

May 2017 subject reports

Dutch A literature

Overall grade boundaries

Standard level

Grade:	1	2	3	4	5	6	7
Mark range:	0-18	19-33	34-46	47-59	60-71	72-83	84-100

Standard level internal assessment

Component grade boundaries

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

(Gezien de grootte van de groep (begeleide) self-taught-kandidaten zijn de opmerkingen voor deze groep ook opgenomen in dit rapport.)

Reikwijdte en geschiktheid van het geleverde werk

Over het algemeen hebben de kandidaten een goed IA gedaan met voldoende tot goede resultaten.

In dit rapport ligt wellicht de nadruk op SSST. Dit is echter begrijpelijk als men zich realiseert dat alle SSST kandidaten worden beoordeeld, en slechts een 'sample' van de taught leerlingen/scholen. De SSST zijn verreweg in de meerderheid.

Onderling laten de resultaten van de groep onderwezen kandidaten (*taught* IOC, exclusief IOP) weinig verschillen zien qua niveau, voorbereiding en uitvoering. Deze groep is echter relatief klein.

Het aantal werken waaruit gekozen wordt is bij *taught* gevarieerd, maar navenant klein. Bij *self-taught* is er betrekkelijk weinig variatie, wat betreurenswaardig is. Nog steeds is er in part 2 en 4 veel *Warenar*, *Max Havelaar*, *Vrouwen in den vreemde*, *Problemski Hotel/De helaasheid der dingen* en *Van den vos Reynaerde* (regelmatig nog in de verkeerde uitgave/alleen in 'vertaling'),

Heijermans en (nu) Emants. Gelukkig zijn er ook nieuwere en gevarieerde keuzes, zoals *Bang*, van Youp van 't Hek. Het is te hopen dat sommige tutoren SSST ook in part 2 wat meer nauwkeurigheid en variatie stimuleren.

Het gekozen fragment moet uit de oorspronkelijke versie komen, niet uit een gemoderniseerde. Wel mag een 'tweetalige' editie gebruikt worden (originele tekst en moderne bewerking), zolang in het IOC maar naar de oorspronkelijke tekst wordt verwezen. Close reading moet gebaseerd zijn op oorspronkelijke versie en de kenmerken daarvan.

Het IOC (en IOP) horen *individuele* commentaren (en presentaties) te zijn, waarvan de structuur en introductie niet het karakter moeten krijgen van een identiek, uit het hoofd geleerd lesje van literair historische kenmerken voor alle fragmenten/'alternative oral questions' van een bepaald werk. Taal ("clear, varied, accurate" en "appropriate to the commentary/task"), maar ook begrip en kennis van het fragment zullen over het algemeen zo niet optimaal scoren, daar op deze wijze regelmatig het fragment zelf onvoldoende centraal staat en de woordkeus niet die van een mondeling is, maar die van een uit het hoofd geleerde leesbeurt.

Inzicht is veelal duidelijker aanwezig als de SSST-kandidaat zelf over een juist fragment bij de Alternative Oral Questions SSST heeft nagedacht (eventueel onder supervisie van een tutor) en niet klakkeloos een (regelmatig identiek) fragment bij een bepaalde vraag krijgt voorgeschoteld. Het zal duidelijk zijn dat het IB *learner's profile* zo ook een meer leidend principe is.

Ook het (nogal) onverbonden opsommen van de contextuele informatie (uit bijvoorbeeld *Tekst in Context*) draagt regelmatig weinig bij aan het individueel tonen van kennis en begrip; dit bij SSST en in mindere mate bij *taught*. Gebruik van bronnen met toelichtende informatie (uit *Tekst in Context* bijvoorbeeld in het IOP bij SSST) dient bovendien vermeld te worden wil de kandidaat niet in de gevarezone van plagiaat komen.

Verstandiger is het daarom de kandidaat te leren dit soort tijds- of periodegebonden informatie te herkennen in en toe te passen op de tekst en het fragment zelf. In dit opzicht zijn er gelukkig bij de meeste *taught* en bij andere *self-taught* kandidaten goede voorbeelden te zien. Daar vormt de theoretische of literair-historische achtergrond geïntegreerd onderdeel van argumentatie bij gesignaleerde kenmerken.

Het is te hopen dat het soort 'standaard' SSST IOC's en IOP's volgend jaar tot het verleden behoren en dat het IB *learner's profile* ook door alle tutoren serieuzer wordt genomen.

Prestaties van de kandidaten per criterium

Fragmenten en richtvragen waren bij *taught* van hoog niveau.

Niet bij alle kandidaten (*taught* en SSST) is de contextualisering van het fragment/gedicht en/of het werk in het IOC even duidelijk. Bij proza wordt meestal wel correct de plaats en het belang van het fragment in het werk als geheel aangegeven en eventueel die wat betreft de literaire stroming. Bij poëzie is dit soms lastiger als het, bijvoorbeeld, een gedicht betreft uit een groot verzameld werk of uit verschillende bundels van de auteur. Bij het genre poëzie is de kandidaat echter wel eerder geneigd iets te zeggen over de literaire traditie/periode/stroming, terwijl dit bij

de (voornamelijk moderne) romans begrijpelijkerwijs soms niet veel verder gaat dan een opmerking als 'post-modernisme' of 'modern auteur', waardoor de eerste groep het wat 'lastiger' heeft. Hiermee is rekening gehouden. De balans in het IOC is hier ook van belang: liever een kernachtige typering/plaatsing van het werk, dan een (te) lang exposé over bijvoorbeeld de stroming. Snel, en dan gericht, dieper ingaan op de (al dan niet tijdsgebonden) kenmerken in het fragment/het gedicht verdient de voorkeur

Bij SSST stellen sommige kandidaten de richtvraag onvoldoende centraal in hun betoog (of is het fragment minder geschikt voor de richtvraag). Ook hier zijn echter goede tegenvoorbeelden te zien. Als de richtvraag bijvoorbeeld over de 'sleutelthema's' gaat, is het niet erg effectief lang stil te staan bij de functie van de hofdag, de naamvallen, de 'minstreef', of andere algemene informatie (uit *Tekst in Context*). Zinniger is het in te gaan op die thema's en hoe die opgeroepen worden (door karakterisering, plot, perspectief enzovoort)

Het zal duidelijk zijn dat voor beide groepen kandidaten de score voor criteria A, B en vooral C hiermee samenhangt. Niet alle kennis toont begrip, of is 'appropriate'.

Net als voorgaande jaren zijn algemeen de scores van criteria B en vooral C in verhouding lager dan voor A. Met name aandacht voor de manier waarop taal en andere literaire middelen betekenis binnen de context van het fragment/gedicht genereren, is relatief klein. Zo wordt de samenhang tussen woordkeus, beedspraak, toon of structuur niet altijd blootgelegd. De beste kandidaten geven echter echt betekenis aan middelen als gehanteerde woordkeus voor de karakterisering of voor de opbouw en uitdrukking van een gedachte in poëzie.

Zowel bij *taught* als *self-taught* is de structuur (C) van het IOC niet altijd even evident. Hoewel sommigen keurig, soms wat schools, aangeven welke punten centraal staan in hun commentaar, wordt de behandeling vervolgens regelmatig niet afgerond met een conclusie; het commentaar eindigt dan met een laatste punt, zonder resumerend het belang van de besproken aspecten nogmaals kort aan te geven. Het zal duidelijk zijn dat een opsommende inleiding met "Eerst ga ik het hebben over ..." minder verfijnd (maar niet incorrect) overkomt dan een inleiding waarin men bijvoorbeeld stelt dat de voor de poëzie/het proza van de auteur zo kenmerkende aspecten x, y en z in het fragment duidelijk aanwezig en effectief zijn en dat deze centraal zullen staan in het commentaar. Onnodige, minutenlange, al dan niet 'voorgeprogrammeerde' of biografische schetsen van leven en werk van de auteur zijn bij *taught* en veel van de betere SSST gelukkig afwezig.

Vrijwel alle kandidaten, met een extreme uitschieter, wisten hun IOC, of IOC en IOP keurig binnen de gestelde tijd af te ronden. Bij *taught* is het aan te raden de kandidaten te leren de tijdslimiet goed in de gaten te houden (eventueel met behulp van een zichtbare klok) zodat er tijd overblijft voor het stellen van vragen. Bij SSST kwam het voor dat een (niet heel sterke) leerling al met 6 tot 7 minuten klaar was, wat jammer was van de onbenutte tijd.

Voor beide categorieën, *taught* en *self-taught*, geldt dat bij analyse en interpretatie de hiervoor noodzakelijke, juiste terminologie meer aandacht mag krijgen. Dit werkt door in de criteria A en B, maar ook in criterium D: taal. Het noemen van 'beedspraak' in plaats van 'metafoor', 'vergelijking' enzovoort mét de gecreëerde effecten is hiervan een voorbeeld. Het is duidelijk dat 'goede stijl' of 'uitgebreide stijl' geen gepast argument op zich is zonder onderbouwing hiervan, zonder analyse en voorbeelden uit de tekst van de wijzen waarop die stijl vorm heeft

gekregen. Het niet precies benoemen van het soort vertelperspectief is een vergelijkbare onvolledigheid (niet: 'het perspectief ligt bij X', maar: 'het is een ik-perspectief'). Het niveau van precieze kennis lijkt op dit punt achteruit te gaan, op enkele, zeer goede, uitzonderingen na. Ook juiste termen als 'fragment' in plaats van 'uittreksel', 'extract' verdienen aandacht, hoe begrijpelijk deze 'vertalingen' ook zijn. Het trainen van termen uit de richtvragen zal voor *taught* makkelijker zijn dan voor SSST; van tutoren mag echter verwacht worden dat het verschil tussen 'symboliek' en 'Symbolisme' (naar aanleiding van de *alternative oral*-vragen) aan leerlingen duidelijk wordt gemaakt. De juiste termen op de juiste plaats op het juiste moment (en niet geïsoleerd) tillen een gemiddeld IOC naar een hoger niveau.

Wat de meer creatieve IOP's bij SSST betreft: deze zijn alleen van overtuigend kennis- en analyse-niveau wanneer men de gemaakte keuzes onderbouwt met óf een korte rationale (vooraf of achteraf, met het waarom – op grond van het werk/de context – van die vorm, die stijl, die elementen enzovoort) óf wanneer men in de tekst zelf een 'toelichting' integreert. Verschillende visies van vergeleken auteurs/personages, temporele context enzovoort moeten voldoende duidelijk zijn. Dit vergt verdieping en een gevarieerde en meervoudige stijl die past bij de verschillen in ideeën, tijd, karakter, context enzovoort. Zo kan een 'gesprek' tussen twee auteurs veel vertellen over het waarom en hoe van door de kandidaat 'gemaakte' keuzes bij het schrijven en zo de verschillende invalshoeken duidelijk maken.

Aanbevelingen en richtlijnen voor leerkrachten van toekomstige kandidaten

Aanbevelingen:

- Laat bij de werken/genres woordenlijstjes aanleggen van termen die daarbij van pas komen (zeker bij de *Alternative Oral*-vragen (SSST))
- (SSST) Zorg voor variatie in de werken en keuze van (juiste, passende) fragmenten (IOC's) en onderwerpen in IOP's. Laat leerlingen dit vooral zelf kiezen. Dit brengt het niveau meestal op een hoger en persoonlijker peil.
- Wissel zo nodig regelmatig onderling werken binnen part 2 en 4 (en 3), zodat er meer variatie ontstaat.
- Leer kandidaten een eigen spreekstijl, structuur, woordkeus (en onderwerp voor het IOP–SSST) te ontwikkelen die recht doet aan de criteria voor en aard van het IOC/IOP.
- (SSST) Te uitgebreide (halve en hele zinnen) en te veel aantekeningen zijn niet toegestaan en werken een ongepaste dictie in de hand.
- (SSST) Voorkom letterlijk gedeelde aantekeningen; stimuleer leerlingen zelfstandig kennis toe te passen op het fragment/gedicht en zo begrip te tonen.
- Laat kandidaten contextuele kennis gericht toepassen; uit het hoofd geleerde, te uitgebreide, te biografische 'lesjes' zijn meestal niet erg effectief, zeker niet wanneer dit 'kopiëren' van kennis in de hand werkt en deze informatie bij wijze van spreken bij

elk fragment van dat werk zou passen.

- (SSST) Help leerlingen zelf goede fragmenten te kiezen bij de SSST *oral questions*. Dit levert meer overtuigende en gemotiveerde commentaren op. Hetzelfde geldt voor de keuze van het IOP (SSST). Zelfstandig denken en argumenteren worden hier beter van.
- Met name "appreciation of the writers' choices" (criterium B) verdient meer aandacht en oefening. Waarom is bijvoorbeeld een bepaalde woordkeus of beeldspraak nu juist karakteriserend, of typerend voor de verteller/schrijver? 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.
- Argumentatie in het middenstuk van het IOC (maar ook in de IOP voor *self-taught*) is pas overtuigend als zowel bewering, bewijs als interpretatie en effect te zien zijn; bewering alleen is dat niet.
- Het verdient aanbeveling om (aan de hand van fragmenten/gedichten) te oefenen in het waarderen van gebruikte middelen, gericht op het genereren van betekenis binnen de context van de tekst/het werk.

Standard level written assignment

Component grade boundaries

Grade:	1	2	3	4	5	6	7
Mark range:	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 Parfum* van Patrick Süskind was dit jaar verreweg het meest populaire werk waar Schrijfopdrachten op gebaseerd werden. Afgezien van een enkel toneelstuk van met name Sophocles of Shakespeare, waren bijna alle Schrijfopdrachten gebaseerd op een roman.

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 *Simon*.

Ook dit jaar ontbrak bij veel opstellen 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

Ook dit jaar bleken veel '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'. Wat opviel aan dergelijke 'expliciete' statements, was dat er meestal meer aandacht uit sprak voor de discussies zelf dan voor hetgeen de leerling daaruit geleerd had. Enkele leerlingen bespraken in hun reflecties een andere vraag dan de gegeven vraag over cultuur en context, vaak een aangepaste vorm van één van de deelvragen.

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 paar leerlingen richtten 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. Een enkeling vergeleek twee werken in de Schrijfopdracht, terwijl expliciet om de analyse van één werk wordt verzocht.

Uit de meeste schrijfopdrachten bleek een goed tot zeer goed begrip van het bestudeerde werk.

Enkele leerlingen toonden zelfs een uitstekend begrip van het door hen gekozen werk, wat in alle gevallen gepaard ging met een uitstekende uiteenzetting van de door de auteur gebruikte technieken. Schrijfopdrachten die voornamelijk ingingen op de drijfveren van bepaalde personages of verklaringen zochten voor hun gedragingen, leidden in sommige gevallen tot twijfelachtige psychoanalyses, waarbij de interpretatie zich weinig leek aan te trekken van de tekst waarop de opdracht gebaseerd was.

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, bleef ook dit jaar vaak achter bij het algemene begrip van de werken. Eenvoudig gezegd: het 'wat' werd meestal beter geanalyseerd dan het 'hoe'. Onderzoeksvragen die begonnen met 'hoe' of een variant daarop, leverden in dit opzicht ook vaak sterkere analyses van door de auteur gemaakte keuzes.

Speciale aandacht verdient de door veel leerlingen gekozen vraag over het realistische gehalte van een tekst. Dat het daarbij gaat om een door de auteur bewust gehanteerde techniek kwam in zo goed als geen enkel opstel aan de orde: 'realisme' werd in de meeste gevallen geïnterpreteerd als onproblematisch synoniem van 'geloofwaardigheid'. Bij de beantwoording van deze vraag mag men in de inleiding van de Schrijfopdracht toch minstens een toelichting verwachten over het lastige begrip 'realisme'.

Verreweg de meeste Schrijfopdrachten waren goed tot zeer goed gestructureerd, al werden ook dit jaar veel opdrachten niet helder ingeleid. Hoewel de onderzoeksvraag in de meeste gevallen wel ergens duidelijk werd geformuleerd (bijvoorbeeld in de titel), werd deze niet altijd toegelicht in de inleiding – waartoe deze in de eerste plaats dient. In sommige gevallen was niet duidelijk waar de introductie ophield en de analyse begon. De enkele Schrijfopdrachten die helemaal geen heldere onderzoeksvraag bevatten, scoorden niet alleen laag op het structuurcriterium, maar ook op de beide voorgaande criteria. De meeste leerlingen slaagden er echter in de verschillende aspecten van hun onderzoeksvraag of these goed gestructureerd te bespreken, waarna ze in de beste gevallen afsloten met een conclusie die net iets meer bevatte dan alleen een samenvatting van het voorgaande.

Op enkele uitzonderingen na, was het taalgebruik in de Schrijfopdrachten dit jaar goed tot zeer goed. Basale spellingvaardigheden als de d's en t's bij werkwoorden blijven een punt van zorg, evenals de vele barbarismen, met name anglicismen.

Aanbevelingen en richtlijnen voor leerkrachten van toekomstige kandidaten

De deelvragen voor het 'reflective statement' dienen als ondersteuning voor de hoofdvraag die daarin beantwoord dient te worden, namelijk hoe de leerling laat zien meer begrip te hebben gekregen van culturele en contextuele elementen. Veel leerlingen moet duidelijk uitgelegd worden wat met deze elementen bedoeld wordt. Zij zijn niet vrij de vraag voor hun 'reflective statement' naar eigen inzicht aan te passen.

Voor de Schrijfopdracht zelf dienen leerlingen in de eerste plaats een heldere focus op een bepaald aspect van het werk te definiëren, die resulteert in een onderzoeksvraag of stelling (these). Originaliteit wordt weliswaar niet meegewogen in de criteria, maar wanneer een leerling focust op een al te voor de hand liggend aspect als 'de rol van geur in *Het parfum*' ligt de lat voor de beoordeling van wat geldt als 'gedetailleerde kennis' en 'opmerkelijk inzicht' (onder Criterium B) hoger dan bij een wat oorspronkelijker focus.

Voor veel leerlingen blijkt het verschil tussen literatuuranalyse en psychoanalyse niet helemaal duidelijk; al te vaak worden beweegredenen, obsessies, karaktereigenschappen en dergelijke van personages op buitentekstuele, meestal psychologiserende gronden geduid en verklaard. Alleen in de beste gevallen leidt dit tot respectabele vormen van interpretatie; meestal duidt het op een gebrek aan kritische literatuuranalyse. Een psychologiserende analyse gaat in veel gevallen ook volstrekt voorbij aan de in Criterium C verwachte inzichten.

Bijzondere aandacht verdient het begrip 'realisme', zeker voor leerlingen die de vraag over het realistische gehalte van een tekst willen beantwoorden.

Standard level paper one

Component grade boundaries

Grade:	1	2	3	4	5	6	7
Mark range:	0-4	5-8	9-10	11-13	14-15	16-18	19-20

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

De prozatekst bestond dit jaar uit het begin van een verhaal van Manon Uphoff, getiteld 'De minnares'. Een aantal leerlingen interpreteerden de passage, die verteld wordt vanuit het perspectief van een ritjespaard, op grond van de titel van het hele verhaal als een soort allegorie: de minnares van de man zou zo kwalijk door hem behandeld worden, dat zij zich volledig zou identificeren met een afgeleefd paard. Afgezien van de titel (die later in het verhaal wellicht een plausibeler verklaring krijgt) is er echter niets in de passage die een zo vergaande allegorische interpretatie rechtvaardigt. Het is goed om te zien dat leerlingen niet terugdeinzen voor een gewaagde interpretatie, maar deze moet wel onderbouwd worden op grond van de tekst - en daar ontbrak het bij de hier bedoelde interpretaties aan.

Ook wat het gedicht betreft, bleek de grootste moeilijkheid dit jaar een adequate interpretatie te leveren. Praktisch alle leerlingen begrepen weliswaar dat de 'ik' en 'jij' vroegere geliefden waren, maar opvallend veel leerlingen lazen in de regels: "Er werd een hele generatie groot / sinds ik en jij ons lichaam deelden" dat deze geliefden samen kinderen zouden hebben grootgebracht. Dat staat er niet en zo zijn deze regels ook met de beste wil niet uit te leggen. De 'ring' uit de op-een-na-laatste regel werd door veel leerlingen geïnterpreteerd als een trouwring, wat binnen deze context ook bijzonder vergezocht lijkt.

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

Wat opviel dit jaar was dat verreweg de meeste commentaren goed tot zeer goed gestructureerd waren. Bij de leerlingen van wie aantekeningen of kladversies waren meegestuurd viel op dat ze vaak al dan niet aan de hand van een ezelsbruggetje een bepaalde indeling aanhielden waarmee ze de verschillende aspecten van de tekst systematisch aan de orde stelden. Ook hadden verreweg de meeste leerlingen oog voor het verband tussen vormtechnische en inhoudelijke aspecten, zowel wat het gedicht als wat de prozatekst betrof.

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

In hun prozacommentaar merkten veel leerlingen terecht op dat het veelzeggend was dat het paard, de verteller, de eigenaar niet bij naam leek te kennen en dus telkens aanduidde als 'de man'. Slechts enkele leerlingen zagen de relatie tussen man en paard als alleen maar positief; de meeste hadden wel door dat het paard niet helemaal tevreden was met zijn bestaan. Op het absurde slot van de passage, waarin het paard verwacht zichzelf nog eens tegen te komen, zó eentonig en repetitief zijn de rondjes die het aflegt, is slechts een enkeling ingegaan, terwijl dit einde toch bij uitstek de wanhoop van het paard weergeeft. Veel leerlingen merkten goed op

dat de opmerkingsgave van de verteller des te verrassender is wanneer men weet dat deze verteller een paard is. Veel stijkenmerken werden eveneens goed opgemerkt, al was er weinig aandacht voor het taalgebruik als zodanig en de manier waarop dit de sfeer van het verhaalfragment (melancholiek, surrealistisch) versterkt.

Dat in het gedicht de herinnering aan een droom van de afgelopen nacht centraal staat, werd door verreweg de meeste leerlingen goed opgemerkt, evenals het feit dat de herinnering zelf in de eerste strofe wordt beschreven en op het gevoel dat deze oproept in de tweede strofe wordt gereflecteerd. De meervoudig samengestelde en elliptische laatste zin in die tweede strofe leverde voor veel leerlingen problemen op en vergt inderdaad de nodige interpretatie. Geen enkele leerling heeft expliciet geprobeerd deze ingewikkelde zin te parafraseren of op een andere manier systematisch te ontleden - terwijl dit toch op z'n minst geholpen zou hebben bij de interpretatie ervan. De sfeer die dit gedicht oproep, bleek vatbaar voor uiteenlopende interpretaties, al merkten de meeste leerlingen op dat het gevoel dat eruit spreekt tweeledig is: er lijkt sprake van een gemis waarop met nostalgie wordt teruggekeken, terwijl tegelijk met vreugde wordt vastgesteld dat het gevoel voor de ander nog bestaat. Men zou een derde gevoelslaag kunnen opmerken in de laatste regels, waarin de 'schamele woorden' van de dichter duiden op een tekortschieten in haar pogen om de kern van haar wezen onder woorden te brengen - iets wat zij misschien bij uitstek hoopt te bereiken in haar poëzie. Aan deze *poëtische* interpretatie heeft slechts een enkele leerling zich gewaagd.

Aanbevelingen en richtlijnen voor leerkrachten van toekomstige kandidaten

Ook dit jaar viel op hoezeer leerlingen bijna zonder uitzondering uitgaan van een realistische leeshouding ofwel van een vanzelfsprekend realistisch gehalte van het verhalend proza dat ze voor ogen krijgen. Wat dat betreft vormden de 'allegorische' interpretaties waarvan hierboven sprake was hierop een aangename uitzondering. Het verdient echter aanbeveling aandacht te besteden aan het *kunstmatige* van alle literatuur; zelfs al zou de tekst de indruk wekken in allerlei opzichten 'realistisch' te zijn, ook dan berust dit op een doelbewust toegepaste techniek.

Maar weinig leerlingen lijken zich hiervan bewust te zijn.

Hoewel het goed is om te zien dat leerlingen semantische en associatieve verbanden leggen tussen woorden die in een gedicht worden gebruikt, verdient het aanbeveling aandacht te besteden aan wat meer structurele poëzie-analyse, waarbij kritisch wordt gekeken naar 'wat er nou eigenlijk staat' - al is het zeker niet de bedoeling het hele gedicht te parafraseren.

Standard level paper two

Component grade boundaries

Grade:	1	2	3	4	5	6	7
Mark range:	0-4	5-8	9-12	13-15	16-19	20-22	23-25

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 inhoud 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

Ruim 85% van de SL kandidaten baseerden hun opstel op het genre roman en novelle, bij HL was dit zelfs 100%. Bijna 60% van alle kandidaten koos bij het schrijven van hun vergelijkende opstel voor vraag 3: 'Vergelijk de manier waarop de hoofdpersoon wordt neergezet en gekarakteriseerd in ten minste twee door jou bestudeerde werken.' Op IB-examens van de afgelopen jaren komt de vraag om overeenkomsten en verschillen met betrekking tot karakterisering van hoofdpersonen met regelmaat terug, waarbij de specifieke vraagstelling soms andere accenten legt. De beste essays maakten effectief gebruik van het onderscheid

tussen directe en indirecte karakterisering. Bij directe karakterisering door middel van beschrijving betrokken betere essays daarbij ook (de betrouwbaarheid van) het gehanteerde vertelperspectief en bij indirecte karakterisering werden verschillende aspecten onderscheiden als handelingen, dialoog en ruimte.

Veel studenten vatten de inhoud van het boek onnodig uitgebreid samen, zonder daadwerkelijk de gestelde vraag te beantwoorden. Betekenisvol vergelijken en contrasteren van gelezen werken was slechts voorbehouden aan een handvol kandidaten.

Vraag 2: 'Sommige werken hebben een duidelijk, gesloten einde, andere een open einde. Bespreek van ten minste twee door jou bestudeerde werken het belang van het einde voor een goed begrip van het werk als geheel.', werd door bijna 30% van de SL kandidaten gekozen.

Deze vraagstelling vraagt om het benoemen van het soort einde van de gekozen werken en om het leggen van een verband tussen het soort einde en de onderliggende thematiek van het werk. Het daadwerkelijk beantwoorden van de vraag bleek hier een uitdaging. Hoewel vaak gedetailleerde kennis van de inhoud van gelezen boeken werd gedemonstreerd, bleven veel essays steken in een oppervlakkige beschrijving van de verhaallijn. De betere opstellen betrokken nadrukkelijk de onderliggende thematiek bij hun bespreking en vergelijking.

Aanbevelingen en richtlijnen voor leerkrachten van toekomstige kandidaten

De variëteit aan gelezen boeken voor dit onderdeel van het examen nam in vergelijking met vorig jaar af van ruim 60 tot in totaal minder dan 50 verschillende werken. De meest populaire titel blijft onveranderd *De aanslag* van Harry Mulisch, gevolgd door *Hersenschimmen* van J. Bernlef. *De zwarte met het witte hart* van Arthur Japin, *Het geheim* van Anna Enquist en *De helaasheid der dingen* van Dimitri Verhulst. Ook *De tweeling* van Tessa de Loo, *Karakter* van F. Bordewijk en *De donkere kamer van Damocles* van W.F. Hermans blijven graag gelezen. De meest populaire poëziebundels zijn eveneens onveranderd: *Snikken en grimlachjes* van Piet Paaltjes, *Verzen* van Herman Gorter en *Parken en woestijnen* van M. Vasalis.

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 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. Bij spelling valt op dat de lange ij en korte ei blijkbaar voor veel studenten problematisch is. Spelling van Nederlandse werkwoorden blijft een punt van aandacht, het gebruik van het werkwoord willen ('hij wilt'), alsook het gebruik van hoofdletters en aan elkaar schrijven van samenstellingen. Met regelmaat wordt 'wat' gebruikt als verwijswoord in plaats van 'dat'. Opvallend veel studenten maken bovendien fouten met het spellen van een veel voorkomende term als 'Tweede Wereldoorlog', van signaalwoorden als 'daarentegen'. Omdat bij Paper 2 het 'compare and contrast' belangrijk is verdient oefenen met signaalwoorden die overeenkomsten en tegenstellingen aangeven meer aandacht. Vaak wordt het woord 'beide' als vertaling gebruikt van 'both' in plaats van 'zowel ... als ...'. Ook zijn leerlingen zich niet voldoende bewust van de gebruiksverschillen tussen 'maar' en 'echter'.

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