen zichzelf. Eerst vraagt ze aan zichzelf of ze een kopje koffie moet hebben. Daarna vraagt ze: “En een wolkje melk?”

Wat bedoelt oma als ze zegt ‘een wolkje melk’?

Als oma zegt ‘een wolkje melk’, vraagt ze dan:

- a. Of ze melk in de vorm van een wolkje wil hebben?
- b. Of ze een klein beetje melk wil hebben?
- c. Of ze geen melk wil hebben?

6. Maar Mega Mindy heeft wel **de show gestolen**.

Toby vindt dat Mieke heel mooi gezongen heeft in het toneelstuk. Hij klapt daarom voor haar. Toby voegt er nog aan toe: “Maar Mega Mindy heeft wel de show gestolen.”

Wat bedoelt Toby als hij zegt dat ‘Mega Mindy de show heeft gestolen’?

Als Toby zegt ‘Mega Mindy heeft wel de show gestolen’, bedoelt hij dan:

- a. Dat Mega Mindy weggelopen is met de show?
- b. Dat Mega Mindy meer succes had dan Mieke?
- c. Dat Mega Mindy mooier heeft gezongen dan Mieke?

7. **Heel het dorp** had het erover, ja.

Mieke zegt tegen Toby dat Mega Mindy de boef niet heeft kunnen pakken. Dan komt de commissaris binnen. Hij zegt dat Mega Mindy de boef inderdaad niet heeft kunnen pakken. Dan zegt hij: “Heel het dorp had het erover, ja.”

Wat bedoelt de commissaris als hij zegt dat ‘heel het dorp het erover had’?

Als de commissaris zegt ‘heel het dorp had het erover, ja’, bedoelt hij dan:

- a. Dat het dorp erover sprak?
- b. Dat de mensen uit het dorp erover spraken?
- c. Dat de mensen over het dorp spraken?

8. Dat is een **fabeltje**.

Opa vertelt zijn goede vriend Klaus dat er veel zwart kristal nodig is om Mega Mindy te vernietigen. Klaus zegt dat er niet zoveel kristal bestaat. Opa zegt dat het wel bestaat, maar verstopt is. Dan zegt Klaus: “Dat is een fabeltje.”

Wat bedoelt Klaus als hij zegt dat ‘dat een fabeltje is’?

Als Klaus zegt ‘dat is een fabeltje’, bedoelt hij dan:

- a. Dat wat opa zegt een verhaaltje is?
- b. Dat wat opa zegt niet waar is?
- c. Dat wat opa zegt over iets anders gaat?

9. **Kersenpitje**, laat hem maar even.

Opa’s vriend Klaus is droevig omdat zijn uitvinding voor veel problemen zorgt. Klaus wil even alleen zijn en loopt naar buiten. Opa wil nog iets zeggen tegen Klaus, maar oma zegt: “Kersenpitje, laat hem maar even.”

Tegen wie spreekt oma als ze ‘kersenpitje, laat hem maar even’ zegt?

Als oma ‘kersenpitje, laat hem maar even’ zegt, spreekt ze dan:

- a. Tegen een kersenpitje?
- b. Tegen opa?
- c. Tegen een meneer die lijkt op een kers?

10. Jullie zullen vast en zeker **dikke vriendjes** worden.

Mieke komt aan bij de sultan van Zahambra. Hij vindt haar heel mooi en wil dat ze gaat zitten bij de andere vrouwen. De sultan zegt: “Jullie zullen vast en zeker dikke vriendjes worden.”

Wat bedoelt de sultan als hij zegt dat ze ‘vast en zeker dikke vriendjes zullen worden’?

Als de sultan zegt ‘jullie zullen vast en zeker dikke vriendjes worden’, bedoelt hij dan:

- a. Dat ze dik zullen worden?
- b. Dat ze goed zullen overeenkomen?
- c. Dat ze ruzie zullen maken?

11. **Geen nieuws is goed nieuws**, Fonkel.

Mieke, Toby, opa en Klaus zijn in het verre land Zahambra. Oma vraagt zich af hoe het met hen gaat. De commissaris zegt: “Geen nieuws is goed nieuws, Fonkel.”

Wat bedoelt de commissaris als hij zegt ‘Geen nieuws is goed nieuws, Fonkel’?

Als de commissaris zegt ‘geen nieuws is goed nieuws, Fonkel’, bedoelt hij dan:

- a. Dat er geen goed nieuws bestaat?
- b. Dat als ze geen nieuws horen, dat een goed teken is?
- c. Dat nieuws altijd goed is?

12. **Dat spoor loopt** naar het oude fort.

De commissaris vertelt aan oma dat hij het lastigste werk al heeft gedaan. Hij heeft het spoor van de boef gevonden. Hij duidt aan op de kaart waar hij dat gevonden heeft en zegt: “Dat spoor loopt naar het oude fort.”

Wat bedoelt de commissaris als hij zegt dat ‘dat spoor naar het oude fort loopt’?

Als de commissaris zegt ‘dat spoor loopt naar het oude fort’, bedoelt hij dan:

- a. Dat het bandenspoor naar het oude fort is gereden?
- b. Dat de motorfiets naar het oude fort is gereden?
- c. Dat sporen hard kunnen lopen?

13. En dan heb ik de boef gevolgd totdat Mega Mindy mij **voor de voeten beginnen te lopen is**.

De commissaris vertelt aan oma dat hij het spoor van de boef gevonden heeft. Dan zegt hij: “En dan heb ik de boef gevolgd totdat Mega Mindy mij voor de voeten beginnen te lopen is.”

Wat bedoelt de commissaris als hij zegt dat ‘Mega Mindy hem voor de voeten beginnen te lopen is’?

Als de commissaris zegt dat ‘Mega Mindy hem voor de voeten beginnen te lopen is’, bedoelt hij dan:

- a. Dat hij niet meer kan verder lopen, want Mega Mindy staat voor hem?
- b. Dat Mega Mindy zijn plan doet mislukken?
- c. Dat hij pijn heeft aan zijn voeten?

14. We moeten zijn verleden **uitspitten tot op het bot**.

Oma wil helpen de boef te zoeken. Ze vraagt zich af wie de boef is. Heeft hij nog misdaden gepleegd? Waarom doet hij dit? Ze zegt: “We moeten zijn verleden uitspitten tot op het bot.”

Wat bedoelt oma als ze zegt dat ‘ze zijn verleden moeten uitspitten tot op het bot’?

Als oma zegt ‘we moeten zijn verleden uitspitten tot op het bot’, bedoelt ze dan:

- a. Dat ze het bot moeten onderzoeken?
- b. Dat ze zijn verleden heel grondig moeten onderzoeken?
- c. Dat ze diep moeten graven?

15. Het **loopt hier dood**.

Mieke en Toby zijn in de waterput gegaan op zoek naar het zwarte kristal. Ze glijden naar beneden en komen terecht in een donkere kamer. Toby zegt: “Het loopt hier dood.”

Wat bedoelt Toby als hij zegt dat ‘het hier doodloopt’?

Als Toby zegt ‘het loopt hier dood’, bedoelt hij dan:

- a. Dat er iemand gestorven is?
- b. Dat de weg ophoudt?
- c. Dat ze kunnen doorlopen?

16. Met een **gebroken hart** keer ik terug naar mijn paleis.

De sultan wil met Mieke trouwen. Mieke wil dat niet en zegt dat ze al met Toby zal trouwen. Toby zegt dat dat waar is. De sultan zegt dan: “Met een gebroken hart keer ik terug naar mijn paleis.”

Wat bedoelt de sultan als hij zegt dat ‘hij met een gebroken hart terugkeert naar zijn paleis’?

Als de sultan zegt ‘met een gebroken hart keer ik terug naar mijn paleis’, bedoelt hij dan:

- a. Dat zijn hart in stukken is?
- b. Dat hij liefdesverdriet heeft?
- c. Dat hij boos is?

17. We hebben nu zwart kristal genoeg om stinkend, stinkend, maar dan ook **stinkend rijk** te worden.

Het plannetje van de boef en opa’s slechte vriend Klaus is dus gelukt. Ze hebben het zwarte kristal gevonden. Klaus zegt: “We hebben nu zwart kristal genoeg om stinkend, stinkend, maar dan ook stinkend rijk te worden.”

Wat bedoelt opa’s vriend Klaus als hij zegt dat ‘ze nu zwart kristal genoeg hebben om stinkend, stinkend, maar doen ook stinkend rijk te worden’?

Als opa’s vriend Klaus zegt ‘we hebben nu zwart kristal genoeg om stinkend, stinkend, maar dan ook stinkend rijk te worden’, bedoelt hij dan:

- a. Dat ze zoveel geld zullen hebben dat ze beginnen stinken?
- b. Dat ze heel veel geld zullen hebben?
- c. Dat ze arm zullen zijn?

18. Je **zit als een rat in de val**.

Er zijn drie Zwarte Mega Mindy’s die Mega Mindy willen vangen. Mega Mindy probeert weg te lopen. De ene Zwarte Mega Mindy zegt dat ontsnappen niet zal lukken. Een andere Zwarte Mega Mindy zegt: “Je zit als een rat in de val.”

Wat bedoelt Zwarte Mega Mindy als ze zegt ‘je zit als een rat in de val.’

Als Zwarte Mega Mindy zegt 'je zit als een rat in de val', bedoelt ze dan:

- a. Dat Mega Mindy een rat is?
- b. Dat Mega Mindy niet meer kan ontsnappen?
- c. Dat Mega Mindy bang is?

We zijn bijna klaar. Ik zal nu nog twee korte vragen stellen.

- Hoeveel jaar ben je?
- Welke taal spreek je thuis?

We zijn klaar. Nu gaan we terug naar je klas en is het de beurt aan een ander kind.

Bijlage 7: afbeeldingen gebruikt tijdens het experiment²³

Kennismaking met personages



Mieke Fonkel



Mega Mindy



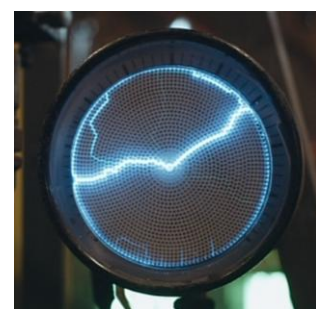
Toby



Oma en opa Fonkel



Commissaris Migrain



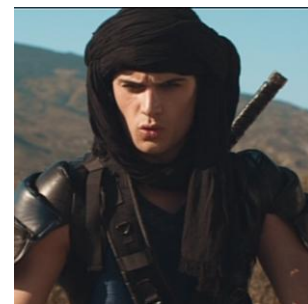
Blied



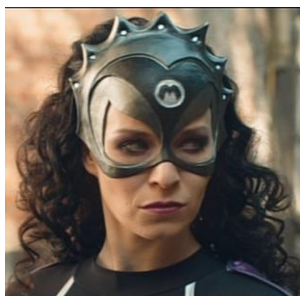
Klaus



Sultan



Boef Axel



Zwarte Mega Mindy

²³ Bronnen: ArjoFrank Fotografie (2010); Ketnet (2012); Studio 100 (Prod.) en Temmermans, M. (Reg.). (2010).

‘Beeldspraakvormen’

0. Voorbeeldoefening: De auto lijkt **in rook opgegaan**.



1. Maar **mijn hart heeft verdriet**.



2. Ik heb **geen oog dichtgedaan** vannacht.



3. We moeten die boef **kost wat kost** terugvinden.



4. Duizend jaar geleden is er een brokstuk uit de ruimte neergekomen op **het land** Zahambra.



5. En een **wolkje melk**?



6. Maar Mega Mindy heeft wel **de show gestolen**.



7. **Heel het dorp** had het erover, ja.



8. Dat is een **fabeltje**.



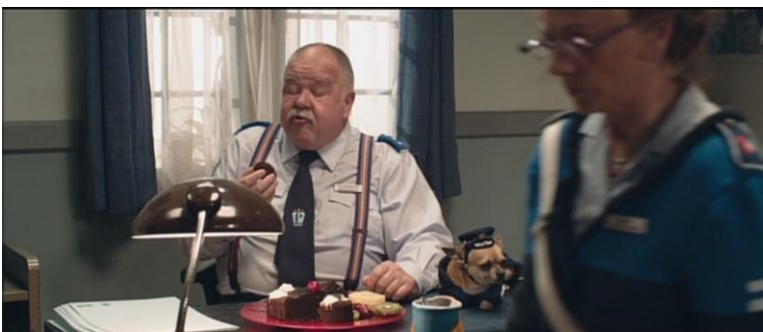
9. **Kersenpitje**, laat hem maar even.



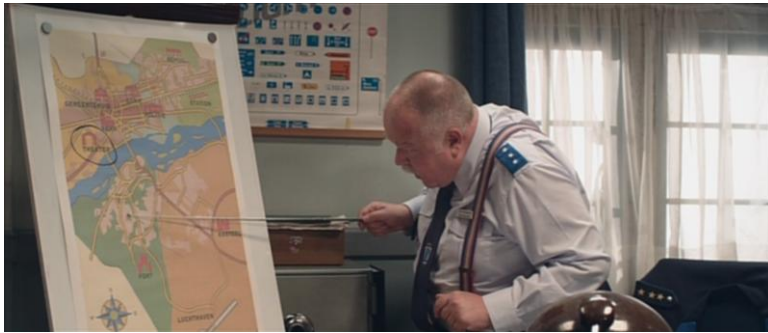
10. Jullie zullen vast en zeker **dikke vriendjes** worden.



11. **Geen nieuws is goed nieuws**, Fonkel.



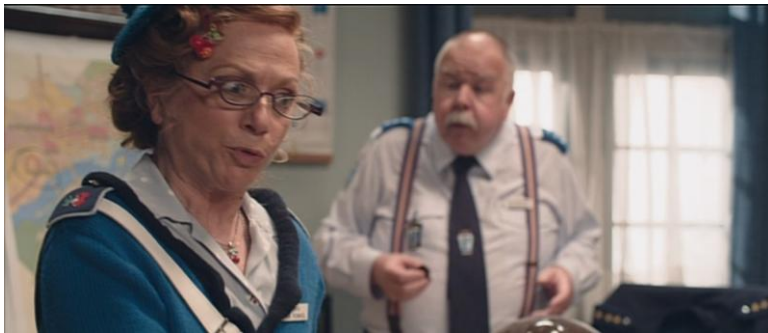
12. **Dat spoor loopt** naar het oude fort.



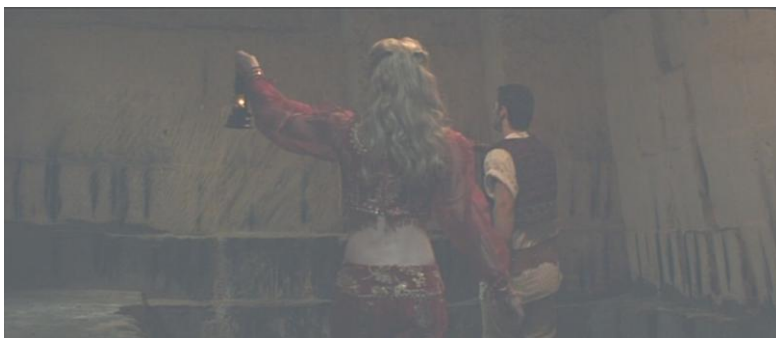
13. En dan heb ik de boef gevolgd totdat Mega Mindy mij **voor de voeten beginnen te lopen is.**



14. We moeten zijn verleden **uitspitten tot op het bot.**



15. Het **loopt** hier **dood.**



16. Met een **gebroken hart** keer ik terug naar mijn paleis.



17. We hebben nu zwart kristal genoeg om stinkend, stinkend, maar dan ook **stinkend rijk** te worden.



18. Je zit als een rat in de val.

