

DE INZETBAARHEID VAN PEER RESPONSE IN HET HOGER ONDERWIJS: RICHTLIJNEN EN GEVALSTUDIE

Elke Van Steendam & Dorien Van De Mieroop

Inleiding

Peer response is een onderwijsvorm waarbij docenten studenten laten samenwerken om een (schrijf)product te beoordelen en te becommentariëren. De studenten kunnen hun commentaren zowel mondeling als schriftelijk geven of ze hanteren een combinatie van deze twee methodes. Meestal wordt peer response toegepast op drafts en voorlopige versies, maar soms worden ook afgewerkte eindproducten van commentaar voorzien. In concreto verloopt dit proces als volgt: twee of meer studenten bekijken elkaars paper, brief of rapport en geven, al dan niet aan de hand van voorgestructureerde formulieren of modellen, aan elkaar commentaar over wat ze van de tekst vinden. Het concept van peer response kan in de praktijk heel eng of heel breed ingevuld worden; zo spreken we bijvoorbeeld van peer editing als studenten alleen de spelling van een schrijfsel bekijken en van peer assessment als er ook een aspect van evaluatie aanwezig is in de peer-responsesessie (cf. Topping 1998, Van den Berg, Admiraal en Pilot 2003). Het resultaat van een dergelijke peer-responsesessie is peer feedback. De term peer feedback wordt echter ook vaak gebruikt om naar de peer-responsesessie zelf te verwijzen.

Peer response wordt meer en meer gebruikt in het stelonderwijs, met name in het universitair talencurriculum met behulp van digitale leeromgevingen (zoals bijvoorbeeld via Blackboard en World Wide Writing (<http://www.worldwidewriting.com>), ontwikkeld voor het Nederlands door de Radboud Universiteit Nijmegen). Deze toenevende tendens om met peer response te werken is onder andere te danken aan het inzicht dat studenten in de professionele wereld ook vaak in team zullen moeten werken en commentaar zullen moeten leveren op elkaars voorstellen. Als studenten getraind zijn in het geven van peer feedback, dan zijn ze veel beter voorbereid op dit aspect van hun latere beroepsleven.

1 Theoretische achtergrond

Peer response is gebaseerd op en gegroeid uit een viertal theorieën. In dit deel schetsen we zeer kort deze theorieën en voorzien we ze van een paar relevante referenties voor mensen die hierover meer willen weten.

De eerste theorie is de schrijfprocestheorie, waarin schrijven fundamenteel niet meer als statisch beschouwd wordt. Onder andere Flower, Hayes e.a. (1986) zien schrijven dus wel als een recursief, dynamisch en niet-lineair proces waarin termen zoals 'draf-

ting' (het schrijven van meerdere kladversies) en 'revisie' (liefst in verschillende stadia) centraal staan. Deze visie wordt toegepast in het schrijfonderwijs door peer response meerdere malen en telkens met een ander aandachtspunt voor ogen te laten uitvoeren. Deze werkwijze reflecteert het revisieproces van een expert-schrijver die een tekst die hij geschreven heeft meerdere malen herleest met een andere focus. Door dit expert-revisieproces te expliciteren in een peer-responsesessie, leren de studenten deze verschillende stappen in het schrijfproces kennen en kunnen ze zelf naar expert-revisoren evolueren.

Vervolgens ligt ook de collaboratief leren theorie (of samenwerkend of coöperatief leren) aan de grondslag van peer response. Deze theorie beschouwt kennis als een product van sociale interactie. Kennis is dus sociaal geconstrueerd. De grote pleitbezorger van de 'collaborative writing' en 'learning' theorie is Bruffee (1984). Deze ideeën zijn gereflecteerd in peer response doordat studenten tijdens een peer-responsesessie met elkaar van mening kunnen wisselen ('negotiation of meaning') en kennis of modellen die tijdens de les werden aangereikt en uitgelegd, kunnen toetsen aan de praktijk. Hierdoor past peer response dus ook perfect binnen dit kader.

Ook Vygotsky's 'Zone of Proximal Development' (Vygotsky 1978) en 'scaffolding' zijn van belang voor de ontwikkeling van peer response. Het basisidee van deze theorie is dat een meer ervaren leerling (of eventueel de leraar) een andere leerling ondersteuning biedt, waardoor deze leerling een hoger kennisniveau bereikt. De ruimte tussen het niveau dat de leerling op eigen houtje kan bereiken en het niveau dat hij met de hulp van een leraar of tutor kan behalen, noemt men de 'Zone of Proximal Development'. Naar dit concept werd binnen de eerste- en tweede taalverwerving ook verwezen met de term 'scaffolding' (Wood, Burner en Ross 1976). Binnen peer response ziet men vaak dat een betere schrijver of revisor een minder ervaren revisor doorheen het revisieproces leidt en hem op die manier een aantal zaken bijbrengt. Onderzoekers binnen de tweedetaalverwerving zoals Dicamilla en Anton (1997) stellen dat binnen groepswork 'collective scaffolding' gebeurt: 'the speakers are at the same time individually novices and collectively experts, sources of new orientation for each other, and guides through this complex linguistic problem solving' (Donato 1994: 46; zoals geciteerd door Liu en Hansen 2002).

Tot slot zijn binnen de huidige pedagogische theorieën van de SLA of Second Language Acquisition begrippen zoals zelfsturing, zelfredzaamheid en authentiek leren kernbegrippen. Door een model of theorie te toetsen aan de praktijk, leren studenten onafhankelijk van een docent een geschreven product van zichzelf en van anderen te beoordelen en zelfs te evalueren. Peer response heeft een uitgesproken authentiek karakter doordat de studenten echte commentaren krijgen, rechtstreeks van hun collega's of peers. Daarenboven weerspiegelt dit revisieproces binnen peer response ook de professionele praktijk van het latere beroepsleven van de studenten, die immers ook vaak in team zullen moeten werken en moeten leren omgaan met commentaar leveren en ontvangen op elkaars voorstellen. Een extra voordeel voor peer-responsesessies in een vreemde taal, is dat de studenten meteen ook een bijko-

mende taalvaardigheidsoefening uitvoeren in deze vreemde taal. Andere voordelen van peer response zullen we later in dit artikel bespreken.

2 Verschillende keuzemogelijkheden binnen peer response

Binnen het peer-responseproces en in de peer-responsetechniek is er heel wat ruimte voor variatie. Niet alleen moeten keuzes gemaakt worden op het vlak van de groeps-grootte en groepssamenstelling, maar ook moet worden gereflecteerd over de rollen van de studenten en de docent, over de focus van de sessies en over de tijd die geïnvesteerd kan worden in peer response.

2.1 Focus van de peer-responsesessie

Zoals hierboven al opgemerkt werd, is peer response een bijzonder ruime term die heel breed of heel beperkt ingevuld kan worden. Zo kan de docent er bijvoorbeeld voor kiezen om de studenten de opdracht te geven zich op één aspect te richten bij de beoordeling van een schrijfproduct, bijvoorbeeld de spelling of de structuur van een tekst. In dit geval is de focus van de peer-responsesessies heel nauwkeurig afgebakend. Daarenboven kun je er vervolgens voor kiezen om verschillende sessies te organiseren, met telkens een andere invalshoek en andere aandachtspunten. Op die manier weer-spiegelt het volledige peer-responseproces, bestaande uit verschillende sessies, het revisieproces van een geroutineerde expertschrijver.

2.2 Groepsgrootte

Het aantal studenten in een peer-responsegroepje varieert meestal tussen twee en vier à vijf deelnemers. De keuze voor de groepsgrootte is afhankelijk van een heel aantal factoren, zoals bijvoorbeeld de klasgroep, de leeftijd van de studenten, het klasklimaat en de grootte van de klasgroep. De maximale groepsgrootte wordt meestal op vier gelegd.

De keuze voor grote of kleine groepen is niet eenduidig te maken, aangezien beide mogelijkheden voordelen hebben. Kleine groepjes kunnen studenten aanzetten om eerlijker te zijn: de studenten voelen zich immers meer op hun gemak en zijn bijgevolg minder geremd om bij te dragen aan de peer-responsesessie. Grotere groepjes en variatie in de groepssamenstelling zorgen dan weer voor een toenemend inzicht van de studenten in de interpretatiemogelijkheden van hun schrijfproducten. Door van meerdere en telkens andere studenten feedback te krijgen, worden de studenten immers geconfronteerd met de verschillende interpretaties van deze doelgroepen.

Er is geen consensus over wat nu precies de ideale groepsgrootte zou zijn, temeer omdat er zo veel factoren meespelen. Eventueel kun je er ook voor kiezen om de groepsgrootte te variëren of in de loop van het jaar aan te passen.

2.3 Groepssamenstelling

Een volgende knoop die doorgehakt moet worden is of bij de samenstelling van de groepen gestreefd moet worden naar een hoge graad van heterogeniteit of dat je net homogene groepen wil verkrijgen. De mate waarin de studenten van elkaar verschillen is echter een zeer complex gegeven. We kunnen dan ook stellen dat groepen heterogeen samengesteld kunnen worden op vier verschillende niveaus: de studenten kunnen gegroepeerd worden op basis van taalvaardigheid, revisievaardigheid, schrijfvaardigheid en (niveau van) zelfredzaamheid¹.

Meteen kunnen we hier de vraag stellen hoe haalbaar het voor een docent is om deze samenstelling van groepen te manipuleren. Het vaststellen van het niveau van studenten op het vlak van taalvaardigheid kan nog relatief eenvoudig gebeuren door taaltests te organiseren in het begin van het jaar en het behaalde cijfer in rekening te brengen. Dit neemt echter bijkomende waardevolle klastijd in beslag die niet aan peer-feedbacksessie besteed kan worden en daarenboven baseer je je oordeel op een momentopname die gemaakt wordt aan het begin van het leerproces. Hierbij komt dat het bepalen van het niveau van schrijf- en revisievaardigheid en vooral zelfredzaamheid heel wat moeilijker in één test te evalueren valt. Tot slot is er ook geen sluitend antwoord op de vraag of je beter studenten met een zelfde niveau of een verschillend niveau bij elkaar zet.

Een tweede vraag die hiermee rechtstreeks verband houdt is of het nodig is om te variëren in de groepssamenstelling. Aan de ene kant heeft steeds met dezelfde student werken het voordeel dat er gewenning optreedt, wat een positief effect heeft op de samenwerking. Aan de andere kant resulteert steeds variëren in een telkens andere feedback en in een verschillende kijk op het werk door de andere lezers. Hierdoor leren studenten te wennen aan uiteenlopende interpretaties van hun tekst, waardoor ze leren zich beter te oriënteren op een heterogeen publiek.

2.4 De rol van de docent en de student

Wat betreft de rol van de student en de docent kun je peer response eigenlijk op een continuüm plaatsen waarbij het extreem aan de ene zijde een grote controle en inbreng door de docent bevat en er aan de andere zijde een zo groot mogelijke vrijheid en spontaneïteit van de studenten toegelaten wordt. Een mogelijke rol voor de docent is dat hij zich vooral bezighoudt met de logistieke ondersteuning van de peer feedback (timing) of als troubleshooter optreedt. Een docent kan ook de rol van 'facilitator' aannemen en aldus het peer-responseproces aanzienlijk vergemakkelijken door bijvoorbeeld formulieren aan te bieden, vooraf te bepalen hoelang de sessie zal duren en welke (beurt)rol elke student vervult. De docent kan ook zelf deelnemen aan de feedbacksessie, maar dit kan het creatief proces van de studenten wel enigszins belemmeren omdat ze zich geremd kunnen voelen door de nadrukkelijke aanwezigheid van de docent. Dochy, Admiraal en Pilot (2003) wijzen erop dat de docent het best als 'procesbewaker' fungeert tijdens peer assessment. De docent kan dus het best de rol

aannemen van monitor, waarbinnen hij zich bezighoudt met timing en regels, hij in een model voorziet waarbinnen de peer feedback een plaats krijgt en hij ook voor sancties zorgt als studenten de taken niet voorbereiden.

Ook de studenten kunnen specifieke rollen vervullen binnen een peer-responsesessie. Zo kan er binnen een groep een student optreden als moderator, die de voorbereidingen treft, de procedures bepaalt en knopen doorhakt in discussies. Verder kan er binnen een groepje een tijdsbewaker en een notulist aangeduid worden. De docent beslist of hij deze rollen zelf verdeelt of de keuze aan de studenten zelf laat.

2.5 Tijdsbesteding

De tijd die je als docent aan peer response spendeert is afhankelijk van de focus van de sessie: als je studenten een brief laat beoordelen op organisatie en inhoud zal je wellicht in meer tijd moeten voorzien voor deze sessie dan wanneer je de studenten een eerste versie laat doorlopen met als doelstelling spellingsfouten detecteren. Een sessie die op een HOC ('Higher Order Concern') gericht is, kan het best ook uitgebreid gekaderd worden en een dergelijke voorbereiding neemt vaak heel wat leestijd in beslag. De docent kan ervoor kiezen een eenmalige peer-responsesessie te organiseren of anderzijds peer response als rode draad in de onderwijsactiviteiten te integreren. Naarmate studenten meer vertrouwd zijn met het beoordelen van elkaars geschreven werk, zal er ook minder tijd aan een sessie besteed worden. Tot slot maakt de docent ook de keuze of deze sessies binnen de contactmomenten georganiseerd worden of dat het eerder *huiswerk* is.

3. De voor- en nadelen van peer response

De voordelen van peer response situeren zich op vier niveaus, met name het praktische, cognitieve, sociale en linguïstische niveau (Liu en Hansen 2002). We zullen de voordelen op deze vier niveaus achtereenvolgens bespreken, waarna we de nadelen van peer response in kaart brengen. Tot slot bespreken we hoe op deze nadelen geanticipeerd kan worden.

Op praktisch gebied bespaart peer feedback de docent heel wat nutteloze correctietijd: hij hoeft immers geen energie te steken in slordige werkjes waaraan studenten niet veel tijd en aandacht besteed hebben. De docent kan een volledig afgewerkt product beoordelen en kan dan ook veel meer diepgaande commentaar geven. Vervolgens kun je peer response aanpassen aan elk type en niveau student en het is daarenboven inzetbaar in elk stadium van het schrijfproces. Tot slot heeft het als praktisch voordeel dat studenten actief bezig zijn met schrijven, wat zorgt voor 'learning-by-doing'. Dit is voor de studenten vaak een aangename afwisseling waardoor het klassieke 'teacher-centred' schrijfonderwijspatroon doorbroken wordt.

Op cognitief niveau kunnen de studenten heel wat vooruitgang boeken in zelfredzaamheid. Ze leren bovendien de metataal om teksten te bespreken en kritisch te eva-

lueren, gebruiken en concepten hanteren die van belang zijn voor het schrijven, zoals bijvoorbeeld cohesie en coherentie. Doordat ze elkaars visie op een tekst horen, leren ze ook hoe ze teksten kunnen schrijven met het doelpubliek in gedachten. Des te meer studenten dit doelpubliek aan het woord horen, des te breder hun publieksgerichtheid wordt, des te beter ze verschillende schrijfstijlen leren kennen en des te meer inzicht ze verwerven in de manier waarop hun teksten geïnterpreteerd kunnen worden. Daarenboven moeten de studenten niet alleen de theorie toepassen, maar internaliseren ze tegelijkertijd ook het schrijfsproces van de expert-revisor, die op verschillende niveaus zijn teksten herwerkt. Ze ervaren dus in de praktijk dat revisie heel wat aspecten kent en op die manier leren ze teksten vanuit een breder perspectief bekijken.

Op sociaal vlak leren studenten samenwerken met verschillende schrijvers en leren ze omgaan met uiteenlopende schrijfstijlen. Hierdoor verbeteren hun communicatieve vaardigheden waardoor ze zich beter en vloeiender kunnen uiten. Doordat studenten samenwerken met hun peers geven ze elkaar ook authentieke feedback die ze soms ook gemakkelijker aanvaarden. Dit komt doordat ze er vaak vanuit gaan dat docenten spijkers op laag water zoeken en naar overdreven perfectie streven die in het professionele leven overbodig zou zijn. Als ze echter gelijksoortige commentaren krijgen van hun medestudenten, zien ze echter wel in dat de kritiek van de docent gegrond is. Ook de motivatie neemt toe, doordat de studenten in een peer-responsesessie de kans krijgen om actief bezig te zijn met taal en met schrijven in plaats van passief naar de docent te luisteren. Verder merken we ook dat het zelfvertrouwen van de studenten stijgt, aan de ene kant doordat ze een proces doormaken waarin ze merken dat ze van 'draft' naar 'draft' vorderingen maken en aan de andere kant omdat ze vaststellen dat ook hun medestudenten kampen met schrijfangsten, schrijfmoeilijkheden en 'writer's block'.

Op linguïstisch vlak is het grootste voordeel dat de studenten de metataal om over teksten en schrijven te spreken, leren hanteren en internaliseren. Wanneer de peer feedback mondeling gegeven wordt, leren studenten ook omgaan met een juist gebruik van beleefdheidsformules en 'turn-taking'-mechanismen.

Peer-responsesessies hebben natuurlijk ook nadelen. In de eerste plaats stellen we vast dat de studenten niet altijd in staat zijn om goede kritiek te geven. Aan de ene kant komt dat doordat ze slechts aan het begin van hun leerproces staan en dus niet de vorming en expertise hebben van een expert ter zake. Aan de andere kant is een bijkomende oorzaak dat studenten de teksten vaak te oppervlakkig bekijken en te snel tevreden zijn met de feedback die ze geven. Doordat ze niet voldoende achtergrond en kennis hebben, zijn studenten ook niet altijd even gemotiveerd om degelijke kritiek te geven. Daarbij komt dat ze het vaak moeilijk hebben om hun medestudenten te bekritisieren omdat ze elkaars gevoelens, eigenwaarde en 'face' willen respecteren. Soms zorgt ook een te grote onzekerheid voor peer feedback van lage kwaliteit. Het vergt dan ook een hele mentaliteitswijziging, zowel bij de docent als bij de student, om in te zien dat de docent niet de enige autoriteit is als het om het lezen en waarderen van teksten gaat.

Heel wat van deze nadelen kunnen worden verholpen door peer response goed te kaderen en studenten voldoende training en ondersteuning te bieden. Wanneer de docent de studenten leert inzien dat negatieve kritiek opbouwend kan zijn en door de peer response bijvoorbeeld deel te laten uitmaken van permanente evaluatie, kun je peer response opwaarderen en de motivatie van studenten vergroten. Als blijkt dat de onzekerheid van de studenten een fundamenteel probleem vormt, kun je, eventueel tijdelijk, een controle en bijkomende feedback van de docent inbouwen waardoor de zelfverzekerdheid van de studenten gradueel toeneemt.

4. Gevalstudie: peer feedback in een cursus zakelijke communicatie²

4.1 Inleiding

Aan de Universiteit Antwerpen volgen de studenten van de tweede kandidatuur TEW verplicht de cursus Communicatie in Bedrijf, die een overzicht biedt van allerlei vormen van schriftelijke zakelijke communicatie. Zo wordt er bijvoorbeeld aandacht besteed aan goodwillbrieven, rapporten, persuasieve brieven, notuleren en slechtnieuwsbrieven. Het is het enige verplichte vak in het hele curriculum TEW waarin de studenten communicatie krijgen in hun moedertaal. De focus van dit vak ligt op de verbetering van het strategisch inzicht in het opstellen van dergelijke teksten, waarnaast de studenten ook leren om hun teksten goed te structureren en vlot te formuleren. Naast communicatief inzicht opbouwen, is het verbeteren van de schrijfvaardigheid bijgevolg een essentiële component van deze cursus. Deze dubbele doelstelling wordt ook gereflecteerd in de evaluatie, waarin bovendien gestreefd wordt naar een beoordeling die niet enkel gericht is op het eindresultaat, maar ook rekening houdt met het leerproces dat de studenten doorlopen. Daarom wordt de beoordeling gespreid over een schriftelijk examen en een portfolio, dat de studenten in de loop van het academiejaar samenstellen.

In het begin van het academiejaar kiezen de studenten in functie van de samenstelling van hun portfolio hun teamgenoten voor het hele jaar en wordt zo de groep in sub-groepjes van 4 à 5 personen ingedeeld. De studenten werken dus aan de schrijfoopdrachten in teamverband, maar toch is ook hun individuele inbreng zeer belangrijk, op basis waarvan de studenten voornamelijk beoordeeld worden. Het portfolio bevat vier hoofdoopdrachten, die gericht zijn op de vier hoofdonderdelen van de cursus, met name goodwillbrieven, rapporteren met Information Mapping, persuasieve brieven en slechtnieuwsbrieven. Per opdracht maken de studenten eerst een individuele schrijfoopdracht. De uitwerking van die opdracht geven ze door aan twee medestudenten, die deze van feedback voorzien. De schrijver van de brief ontvangt zelf ook van twee medestudenten hun brieven en geeft bijgevolg dus ook altijd tweemaal commentaar. De studenten hebben in deze eerste fase van het schrijfproces dus zowel hun schrijfvaardigheid als hun communicatief inzicht geoefend, op basis waarvan ze met hun groepsgenoten vergaderen en een gemeenschappelijke groepsuitwerking opstellen. Dit

groepswerk wordt vervolgens gecorrigeerd door de docent en besproken in de les. In een volgende fase werken de studenten opnieuw op individuele basis en herwerken ze hun eerste, individuele uitwerking van de opdracht. Bij deze revisie expliciteren ze hun reflecties over hun eigen teksten en de ontvangen commentaren in een herschrijfsplan, waarin ze niet alleen de opmerkingen van de docent verwerken, maar ook aandacht besteden aan de manier waarop ze omgaan met de feedback die ze van hun medestudenten ontvangen hebben. In deze laatste fase perfectioneren de studenten dus hun inzicht in en toepassingsvermogen van het specifieke genre waar de opdracht op gefocust is.

4.2 De rol van peer feedback in het schrijfsproces en de evaluatie

In deze cursus speelt peer feedback dus een aanzienlijke rol aangezien de commentaren een belangrijke stap vormen in het bereiken van de doelstellingen die vooropgesteld worden. Daarenboven vormen de peer commentaren een wezenlijk deel van het portfolio en worden ze ook in de evaluatie ingecalculeerd, waardoor er dus sprake is van een vorm van peer assessment. Het is daarom essentieel om de studenten in het begin van het academiejaar de functie, het belang en de doelstelling van deze peercommentaren duidelijk te maken. De docent expliciteert in de eerste plaats het ondersteunende karakter van de peer feedback: doordat de studenten weten dat hun feedback onderdeel uitmaakt van het volledige schrijfsproces, beseffen ze dat hun commentaar de medestudent helpt om zijn of haar brief te verbeteren. Daarenboven benadrukt de docent dat de kwaliteit van deze peer feedback gevolgen heeft voor de kansen die de medestudenten krijgen: des te beter de commentaren, des te meer mogelijkheden de medestudent heeft om een succesvolle eindversie van de opdracht te maken, waardoor deze een mooi cijfer behaalt. In de tweede plaats wordt de rol van de peer feedback in de beoordeling uitgelegd, waarbij de kwaliteit van de commentaren en het inzicht van de studenten geëvalueerd wordt.

Als je studenten de opdracht geeft om het werk van hun medestudenten van commentaren te voorzien, dan kun je hen als docent op verschillende manieren en in verschillende mate leiden. Aan het ene uiterste van dit continuüm kunnen de studenten een open opdracht krijgen waarbij de ruimte gelaten wordt om zelf een weg te zoeken in het becommentariëren van de teksten van hun peers. Dit laat hen toe om op een maximale manier hun creativiteit aan te wenden en daarenboven verplicht het hen om de theorie grondig te bestuderen voordat ze beginnen aan deze opdracht, zodat ze deze inzichten kunnen integreren in hun opmerkingen en kwalitatief hoogstaande commentaren produceren.

Aan de andere kant is het mogelijk om de studenten grondiger te begeleiden en hen in een specifieke richting te sturen, waardoor grove fouten voorkomen kunnen worden en waardoor de docent ook meer controle heeft op de vorm en de inhoud van de commentaar. Uiteraard zijn er hier veel invullingen mogelijk, waarbij niet alleen de mate van sturing varieert, maar ook de structuur en de inhoud verschillende vormen kan aannemen.

4.3 Peer feedback op basis van het CCC-model

4.3.1 Achtergrond

Voor de cursus Zakelijke Communicatie werd de keuze gemaakt om feedbackformulieren op te stellen, die de studenten een duidelijke leidraad bieden. Daarnaast werd gekozen om in dit formulier het CCC-model voor tekstevaluatie, dat Jan Renkema ontwikkelde (Renkema 1994, 1996), te integreren. Dit model is gebaseerd op drie hoofdcriteria die de kwaliteit van een tekst in kaart brengen, met name het ‘Correspondentiecriterium’, het ‘Consistentiecriterium’ en het ‘Correctheids-criterium’.

Het ‘Correspondentiecriterium’ houdt in dat de schrijver zijn doelen vooropstelt en bijgevolg afstemt op de doelstellingen van de lezer van een tekst. Een goede tekst moet dus niet alleen het doel van de schrijver ondersteunen, maar ook aangepast zijn aan de behoeften van de ontvanger. Zo houd je bijvoorbeeld rekening met die behoeften door specifieke vaktermen uit te leggen zodat het doelpubliek de tekst probleemloos kan begrijpen. Het ‘Consistentiecriterium’ benadrukt het belang van consistentie in de gemaakte keuzes: zo spreken we bijvoorbeeld in deze bijdrage over ‘het’ portfolio, terwijl ook het lidwoord ‘de’ correct is. Het ‘Consistentiecriterium’ leert ons dat we bij onze keuze voor ‘het’ moeten blijven en dit lidwoord dan ook consistent moeten gebruiken bij het woord ‘portfolio’. Tot slot beschrijft Renkema het ‘Correctheids-criterium’, waarmee hij verwijst naar correct volgens de algemene regels van het taalgebruik. Zo zijn uiteraard fouten tegen zinsbouw, woordkeuze, spelling, interpunctie en vormgeving uit den boze.

Deze drie criteria worden vervolgens toegepast op vijf tekstniveaus: tekstsoort, inhoud, opbouw, formulering en presentatie. Deze verschillende onderdelen krijgen telkens een specifieke invulling per criterium, zoals te zien is in de onderstaande figuur:

	Correspondentie	Consistentie	Correctheid
Teksttype	geschiktheid 1	genrezuiverheid 2	toepassing genreregels 3
Inhoud	voldoende informatie 4	overeenstemming tussen feiten 5	juistheid van gegevens 6
Opbouw	voldoende samenhang 7	consequente opbouw 8	correcte verbindingswoorden 9
Formulering	gepaste formulering 10	eenheid van stijl 11	correcte zinsbouw en woordkeuze 12
Presentatie	gepaste toon 13	afstemming tekst en vormgeving 14	correcte spelling en interpunctie 15

Figuur 1: het CCC-model van Jan Renkema (Renkema 1996: 318).

4.3.2 Toepassing

Omdat in de lessen dit model niet uitgebreid aan bod komt, wordt door het op te nemen in de peer-feedbackformulieren een bijkomende doelstelling gerealiseerd, met name het verbreden van de theoretische basis van de studenten. Omdat het model niet alleen onbekend is voor de studenten, maar daarenboven op een vrij analytische manier teksten evalueert, werd aan de ene kant het model gradueel ingevoerd en aan de andere kant de toegankelijkheid verder verhoogd door in een specifieke invulling van de verschillende onderdelen te voorzien. Zo wordt bijvoorbeeld voor de eerste opdracht, waarvoor de studenten een goodwillbrief schrijven enkel het Correspondentiecriterium geïntroduceerd. De vijf punten, i.c. geschiktheid, voldoende informatie, voldoende samenhang, gepaste formulering en gepaste toon, worden dan als volgt in een checklist gespecificeerd:

1—Geschiktheid teksttype

De goodwillbrief heeft een duidelijke meerwaarde t.o.v. andere goodwillmiddelen.

4—Voldoende informatie

De brief bevat een expliciete felicitatie, dankbetuiging of complimentje.

De brief bevat niet te veel (detail)informatie maar ook niet te weinig.

De informatie is goed afgestemd op de lezer.

De brief klinkt oprecht.

De brief concentreert zich op het hoofddoel (goodwill) en glijdt niet uit naar een expliciet tweede doel.

De lezer krijgt duidelijke informatie over de aanleiding van de brief vooraan in de brief.

De brief is niet te lang en niet te kort.

7—Voldoende samenhang

De brief volgt een logische lijn van de aanleiding (inleiding) naar het slot.

Alineaovergangen zijn logisch en lezervriendelijk.

10—Gepaste formulering

Het taalgebruik is goed afgestemd op de lezer (niet te formeel, niet te informeel).

De formuleringen zijn positief.

De brief bevat niet te veel superlatieven en uitroepetekens.

13—Gepaste toon

De presentatie van de brief is goed afgestemd op de lezer.

De opmaak volgt consequent de conventies.

Figuur 2: specifieke invulling van een deel van het CCC-model voor een schrijfo opdracht over goodwill

Voor de eerste drie opdrachten wordt zo telkens een criterium geïntroduceerd en van een concrete invulling voor de specifieke schrijfpdracht voorzien. Op die manier geraken de studenten geleidelijk aan vertrouwd met de verschillende onderdelen van het model. Aan het einde van het academiejaar wordt het volledige model geïntegreerd in de peer-feedbackformulieren, waardoor de dubbele doelstelling wordt bereikt: de studenten leren elkaars teksten kritisch beoordelen en ze verwerven ook een nieuw model voor tekstevaluatie.

5. Besluit

In deze bijdrage hebben we in de eerste plaats een overzicht gegeven van de mogelijkheden van peer response en hebben we getracht een kader te creëren waarbinnen docenten weloverwogen keuzes kunnen maken. Aan de hand van de geschetste voor- en nadelen hebben we ook proberen aan te tonen dat peer response een waardevolle aanvulling voor de lespraktijk vormt, die daarenboven op elk niveau toepasbaar is.

Een illustratie van de manier waarop peer response geïntegreerd kan worden in het hoger onderwijs wordt beschreven in het tweede deel van deze paper. Omdat het hier om onderwijs op een zeer hoog niveau gaat, werd de peer-responseopdracht hier aangevuld met de graduele introductie van een theoretisch model waarmee de studenten niet vertrouwd waren. Doordat zulke complexe modellen probleemloos opgenomen kunnen worden in het peer-responseproces, wordt het nut van dergelijke opdrachten aangetoond en blijkt dat peer feedback effectief zinvol kan zijn op elk niveau van onderwijs.

Noten

- ¹ Het onderzoek van Elke van Steendam, dat wel focust op het Engels, bestudeert onder andere de invloed van de combinatie van deze vier variabelen op de resultaten van de peer-responsesessies.
- ² De specifieke uitwerking van deze formulieren en hun plaats in het schrijfproces zijn een ontwerp van de hele vakgroep Zakelijke Communicatie (onder leiding van prof. dr. L. Van Waes) van het departement Management van de faculteit TEW van de Universiteit Antwerpen. Verschillende mensen hebben dit cursusmateriaal mee ontworpen en ontwikkeld. Voor een meer gedetailleerde beschrijving van het concept van het portfolio en de evaluatie ervan verwijs ik naar de lezing van S. Stals ("Portret van een portfolio; op zoek naar rendement voor student en docent") tijdens HSN 18.

Bibliografie

- Bruffee, K.A. (1984), 'Collaborative learning and the "conversation of mankind"'. In: *College English*, Jg. 46, nr. 7, p. 635-52.
- Dicamilla; F.J. en M. Anton (1997), 'Repetition in the collaborative discourse of L2 learners: A Vygotskian perspective'. In: *Canadian Modern Language Review*, Jg. 53, nr. 4, p. 609-33.
- Dochy, F., W. Admiraal & A. Pilot (2003), 'Peer- en co-assessment als instrument voor diepgaand leren: bevindingen en richtlijnen'. In: *Tijdschrift voor Hoger Onderwijs*, Jg. 21, nr. 4, december, p. 220-229.
- Donato, R. (1994), 'Collective Scaffolding in second language learning'. In: J.P. Lantolf en G. Appel (1994), *Vygotskian approaches to second language research*. Norwood: N J: Ablex, p. 33-56.
- Flower, L., J.R. Hayes, L. Carey, K. Schriver & J. Stratman (1986), 'Detection, Diagnosis, and the strategies of revision'. In: *College Composition and Communication*, Jg. 37, p. 16-55.
- Liu, J. en Jette, G. Hansen (2002), *Peer response in Second Language Writing Classrooms*. Ann Arbor: The University of Michigan Press.
- Renkema, J. (1994), *Taal mag geen belasting zijn. Een onderzoek-in-burger naar brieven van ambtenaren*. Den Haag: Sdu.
- Renkema, J. (1996), 'Over smaak valt goed te twisten. Een evaluatiemodel voor tekstkwaliteit'. In: *Taalbeheersing*, Jg. 18, p. 314-338.
- Topping, K.J. (1998), 'Peer assessment between students in college and university'. In: *Review of Educational Research*, Jg. 68, nr. 3, p. 249-276.
- Van den Berg, B.A.M., W. Admiraal & A. Pilot (2003), 'Peerassessment in universitaire onderwijs. Een onderzoek naar bruikbare ontwerpen'. In: *Tijdschrift voor Hoger Onderwijs*, Jg. 21, nr. 4, p. 251-272.
- Vygotsky, L.S. (1978), *Mind in society: The Development of higher psychological processes*. Cambridge: Harvard University Press.
- Wood, D., J.S. Burner & G. Ross (1976), 'The role of tutoring in problem solving'. In: *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, Jg. 17, p. 89-100.