

ARTIKELEN

Peer assisted learning implementeren in het hoger onderwijs

*Emmeline Byl, Katrien Struyven, Griet Van Roosmalen, Inneke Berghmans, Robert Vierendeels, Lotte Brants, Nadine Engels & Koen Lombaerts**

In dit artikel wordt een beeld geschetst van wat Peer Assisted Learning (PAL) is en wat het kan betekenen voor studenten, peer tutors en docenten. Gebaseerd op de empirisch-wetenschappelijke literatuur worden kernaspecten, werkwijzen, leereffecten en voordelen stapsgewijs besproken. Verder worden de belangrijkste componenten van het implementatieproces overzichtelijk in kaart gebracht en wordt aandacht geschonken aan hoe valkuilen worden overwonnen. Dit artikel toont aan dat het succesvol implementeren van PAL in het hoger onderwijs afhankelijk is van talrijke aspecten. Een goede communicatie en gedragenheid door de opleiding vormen de rode draad bij de inspanningen. Dit artikel hoopt PAL-inspirerend te zijn, en aan te zetten tot meer interesse in PAL.

Introductie

Lies is achttien jaar en begon in september een opleiding Psychologie. Na het volgen van enkele lessen statistiek ondervindt ze moeilijkheden bij het oplossen van de oefeningen. Lies is erg onzeker, en durft niet om uitleg vragen. Ook wanneer ze de leerstof opnieuw bekijkt, begrijpt ze de inhoud niet. Een vriendin vertelt haar over het PAL-project op de universiteit en zegt dat PAL ook voor het opleidingsonderdeel statistiek is ingericht. Lies besluit een kijkje te gaan nemen op de maandelijkse PAL-bijeenkomst. Ze krijgt informatie over wat peer assisted learning is en leert Bahir kennen. Bahir is een van de vele geëngageerde tutores in het project. Hij behaalde vorig jaar voor het opleidingsonderdeel statistiek uitstekende resultaten en werd daarom in het begin van het schooljaar aangesproken met de vraag of hij tutor wilde worden. Sindsdien staat hij wekelijks op dinsdagmiddag klaar voor de vakinhoudelijke begeleiding van een groepje studenten. Bahir meent ook Lies te kunnen helpen bij de oefeningen en nodigt haar uit een PAL-sessie bij te wonen. Hij vertelt haar over zijn positieve ervaringen als student, en legt uit wat de

* Dr. E. Byl (Emmeline.Byl@vub.ac.be) is werkzaam aan de Vrije Universiteit Brussel. Prof. dr. K. Struyven is werkzaam aan de Vrije Universiteit Brussel. Dr. G. Van Roosmalen is werkzaam aan het Hoger Instituut voor Gezinswetenschappen. Dra I. Berghmans is werkzaam aan de KU Leuven. Robert Vierendeels is verbonden aan de Katholieke Hogeschool Kempen, Campus Geel. L. Brants was werkzaam aan de KU Leuven. Prof. dr. N. Engels is werkzaam aan de Vrije Universiteit Brussel. Prof. dr. K. Lombaerts is werkzaam aan de Vrije Universiteit Brussel.

PAL-sessie en zijn taak als tutor inhouden. Lies besluit de PAL-sessies te volgen en registreert zich als tutee. De eerstvolgende dinsdag volgt ze haar eerste PAL-sessie in de bibliotheek. Samen met de andere studenten van de groep krijgt ze begeleiding van twee tutores, onder wie Bahir. Lies voelt zich goed geholpen en opgelucht; voortaan kan ze met al haar vragen en twijfels bij haar tutores terecht.

Deze casus illustreert een vorm van studiebegeleiding voor en door studenten, namelijk Peer Assisted Learning of PAL. Het kan door onderwijsinstellingen worden ingevoerd als activerende werkvorm in het kader van collaboratief competentie leren. Deze studentactiverende werkvorm leert studenten enerzijds, samen met peers, meer verantwoordelijkheid voor hun leerproces te nemen en ondersteunt onderwijsinstellingen anderzijds in hun opdracht om studenten bij te staan in hun leerproces. Vanuit deze vaststelling is het project *'PAL scoort op vele velden'* gestart als een initiatief van het Onderwijsontwikkelingsfonds van de associatie KU Leuven. Het project beoogt de onderwijspraktijken in verschillende Vlaamse hogescholen en universiteiten op basis van empirische evidentie bij te sturen en te optimaliseren. Daartoe werden interviews afgenomen met de betrokken studenten en docenten uit de diverse PAL-settings. Om ook andere instellingen voor hoger onderwijs te laten delen in de ervaringen en expertise die werden opgedaan binnen dit project, werd een inspiratiegids uitgewerkt. Dit artikel is, met inclusie van citaten, gebaseerd op het werk van Van Roosmalen, Berghmans, Brants, Struyven en Vierendeels (2010). Het geeft enerzijds theoretische en empirische informatie over wat PAL is en wat onderzoek erover zegt, en biedt anderzijds handvatten aan docenten om PAL succesvol te implementeren in het hoger onderwijs.

Peer Assisted Learning of kortweg 'PAL'

Omschrijving

Peer Assisted Learning (PAL) is een relatief nieuwe term in de huidige onderwijscontext. Toch is het concept van oudsher gangbaar bij onderwijs. Reeds in de klassieke oudheid werden leerlingen ingezet om andere leerlingen te helpen met leren. De tendens om PAL te implementeren in het hedendaagse hoger onderwijs kwam er onder invloed van het sociaal-constructivistisch denken (King, 1997). Binnen dit theoretisch referentiekader wordt leren gezien als een proces dat constructief, cumulatief, zelf-regulerend, doelgericht, gesitueerd, collaboratief en individueel verschillend is (De Corte, 1996, 2000). Collaboratief leren, of leren in groepen, wordt onder andere vanuit die hoek verantwoord en gestimuleerd als effectieve en efficiënte leer methode. Peer assisted learning is een schoolvoorbeeld van deze leer methode waarbij mensen uit eenzelfde groep elkaar helpen leren en ook zelf leren door dit te doen (Falchikov, 2001). PAL behelst met andere woorden een actieve leeromgeving waarin 'peers' elkaar ondersteunen en mede verantwoordelijkheid dragen voor het eigen leer- en instructieproces (Topping, 1996). Zowel het leren van de student als het leren van de tutor-student staat centraal.

In dit artikel wordt gebruik gemaakt van een omvattende definitie van Topping, een van de grote PAL-pioniers (Topping, 1996, 2005; Topping & Ehly, 2001):

‘Peer Assisted Learning kan gezien worden als een verzamelterm voor allerlei strategieën die het leerproces trachten te faciliteren via de actieve en interactieve tussenkomst van ‘peers’. ‘Peers’ zijn gelijken of andere lerenden, mensen uit vergelijkbare sociale groepen die geen professionele leerkrachten zijn, die elkaars leerproces ondersteunen en zodoende ook zelf leren. Doorheen deze actieve ondersteuning binnen een groep ‘peers’ beoogt PAL de ontwikkeling van allerhande leerdoelen in verschillende domeinen (Topping, 2005; Topping & Ehly, 2001).’

De voordelen van leren met en van peers

‘Peer’ staat in *Cambridge’s Learner’s Dictionary* omschreven als ‘someone who is the same age or has the same social position or the same abilities as other people in a group’. Het woord heeft geen Nederlandstalig equivalent dat op dezelfde manier de lading dekt. Vandaar dat ‘peer’ in dit artikel wordt behouden als anglicisme. In de context van PAL verwijst het naar een mede-lerende (geen professionele leerkracht) die kan verschillen in leeftijd, studiejaar en/of sociale status en/of zich op een verschillend vaardigheidsniveau kan situeren. Hoewel ook ‘same-age’ formats voorkomen, treden in de praktijk veelal ouderejaarsstudenten op als ‘peer’ voor jongerejaarsstudenten (Capstick & Fleming, 2004; Capstick, Fleming & Hurne, 2004). Het inschakelen van ‘peers’ als facilitator van het leerproces werkt drempelverlagend en creëert idealiter een veilige leeromgeving. Immers, de peer in de context van PAL heeft waarschijnlijk recent een gelijk(w)aardig zoek-, opleidings- en leerproces achter de rug met mogelijk gelijkaardige belevingen en emoties. Als ervaringsdeskundige staat hij/zij met andere woorden dicht bij de studenten en onderkent hun ervaringen. Dit brengt tevens een cognitieve congruentie met zich mee. Dit begrip staat voor de mogelijkheid zich uit te drukken in een taal die studenten verstaan door begrippen te gebruiken die zij ook gebruiken en deze op begrijpbare manier uit te leggen. Tevens staat dit voor de mogelijkheid gevoelig te zijn voor de problemen waarmee studenten kampen en weten hoe hierop het best wordt ingespeeld (Schmidt & Moust, 1995).

PAL-werkvormen

De keuze voor een faciliterende manier en stijl van begeleiden is, zowel in de literatuur als in de praktijk, bijna onlosmakelijk verbonden aan PAL (Capstick & Fleming, 2004). Het leren wordt gefaciliteerd door ‘peers’. Echter, de rol die zij vervullen bij het leerproces kan sterk verschillen. Elk PAL-format heeft zijn eigen sterktes en zwaktes (Maheady, 1998). De meest courante PAL-werkvormen worden in tabel 1 weergegeven: peer tutoring, peer mentoring, peer modelling, peer assessment, peer monitoring.

In deze bijdrage over PAL ligt de focus vooral op ‘peer tutoring’. De klemtoon ligt dus veeleer op het faciliteren van het denk- en zoekproces van de studenten. Daarom wordt in dit artikel ook gebruik gemaakt van een specifieke terminologie,

Tabel 1 Courante PAL-werkvormen (Topping & Ehly, 1998)

PAL werk-vorm	Omschrijving	Rol peer
Peer tutoring	'Peer Tutoring' betreft het inzetten van mensen van soortgelijke sociale groepen die geen professionele leerkrachten zijn (in casu medestudenten), die elkaar helpen om te leren en zelf ook leren door te ondersteunen. De specifieke rolname 'tutor' en 'tutee' geeft aan dat tutoring zich onderscheidt van andere vormen van PAL.	De rol van de 'peer' is bij 'Peer Tutoring' vooral de vakinhoudelijke begeleiding van de medestudenten.
Peer mentoring	'Mentoring' wordt vaak omschreven als een ondersteunende en aanmoedigende een-op-een-relatie met een meer ervaren persoon uit een gedeeld interesseveld. 'Mentoring' is altijd met een vaste rolverdeling (mentor en mentee), vaak 'cross-age' over opleidingen en/of onderwijsinstellingen heen georganiseerd en gericht op bepaalde doel- of risicogroepen.	De rol van mentor wordt gekenmerkt door het optreden als een positief rolmodel, het stimuleren de lat steeds hoger te leggen en het positief bekrachtigen van de mentee. Bovendien kan de mentor de mentee op een open manier counselen en ondersteunen bij het omgaan met problemen.
Peer modellng	'Peer Modelling' is het aanleveren van een voorbeeld van gewenst leergedrag door iemand uit de peergroep, met als doel dat de anderen in de groep dit voorbeeld zouden opvolgen en naleven.	De 'peer' treedt doorheen zijn gedrag op als voorbeeld van goed leergedrag. Hij geeft het goede voorbeeld, demonstreert bepaalde (vakgerichte of algemene) vaardigheden en expliciteert hierbij zijn acties en achterliggende motieven.
Peer assessment	'Peer Assessment' is een evaluatiemethodiek waarbij 'peers' het niveau en/of de (meer)waarde van het werk, de producten van, en/of het leerproces van andere studenten evalueren.	De 'peers' worden ingeschakeld als (mede-)evaluatoren van en in het leerproces van anderen. Hun rol betreft met andere woorden een (summatief en/of formatief) evaluatieve rol.
Peer monitoring	Het observeren en opvolgen of de 'peers' op een effectieve en efficiënte wijze betrokken in het leerproces aan de slag zijn. Dit monitoren kan zowel betrekking hebben op verbaal als non-verbaal gedrag.	De rol van de 'peer monitor' omvat het opvolgen van eerder basale aspecten zoals de 'time on task', het opvolgen van meer complexe leer-gedragingen zoals het efficiënt managen van de werklust, de toepassing van de gepaste werkvormen en het halen van de deadlines op een efficiënte manier.

namelijk 'tutor', 'tutee' en 'studenten'. Achtereenvolgens wordt hiermee bedoeld: (1) studenten die het leerproces begeleiden, (2) studenten die deelnemers zijn aan PAL en (3) de brede groep studenten voor wie PAL wordt ingericht (Van Roosmalen e.a., 2010).

De meerwaarde van PAL in het hoger onderwijs

Voor tutees

Het organiseren van PAL in het hoger onderwijs kan tal van voordelen bieden voor de tutees. Onderzoek toont aan dat de extra ondersteuning die PAL biedt aan tutees, een positieve impact heeft op hun academische prestaties (Falchikov, 2001). Tevens zorgt PAL voor een stijgende waardering voor het leren van en met peers (Secomb, 2007) en een leerwinst inzake metacognitieve vaardigheden, studievaardigheden en niet-academische uitkomsten (Bell, 1991). Tabel 2 geeft een overzicht van de leereffecten die PAL met zich meebrengt voor tutees (Brants, 2009). Zowel in het onderzoek naar PAL als in de concrete onderwijspraktijk is er vooralsnog weinig aandacht voor de processen en mechanismen die het leren in die PAL-context zodanig faciliteren (Capstick e.a., 2004; Ismail & Alexander, 2005). Er zijn echter een aantal eigenheden van PAL waaraan bovengenoemde effectiviteit wordt toegeschreven (Topping, 1996; Shanahan, 1998). Een eerste kenmerk betreft het bevorderen van de interactie tussen studenten: *'Het is ook wel tof dat je zo mensen uit hogere jaren leert kennen, waarmee je anders niet zo makkelijk in contact komt'* (Van Roosmalen e.a., 2010, p. 8). Andere eigenheden van PAL betreffen: PAL stimuleert actief en participierend leren, helpt bij het maken van vrienden, helpt bij de aanpassing aan de universiteit of hogeschool, biedt tijd en individuele ruimte tijdens het leerproces, biedt begeleiding op maat, biedt een veilige leeromgeving en een positief rolmodel (Cohen, Kulik, & Kulik, 1982).

Voor tutoeren

Het organiseren van PAL in het hoger onderwijs biedt tevens voordelen voor de tutoeren. Een illustrerend citaat is het volgende: *'Je krijgt toch wel een zekere status en betrokkenheid op school. (...) Het feit dat je als student een bijdrage kan en mag leveren aan je eigen opleiding, ervaar ik toch als erg fijn'* (Van Roosmalen e.a., 2010). Daarnaast biedt PAL nog tal van andere mogelijkheden. Idealiter betekent PAL een unieke leerkans voor de tutees, maar ook de tutoeren plukken vruchten van hun engagement en inzet voor het PAL-project (Reges, 2003). Immers, vele studies bewijzen dat studenten elkaar efficiënt ondersteunen (zie tabel 2). De ene student krijgt hulp bij zijn studievragen, terwijl de andere student zelf basis-kennis, vaardigheden en competenties ontwikkelt. Hoewel een forse investering wordt gevraagd van tutoeren, ervaren zij er in feite het meeste voordeel van (Donelan, 2001), omdat PAL ook leservaring biedt en kansen creëert in het spreken voor grote groepen, coaching en dergelijke – hetgeen ook in organisaties en werkcontexten belangrijk is (Highton & Goss, 1997).

Voor onderwijsinstellingen

Door onder andere (1) het competentiedenken (samen, zelfregulerend en levenslang leren), (2) de democratisering van het onderwijs (steeds grotere diverse groepen van studenten), (3) de Bologna-verklaring (meer studenten volgen Erasmus-programma) en (4) de herfinanciering van het onderwijs (budget op basis van het aantal afgestudeerden) komt steeds meer druk te staan op de taak van het hoger

Tabel 2 Empirisch vastgestelde leereffecten van PAL (Brants, 2009)

Academische uitkomsten	Bronnen
<ul style="list-style-type: none"> • Verbeterde resultaten (slaagpercentage) • Verbeterd onthouden van leerstof (memoriseren, het leren van definities, woordenschat leren en opbouwen) • Sneller kunnen oproepen van verwerkte leerstof • Verbeterd begrip van leerstof (dieper begrip) • Verhoogde 'time-on-task' (meer bezig zijn met de leerstof) 	<p>Cohen e.a., 1982; Fuchs, Fuchs, Mathes, & Simmons, 1997; Henning, Weidner, & Jones, 2006; Ginsburg-Block & Fantuzzo, 1997; Goldschmid & Goldschmid, 1976; Packham & Miller, 2000; Santee & Garavalia, 2006; Secomb, 2007; Simmons, Fuchs, Fuchs, Mathes & Hodge, 1995; Wallace & Rye, 1994; Whitherby, 1997</p>
<p>Metacognitieve uitkomsten</p> <ul style="list-style-type: none"> • Beter transfer van leren (voorbeelden: toepassen van kennis en vaardigheden in andere vakken) • Meer kritische houding bij het studeren (leren leren) • Beter toepassen van metacognitieve handelingen (zoals verbeteren van eigen fouten, evalueren van denkproces en oplossing) • Beter gebruiken van werkvormen die de cognitieve elaboratieprocessen bevorderen (zoals het leggen van verbanden, het bedenken van voorbeelden) • Zich meer bewust zijn van metacognitieve processen die zich bij het leren voltrekken 	<p>Bell, 1991; Highton & Goss, 1997; Johnson, Johnson & Smith, 1991; Millis & Cottell, 1998; Secomb, 2007; Sherman, 1991; Topping, 1996</p>
<p>Vaardigheden</p> <ul style="list-style-type: none"> • Verbeterde leiderschapsvaardigheden • Verbeterde communicatievaardigheden • Verbeterde presentatievaardigheden • Verbeterde vaardigheden betreffende het samenwerken in groep • Het beter kunnen nemen van notities • Verbeterde schrijfvaardigheden 	<p>Bell, 1991; Henning, Weidner & Jones, 2006; Magin & Churches, 1995; Metcalfe, 1992; Nath & Ross, 2001; Nestel & Kidd, 2005; Wallace, 1996; Watson, 1999</p>
<p>Affectieve en/of niet-academische uitkomsten</p> <ul style="list-style-type: none"> • Verhoogde motivatie • Verhoogde betrokkenheid • Verhoogd zelfvertrouwen • Sterkere en betere leerlingrelaties • Verminderde stress voor een vak • Verhoogde bekwaamheidspercepties van zichzelf voor het studeren van een vak • Hoger welbevinden • Hogere voldoening bij studenten • Verlaagde drop-out • Verhoogd begrip voor andere personen met andere achtergrond en ervaringen • Positievare houding en evaluatie van het vak 	<p>Cohen, Kulik, & Kulik, 1982; Fraser, Beaman, Diener & Kelem, 1997; Fuchs, Fuchs, Mathes & Simmons, 1997; Ginsburg-Block & Fantuzzo, 1997; Henning, Weidner & Jones, 2006; Klingner & Vaughn, 1996; Levene & Frank, 1993; Magin & Churches, 1995; Mathes & Fuchs, 1994; Moust & Schmidt, 1994; Parr & Townsend, 2002; Saunders, 1992; Secomb, 2007; Shanahan, 1998; Topping, 1996; Van Keer, 2004; Van Keer & Verhaeghe, 2003; Wallace & Rye, 1994</p>

onderwijs om studenten bij te staan in hun leerproces (Nederlands-Vlaamse Accreditatie Organisatie, 2009). PAL biedt talrijke mogelijkheden deze druk te verlichten en kan bovendien de uitstraling van hogescholen of universiteiten versterken (Light, 2004). Immers, PAL levert het bestuur bijkomende feedback op

(bijvoorbeeld over de opleidingen), en creëert meer samenhang tussen studenten en een grotere betrokkenheid van de studenten bij hun opleiding en onderwijsinstelling (Henning, Weidner & Marty, 2008).

Voor het didactisch team

Ten slotte betekent PAL, als een soort van eerstelijns hulp, ook op lange termijn een welkome hulp voor het didactisch team (assistenten en docenten). Enerzijds komen vragen en twijfels meer doordacht en ook gebundeld bij de docent terecht, anderzijds zorgen de leereffecten bij studenten ervoor dat de lessen voor docenten efficiënter en effectiever verlopen (Haist, Wilson, Fosson & Brigham, 1997; Weidner & Popp, 2007). Voor uitspraken hierover laten we enkele docenten aan het woord (Van Roosmalen e.a., 2010):

‘Ik heb toch de indruk dat studenten na de les minder vragen komen stellen dan andere jaren. (...) PAL is daarom veel beter en de vervanging van het discussieforum door ‘live’ PAL-sessies is zeer geslaagd.’

‘Dat de studenten elkaar de leerstof uitleggen is een belangrijk pluspunt. Door de grote studentenaantallen is het onmogelijk dat de lessen interactief verlopen. PAL biedt dus een mooie aanvulling op dat vlak.’

Anderzijds levert PAL waardevolle feedback op via de tutores, over hoe de leerstof gepercipieerd, begrepen of juist niet begrepen wordt door studenten (Hammond, Bithell, Jones & Bidgood, 2010; Santee & Garavalia, 2006). Een voorbeeld: ‘Ik vind het wel fijn als docent dat ik via de tutores feedback krijg over mijn onderwijs. Zo weet ik waar ik nog wat meer aandacht moet aan besteden en wat er niet goed begrepen werd. Op die manier verbeter ik mijn onderwijs’ (Van Roosmalen e.a., 2010, p. 10).

PAL implementeren in het hoger onderwijs: een stappenplan met didactische componenten

Hoewel het belang van PAL voor verschillende betrokkenen, op verschillende niveaus en op verschillende domeinen, een goede reden kan zijn om PAL te implementeren in de praktijk van de onderwijsinstelling, vraagt de planning en organisatie van PAL en het bewaken van de pedagogisch-didactische kwaliteit evenzeer een investering van de PAL-betrokkenen. Hierna worden richtlijnen voor de implementatie van PAL kort toegelicht. Een overzicht van het stappenplan wordt gegeven in tabel 3.

Bepalen van visie, doelstellingen, aanpak en vormgeving van PAL

Formuleren van visie. PAL implementeren in het hoger onderwijs begint in de eerste plaats met het formuleren van een goed doordachte visie, gekaderd binnen de ruimere opleidingscontext (onder andere onderwijsvisie, bestaande initiatieven, curriculuminhoud, bronnen van ondersteuning of weerstand, accommodatie en lessenrooster) (Doppler & Lauterburg, 1996). Twee belangrijke aspecten dienen

Tabel 3 *Overzicht stappenplan voor de implementatie van PAL*

Bepalen van visie, doelstellingen, aanpak en vormgeving	<p>Formuleren van visie</p> <ul style="list-style-type: none"> • Wat is de huidige situatie en context in de opleiding? • Waarom wordt PAL op dit moment overwogen? • Wie is betrokken bij het PAL-project en wie zal het leiden? <p>Formuleren van doelstellingen</p> <ul style="list-style-type: none"> • Wat zijn de doelstellingen van het PAL-project? • Wat is de focus van het PAL-project • Richt het PAL-project zich op een specifieke doelgroep? <p>Bepalen van aanpak en vormgeving van de PAL-sessies</p> <ul style="list-style-type: none"> • Welke contactvorm wordt gehanteerd? • Wat is de plaats van PAL in het curriculum? • Verloop en timing van de sessies
Selectie en matching van de deelnemers	<ul style="list-style-type: none"> • Welke studenten kunnen het best de PAL-doelstellingen realiseren en voor welke studenten kan PAL een relevante leerkans bieden als tutor? • Welk bekwaamheidsniveau wordt van de tutores verwacht? • Hoe gebeurt de rekrutering en selectie van de tutores? • Wat is het statuut van de tutores? • Hoe gebeurt de rekrutering van de tutees? • Is de deelname vrijblijvend of verplicht? • Hoeveel tutores en tutees zijn aanwezig per sessie? • Hoe gebeurt de matching tussen tutores en tutees?
Opleiding en begeleiding van de tutores	<ul style="list-style-type: none"> • Hoe ziet de opleiding van de tutores eruit? • Hoe gebeurt de opvolging en begeleiding van de tutores?
Evaluatie en appreciatie van de tutores	<ul style="list-style-type: none"> • Worden de tutores geëvalueerd? • Wordt het engagement en/of de prestatie van de tutores gewaardeerd?
Evaluatie van het PAL-project	<ul style="list-style-type: none"> • Worden de PAL-sessies geëvalueerd? • Wordt het PAL-project geëvalueerd?

in de visie te worden opgenomen: (1) alle mogelijke motieven voor de implementatie op verschillende niveaus en domeinen en (2) de positionering en functieomschrijving van alle PAL-betrokkenen (bijvoorbeeld de docent, een studiebegeleider, het didactisch team van een vak of vakgroep, studenten of andere PAL-minded onderwijspersonen). Hierbij is het belangrijk om, liefst in gedeelde betrokkenheid, te formaliseren wie welke functie vervult, op welke manier en in welke mate (Bibb & Lefever, 2002).

Formuleren van doelstellingen. De implementatie van PAL gaat vervolgens verder met het formuleren van klare en haalbare doelstellingen voor het project (Cuyvers, 2003). De inhoudelijke invulling van deze doelstellingen bij PAL richt zich enerzijds op een of meerdere domeinen (zoals bijvoorbeeld vakspecifieke, (meta)cognitieve, motivationele, sociale en/of praktisch-organisatorische doelstellingen) en anderzijds op de PAL-betrokkenen. Verder wordt op basis van de bestaande leerdoelen van het curriculum en/of opleiding, de focus van het PAL-project (vakspecifiek, vakoverschrijdend, opleidingsbreed en/of opleidingsoverschrijdend) en de eventuele gerichtheid op doelgroepen bepaald (bijv. zwakkere

studenten of juist studenten met een sterkere voorkennis, studenten van allochtone origine, anderstalige studenten, de zogenaamde zittenblijvers, studenten met een functiebeperking). Iedere keuze heeft consequenties op het vlak van bijvoorbeeld communicatie, organisatie, accommodatie en gedragenheid van het project. De doelstellingen moeten haalbaar en wenselijk zijn (Ross & Cameron, 2007).

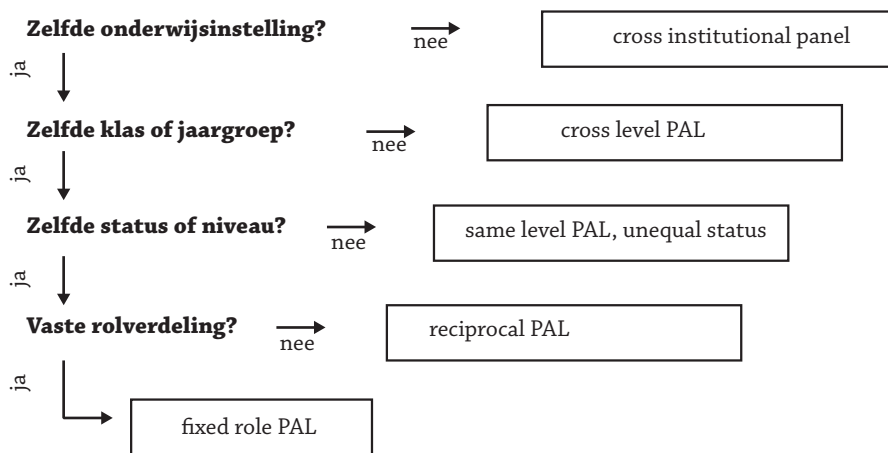
Bepalen van aanpak en vormgeving van de PAL-sessies. Het nauwkeurig vastleggen van de aanpak en vormgeving van de PAL-sessies op basis van de visie, context en doelstellingen is een volgende stap bij het implementatieproces van PAL. Over de contactvorm (bijv. face to face-contact en/of via online-communicatie), de contactconstellatie (bijv. in groepsopzet, in een 'one to one'-constellatie of een combinatievorm) en de plaats van PAL in het curriculum (bijv. als extra aanbod buiten de lessen of als werkvorm binnen de lessen), maar ook over de frequentie, duur, aanvang, timing en het verloop van de sessies moet worden nagedacht; zowel met het didactisch team als met de tutoeren en een vertegenwoordiging van de studenten. Zo kan worden geopteerd om PAL in te richten met (parallel)sessies van korte en/of lange duur, op vaste en/of variabele momenten, tijdens een specifieke periode, gedurende een semester of doorheen het hele academiejaar. Als de keuze wordt gemaakt om met groepen te werken, dient tevens te worden nagedacht over de specifieke groepeigenschappen, zoals de samenstelling, het aantal tutees (zes à acht tutees per sessie wordt aanbevolen) en aantal tutoeren (een maximum van zes tutees per tutor wordt aanbevolen) (Van Roosmalen e.a., 2010). Te veel tutoeren werkzaam in te veel groepjes maakt het niet werkbaar en storend voor de verschillende partijen. Bij iedere keuze moet rekening worden gehouden met de tutoeren en de tutees. Telkens dienen de voor- en nadelen, de haalbaarheid en bereikbaarheid in tijd en ruimte van de keuzemogelijkheden te worden nagegaan. Vooraf communiceren en overleggen met de tutoeren zodat zij er rekening mee kunnen houden bij de planning van hun (studie)activiteiten, verhoogt hun mogelijkheden tot deelname (Magin & Churches, 1995; Topping & Ehly, 2001).

Selectie en matching van de deelnemers

Focus bepalen. Vooraleer het rekruteren te starten, moet worden bepaald welke tutoeren ingezet worden voor welke studenten. Verschillende keuzes kunnen hierbij worden gemaakt (zie figuur 1). Studenten kunnen worden ingeschakeld om bepaalde leerlingen of studenten te begeleiden die uit eenzelfde en/of verschillende onderwijsinstelling (cross institutional PAL), klas of jaargroep (cross level PAL) komen. Maar ook studenten met een gelijke (same level PAL) of verschillende status of niveau (unequal status), met een al dan niet vaste rolverdeling (reciprocal PAL or fixed role PAL) kunnen worden aangesproken (Falchikov, 2001).

Rekruteren van tutoeren en tutees. Nog voor de aanvang van het PAL-project dienen tutoeren en tutees te worden aangesproken. De inhoud, waarbij uiteraard de voor- en nadelen moeten worden gecommuniceerd, maar ook de manier (humor, luchtig, origineel en efficiënt) en het tijdstip (bijv. herhaling) van de communicatie is

Figuur 1 Beslisboom bij het kiezen van tutoren en tutees en het matchen van beide partijen (Falchikov, 2001)



belangrijk (Van Roosmalen e.a., 2010). Studenten moeten zich aangesproken voelen en moeten worden gestimuleerd om deel te nemen en hun engagement vol te houden (Topping & Ehly, 1998). Een tutor argumenteert dit als volgt:

‘We wisten van bij de start van het semester heel goed waar en wanneer we aanwezig moesten zijn. Je wist waar je aan toe was en dat helpt wel om het georganiseerd te krijgen en gemotiveerd te blijven’ (Van Roosmalen e.a., 2010, p. 2).

Selecteren van tutoren. Na het werven van kandidaat-tutoren volgt een eventuele selectie. Selectie kan enerzijds in de vorm van een tweerichtingsgesprek, eventueel gebruikmakend van vooraf vastgelegde criteria (bijvoorbeeld een competentieprofiel voor tutoren). Anderzijds kan selectie ook in de vorm van een zelfselectieprocedure, met behulp van een profielomschrijving. De kandidaat oordeelt in dit geval zelf of hij/zij aan de omschrijving voldoet (zelfevaluatie). Om de pluspunten van PAL (drempelverlagend en veilige leeromgeving) beter te garanderen, is het aangewezen om bij de selectie steeds een gelijkaardig status en/of vaardigheidsniveau tussen tutee(s) en de tutor voorop te stellen (Schmidt & Moust, 1995; Van Roosmalen e.a., 2010).

Bepalen van de matching-strategie. De volgende stap na de selectie, is het bepalen op welke wijze de matching van tutoren en tutees zal gebeuren. Spontane matching (ervoor kiezen om níet te matchen), ‘at random’ of ‘blind’ matching (zonder zich daarvoor op bepaalde criteria te baseren), matching op basis van vooraf geëxpliciteerde criteria (bijv. persoonlijkheid of bekwaamheidsniveau) of matching door studenten, zijn enkele voorbeelden van mogelijke strategieën (Rheinheimer, 2000). Een tutee drukt zich tevreden uit over zijn ‘eigen keuze’: ‘Peter, mijn tutor,

zit op kot op wandelafstand. Dat is wel gemakkelijk' (Van Roosmalen e.a., 2010, p. 21).

Opleiding en begeleiding van tutores

Uit onderzoek blijkt dat de invulling van de rol van de tutor het interactie- en leerproces van de tutees ten dele beïnvloedt (Chi, Siler, Jeong, Yamauchi & Hausmann, 2001; King, 1997). Wat er tijdens de PAL-sessies gebeurt en het gedrag van de tutor bepalen mede de effectiviteit van PAL. Louter het inschakelen van tutores biedt geen garanties voor de kwaliteit en de juistheid van de besproken inhouden, noch voor de didactische kwaliteit die tutores kunnen bieden (Topping, 1996). Om de kwaliteit van de PAL-sessies, en dus de effectiviteit van PAL te bevorderen, is opleiding en begeleiding van tutores noodzakelijk (Santee & Garavalia, 2006). Een tutor beargumenteert dit belang als volgt:

'(...) waar het vroeger de reflex was om antwoorden te geven, is er bij mij nu de reflex van de student te helpen zelf tot het antwoord te komen' (Van Roosmalen e.a., 2010, p. 6).

Opleiden van tutores. Het is aangewezen de opleiding van tutores bij de aanvang duidelijk in het project op te nemen en de modaliteiten met de betrokkenen te bespreken. Betreffende de invulling van de opleidingssessies zijn drie aspecten van belang: (1) de kwaliteit en relevantie van de inhoud en vaardigheden, (2) de meerwaarde van de aanpak en werkvorm voor de reguliere contactmomenten, en (3) de aangename en informele sfeer van studenten onder elkaar. Ook over de rol van de tutor, het protocol en de stijl van begeleiden in de verschillende contactconstellaties moet worden nagedacht. Hoewel veelal een faciliterende stijl de voorkeur geniet, kunnen afhankelijk van de doelstellingen van het PAL-project (zie onderdeel 'formuleren van doelstellingen') ook andere stijlen worden gekozen: een directief informerende stijl (kennisproductie), een faciliterende en cognitief stimulerende stijl (inspraak, kritische en diepgaande houding), een sociaal-ondersteunende en motiverende stijl (goede sfeer en sfeer van veiligheid om hun vragen, bezorgdheden en problemen te bespreken). Verder is het in de opleiding ook van belang allerlei vaardigheden die aansluiten bij de besproken modaliteiten van de PAL-sessies, aan te leren en te ontwikkelen (Roscoe & Chi, 2007). Dit kan bijvoorbeeld met behulp van een rollenspel, omdat deze werkvorm de mogelijkheid biedt concrete ervaringen op te doen waardoor tutores bijvoorbeeld leidinggevende, didactische (het stellen van vragen en het expliciteren van leerinhouden en denkprocessen) en/of interpersoonlijke vaardigheden ontwikkelen (Van Roosmalen e.a., 2010).

Permanent begeleiden van tutores. Ervoor zorgen dat tutores de opleidingsintenties ook aannemen, opnemen en spontaan hanteren, impliceert meer dan louter het geven van een opleiding aan de start van het project. Het programma voor de tutores moet een vervolg krijgen in terugkommomenten en/of in een permanente begeleiding die hen stimuleert en ondersteunt. Ook dit belang blijkt uit het onderzoek van Van Roosmalen e.a. (2010, p. 6): '(...) in het begin moest je er echt

aan denken om wat je geleerd hebt toe te passen. Maar in de loop van de tijd is dat nu een gewoonte geworden.' Het is belangrijk dat tutores terecht kunnen bij de PAL-coördinator voor praktische en didactische ondersteuning en bij de betrokken docent of iemand van het didactisch team voor inhoudelijke ondersteuning. Daarnaast is het organiseren van systematisch ingebouwde reflectie-momenten belangrijk. Deze kunnen verschillende vormen aannemen en sluiten elkaar niet uit: zelfreflectie, opvolgingsgesprekken, supervisie, intervisie en/of observatie (Dochy, Schelfhout & Janssens, 2003; Goodlad, 1997).

Concluderend is de opleiding en opvolging van de tutores enerzijds belangrijk om het coöperatieve karakter van het leerproces dat PAL typeert, waar te maken. Het maakt dat de tutores weten wat van hen verwacht wordt en dat de PAL-sessies nuttig en aangenaam zijn voor alle betrokkenen. Anderzijds is de opleiding en opvolging ook belangrijk met het oog op rekruteren en motiveren van tutores en tutees (Roosmalen e.a., 2010; Santee & Garavalia, 2006; Topping, 2005).

Evaluatie en appreciatie van de tutores

Appreciatie van de tutores. Het belonen en waarderen van tutores staat hoog op de PAL-agenda. Een groot deel van de waardering van de tutor is inherent aan het PAL-project verbonden. Een tutor heeft het over de waardering door tutees: 'het fijnste aan het tutor zijn, zijn de reacties van de studenten die meededen en hun appreciaties en zo' (Van Roosmalen e.a., 2010, p. 6). Voldoende waardering uitsluitend door tutees gegeven is belangrijk, maar niet voldoende. Steun en appreciatie geuit door verschillende betrokkenen, is noodzakelijk om tutores te blijven motiveren en stimuleren om veelal geëngageerd vrijwillig aan de slag te willen blijven gaan. De rol van tutor moet als een vrijblijvend, maar waardevol onderdeel van de opleiding worden beschouwd. Afhankelijk van wat de motieven zijn om een PAL-initiatief te organiseren en welke doelstellingen er met PAL worden gerealiseerd, kan op een gerichte manier het werk van tutores worden gewaardeerd. Bijvoorbeeld wanneer het accent op de meerwaarde van PAL voor de tutor als student binnen de opleiding en op de toekomstige werkplek ligt, zullen eerder vrijstellingen en/of studiepunten worden toegekend aan het optreden als tutor. Als vanzelfsprekend dient de investering die tutores leveren tegenover een investering van alle PAL-betrokkenen te staan.

Beleid. Mensen en middelen vrijstellen om het PAL-project uit te bouwen, te dragen en expliciet te steunen, wordt beschouwd als een noodzakelijke vorm van waardering door het beleid. Beloning kan 'in natura' in de vorm van een attest (eventueel op basis van deelname of competenties) of een attentie (een cadeau-bon, boekenbon, filmticket enz.). Maar evengoed door een financiële vergoeding of door de toekenning van vrijstellingen en/of studiepunten (Capstick e.a., 2004; Topping, 2005). De waardering voor het werk van tutores hoeft niet steeds 'tastbaar' te zijn. Dit wordt ook door tutores aangegeven: 'Die receptie dat vond ik echt heel tof. En dan Professor Anoniem die aanwezig was en een klein woordje zei, dat geeft toch wel wat erkenning, zo van "Bedankt dat jullie dat gedaan hebben, we hebben dat geapprecieerd!"' (Van Roosmalen e.a., 2010, p. 6). De tutor

duidt tevens op het belang dat niet alleen tijdens het project, maar ook na afloop van de sessies appreciatie en dank voor de geleverde bijdragen wordt uitgedrukt (Dochy e.a., 2003).

Docententeam. Zich als docent of docententeam beschikbaar stellen voor de tutoeren en inhoudelijke ondersteuning bieden, vormt een belangrijke steun voor tutoeren. Daarnaast geeft ook het zich onafhankelijk betrokken tonen bij het PAL-project uiting van waardering. In de lessen tijd vrijmaken om bijvoorbeeld suggesties te doen of om studenten kennis te laten maken met tutoeren en/of het project, zijn voorbeelden van mogelijke impliciete steun (Wadoodi & Crosby, 2002).

PAL-coördinator. Een PAL-coördinator die enerzijds van begin tot einde de tutoeren 'hoort' en begeleidt door onder meer een training aan te bieden, of door in permanente opvolging en coaching te voorzien; en die anderzijds de tutoeren spontaan aanspreekt om te horen hoe het loopt en hun geregeld een schouderklopje geeft, wordt als grote steun voor tutoeren beschouwd (Van Roosmalen e.a., 2010). Een tutor geeft het volgende aan:

'De coördinator was iemand die er steeds was om op terug te vallen, zelfs voor iets stoms. (...) haar aanwezigheid gaf toch meer zekerheid' (Van Roosmalen e.a., 2010, p. 8).

Onderwijsinstelling. Het intern en extern uitdragen van PAL als een belangrijk gegeven binnen de opleiding, wat bijgevolg een zekere status aan PAL verleent, geeft uiting aan de betrokkenheid van de onderwijsinstelling bij PAL en aan de waardering voor datgene wat er bij de tutoeren in hun PAL-sessies gebeurt (Topping & Ehly, 2001).

Formatieve en summatieve evaluatie van de tutoeren. De waardering van tutoeren geldt niet enkel wanneer alle vereiste competenties verworven of getoond worden. Ook de positieve evolutie in het leerproces moet worden gewaardeerd. Voor deze vorm van waardering, is evaluatie van tutoeren een belangrijke, doch niet evidente stap in het PAL-project. Het vormt namelijk een belangrijk instrument bij het begeleiden van de tutor doorheen zijn/haar PAL-traject en bij de begeleiding van de tutoeren zelf. De uitdaging is hier vooral het accuraat in kaart brengen van het functioneren van de tutor met het oog op helpen en bijsturen van zijn/haar prestaties (formatieve evaluatie) (Dochy & Nickmans, 2005; Weidner & Popp, 2007). Met het oog op verlenen van vrijstellingen lijkt een summatieve evaluatie aangewezen: het uitspreken van een eindoordeel. Als een summatief oordeel (in casu een eindpunt) echter niet nodig is, wordt aangeraden de evaluatie op formatieve gronden te baseren. Tutoring is en blijft namelijk een leerproces dat tussentijds geëvalueerd en indien nodig bijgestuurd dient te worden (Dochy & Nickmans, 2005). Op geregelde tijdstippen evaluatiemomenten inlassen (eventueel aan de hand van een portfolio) biedt de tutor de ondersteuning om zichzelf steeds te verbeteren en bewust met zijn competentieontwikkeling aan de slag te (blijven) gaan. Bovendien vormt het een moment waarop appreciatie getoond kan worden (Dochy e.a., 2003; Santee & Garavalia, 2006).

Tabel 4 *Evaluatiewijzen (Dochy & Nickmans, 2005)*

Traditionele evaluatie	Het didactisch team is alleen verantwoordelijk voor het evaluatieproces en de eventuele beoordeling die hieruit volgt. Indien de PAL-coördinator het voortouw neemt bij de evaluatie, is het mogelijk aangewezen om in overleg te gaan met de betrokken vakdocent, die een beter zicht heeft op het al of niet bereiken van vakgerichte (inhoudelijke) doelstellingen.
90-graden evaluatie:	Het didactisch team betreft de geëvalueerde tutor bij het evaluatieproces. In dit geval vraagt de PAL-coördinator en/of (vak)docent aan de tutor om zichzelf te evalueren. Self-assessment wordt met andere woorden toegevoegd aan het traditionele evaluatieverloop. Ondanks het feit dat de tutor hier een wezenlijke inbreng levert, blijft een eventueel eindoordeel bij het didactisch team liggen.
180-graden evaluatie:	Niet enkel de tutor wordt betrokken bij het evaluatieproces, ook de tutee(s) wordt gevraagd hun oordeel te geven over het functioneren van de tutor. De input komt met andere woorden van de drie actoren in het PAL-proces. Het eindoordeel blijft, net als bij de 90-graden-evaluatie, bij het didactisch team liggen dat zijn oordeel (mede) baseert op de informatie vanuit de andere partijen.
360-graden evaluatie:	Naast evaluatie door het didactisch team, een zelfevaluatie door de tutor in kwestie en een evaluatie door de tutee(s), kunnen tutores die in groep functioneren onderling een peerevaluatie uitvoeren. In dit type evaluatie wordt een combinatie van self-, peer-, en co-assessment, met andere woorden een evaluatie vanuit verschillende bronnen, uitgevoerd. Ook hier blijft het eindoordeel, kwantitatief en kwalitatief, bij het didactisch team liggen.

Methodes van evaluatie. Bij het evalueren kan het best zo integratief mogelijk worden gewerkt, door zowel kennis, vaardigheden als attitudes mee te nemen in de evaluatie van de tutor. Omwille van het denken en leren in termen van competenties, en gezien de diverse betrokkenen, wordt gestreefd naar een gedeelde verantwoordelijkheid in het evaluatieproces. De volgende evaluatiewijzen, weergegeven in tabel 4, kunnen worden overwogen (Dochy & Nickmans, 2005).

Evaluatieformats. Er bestaan diverse manieren om de tutor te evalueren en eventueel te accrediteren. Evaluatie kan bijvoorbeeld plaatsvinden op basis van een logboek van tutores, een vragenlijst ingevuld door tutee(s) en/of collega-tutores, hearings met tutees of een observatieschema. De evaluatieformats kunnen op zich staan, maar het is aan te raden deze als basis te gebruiken voor tussentijdse coachinggesprekken, inter- en supervisiegesprekken en/of eindgesprekken (Falchikov, 2001).

Evaluatie van het PAL-project

Om verschillende redenen, op verschillende manieren en op verschillende niveaus dient naast de evaluatie van de PAL-sessies – tevens als onderdeel ervan – ook het totale PAL-project geëvalueerd te worden. Ook dit is een belangrijke stap na het implementatieproces om consolidatie in de toekomst te realiseren. De verkregen informatie bij de PAL-evaluatie is immers cruciaal om PAL bij te sturen en het potentieel van PAL (nog meer) tot zijn recht te laten komen. Een PAL-evaluatie kan specifiek worden ingezet om gegevens over de participatie of prestatie-indicatoren te verzamelen, maar evengoed om succesverhalen te achterhalen. Afhankelijk van de evaluatiedoelstellingen kan een informele of formele (bijv. in de vorm

van vragenlijsten, evaluatie- en reflectieformulieren, SWOT-analyse) methodiek of een combinatie (de hearing, gegevens analyseren en interpreteren) worden gekozen. Het is belangrijk dat alle PAL-betrokkenen input kunnen geven in het PAL-project. Dit werkt voor betrokkenen bevredigend en motiverend: 'Dit jaar, dat was wel een voordeel, hebben we meer contact gehad met de docent zelf. (...) Ik heb dat toen gezegd op zo'n sessie als deze en blijkbaar is daar iets mee gebeurd en dat is goed' (Van Roosmalen e.a., 2010, p. 6). Verder kan het nuttig zijn om niet-betrokkenen, zoals diegenen die niet deelnamen aan PAL of afhaakten, aan te spreken en te luisteren naar hun redenen daarvoor. Concluderend brengt het voeren van een open PAL-evaluatie, een geïntegreerde PAL-werking binnen de hoger onderwijsinstelling dichterbij (Dochy e.a., 2003; Doppler & Lauterburg, 1996; Falchikov e.a., 2001).

PAL bestendigen

Om PAL te verankeren of uit te bouwen, is een laatste belangrijke stap nodig: het bestendigen van PAL binnen de opleiding of onderwijsinstelling. Het bestendigen maakt dat PAL een deel van de opleidingscultuur wordt, zodat iedere docent van de opleiding en iedere student zich betrokken voelt. Verschillende elementen zijn daarbij belangrijk, die enkel in overleg en in samenwerking kunnen worden gerealiseerd (Bibb & Lefever, 2002). In de eerste plaats dient PAL een vaste én formele plaats toebedeeld te krijgen binnen de onderwijsprocessen in de instelling: profileer PAL als een deel van de opleiding en onderwijsinstelling. Ook dienen aldoor weerstanden te worden weggewerkt en specifieke initiatieven te worden genomen om ondersteuning en aanvaarding van PAL bij alle belanghebbenden in de opleiding of onderwijsinstelling te realiseren. Het opzetten van bijvoorbeeld werkgroepen en/of stuurgroepen, en het aanbieden van vorming voor personeelsleden (door voordrachten, workshops, intervisiegesprekken e.d.) kunnen hiertoe bijdragen (Dochy, Heylen & Van de Mosselaer, 2005; Haist e.a., 1997; Weidner & Popp, 2007). De rode draad doorheen al deze inspanningen om PAL te implementeren en te bestendigen, is het blijven communiceren over PAL met de docenten, assistenten, PAL-coördinator, tutores, tuteurs en onderwijsbeleidsmakers binnen de instelling voor hoger onderwijs.

Valkuilen overwinnen

PAL heeft tijd nodig om te groeien. Het vraagt engagement en betrokkenheid van verschillende partijen, mogelijk tegen iemands zin (Cuyvers, 2003). Weerstand van docenten en een beperkte opkomst of een wisselende kwaliteit van tutorbegeleiding bijvoorbeeld, zijn problemen waar veel beginnende PAL-projecten mee kampen. Zelfs nadat een succesvolle implementatie is bereikt, wil er soms sleet op het initiatief komen en kan de motivatie van de betrokken partijen wegebben.

Problemen kunnen worden voorkomen door PAL in beweging te houden. De volgende acties kunnen worden ondernomen: PAL (1) verbreden naar andere

opleidingsonderdelen, departementen of faculteiten binnen of buiten de onderwijsinstelling (door eventuele samenwerking), (2) aanpassen aan nieuwe omstandigheden of doelgroepen, (3) vernieuwen op basis van evaluatie, (4) opnemen in het vormingsaanbod voor personeelsleden van de opleiding en onderwijsinstelling en hen ondersteunen door het aanbieden van concreet materiaal en methodieken (Cuyvers, 2003; Doppler & Lauterburg, 1996; Falchikov, 2001).

Besluit: PAL laat toe te scoren op vele velden

Het onderwijs staat niet stil, zo ook niet de visie op onderwijs die sociaal-constructivistisch geïnspireerd is. PAL wil een extra hulp zijn, een aanvullende vorm van studie- en leerbegeleiding. PAL brengt zoals elke verandering, zeker in de aanvangsfase, extra werk met zich mee, maar levert op termijn voor alle PAL-betrokkenen een belangrijke winst op.

Dit artikel wil in de eerste plaats inspireren en de kracht van PAL illustreren. Het wordt duidelijk dat het coöperatieve karakter van het leerproces dat PAL typeert een unieke leerkans betekent voor de tuteurs, en voor de tutores. Ook werkt PAL ondersteunend, biedt het leerkansen voor de personeelsleden en bevordert het de kwaliteit en uitstraling van de onderwijsinstellingen, tot op de arbeidsmarkt (Henning e.a., 2008; Highton & Goss, 1997).

Verder wil dit artikel een beeld scheppen van PAL en richtlijnen geven om een succesvolle implementatie van PAL te realiseren. De waaier aan werkwijzen (PAL-formats) die PAL herbergt, wordt kort toegelicht en toont tegelijkertijd de inzetbaarheid in verschillende onderwijsniveaus, domeinen, populaties en doelen aan. Om PAL succesvol te implementeren zijn een goede communicatie en een gestructureerde aanpak nodig. In het implementatiestappenplan wordt deze aanpak in detail uiteengezet. Bij ieder aspect wordt stilgestaan en benadrukt welke beslissingen en acties moeten genomen worden.

Ten slotte, om het PAL-project ook op lange termijn te laten slagen, worden enkele bijkomende vereisten geaccentueerd. PAL promoten en levend houden enerzijds, en weerstanden en problemen ondervangen anderzijds, moeten een continu gegeven vormen binnen ieder PAL-project. Kortom, PAL moet daar worden ingezet waar het een meerwaarde is én een antwoord op nieuwe uitdagingen kan bieden (Cuyvers, 2003; Santee & Garavalia, 2006).

Referenties

- Bell, J.H. (1991). Using peer response groups in ESL writing classes. *TESL Canada Journal/ Revue TESL du Canada*, 8(2), 65-71.
- Bibb, C.A. & Lefever K.H. (2002). Mentoring future dental educators through an apprentice teaching experience. *Journal of Dental Education*. 66, 703-709.
- Brants, L. (2009). *Een blik op peer tutoring vanuit het perspectief van de tutor*. Paper gepresenteerd op de Onderwijs Research Dagen, Leuven, 29 mei.

- Capstick, S. & Fleming, H. (2004). *The learning environment of peer assessment*. Paper presented at the Peer Assisted Learning Conference, Bournemouth.
- Capstick, S., Fleming, H. & Hurne, J. (2004). *Implementing Peer Assisted Learning in higher education: The experience of a new university and a model for the achievement of a mainstream programme*. Beschikbaar op <http://pal.bournemouth.ac.uk/documents/implmntng%20pal%20article61.pdf>
- Chi, M.T.H., Siler, S.A., Jeong, H., Yamauchi, T. & Hausmann, R.G. (2001). Learning from human tutoring. *Cognitive Science*, 25, 471-533.
- Cohen, P.A., Kulik, J.A. & Kulik, C.C. (1982). Educational outcomes of tutoring: a meta-analysis of findings. *American Educational Research Journal*, 19, 237-248.
- Cuyvers, G. (2003). *Integrale organisatieverandering*. Soest: Nelissen bv.
- De Corte, E. (1996). Actief leren binnen krachtige onderwijsleeromgevingen. *Impuls*, 26(4), 145-156.
- De Corte, E. (2000). Marrying theory building and the improvement of school practice: A permanent challenge for instructional psychology. *Learning and Instruction*, 10(3), 249-266.
- Dochy, F. & Nickmans, G. (2005). *Competentiegericht Opleiden en Toetsen: theorie en praktijk van flexibel leren*. Utrecht: Lemma.
- Dochy, F., Heylen, L. & Van de Mosselaer, H. (2005). *Coöperatief leren in een krachtige leeromgeving: handboek probleemgestuurd leren in de praktijk*. Leuven: Acco.
- Dochy, F., Schelfhout, W. & Janssens, S. (2003). *Anders Evalueren: assessment in de onderwijspraktijk*. Leuven: Lannoo Campus.
- Donelan, M. (2001) SI Leaders: the real winners. In Phillips, K. (Ed.). *Proceedings of the first national conference on Supplemental Instruction and video-based supplemental instruction. Kansas City, May 20-22, 1999*. Center for Academic Development, The University of Missouri-Kansas City, pp. 87-110.
- Doppler, D. & Lauterburg, C. (1996). *Change Management: vorm geven aan het veranderingsproces*. Amsterdam: Addison-Wesley bv.
- Falchikov, N. (2001). *Learning Together: Peer tutoring in higher education*. London: Routledge Falmer.
- Fuchs, D., Fuchs, L.S., Mathes, P.G. & Simmons, D.C. (1997). Peer-assisted learning strategies: Making classrooms more responsive to diversity. *American Educational Research Journal*, 34, 174-206.
- Fraser, S.C., Beaman, A.L., Diener, E. & Kelem, R.T. (1977). Two, three, or four heads are better than one: modification of college performance by peer monitoring. *Journal of Educational Psychology*, 69(2), 101-108.
- Goldschmid, B. & Goldschmid, M. L. (1976). Peer teaching in higher education: A review. *Higher Education*, 15(3), 210-225.
- Goodlad, S. (1997). Responding to the perceived training needs of graduate teaching assistants. *Studies in Higher Education*, 22(1), 83-93.
- Ginsburg-Block, M. & Fantuzzo, J. (1997). Reciprocal peer tutoring: An analysis of 'teacher' and 'student' interactions as a function of training and Experience. *School Psychology Quarterly*, 17(2), 134-149.
- Haist, S., Wilson, J., Fosson, S. & Brigham, N. (1997). Are fourth-year medical students effective teachers of the physical examination to first-year medical students? *Journal of General Internal Medicine*, 12, 177-181.
- Hammond J., Bithell C., Jones L. & Bidgood, P. (2010). A first year experience of student-directed peer-assisted learning. *Active Learning in Higher Education* (11)3, 201-212.
- Henning, J.M., Weidner, T.G. & Jones, J. (2006). Peer-Assisted Learning in the Athletic Training Clinical Setting. *Journal of Athletic Training*, 41(1), 102-108.

- Henning, J.M., Weidner, T.G. & Marty, M. (2008). Peer Assisted Learning in Clinical Education: Literature Review. *Athletic Training Education journal* 2008 (3), 84-90.
- Highton, M. & Goss, S. (1997). *Perceptions of benefits to students of volunteering activity in schools*. Paper presented at the Conference of the Student Experience in the 1990s, Napier University, May 26.
- Ismail, H. & Alexander, J. (2005). Learning with scripted and non-scripted peer tutoring sessions: The Malaysian context. *Journal of Educational Research*, 99(2), 67-77.
- Johnson, D.W., Johnson, R. & Smith, K.A. (1991). *Cooperative learning: Increasing college faculty instructional productivity*. ASHE-ERIC Higher Education Report No. 4, Washington, DC: Association for the Study of Higher Education/The George Washington University, School of Education and Human Development.
- King, A. (1997). ASK to THINK-TEL WHY: A Model of Transactive Peer Tutoring for Scaffolding. Higher Level Complex Learning. *Educational Psychologist*, 32(4), 221-235.
- Klingner, J. K. & Vaughn, S. (1996). Reciprocal teaching of reading comprehension strategies for students with learning disabilities who use English as a second language. *The Elementary School Journal*, 96, 275-293.
- Levene, L.A. & Frank, P. (1993). Peer coaching: professional growth and development for instruction librarians. *Reference Service Review*, 21(3), 35-42.
- Light, P. (2004). Peer Assisted Learning Project (Bournemouth University): External Evaluator's Report by Professor Paul Light. Beschikbaar op http://pal.bournemouth.ac.uk/documents/external_evaluation_report.pdf
- Magin, D.J. & Churches, A.E. (1995). Peer tutoring in engineering design: A case study. *Studies in Higher Education*, 20(1), 73-86.
- Maheady, L. (1998). Advantages and Disadvantages of peer assisted learning strategies. In: peer-assisted learning (pp. 46-68).
- Mathes, P.G. & Fuchs, L.S. (1994). The efficacy of peer tutoring in reading for students with mild disabilities: A best-evidence synthesis. *School Psychology Review*, 23, 59-80.
- Metcalf, R. (1992). The assessment of proctoring. In D. Saunders en P. Race (Eds.), *The development and Measurement of Competence*. London: Kogan Page.
- Millis, B.J. & Cottell, P.G. Jr (1998). *Cooperative learning for higher education faculty*. Phoenix, Arizona: American Council on Education and Oryx Press.
- Nath, L.R. & Ross, S.M. (2001). The influence of a peer-tutoring training model for implementing cooperative groupings with elementary students. *Educ. Technol. Res. Dev.*, 49(2), 41-56.
- Nestel, D. & Kidd, J. (2005). Peer assisted learning in patient-centred interviewing: the impact on student tutors. *Medical Teacher*, 27, 439-444.
- Nederlands-Vlaamse Accreditatie Organisatie (2009). *Accreditatiekader bestaande opleidingen hoger onderwijs Vlaanderen*. Op 3 september 2010 opgehaald van <http://www.nvao.net/accreditatiekaders-vlaanderen>.
- Packham, G. & Miller, C. (2000). Peer-Assisted Student Support: A new approach to learning. *Journal of Further and Higher Education*, 24(1), 55-65.
- Parr, J.M. & Townsend, M.A.R. (2002). Environment, processes, and mechanisms in peer learning. *International Journal of Educational Research*, 37, 403-423.
- Reges, S. (2003). Using undergraduate teaching assistants at a state university. *SIGCSE '03. Reno, Nevada*. February 19-23, 103-107.
- Roscoe, R. & Chi, M. (2007). Understanding tutor learning: Knowledge-building and knowledge-telling in peer tutors explanations and questions. *Review of Educational Research*, 77(4), 534-574.
- Ross, M.T. & Cameron, H.S. (2007) Peer assisted learning: a planning and implementation framework. *Medical teacher* (29)6, 527-545.

- Rheinheimer, D. (2000). Gender matching, floor effects, and other tutoring outcomes. *Journal of Developmental Education*, 24(2), 10.
- Santee, J. & Garavalia, L. (2006). Peer tutoring programs in health professions schools. *American Journal of Pharmaceutical Education*, 70(3), 1-10.
- Saunders, D. (1992). Peer Tutoring in Higher Education. *Studies in Higher Education*, 17(2), 211-219.
- Schmidt, H.G. & Moust, J.H.C (1995). What makes a tutor effective? A structural-equations modeling approach to learning in Problem-based Curricula. *Academic Medicine*, 70(8), p. 708-714.
- Secomb, J. (2007). A systematic review of peer teaching and learning in clinical education. *Journal of Clinical Nursing*, 17, 703-716.
- Shanahan, T. (1998). On the effectiveness and limitations of tutoring in reading. *Review of Research in Education*, 23, 217-234.
- Sherman, L.W. (1991). *Cooperative learning in post secondary education: implications from social psychology for active learning experiences*. Paper presented to the annual meeting of the American Educational Research Association, Chicago, April 3-7.
- Simmons, D.C., Fuchs, L.S., Fuchs, D., Mathes, P. & Hodge, J.P. (1995). Effects of explicit teaching and peer tutoring on the reading achievement of learning-disabled and low-performing students in regular classrooms. *The Elementary School Journal*, 95, 387-408.
- Topping, K.J. (1996). The effectiveness of peer tutoring in further and higher education: A typology and review of the literature. *Higher Education*, 32, 321-345.
- Topping, K.J. (2005). Trends in Peer Learning. *Educational Psychology*, 25(6), 631-645.
- Topping, K.J. & Ehly, S.W. (1998). *Peer Assisted Learning*. London: Routledge Falmer.
- Topping, K. & Ehly, S.W. (2001). Peer Assisted Learning: A Framework for Consultation. *Journal of Educational and Psychological Consultation*, 12(2), 113-132.
- Van Keer, H. (2004). Fostering reading comprehension in fifth grade by explicit instruction in reading strategies and peer tutoring. *British Journal of Educational Psychology*, 74, 37-70.
- Van Keer, H. & Verhaeghe, J.P. (2003). Effects of explicit reading strategies instruction and peer tutoring in second and fifth graders. In E. De Corte, L. Verschaffel, N. Entwistle & J. Van Merriënboer (red.), *Powerful learning environments: Unravelling basic components and dimensions* (pp. 211-228). Oxford: Elsevier.
- Van Roosmalen, G., Berghmans, I., Brants, L., Struyven, K. & Vierendeels R. (2010). *Studenten leren van studenten: PAL inspiratiegids*. Associatie K.U.Leuven/KHKempen, Campus Geel.
- Wadoodi, A. & Crosby, J. (2002). Twelve tips for peer-assisted learning: A classic concept revisited. *Medical Teacher*, 24 (3), 241-244.
- Wallace, D. (1996). Experiential learning and critical thinking in nursing. *Nursing Standard*. 10(31) 43-47.
- Wallace, J. & Rye, P.D. (1994). *What is Supplemental Instruction?* University of Missouri-Kansas City Homepage. Beschikbaar op <http://www.umkc.edu/cad/SI/SIPublications.htm>
- Watson, K.L. (1999) *WebQuests in the Middle School Curriculum: Promoting Technological Literacy in the Classroom*. Meridian: University of Virginia.
- Weidner, T. & Popp, J. (2007). Peer-Assisted Learning and orthopaedic evaluation psychomotor skills. *Journal of Athletic Training*, 42(1), 113-119.
- Witherby, A. (1997). Peer mentoring through peer-assisted study sessions. In *Flexible learning in action: Case studies in higher education*. Kogan Page, Staff & Educational Development Series, London, UK, 1997.