

May 2016 subject reports

## Dutch A: literature

Overall grade boundaries

### Higher level

<b>Grade:</b>	1	2	3	4	5	6	7
<b>Mark range:</b>	0 - 16	17 - 31	32 - 43	44 - 57	58 - 71	72 - 83	84 - 100

**As there were very few candidates entered for HL this session, it is inappropriate to draw conclusions on candidate performance.**

### Standard level

<b>Grade:</b>	1	2	3	4	5	6	7
<b>Mark range:</b>	0 - 18	19 - 33	34 - 47	48 - 59	60 - 70	71 - 81	82 - 100

Standard level internal assessment

### Component grade boundaries

<b>Grade:</b>	1	2	3	4	5	6	7
<b>Mark range:</b>	0 - 4	5 - 8	9 - 12	13 - 16	17 - 19	20 - 23	24 - 30

## Reikwijdte en geschiktheid van het geleverde werk

Met het kleiner worden van de groep onderwezen (**taught**) leerlingen laten de resultaten weinig onderlinge verschillen zien. De leerlingen zijn goed voorbereid en de analyses en interpretaties zijn van voldoende tot goed niveau. Het gros van de score ligt tussen de 16 en 23 punten; een aantal bereikte een hoger totaal tot het maximum. Net als andere jaren zijn de scores van criteria B en vooral C in verhouding laag. Met name aandacht voor hoe taal en andere literaire middelen betekenis binnen de context van het fragment/gedicht genereren, was relatief het zwakst. De samenhang tussen bijvoorbeeld woordkeus, beeldspraak, toon, of structuur werd vaak niet blootgelegd. De betere leerlingen gaven echt betekenis aan middelen als gehanteerde woordkeus voor karakterisering, of als de ontwikkeling en uitdrukking van een gedachte in poëzie.

De fragmenten waren goed gekozen, met goede richtvragen, zij het dat bij een enkele school maar één werk getoetst werd in het IA, wat de keuze van het werk voorspelbaar maakt en de spoeling van fragmenten dunner. Bijna alle richtvragen zetten de leerling op het spoor van verschillende aspecten van het fragment of gedicht, betreffende zowel vorm als inhoud. Lengte en moeilijkheidsgraad waren correct. Effectieve plaatsing van het fragment/het gedicht verliep goed, zowel binnen het werk als geheel, als binnen het oeuvre van de dichter, zonder een (te) uitgebreid overzicht van werk en leven te gaan geven. Met een enkele uitschieter naar 3 minuten, waren de introducties daarom effectief. Dit punt geldt overigens ook voor de **self-taught** kandidaten.

Vrijwel alle commentaren waren binnen de gestelde tijd afgerond, inclusief tenminste één vervolgvraag. Sommige docenten interrumpeerden te vroeg; een kleine pauze hoeft niet erg te zijn en een leerling moet de kans krijgen het commentaar op eigen kracht af te ronden binnen de circa 8 minuten. Alleen als de leerling echt vastloopt hoort de docent door middel van een vraag de leerling verder te helpen. Wel verdient het aandacht de leerlingen te trainen hun commentaar ook echt af te ronden voor het einde van de circa 8 minuten, zodat ze ook conclusies kunnen trekken wat betreft hun richtvraag en middenstuk, voordat de docent vragen gaat stellen (circa 2 minuten). Zelfs met één vraag blijken, en blijven, 2 minuten voor het antwoord echter aan de korte kant, maar dit ter zijde.

Het fragment dient uit de oorspronkelijke versie te komen, niet uit een gemoderniseerde versie. Voor het IOP (over Reynaert de Vos bijvoorbeeld), maar soms ook voor het IOC, leunden sommige kandidaten wel erg op de informatie uit Tekst en Context (zonder dit echter als bron te vermelden). Close-reading moet gebaseerd zijn op het fragment, niet al te zeer op algemene informatie die niet wordt toegepast op het fragment.

Voor de **self-taught** (met of zonder begeleiding extern) was het scoreverloop vergelijkbaar met dat van **taught**, met enkele uitschieters naar beneden, maar ook naar boven, eveneens tot bijna maximum. De laagste scores daar waren lager dan voor **taught**.

De verdeling van scores over IOC en IOP is niet altijd gelijkmatig, wat ook niet zo hoeft te zijn natuurlijk. Voor het presentatiegedeelte scoorden sommige leerlingen soms een hoog resultaat,

naast een laag IOC, en omgekeerd. Meestal had dit bij het IOC te maken met een te algemene respons op de richtvraag (of geheel geen repons hierop), gebrek aan bewijsvoering en interpretatie, of het onvoldoende aantonen van bijvoorbeeld samenhang tussen inhoud en vorm terwijl de richtvraag daar wel aanleiding toe gaf, iets wat bij **taught** soms ook wel gold, zij het minder. Bij een zwak IOP was dit vergelijkbaar: een oppervlakkige vergelijking (zonder al te veel kennis) van de twee werken, zonder citaten of andere expliciete verwijzingen naar de inhoud van de werken, of naar implicaties van het verschil in genre, waardoor het IOP geen overtuigingskracht bezat. Er moet wel iets aangetoond en onderbouwd worden in de presentatie; te vaak hebben IOP's voor SSST het karakter van een lijst en opsomming van beweringen en mededelingen. De betere IOP's hebben een effectieve behandeling van een deelonderwerp, waarbij er ook aandacht is voor onder andere taal, genrekenmerken, een zorgvuldige onderbouwing met overtuigende voorbeelden of citaten en een duidelijke structuur.

Wel is het te hopen dat er een grotere afwisseling komt van gekozen werken. Te vaak zijn de IOP's, (maar ook IOC's) variaties op een heel klein aantal werken, waardoor alles wel erg op elkaar gaat lijken. Bovendien delen leerlingen soms hetzelfde onderwerp en praktisch dezelfde aantekeningen, wat misschien wel 'mag', formeel, (mits niet van dezelfde school), maar niet verstandig is.

Fragmenten zijn niet altijd gelukkig gekozen bij de vragen voor het IOC die door het IB zijn opgegeven. Hier moet kritisch naar gekeken worden met de vraag of het fragment wel voldoende effectief materiaal oplevert.

Te vaak zijn de aantekeningen voor het IOC en IOP voor **self-taught** te uitgebreid (nl. meer dan 1A4 in normale tekstgrootte) en met (te) veel uitgeschreven zinnen. Dit is niet toegestaan. Aantekeningen moeten in 'brief note'-vorm gemaakt zijn en niet in volledige zinnen, (zelfs al last men af en toe een enkel woord of kort zinnetje ertussen in). Zoals al eerder beschreven in het Subject Report, geeft het document 'Procedures' voor **self-taught** hier duidelijke regels voor (*Language A: literature school-supported self-taught alternative oral assessment procedures*, June 2012). Het criterium voor het IOP "Presentation" spreekt ook over "making delivery of the presentation effective and appropriate", wat niet hetzelfde is als het oplezen van aantekeningen; dat is lezen, niet het geven van een presentatie. Leerlingen die hun tekst te veel baseren op uitgeschreven zinnen scoren voor dit criterium daarom lager. Bovendien is leesdictie anders dan die van het gesproken woord en vaak struikelen leerlingen over hun eigen uitgeschreven zinnen, juist om die reden; het is geen natuurlijk, gesproken taalgebruik. De beste leerlingen leverden een uitstekende presentatie af met een natuurlijke spreekwijze, een heldere betooglijn en genuanceerd taalgebruik. Eén leerling was een geboren presentator, wiens presentatie boeide en nieuwe inzichten bood. Alternatieve vormen voor een IOP zijn toegestaan, een interview tussen twee auteurs bijvoorbeeld, zij het dat ook dat deel van de tekst geldt als "aantekening" voor het IOP (en meegeleverd moet worden, wat niet het geval was), en dat deze vorm van illustratie van hetgeen betoogd werd, wel ingebed behoort te zijn in een toelichting op het hoe en waarom van de gemaakte keuzes.

Wat de administratie betreft dient bij **self-taught** goed gecontroleerd te worden of alle benodigde documenten zijn ingeleverd. Dit was niet altijd het geval. Ook de hoeveelheid aantekeningen dient gecontroleerd te worden. Scholen worden hierop aangesproken.

Voor **taught** geldt bovendien dat het commentaar van de docent in het Nederlands gesteld dient te worden.

## Aanbevelingen en richtlijnen voor leerkrachten van toekomstige kandidaten

Het taalgebruik is over het algemeen niet slecht, al sluipen er vaak anglicismen of foute voorzetsels in en missen regelmatig de juiste literaire termen. De betere leerlingen toonden een afwisselend, verzorgd en gepast taalgebruik voor het bespreken van literatuur. Bij de **self-taught** kandidaten was er soms veel interferentie van het Engels, wat wellicht begrijpelijk is, maar toch aandacht verdient. Soms is sprake van gebrekkige (niet bestaande) 'vertalingen' ('apparaten van de schrijver', 'bericht' van de schrijver, 'extract', 'focuseren', 'lijn' bijvoorbeeld). Het dient aanbeveling lijsten met veel gebruikt woorden aan te leggen, inclusief de/het.

Met name 'appreciation of the writers' choices' (B) verdient precieze aandacht en oefening. Waarom is bijvoorbeeld een bepaalde woordkeus of beeldspraak nu juist karakteriserend, of typerend voor de verteller? Hoe zit het met de rol en invloed van de verteller, en hoe is die te zien? Welke keuzes van de schrijver zijn kenmerkend voor het genre (zowel bij gedichten, roman, toneel als non-fictie)? Ook voor het spel met tijd of vertelinstantie in het fragment dient de kandidaat oog te houden.

Uitbreiden van kennis van de literaire middelen en de juiste terminologie, ook de nuances in het werk (verschuiving van perspectief bijvoorbeeld)

Argumentatie in het middenstuk van het IOC (maar ook in de IOP voor **self-taught**) hoort, geïntegreerd, zowel bewering, bewijs als interpretatie te laten zien en niet alleen de bewering (en citaat).

Extra aandacht dient daarnaast besteed te worden aan een evenwichtige structuur in de IOP (**self-taught**); balans tussen de werken; niet eerst geheel werk A dan geheel werk B zonder direct verband. Er mag meer worden geoefend met fragmenten/gedichten met het waarderen van de door de schrijver gebruikte middelen, gericht op het genereren van betekenis in de context van de tekst. Er dient gelet te worden op het gebruik van signaalwoorden, verbindingswoorden en (kritisch) vocabulaire.

## Standard level Written Assignment

### Component grade boundaries

<b>Grade:</b>	1	2	3	4	5	6	7
<b>Mark range:</b>	0 - 6	7 - 9	10 - 12	13 - 15	16 - 18	19 - 20	21 - 25

## Reikwijdte en geschiktheid van het geleverde werk

Alle dit jaar behandelde titels waren geselecteerd uit de Voorgescreven Lijst van Vertaalde werken. Het was interessant op te merken hoe de beeldtaal in grafische romans met even veel zorg en aandacht werd besproken als de geschreven taal in meer conventionele romans of toneelstukken. Grafische romans lijken ingeburgerd te raken in het literatuuronderwijs en veel leerlingen wisten een origineel aspect uit de beeldtaal te belichten en al dan niet in verband te brengen met de geschreven tekst.

Hoewel in principe elk werk dat op de PLT voorkomt geschikt is voor een Written Assignment viel op dat werken die qua structuur, (filosofische) diepgang en variatie in personages en stijl meer uitdaging bieden zoals *De ondraaglijke lichtheid van het bestaan*, over het algemeen ook sterkere opstellen opleverden dan meer rechttoe-rechtaanvertellingen zoals *De vliegeraar*.

Bij opvallend veel opstellen ontbrak een literatuuropgave. Niet alleen is dit een slordigheid die aan het eind van het secundair onderwijs niet meer voor zou mogen komen; het feit dat veel leerlingen het blijkbaar niet nodig achtten duidelijk te maken welke literatuur ze hadden geraadpleegd wees er ook op dat er maar weinig secundaire bronnen waren gebruikt.

## Prestaties van de kandidaten per criterium

In veel gevallen waren de 'interactive orals' gericht op aspecten die niet of nauwelijks leidden tot een gegroeid begrip van culturele of contextuele elementen die van belang zijn voor een verdiept begrip van het werk. In sommige 'statements' werd expliciet vermeld waar de 'interactive orals' over waren gegaan, waaruit kon worden afgeleid dat veel ter sprake gebrachte onderwerpen niet geschikt waren voor dergelijke orals - althans niet voor het 'reflective statement'. Te vaak waren dergelijke discussies gericht op een beter begrip van de manier waarop de auteur bepaalde ideeën had vormgegeven, maar dat is niet waar het 'reflective statement' om vraagt. Dergelijke reflecties leverden in veel gevallen wel goede invalshoeken voor de eigenlijke analyse, maar gaven geen inzicht in het vernoemde *begrip*. Het door SSST-leerlingen bijgehouden 'journal' leverde wel vaak stof tot relevante reflecties. Zeker leerlingen die secundaire bronnen hadden geraadpleegd om tot een beter begrip te komen van culturele en contextuele elementen in het betreffende werk, deden hiermee hun voordeel in hun 'statement'. Een enkeling richtte zich in het statement ook op ander werk dat in Part 1 bestudeerd was, maar verreweg de meeste leerlingen hadden begrepen dat dit niet de bedoeling was.

Uit de meeste schrijfofdrachten bleek een goed tot zeer goed begrip van het bestudeerde werk. Dit begrip werd echter nergens getoond door het uitleggen van de betekenis van een gegeven citaat, noch door een samenvatting te geven van de gebeurtenissen. Begrip van het werk bleek evenmin uit de uitgebreide aandacht die in sommige opdrachten werd besteed aan de al dan niet culturele context waarin het werk is verschenen. Veel van dergelijke opmerkingen hadden zeker niet misstaan in het 'reflective statement' - in de schrijfofdracht zelf echter waren ze meestal redundant. Hoewel Criteria B en C deels overlappende vaardigheden beoordelen, zij hier opgemerkt dat voor B niet alleen gekeken wordt naar het begrip van de 'inhoud', de 'plot' of de 'intrige', van het werk maar ook naar de manier waarop deze inhoud vorm heeft gekregen.

De meeste leerlingen besteedden ruimschoots aandacht aan zowel de inhoud als de vorm van het besproken werk.

De waardering voor de keuzes die een schrijver maakt of de manier waarop taal, structuur, stijl en (andere) literaire technieken bijdragen aan de betekenis van een tekst, bleek ook dit jaar voor veel leerlingen moeilijk uit te drukken. Hoogst zelden werd een passage geciteerd om iets op te merken over het taalgebruik of de stijl van een auteur. Eigenlijk werd dit alleen gedaan bij de analyse van grafische romans. Vooral bij romans waarin de verschuiving van het vertelperspectief relevant was voor de beantwoording van de onderzoeksvraag viel op dat de aandacht hiervoor geheel of grotendeels ontbrak.

Veel schrijfp opdrachten werden niet helder ingeleid. Hoewel de onderzoeksvraag altijd wel ergens duidelijk werd geformuleerd (bijvoorbeeld in de titel), werd deze lang niet altijd toegelicht in de inleiding – waarvoor een inleiding toch uitermate geschikt is. In sommige gevallen was niet duidelijk waar de introductie ophield en de eigenlijke analyse begon. Tot slot hield in veel gevallen de analyse vrij abrupt op, waarmee ook de schrijfp opdracht ophield. In dergelijke gevallen was geen sprake van een duidelijke afronding.

Enkele kandidaten schreven opmerkelijk gebrekkig, soms bijna fonetisch Nederlands. Hoewel een zeer beperkte taalvaardigheid gepaard kan gaan met een minder genuanceerd begrip van een literair werk, is consequent geprobeerd door gebrekkig taalgebruik 'heen te lezen' als het ware en te focussen op inhoudelijk waardevolle opmerkingen. Basale spellingvaardigheden als de d's en t's bij werkwoorden blijven een punt van zorg.

## Aanbevelingen en richtlijnen voor leerkrachten van toekomstige kandidaten

Het lijkt misschien aantrekkelijk eenvoudiger teksten te behandelen met leerlingen die van nature 'geen lezers' zijn, maar bij minder uitdagende teksten is het praktisch altijd moeilijker een uitdagende vraagstelling te vinden. Vaak blijven de vragen bij dergelijke werken steken op een min of meer 'psychologisch' niveau; als ware het de taak van de lezer het gedrag van een personage te 'verklaren'.

Veel leerlingen blijven het lastig vinden een goed afgebakende en relevante onderzoeksvraag te formuleren. Veel onderzoeksvragen waren grammaticaal incorrect geformuleerd of zo verwoord dat een beantwoording bij voorbaat onmogelijk leek. Leerlingen mogen in dit opzicht beter worden aangestuurd en begeleid. Ook de redactie van hun geschreven reflecties verdient aandacht. Hoewel de docent niet wordt geacht het werk van de leerlingen te corrigeren, mag zij uiteraard wel commentaar leveren op de eerste versie. Daarnaast mogen leerlingen hun werk door elkaar laten lezen (en corrigeren).

## Standard level paper one

### Component grade boundaries

<b>Grade:</b>	1	2	3	4	5	6	7
<b>Mark range:</b>	0 - 4	5 - 8	9 - 10	11 - 12	13 - 15	16 - 17	18 - 20

### Aspecten van het programma en het examen waar kandidaten moeite mee hadden

In het prozafragment uit de roman *Grip* van Stephan Enter wordt verteld in de derde persoon, waarbij de lezer meekijkt met een van de beide hoofdpersonages. Omdat niet voortdurend duidelijk is dat het deze Paul is die focaliseert, zagen veel leerlingen het perspectief onterecht aan voor een auctoriaal of alwetend perspectief. Juist doordat het fragment vanuit een personaal perspectief is geschreven leren we alleen Pauls gekleurde visie op zijn jeugdvriend Vincent kennen, wat consequenties heeft voor het beeld dat van deze relatie ontstaat. Ook de ruimte wordt beschreven zoals deze door Paul wordt beleefd. Er werden verschillende mogelijke interpretaties geopperd van de manier waarop de ruimte zich verhiel tot de relatie tussen de beide personages dan wel de ontwikkeling die Paul in dit fragment doormaakt: hij lijkt tot een bepaald besef te komen over zichzelf en over zijn relatie tot Vincent. Sommige leerlingen zagen een contrast tussen de positief beleefde ruimte en de innerlijke ontwikkeling van Paul; anderen zagen juist een versterking van deze relatie in de manier waarop de ruimte wordt beleefd en beschreven. Voor beide interpretaties valt iets te zeggen. Dat de gebeurtenissen plaatsvinden op treinstation Bruxelles-Midi (Brussel-Zuid) staat echter buiten kijf: leerlingen die de gebeurtenissen situeerden op een vliegveld (of) ergens in Frankrijk sloegen de plank mis.

De metafoor in het sonnet van Jacques Perk werd slechts door een minderheid adequaat opgemerkt en geïnterpreteerd: het gaat hier om een *coup de foudre*, een verliefdheid als een bliksemingslag, waarbij de geliefde - letterlijk - wordt opgehemeld en vergeleken met de allerheiligste maagd. De beschrijving van de dreigende natuur in het octaaf werd door de meeste leerlingen weliswaar opgemerkt, maar de ontlading hiervan nodigde uit tot zeer uiteenlopende en in veel gevallen echt niet met de tekst te rijmen interpretaties. Echte misinterpretaties werden zelden of niet ondersteund met verwijzingen naar het gedicht.

### Aspecten van het programma en het examen waarop kandidaten goed voorbereid waren

Vooral bij de prozacommentaren viel op dat de meeste leerlingen al dan niet aan de hand van een bepaald ezelsbruggetje aandacht besteedden aan zeer uiteenlopende literaire elementen. De meeste commentaren waren dan ook uitgebreid en het streven naar een zekere volledigheid is toe te juichen.

Het prozafragment werd ongeveer twee keer zo vaak gekozen als het gedicht. Verreweg de meeste leerlingen die kozen voor het gedicht, merkten terecht op dat het een sonnet betrof, al begingen sommigen de vergissing het gedicht alleen bepaalde kenmerken van het sonnet toe te dichten. De verschillende soorten rijm werden over het algemeen goed benoemd.

## Sterke en zwakke punten van de kandidaten in de beantwoording van afzonderlijke vragen

Hoewel veel leerlingen aandacht besteedden aan uiteenlopende literaire elementen in met name het prozacommentaar viel daarbij op dat het voor velen moeilijk bleek verbanden te leggen tussen verschillende elementen. Zo werd in de meeste commentaren aandacht besteed aan de personages, het perspectief, het taalgebruik en sfeer die in de tekst wordt opgeroepen, maar de manier waarop deze vier elementen met elkaar samenhangen werd hoogst zelden besproken. Hoewel men ervoor zou kunnen pleiten dat de verteller in het prozafragment op sommige momenten afstand neemt van het personage vanuit wiens perspectief de gebeurtenissen worden beschreven, zorgt het (overwegend) personale perspectief ervoor dat de lezer Vincent als het ware door Pauls ogen (en filter) leert kennen. Het ironische taalgebruik is kenmerkend voor deze Paul, evenals de manier waarop de ruimte wordt beleefd en beschreven. Voor veel leerlingen leek niet helemaal duidelijk wat onder 'stijlmiddelen' wordt verstaan: behalve beeldspraak en stijlfiguren - termen die overigens lang niet altijd correct gebruikt werden - valt daarbij te denken aan het gebruik van beschrijvende adjectieven en expressieve werkwoorden, toevoegingen tussen haakjes of tussen gedachtestreepjes, de paar woorden Frans voor de *couleur locale* en spreektaalachtige uitroepen ('God,' wordt twee keer gedacht). Hoewel het zeer is toe te juichen dat veel leerlingen hun best deden in te gaan op het *effect* van benoemde stijlmiddelen, viel op dat veel lezers er merkwaardige opvattingen op nahielden over de technieken waarover een schrijver beschikt en de redenen waarom hij deze inzet. Opvallend vaak werd beweerd dat bepaalde middelen of technieken ertoe zouden dienen de tekst 'makkelijker', 'toegankelijker' of gewoonweg 'interessanter' te maken. Mogelijk werden doel en neveneffect in deze gevallen met elkaar verward. Dat veel leerlingen weinig inzicht hadden in de manier waarop een auteur zich verhoudt tot zijn werk, bleek vooral uit zinnen die als volgt waren opgebouwd: "Om effect X te bereiken, maakt de schrijver gebruik van x, y en z." Hoewel de variabelen in zo'n zin in principe correct ingevuld kunnen worden, is de kans groot dat een leerling met zo'n opsomming de mist ingaat - zeker wanneer *taalgebruik* wordt genoemd als x, y of z.

Bij de poëziecommentaren viel op dat veel leerlingen die tot een aannemelijke interpretatie kwamen ervan uitgingen dat een sonnet 'nu eenmaal' vaak de liefde als onderwerp heeft. Toevallig is dat waar voor dit sonnet van Jacques Perk; voor veel moderne sonnetten geldt dit helemaal niet. Een enkeling slechts waagde het in de natuurbeschrijving aan het begin van het sonnet een cliché te zien, hoewel daarvoor toch veel te zeggen valt. Ofschoon de vraag naar de belangrijkste metafoer in het gedicht al weggaf dat de kracht van het gedicht berust op een metafoer, bleek het antwoord geen eenvoudige invuloefening. Veel leerlingen merkten de onomatopöetische kwaliteit van de regels "Een schelle schicht schoot schichtig uit den hoogen, / En sloeg mij" op, maar weinigen interpreteerden deze bliksemingslag als de centrale metafoer in het sonnet. Het Latijn in de titel dan wel het vermeend 'bijbelse' onderwerp van het gedicht verleidde veel leerlingen ertoe de bliksemingslag te interpreteren als de doodsoorzaak voor het lyrisch subject - die zich na zijn ontwaken in de hemel zou bevinden. Deze interpretatie wordt



echter tegengesproken door de tekst zelf: "Ik bezwijmde... ontwaakte, en zag / De lucht geschraagd door duizend kleurenbogen." Hoewel men een gedicht niet altijd zuiver logisch kan benaderen, lijkt hier toch duidelijk dat de 'ik' zich nog altijd in het aardse bevindt wanneer hij ontwaakt, gezien zijn opkijken naar de lucht.

## Aanbevelingen en richtlijnen voor leerkrachten van toekomstige kandidaten

Het commentaar dient als een zelfstandige tekst gelezen te kunnen worden. Citaten uit de geanalyseerde tekst dienen volledig weergegeven te worden, dus niet aangeduid als "Van hier ... einde van de zin". Ook verwijzingen naar slechts het regelnummer, zonder citaat, zijn niet verhelderend.

Hoewel bekend is dat SL-leerlingen beperkt zijn in de tijd die ze hebben om zich voor te bereiden op hun examen, bleek uit de meeste commentaren op het sonnet een erg beperkte vertrouwdheid met het lezen van gedichten. Misschien mag van een eindexamenkandidaat niet verwacht worden te begrijpen wat voor een meer ervaren lezer geldt als een cliché, maar enige vertrouwdheid met veel voorkomende poëtische motieven mag verwacht worden.

## Standard level paper two

### Component grade boundaries

<b>Grade:</b>	1	2	3	4	5	6	7
<b>Mark range:</b>	0 - 4	5 - 8	9 - 13	14 - 16	17 - 18	19 - 21	22 - 25

### Aspecten van het programma en het examen waar kandidaten moeite mee hadden

De grootste uitdaging bij het schrijven van een relevant opstel blijft evenals voorgaande jaren het daadwerkelijk beantwoorden van de vraag. Veel leerlingen grijpen de vraagstelling aan om zoveel mogelijk kennis over de gelezen boeken te demonstreren, zonder zich te vergewissen van de specifieke implicaties van de gekozen vraag.

Daarnaast hebben veel leerlingen problemen met het structureren van hun opstel. Het goed laten aansluiten van inleiding en slot blijft een uitdaging. Veel leerlingen vielen al in de inleiding met de deur in huis door antwoord te geven op de vraag, zoals zij die hebben begrepen, zonder die vraag eerst te herhalen of expliciet te maken welke aspecten van belang zijn bij het beantwoorden ervan. Het middenstuk bevatte dan veelal een soort onderbouwing van dat antwoord en het slot een uitgebreide herhaling.

Redelijk tot goede opstellen hadden vaak een structuur waarbij in de inleiding de vraag herhaald en omschreven werd, gevolgd door een alinea waarin het eerste boek werd besproken, dan een alinea over het tweede boek, een derde alinea waarin de boeken werden vergeleken en dan een conclusie. De beste opstellen werden gekenmerkt door een complexere structuur, waarbij per alinea beide boeken op een aspect van de vraagstelling met elkaar werden vergeleken.

Ten aanzien van 'Appreciation of literary conventions' benoemden veel leerlingen weliswaar vaak voorbeelden van literaire conventies, maar deden vervolgens geen of niet genoeg moeite om deze verder uit te werken met betrekking tot de gestelde vraag.

## Aspecten van het programma en het examen waarop kandidaten goed voorbereid waren

De meeste leerlingen gaven er blijk van goed bekend te zijn met de basisprincipes van verhaalanalyse. Kennis en begrip van de inhoud van de gelezen werken was over het algemeen goed. Hoewel niet altijd relevant voor de gekozen vraagstelling waren de meeste studenten in staat om verschillende literaire aspecten van de gelezen boeken adequaat te benoemen. Sommigen gaven ook blijk van diepgaande kennis van de sociaal-historische context van de gelezen werken.

## Sterke en zwakke punten van de kandidaten in de beantwoording van afzonderlijke vragen

Het leeuwendeel van de SL-leerlingen baseerde het opstel op het genre roman en novelle. Dit gold zelfs voor alle HL-leerlingen. Ruim tweederde van alle kandidaten koos bij het schrijven van hun vergelijkende opstel voor vraag 1: 'In sommige romans en novellen ligt het perspectief op de gebeurtenissen bij één verteller of personage, in andere bij meerdere. Vergelijk van ten minste twee werken welk effect het vertelperspectief kan hebben op de manier waarop de lezer een verhaal ervaart.' Op IB examens van de afgelopen jaren komt de vraag om overeenkomsten en verschillen van gekozen werken te bespreken aan de hand van het vertelperspectief met grote regelmaat terug, waarbij de specifieke vraagstelling wel telkens andere accenten legt. Dit jaar lag dat accent op het contrast tussen enkelvoudig en meervoudig perspectief. Een groot deel van de kandidaten zag dit accent over het hoofd en besprak het effect op de lezer van twee werken geschreven met hetzelfde enkelvoudige ik-perspectief. De vergelijking bleef dan veelal steken op relatief oppervlakkige aspecten van de inhoud. Vrijwel zonder uitzondering waren de kandidaten in staat om relevante aspecten van de afzonderlijke gelezen werken te belichten in relatie tot het vertelperspectief, maar zonder specifieke verwijzing naar de gekozen vraag.

In plaats van de gehanteerde vertelperspectieven te beschrijven, analyseren en te vergelijken in relatie tot de vraag, speculeerden sommige studenten over het effect dat een ander vertelperspectief mogelijk gehad had kunnen hebben. Dit leidde zelden tot een zinvolle bijdrage aan het beantwoorden van de vraag. Daarnaast legden veel studenten zich toe op het onnodig uitgebreid samenvatten van de inhoud van het boek, dan wel het beoordelen van de effectiviteit van het gekozen perspectief, zonder daadwerkelijk de gestelde vraag te beantwoorden.

Het betekenisvol vergelijken en contrasteren van de gelezen werken was slechts voorbehouden aan een handvol kandidaten.

Vraag 2: 'Goede literatuur staat of valt niet met een spannend plot', werd door een kleine minderheid van de leerlingen gekozen. Deze vraagstelling vraagt om een stellingname in de inleiding, die in de rest van het opstel kan worden onderbouwd, alsmede om enige reflectie op het begrip goed literatuur. Afgezien van feit dat een aantal leerlingen niet goed bekend bleek met de uitdrukking 'staan of vallen met', bleek ook hier het daadwerkelijk beantwoorden van de vraag een uitdaging. De meesten waren goed bekend met de theorie rond spanningsopbouw en demonstreerden daarbij gedetailleerde kennis van de inhoud van gelezen boeken. De betere opstellen betrokken nadrukkelijk de onderliggende thematiek bij hun bespreking en vergelijking.

Iets meer leerlingen schreven een vergelijkend opstel naar aanleiding van Vraag 3: 'Soms is een verhaal bijna alleen te begrijpen wanneer de lezer bekend is met de tijd waarin het speelt en/of is geschreven. Vergelijk van ten minste twee werken welke elementen vooral binnen de historische context te begrijpen zijn en welke elementen die historische context juist overstijgen.' Nadruk lag hier bij de meeste opstellen op het bespreken van aspecten en niet zo zeer op het vergelijken. Daarnaast bespraken veel leerlingen hier uitsluitend relatief oppervlakkige aspecten op verhaalniveau. Een klein aantal heel goede opstellen betrok bij het vergelijken van context-overstijgende elementen de thematiek van de gelezen werken en ging in op de vraag in hoeverre deze als 'tijdloos' kon worden aangeduid.

Slechts een handvol kandidaten koos in Deel 3 voor Poëzie of Toneel. Met name de leerlingen die Poëzie als genre hadden bestudeerd bleken uitstekend voorbereid en hun opstellen gaven blijk van diepgaande kennis en inzichten in zowel de gelezen bundels als de historische context. Het kleine aantal opstellen met betrekking tot het genre Toneel liep kwalitatief sterk uiteen.

## Aanbevelingen en richtlijnen voor leerkrachten van toekomstige kandidaten

De beste opstellen gingen zonder uitzondering vergezeld van een vorm van planning. Het belang van het maken van een schrijfplan kan niet genoeg worden benadrukt. Dat kan om te beginnen een 'mind map' zijn om ideeën in kaart te brengen, maar zou ook een meer gedetailleerde planning van inleiding, alinea's en slot moeten omvatten.

Voor het schrijven van een succesvol opstel is op de eerste plaats het analyseren van de specifieke implicaties van de vraagstelling van belang. Vragen over bijvoorbeeld thematiek, karakterisering van hoofdpersonen en perspectief komen met regelmaat terug in de examenopdrachten en het loont om daarbij de verschillende accenten die de vraagstelling met zich mee brengt onder de aandacht te brengen.

Het is daarbij ook belangrijk om erop te wijzen dat niet alle gelezen boeken zich even goed lenen voor het beantwoorden van specifieke vragen. Leerlingen laten zich snel leiden door hun eigen voorkeur of kiezen de titels waarvan ze denken het meeste te weten. Bij het oefenen met examentitels kan aandacht besteed worden aan de combinaties die bijdragen tot sterkere contrasten en daarmee betere vergelijkingen.

Invloed van de Engelse taal op het taalgebruik van leerlingen is sterk aanwezig, zowel in woordkeuze, zinsbouw als in spelling. Spelling van Nederlandse werkwoorden blijft een punt van aandacht, alsook het gebruik van hoofdletters en aan elkaar schrijven van samenstellingen. Opvallend veel studenten maken bijvoorbeeld fouten met het spellen van een veel voorkomende term als 'Tweede Wereldoorlog' en van signaalwoorden als 'daarentegen'.

Ten slotte blijft het belangrijk om de basisvaardigheden van het schrijven van alinea's te blijven oefenen. Alinea's dienen een duidelijke kernzin te bevatten, die wordt ondersteund door uitweiding/toelichting en voorbeelden en ze dienen onderling te zijn verboden met specifieke signaalwoorden, zinswendingen en zegswijzen die de structuur van het opstel ondersteunen.