

Door de ogen van de peer tutor

Een blik op de ervaren uitdagingen en factoren van invloed tijdens PAL

*Inneke Berghmans, Katrien Struyven & Filip Dochy**

De kracht van Peer Assisted Learning in het hoger onderwijs werd reeds vaak aangetoond. Vanuit pedagogisch oogpunt wordt hierbij van peer tutores een faciliterende aanpak verwacht waarbij de tutees gestimuleerd worden om zelf na te denken en verantwoordelijkheid op te nemen in hun leerproces. De vraag kan echter gesteld worden of het realistisch is een dergelijke activerende tutorstijl te verwachten van onervaren studenten die optreden als peer tutor. Om een licht te werpen op de ervaringen van peer tutores, werd een kwalitatieve studie opgezet binnen een hogeronderwijsopleiding Wetenschappen. Meer specifiek staat de vraag centraal met welke uitdagingen peer tutores in een naturalistische hogeronderwijssetting geconfronteerd worden en welke factoren deze rol bemoeilijken. Zeventien ouderejaars peer tutores werden uitgebreid geïnterviewd over hun ervaringen tijdens wekelijkse tutoring sessies. De resultaten van deze studie opperen vier uitdagingen: definiëren en timen van interventies, differentiëren, omgaan met stiltes en groepsmanagement. Deze uitdagingen blijken bovendien gerelateerd te zijn aan diverse factoren die zowel bij de tutees die begeleid worden, bij de peer tutores als bij de context gelegen zijn. Deze studie toont dat peer tutores de kracht van faciliteren begrijpen, maar dat de nood bestaat aan een intensieve training en coaching gericht op diverse bezorgdheden.

Theoretische achtergrond

Onder invloed van het constructivistische gedachtegoed kende de onderwijswereld de laatste decennia een paradigmashift van leerkrachtgestuurde naar meer studentgecentreerde leeromgevingen (Dochy & Nickmans, 2005). Met het oog op het functioneren in een complexe en dynamische kennismaatschappij wordt de ontwikkeling van zelfregulerende en kritische lerenden als belangrijke doelstelling voor het onderwijs vooropgesteld (Segers, Nijhuis & Gijsselaers, 2006). Studenten dienen hoe langer hoe meer zelf verantwoordelijkheid te nemen voor hun persoonlijke, sociale en academische ontwikkeling (Packham & Miller, 2000; Saunders, 1992). Peer Assisted Learning (PAL) komt aan bovengenoemde doel-

* Dra. I. Berghmans (Inneke.Berghmans@ppw.kuleuven.be) is verbonden aan de Onderzoeksgroep voor Professionele Opleiding en Ontwikkeling en Levenslang Leren, Katholieke Universiteit Leuven (KU Leuven), prof. dr. K. Struyven is verbonden aan de Vakgroep Educatiewetenschappen, Vrije Universiteit Brussel. Prof. dr. F. Dochy is verbonden aan de Onderzoeksgroep voor Professionele Opleiding en Ontwikkeling en Levenslang Leren, Katholieke Universiteit Leuven (KU Leuven).

stellingen tegemoet door een activerende leeromgeving te creëren waarin peers elkaar ondersteunen en zelf verantwoordelijkheid dragen voor het leer- en instructieproces (Topping, 1996). PAL wordt door Topping en Ehly (2001) gedefinieerd als een verzameling van actieve en interactieve strategieën die in het leerproces worden aangewend door personen met een gelijke status met het oog op het bereiken van vooropgestelde leerdoelen. Peer Tutoring (PT) vormt een van de meest geïmplementeerde vormen; de kern ervan is een rolverdeling waarbij peer tutores zogenaamde tutees vakinhoudelijk begeleiden in hun leerproces (Topping, 1996).

De kracht van PAL of meer specifiek PT werd de voorbije jaren in diverse studies empirisch aangetoond. Zowel in het leerplichtonderwijs als in het hoger onderwijs, en dit in verschillende vakdomeinen zoals ingenieursstudies (Choudhury, 2002), geneeskunde (Weyrich e.a., 2009), natuurwetenschappen (Chi, 1996) en psychologie (Fantuzzo, Dimeff & Fox, 1989), werden positieve resultaten genoteerd. Cognitieve leerresultaten, verhoogde transfer en een hogere studentbetrokkenheid zijn enkele van deze positieve uitkomsten (Santee & Garavalia, 2006; Topping, 1996). PAL vormt bovendien een veilige leeromgeving waarbij een verlaagde drempel om vragen te stellen of ondersteuning te zoeken het zelfvertrouwen van studenten stimuleert en hun zorgen minimaliseert (Secomb, 2007; Weidner & Popp, 2007). Bovendien blijken studenten de hulp van medestudenten op zich ook te waarderen (Secomb, 2007). Toch zijn er ook studies die minder eenduidige conclusies leveren. Terwijl sommige studies een meer diepe studieaanpak in PAL-settings rapporteren (Loke & Chow, 2007), slagen andere studies er niet in deze resultaten te bevestigen (Ashwin, 2003). Er wordt nog te veel van uitgegaan dat PAL een succesrecept op zich is, terwijl resultaten niet steeds in de lijn van de verhoopte verwachtingen liggen.

Het afgelopen decennium ontstond de tendens om meer aandacht te besteden aan de onderliggende (interactie)processen en dynamieken die de effecten van deze leeromgeving kunnen kaderen (Capstick & Fleming, 2004). Het geven van verklaringen door tutores zou op die wijze gerelateerd zijn aan oppervlakkig leren bij tutees, aangezien deze verklaringen eerder oppervlakkige tuteereacties uitlokken (Chi, Siler, Jeong, Yamauchi & Hausmann, 2001). Ook in de context van leerkrachtstijlen wordt een duidelijk verband gesteld tussen de leerkrachtstijl en het studiegedrag van studenten (Trigwell, Prosser, & Waterhouse, 1999). In klassen waar de leerkracht vooral gericht is op kennisoverdracht, rapporteren studenten eerder oppervlakkige en minder diepgaande leerstrategieën in vergelijking met klassen waar een studentgecentreerde en meer faciliterende leerkrachtstijl centraal staat. Het specifieke gedrag van de peer tutor verdient met andere woorden de nodige aandacht.

Effectief tutorgedrag omvat diverse strategieën zoals het geven van verklaringen en het stellen van goede vragen (Roscoe & Chi, 2007; Solomon & Crowe, 2001). Een faciliterende tutoraanpak betreft het stimuleren van het denkproces bij tutees door het stellen van vragen, het geven van hints en het stimuleren van discussie. Het geven van kant-en-klare antwoorden en het sturen van het denk-

leerproces wordt eerder getypeerd als een directieve of sturende aanpak (Rosé, Moore, VanLehn & Allbritton, 2001). Onderzoek levert echter minder positieve evidentie voor de competenties van peer tutores betreffende deze vaardigheden. Niet enkel tonen peer tutores vaak oppervlakkig en eerder directief gedrag (De Smet, Van Keer & Valcke, 2008; Graesser, Person & Magliano, 1995), onderzoek rapporteert tevens diverse uitdagingen en knelpunten betreffende faciliterende vaardigheden en andere basisvaardigheden die tot het gamma van een goede peer tutor behoren (Solomon & Crowe, 2001). Het is bovendien niet onwaarschijnlijk dat peer tutores, novieten op het vlak van faciliteren en ondersteunen van lerenden, bepaalde onzekerheden met betrekking tot hun dubbele rol ervaren. Onderwijsonderzoek heeft zich gaandeweg steeds meer gericht op dergelijke gedachten, motieven en bezorgdheden aanwezig bij betrokkenen in het onderwijsproces. Soortgelijk onderzoek vanuit het perspectief van peer tutores is vooralsnog schaars in de literatuur (bijvoorbeeld De Smet, Van Keer, De Wever & Valcke, 2010). Deze studie beoogt als dusdanig de ervaringen van peer tutores tijdens het proces van tutoring in kaart te brengen.

Methodologie

Bovenstaande onderzoeksdoelstelling kan geoperationaliseerd worden in twee onderzoeksvragen:

1. Welke uitdagingen en/of onzekerheden ervaren peer tutores in het proces van tutoring?
2. Welke factoren bemoeilijken de taak van een peer tutor?

Setting. De faculteit Wetenschappen van de Katholieke Universiteit Leuven (België) organiseert in het kader van de monitораatsbegeleiding facultatieve PAL- of tutoring-sessies. Wekelijks worden er voor diverse vakken uit de bacheloropleiding tutoring-sessies gepland waarbij ouderejaars peer tutores (meer specifiek, tweede- en derdejaars bachelorstudenten) de begeleiding op zich nemen van groepen tot maximum 30 jongerejaarsstudenten (de tutees), waarbij de gemiddelde opkomst varieert van vak tot vak. Deze vakken worden geselecteerd op basis van de moeilijkheidsgraad en de mate waarin het vak door studenten als struikelblok wordt gepercipieerd. Studenten worden vrijblijvend uitgenodigd tot deelname maar een inschrijving voorafgaandelijk elke sessie is vereist. De peer tutores zijn geheel verantwoordelijk voor het vormgeven van de sessies, maar krijgen voor bepaalde vakken een script aangereikt waarin per sessie een lijst wordt vermeld met topics die dienen te worden behandeld. Afhankelijk van het aantal deelnemers, worden per sessie 2 tot 3 peer tutores aangesteld, met een ratio van ongeveer 1 tutor op 6 tutees.

Training. Met het oog op een kwaliteitsvolle begeleiding, werden de peer tutores via een interactieve workshop getraind door de PAL-coördinatoren van de opleiding. Meer specifiek, werden de peer tutores gevraagd om een faciliterende aanpak te hanteren waarbij de tutees gestimuleerd werden om zelf na te denken. Ze werden over deze aanpak geïnformeerd, alsook werden hen specifieke strategieën

en tips aangereikt ter ondersteuning bij het opnemen van de rol van facilitator (bijvoorbeeld hoe stel ik goede vragen, hoe start en beëindig ik een sessie, hoe geef ik op een constructieve manier feedback). Daarenboven werd een tutorhandleiding ter beschikking gesteld, die de rol van peer tutor en de concrete tips die tijdens de training werden voorgesteld recapituleerden. Tot slot werd ook tussen-tijdse coaching georganiseerd in de vorm van occasionele observaties door de PAL-coördinatoren, die werden gevolgd door een feedback- en reflectiemoment waarin uitdagingen en onzekerheden geventileerd konden worden.

Onderzoek. Voorgenoemde onderzoeksvragen werden beantwoord door het opzetten van een kwalitatieve casestudie. Hoewel dit geen generaliseerbare conclusies mogelijk maakt, werd bewust gekozen om één case van naderbij te belichten. Op die manier werd diepgaand inzoomen op de ervaringen van peer tutores mogelijk terwijl tevens de specifieke settingkenmerken hierbij in rekening gebracht konden worden. Gedurende twee academiejaren (2008-2009 en 2009-2010) werden negen peer tutores van het wiskundig vak Analyse I (1^{ste} bachelor) gevolgd tijdens hun tutorervaringen. In het academiejaar 2009-2010 werden bovendien nog eens zes peer tutores van het biologische vak Moleculaire biologie (2^{de} bachelor) en twee peer tutores van het fysisch vak Klassieke Mechanica (2^{de} bachelor), gevolgd en bevraagd over hun ervaringen.

Instrument. Op het einde van het semester (dat wil zeggen, na afloop van het tutoring-programma voor een bepaald vak) werd elke peer tutor aan de hand van een semigestructureerde interviewleidraad gedurende 40 minuten individueel bevraagd over zijn of haar ervaringen als peer tutor. Hiertoe werden externe onderzoekers ingeschakeld, die vertrouwd dienden te zijn met het verloop van de tutoring-sessies om te beogen dat peer tutores zich vrij voelden om openlijk en kritisch te reflecteren op hun ervaringen als peer tutor. De interviewleidraad werd opgesteld op basis van een literatuuronderzoek en eerdere studies naar de ervaringen van (peer) tutores (bijvoorbeeld De Smet e.a., 2010; Loke & Chow, 2007; Mynard & Almarzouqi, 2006, Schramm, Brown & Street, 2009; Solomon & Crowe, 2001). De vragen peilden naar de volgende facetten van peer tutoring: organisatorische aspecten, het inhoudelijke verloop van een sessie, de interactie met tutees, de didactische aanpak van de tutores, de verwachtingen en motivatie van peer tutores. Tot slot werd nog expliciet gepeild naar de specifiek ervaren uitdagingen tijdens de tutoring sessies.

Analyse. Alle data werden getranscribeerd en geanalyseerd in NVivo8 door een van de externe onderzoekers die de interviews afnamen. De interviews werden doorgelezen en gecategoriseerd in themaclusters. Vervolgens werden deze clusters gecodeerd door middel van codes die zowel vanuit literatuuronderzoek vooropgesteld worden, alsook voortvloeiden uit de interviewdata. Dit coderen verliep met andere woorden zowel theorie- als datagestuurd. Dit proces werd een tweede keer herhaald om tot een meer verfijnde analyse te komen.

Resultaten

De peer tutores in deze studie beklemtoonden het belang van een faciliterende aanpak, maar gaven melding van allerhande uitdagingen en knelpunten met betrekking tot de taken en strategieën van een facilitator. Het betreft hier vooral didactisch gerelateerde uitdagingen.

Het stellen van *interventies* werd door vele peer tutores gerapporteerd als een uitdaging. Enerzijds bleek het *vormgeven* van de interventies op zich een moeilijkheid. Peer tutores wisten niet steeds welke vragen specifiek te stellen, hoe ze best konden inspelen op een vraag zodat de tutee zelf terug op weg kon, en welke hints goede hints waren die niet te veel weggaven.

‘Soms vind ik het moeilijk om goede vragen te vinden. Je moet dan een vraag opdelen in deelvraagjes en daar dan op beginnen doorvragen, maar soms moet je daar echt over nadenken, “hoe moet ik dat nu aanpakken”. Dat vind ik moeilijk, je leert dat wel al doende, maar dat is toch een werkpunt.’

Anderzijds bleek ook het *timen* van deze acties niet makkelijk te zijn. De peer tutores in deze studie deelden de ervaring dat ze soms te snel ingrepen en bijgevolg het denkproces te snel uit handen van de tutee namen. Op andere momenten grepen ze te laat in en boden ze de tutee naar hun mening te laat de ondersteuning die nodig was. Het evenwicht zoeken tussen enerzijds tutee-initiatief respecteren en anderzijds input en ondersteuning bieden, werd door voor vele peer tutores als een leerproces ervaren.

‘Moet ik nu iets doen of niet? (...) Laat ik ze gewoon doen of moet ik er naar toe gaan... dat is lastig. (...) Wanneer is dus soms een beetje zoeken.’

Als tweede vernoemden de peer tutores de uitdaging van het *differentiëren* en het omgaan met heterogeniteit op diverse vlakken. Peer tutores werden in elke sessie geconfronteerd met verschillende vragen. Terwijl sommige tutees eerder rond theorie wilden werken, wilden andere zich dan weer richten op oefeningen. Hoewel de peer tutores aangaven dat werken in een groep zijn voordelen had, werd deze keerzijde eveneens als een uitdaging ervaren. Het feit dat tutees elkaar vaak al direct en indirect via hun inbreng verder hielpen, vloeide als een positief gevolg voort uit het begeleiden van tutees in een groep. Echter, een concept vinden dat werkt voor elke tutee in de groep en tegemoet komt aan ieders noden, bleek voor geen enkele peer tutor een makkelijke opgave.

‘Dat is een van de moeilijkste taken om dingen met iedereen te doen omdat iedereen eigenlijk verschillende problemen heeft, dus iets kiezen waar iedereen iets aan heeft.’

Niet alleen het creëren van een uitdagend aanbod voor iedere tutee vormde een uitdaging. Tevens bleek het niet eenvoudig om meteen in te spelen op deze

diverse vragen, aangezien er als peer tutor van de ene subgroep naar de andere gelopen werd.

‘Ik heb al ondervonden dat tutees verschillende vragen hebben of met verschillende oefeningen bezig zijn [in een grote groep]. De eerste paar minuten moet ik dan altijd even denken “waar zijn zij nu concreet mee bezig”, of “wat vragen zij mij nu eigenlijk”.’

Ook het omgaan met verschillende tempo's in de grotere klasgroep was geen sinecure. Gezien elke tutee op zijn eigen ritme werkte, kon het vormgeven van een sessie niet rechtlijnig gebeuren.

‘Het omgaan met een grote groep en dan op klassikaal tempo werken (...). Het managen van die verschillende tempo's, daar heb ik het moeilijk mee. (...) Hoe pak je dat het beste aan?’

Het *omgaan met stiltes* werd als derde grote moeilijkheid gerapporteerd. In plaats van stiltes te zien als een pedagogische techniek waarbij de tutee de kans krijgt om dingen voor zichzelf te bekijken, toonden een aantal peer tutores moeite met het respecteren van deze denktijd omdat dit ongemakkelijke momenten met zich meebracht.

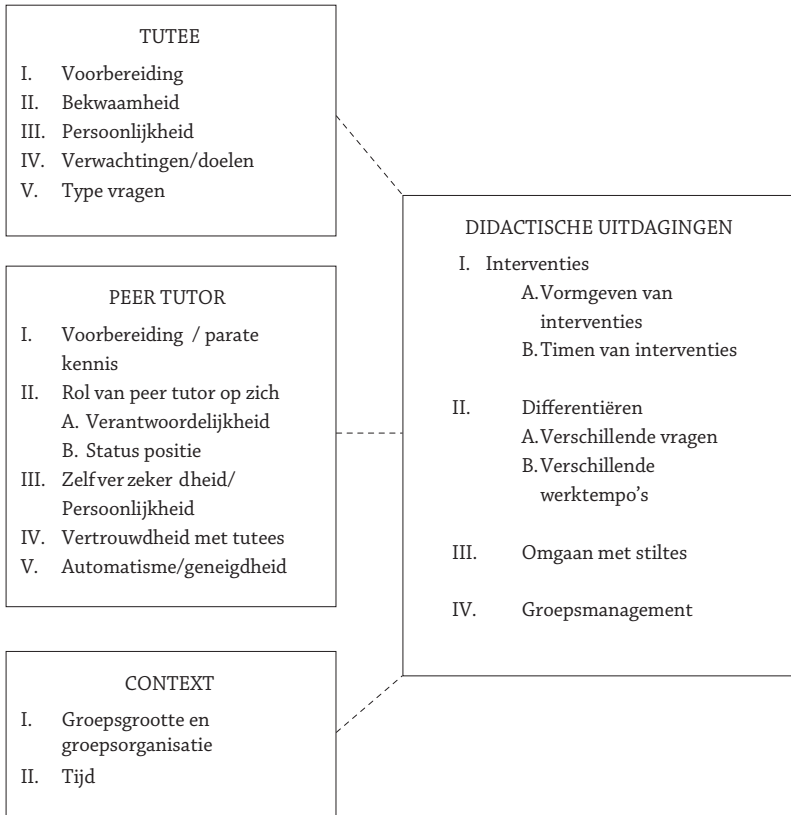
‘En dan is het moeilijk want ergens wil je niet dat ze daar een half uur stilzitten, want daar voel je je ongemakkelijk bij. Maar ergens wil je ook niet dat je bij de eerste stilte alles zegt, want dan denken ze volgende keer “o, het komt toch wel, ik moet mij niet inspannen”.’

Andere peer tutores ervoeren stiltes dan weer als pijnlijk voor de tutees die zwakker zijn en moeite vertonen in het denkproces. Stiltes creëerden in hun ervaring met andere woorden een dilemma: “To interveneren of niet te interveneren?”

‘De tutees die niet goed zijn in het vak (...), dat is ook zeer pijnlijk om hen dan tien minuten te laten zoeken en dan komt er niets... bij hen ben je dan wel geneigd om meer op te treden dan bij andere tutees.’

Ten slotte, de vierde en laatste grote uitdaging betreft *groepsmanagement*. Een groep onder controle houden, terug aan het werk zetten en de groepsdynamiek modereren en sturen, vraagt van peer tutores een zelfverzekerde houding.

‘Ik voelde mij gewoon een student tussen de studenten. Wat ik dan wel moeilijk vond was als het uit de hand liep, zoals bij rumoer. Dan wordt er van jou verwacht dat je ingrijpt (...). Je voelt wel dat je eigenlijk moet ingrijpen, maar ik wist helemaal niet hoe, dus ik heb niets gedaan. Dat was toen fout, maar ik wist niet hoe ik dat moest doen.’

Figuur 1 PAL-uitdagingen door de ogen van de peer tutor

Het is duidelijk dat deze vier uitdagingen specifieke competenties van peer tutoeren vragen. Echter, via de tweede onderzoeksvraag werd op zoek gegaan naar factoren die hun rol bemoeilijkten en bijgevolg gerelateerd konden worden aan bovenstaande uitdagingen en bezorgdheden. Factoren op het niveau van de tutee en van de peer tutor, alsook binnen de context werden gedistilleerd. In wat volgt, wordt elk niveau uitgewerkt. Figuur 1 geeft de resultaten van beide onderzoeksvragen visueel weer.

De tutee

Op het niveau van de tutee vormde allereerst de *voorbereiding* van tutees een probleem. Het bleek voor peer tutoeren erg moeilijk om faciliterend op te treden en bijgevolg een (be)vragende houding aan te nemen als tutees niet voldoende voorbereid waren of zelf geen vragen stelden. Peer tutoeren werden dan voor de keuze geplaatst: hun faciliterende acties met weinig succes volhouden óf meer sturend

ingrijpen. Vaak opteerden ze voor de laatste optie en verzwakte hun faciliterende houding.

‘Omdat ik voel dat ze eigenlijk echt niet mee zijn met de leerstof, dus dan heeft het ook weinig zin om te proberen het uit hen te laten komen.’

Een tweede tuteefactor betreft de *bekwaamheid* van tutees. Zowel sterke als zwakke tutees genereerden problemen bij het tutoeren, hoewel de meningen onder de peer tutoeren niet eenduidig blijken. Wat het bieden van sturing of geven van kant-en-klare antwoorden betreft, waren de bevroegde peer tutoeren het eens dat ze vooral geneigd waren dit te doen bij zwakkere tutees. Deze tutees vertoonden immers een duidelijke nood aan meer sturende acties. Echter, vragen en hints bedenken of (blijven) herformuleren opdat deze tutees de leerinhoud wel zouden begrijpen, werd als een moeilijke opdracht ervaren.

‘Ik vind het makkelijker om met de sterkere te werken dan met de zwakkere. Bij een zwakkere tutee en een moeilijke oefening, probeer ik door vragen te stellen te bereiken dat ze er zelf op komen, maar dat lukt soms niet en dan zit ik daar “wat moet ik nu nog vragen”.’

Eén peer tutor geeft echter aan dat het stellen van vragen en coachend optreden juist makkelijker verliep bij zwakkere tutees. Het gevoel een coach te zijn die deze tutees vooruit helpt, werd meer expliciet gestimuleerd. De interactie met sterkere tutees verliep bij deze tutor dan weer moeilijker omdat de afstand tutor-tutee kleiner werd. Gezien het hogere niveau van vragen bij deze tutees, wist hij het antwoord vaak zelf niet en kon een gerichte coaching bijgevolg minder intensief plaatsvinden. Hij werd in die situaties zelf geconfronteerd met cognitieve uitdagingen waardoor het gevoel van coach, in zijn perceptie, naar de achtergrond verdween, ten voordele van het student zijn onder de studenten.

‘Bij de zwakkere tutees voel ik meer de rol van coach (...) en daarom vind ik het minder moeilijk om echt vragen te stellen en daar meer tijd aan te besteden, terwijl bij de sterkere voel ik mij meer medestudent dan coach. (...) Ik denk deels omdat ik niet sterk genoeg ben. Bij de zwakkere heb je het gevoel “ik weet genoeg om die afstand als coach te bewaren, om snel genoeg op hun denkproces in te spelen”, terwijl als de sterkere aan het denken slaan, dan heb je zoiets van “o”, en dan moet je mee beginnen nadenken en verlies je te veel tijd om echt een coach te zijn.’

Aansluitend speelden de diverse *persoonlijkheden* van de tutees een derde bemoeilijkende rol. De sterkere tutees bleken immers vaak ook de meer dominante persoonlijkheden te zijn die de zwakkere en/of minder assertieve tutees de kans ontnamen om het denkproces zelf door te maken. Toezien dat niemand uit de boot valt en dat de aandacht evenwichtig blijft, vormde voor vele peer tutoeren een aandachtspunt.

‘Je hebt tutees die alles weten en het ook niet kunnen laten om meteen te antwoorden “voilà, dat is het”, terwijl dat voor de andere tutees natuurlijk een gemiste kans is om zelf dat proces door te maken.’

Ten vierde, net zoals peer tutores doelstellingen vooropstelden, kwamen ook tutees met bepaalde *verwachtingen en doelen* naar de sessies. Sommige tutees verwachtten kant-en-klare antwoorden en vertoonden bijgevolg frustratie wanneer de peer tutor een faciliterende rol bleef aanhouden. Terwijl sommige peer tutores hun rol staande hielden, toonden andere zich in deze situaties sneller geneigd om mee te gaan in de verwachtingen van hun tutees.

‘Ik denk dat we ons daar [tutee verwachtingen] door laten leiden, want anders zouden wij minder zeggen. (...) Ook omdat we zelf student geweest zijn en omdat we waarschijnlijk hetzelfde gedrag vertoond zouden hebben. Het is niet dat ik ze [tutees met andere verwachtingen] nu negatief bekijk, ik begrijp het volkomen.’

Een laatste factor gerelateerd aan de tutees heeft betrekking op het *type vragen* waarmee de peer tutores geconfronteerd werden. Als het om makkelijke en rechtlijnige vragen ging, waren peer tutores eerder van mening dat ze hier snel een antwoord op moesten formuleren. Daarentegen rapporteerden enkele peer tutores dat wanneer de leerstof moeilijker en bijgevolg ook de vragen moeilijker werden, ze vaak sneller gingen antwoorden omdat de tutees er zelf niet uitraakten.

‘Soms is het gewoon zo’n simpele vraag dat ik denk “allé...”. Je wilt ook niet te veel tijd besteden aan van die stomme dingen die iedereen weet behalve één iemand. Dan denk ik “antwoorden en hop weer verder”.’

‘Als er dan meer vragen komen over “ik snap dit echt niet”, of over meer algemenere topics, dan kan je een keer zeggen “hier gaan we eens tien minuutjes verder over discussiëren”.’

De peer tutor

Niet alleen brachten de te begeleiden studenten specifieke uitdagingen met zich mee, ook de peer tutores zelf speelden een belangrijke rol in het verhaal van ervaringen en onzekerheden tijdens het proces van tutoring. Vijf tutorgerelateerde factoren kwamen na analyse naar voren.

Alle peer tutores gaven als eerste aan dat ook zij niet altijd even *voorbereid of vertrouwd met de leerstof* waren. Aangezien de meeste peer tutores de cursus al minstens één jaar tevoren aflegden, ontbrak het hun vaak aan parate kennis om snel en gericht de juiste vragen te bedenken. Bovendien werd er soms geen voorbereiding aan de dag gelegd ten gevolge van de eigen drukke studieagenda. Dit bemoeilijkte het adequaat reageren en inspelen op vragen van tutees.

‘Ik weet vaak het antwoord niet. Er is een vraag, je moet daarover redeneren, maar je kan dat niet op 1-2-3 en niet tegen dezelfde snelheid als de tutees dat kunnen. Zij zijn nu met die cursus bezig en hebben die herhaald, maar bij mij is dat alweer een jaar geleden.’

Een tweede belangrijke factor is *de rol van peer tutor op zich* die enerzijds voor een verhoogd verantwoordelijkheidsgevoel zorgde, en die anderzijds een zekere status en gewijzigde positie in het studentenleven met zich meebracht. Allereerst toonden de peer tutores zich bewust van de grotere verantwoordelijkheid die ze door de rol van peer tutor toebedeeld kregen in het leerproces van hun medestudenten. Ze wilden geen fouten overdragen of stimuleren, maar ervoeren dat sommige tutees een hoge mate aan accuraatheid en alwetendheid verwachtten. Dat creëerde bij sommige peer tutores een angstig gevoel.

‘Het moeilijkste is als je een antwoord geeft en dan denkt “oei, is dat wat ik hier zeg wel juist?” En je weet ook zelf nooit of je wel de juiste redenering opbouwt. De tutees weten dat jij ouder bent en die gaan er automatisch van uit dat wat jij zegt, juist is. Dat vind ik wel een beetje eng.’

De gewijzigde status en positie genereerden bovendien een extra onzekerheid. Een aantal peer tutores wilden niet als belerend overkomen. Vooral in interactie met tutees met wie ze zelf nog andere vakken volgden, werd de dubbele rol als ‘vreemd’ gepercipieerd. De peer tutores gaven weliswaar aan dat de respectvolle reacties van tutees hen hielpen in het uitvoeren van hun rol. Leeftijd of ervaring zouden voor hen niet bepalend zijn, kennis en expertise betreffende de cursus daarentegen wel, wat de peer tutores wel zelf in de hand hadden. Toch werd er melding gemaakt van een gewijzigde perceptie bij de tutees.

‘Het is een beetje de omgekeerde wereld: je bent het gewoon om als student in de les te zitten en te luisteren naar wat de professor zegt en nu zit je eigenlijk aan de andere kant van het verhaal. Je merkt direct ook dat de tutees u bekijken als een assistent of iemand op afstand. Ze weten ook wel dat je student bent maar dat vond ik zelf vervelend. Als de PAL-sessie gedaan was, dan zeiden zij bijvoorbeeld geen dag.’

Voorts werd ook aangegeven dat antwoorden op vragen van medestudenten eigenlijk de regel is. De vraag terugsturen en bijgevolg niet antwoorden op een vraag van een medestudent werd door sommige peer tutores als ‘not done’ beschouwd.

‘Uiteindelijk, als er iemand van uw richting een vraag stelt, dan antwoord je ook en dan doe je eigenlijk hetzelfde. (...) Ik kan niet zeggen “sorry ik kan niet op de vraag antwoorden”. Ik moet altijd antwoorden.’

Zelfverzekerdheid blijkt bovendien een derde factor geassocieerd met de rol van peer tutor op zich. Niet elke peer tutor lijkt even zelfverzekerd aan zijn of haar

taak te starten. Als peer tutor wordt er verwacht om een bepaalde rol op te nemen, naast de vertrouwde 'student-onder-studenten'-rol. Dit vraagt een zekere zelfverzekerdheid. Voor sommige peer tutores vormde het ingrijpen wanneer de groep te rumoerig werd of afweek van het onderwerp, een uitdaging. Ze vonden van zichzelf dat ze niet in de positie waren om daar op te reageren en tutees terug aan het werk te zetten.

'(...) om dan zo te zeggen als ze afwijken van het onderwerp "komaan mannetjes, terug aan het werk"... ja, ik vind dat lastig vanuit de status van ook student, om nu te zeggen "doe gewoon voort". Ik vind dat lastig omdat ik het gevoel heb dat dat niet mijn positie is om dat te zeggen.'

Andere peer tutores gaven aan dat hun meer introverte persoonlijkheid ervoor zorgde dat initiatief nemen en tussenbeide komen in discussies een grote stap werd.

'Iedereen even goed helpen en zorgen dat iedereen mee is, is een werkpunt... Dat ligt eerder aan mezelf, denk ik (...). Niet iedereen gaat meteen hulp inroepen als ze vastzitten en dan is het onze taak om in te springen, maar zo zelf ergens tussen komen... dat is een werkpunt.'

Een vierde factor die bij onzekere peer tutores een compenserende factor werd voor bovengenoemde onzekerheid, betreft *de vertrouwdheid met tutees*. Echter, dit bleek ook negatief te werken als peer tutores vooral die tutees spontaan aanspraken met wie ze vertrouwd waren of te familiair omgingen met tutees en op die manier afgeleid dreigden te raken.

'Ik denk ook wel dat ik vlugger naar de personen ging die ik kende en vroeg van "heb je hulp nodig". Niet dat ik, als iemand zijn hand opstak, daar dan niet naartoe ging, maar ik ging toch sneller spontaan naar de mensen die ik kende.'

'Een negatief punt is dat ik soms iets te familiair met de tutees omging. Als je die tutees persoonlijk kent, is het moeilijk om daar een beetje afstand van te nemen en met de topics bezig te zijn.'

Tot slot geven enkele peer tutores aan dat, naast de eerder genoemde meer tastbare factoren, de basale neiging bestond om te antwoorden en kant-en-klare informatie aan te reiken. Noem het een *automatisme* waarbij het 'vraag-antwoord'-mechanisme snel de overhand leek te nemen.

'Soms ben je gewoon bezig en denk je "voilà, dat is een vraag en hier is het antwoord".'

Andere peer tutores geven daarentegen aan dat het antwoorden in plaats van faciliterend vragen stellen ook voortvloeide uit het feit dat ze moe waren of het beu waren om die intensieve houding te blijven aannemen.

‘Als je echt geconcentreerd in uw taak bent, lukt het faciliteren wel maar als je moe bent, is het heel wat moeilijker en verval je sneller in het antwoorden.’
‘Ik heb geprobeerd om niet te snel te antwoorden, maar soms word je dat gewoon beu. Dan is het soms gewoon zo’n simpele vraag dat ik denk “allé...”’

De context

Een derde en laatste cluster van factoren die de eerdergenoemde meer algemene uitdagingen van peer tutoren versterkten, betreft contextfactoren zoals de groeps grootte en de tijdspanne van een sessie.

Allereerst lijkt de *grootte van de groep* een factor te zijn die maakt dat peer tutoren vooral moeite ervaren met het definiëren en plannen van interventies, en met het managen van verschillen tussen tutees. De meeste peer tutoren verkozen te werken met kleine groepen waarbij één of twee tutoren de begeleiding op zich namen. Een kleinere groep zou het makkelijker maken om de discussie op te volgen en gericht in te grijpen. Bovendien zou deze kleinere setting voor een verhoogde betrokkenheid bij alle tutees zorgen. Een grote groep brengt immers het risico mee dat bepaalde tutees het voortouw nemen en andere eerder volgzzaam worden.

‘In een kleine groep hoort iedereen direct de vragen van de anderen. Zo worden ze misschien ook gedwongen om logisch na te denken over iets waar ze zelf misschien snel overheen zouden gaan. (...) Het nadeel van een grotere groep is dat de verbaal vlottere mensen meer aan het woord zullen zijn dan de mensen die het ofwel niet weten ofwel minder spraakzaam zijn in deze situatie.’

Daarentegen zou een grotere groep het risico op directief en sturend gedrag van de kant van de peer tutor minimaliseren omdat er meer input vanuit medestudenten kan komen. De discussie kan beter en langer op gang gehouden worden in grotere groepssettings, hoewel de keerzijde met betrekking tot het modereren en leiden van dergelijke discussies een zekere uitdaging inhoudt.

‘Met de kleine groep heb je wel het nadeel dat als ze alle twee [tutees] weinig inbreng hebben en naar de oefening zitten kijken van “hoe moeten we dat hier doen”, dat je dan het gevoel hebt dat je eigenlijk alles moet voorzeggen.

Een tweede contextgerelateerde factor betreft de *tijd en tijdsdruk* die peer tutoren ervaren tijdens het tutoren. Optreden als facilitator vraagt meer tijd dan het louter aanreiken van kant-en-klare informatie en antwoorden. De peer tutoren werden elke sessie geconfronteerd met meerdere vragen van diverse tutees. Om tijd te winnen en tevens ieders vraag te kunnen behandelen, werd er soms teruggegrepen naar de makkelijke en vooral snelle aanpak van het directief reageren.

‘Je wil ook geen tijd besteden aan die stomme dingen die iedereen weet behalve één. Dan denk ik gewoon “antwoorden en weer verder”. En tegen het einde van een sessie, dan ben je ook al een hele tijd bezig en dan doe je dat [antwoorden]ook meer omdat je dat allemaal op tijd moet oplossen. Je hebt dan een aantal vragen gekregen en dan handel je dat wat sneller af.’

Niettegenstaande de vele uitdagingen, onzekerheden en knelpunten die werden gerapporteerd, gaven veel peer tutores aan dat hun rol als peer tutor vooral een groot leerproces betrof waar ze zich elke sessie steeds wat zekerder in begonnen te voelen. PAL blijkt met andere woorden niet enkel een leerervaring voor tutees, ook peer tutores maken vooruitgang.

‘De eerste keer dat ik een PAL-sessie moest geven, was wel eng omdat je dan helemaal niet weet wat je moet doen. Maar het is ook door het eens te doen dat je dat vrij snel door hebt en dat je jezelf eigenlijk steeds kan verbeteren.’

Discussie

Deze studie toont aan dat peer tutores, zelfs na training en coaching, allerlei uitdagingen, onzekerheden en knelpunten ervaren tijdens het tutores van medestudenten. De frequentst gerapporteerde uitdagingen betreffen didactische acties zoals het vormgeven en timen van interventies, het differentiëren in een grote groep, het omgaan met stiltes en het managen van groepsdynamieken. Deze bezorgdheden werden bovendien gerelateerd en versterkt door factoren eigen aan het PAL-proces. Zowel de persoon van de tutee, die van de tutor op zich alsook de context lijkt aspecten met zich mee te brengen die van bovengenoemde acties net uitdagingen maken. Andere onderzoekers (De Smet e.a., 2010; Solomon & Crowe, 2001) trokken gelijksoortige conclusies in hun studies naar de ervaringen van peer tutores. Het stellen van net die vragen die het denkproces van de tutee stimuleren en kritisch uitdagen, vormde ook in deze studies een echte kunst, net zoals het timen van deze interventies een veelgehoord knelpunt bleek te zijn. Bovengenoemde onzekerheden en uitdagingen hoeven echter geen verbazing te wekken. Het gaat hier immers om onervaren peer tutores die vanuit een dubbele rol aan dit leerproces startten. Bovendien, kunnen we dergelijke vergevorderde vaardigheden en competenties verwachten van peer tutores, als zelfs veel leerkrachten en docenten na jaren training en ervaring hier nog moeite mee vertonen? Het tutores en begeleiden van tutees vraagt immers ‘vaardige’ tutores die belangrijke doch complexe competenties onder de knie dienen te hebben, bijvoorbeeld het stellen van duidelijke en stimulerende vragen, beslissen waar, wanneer en hoe vaak te interveniëren, het evenwichtig toepassen van sturen en faciliteren, en het differentiëren van deze strategieën in de heterogene groep tutees. Voeg daar de dubbele rol van de peer tutor als student aan toe en de ervaren onzekerheden en uitdagingen worden evident (Colvin, 2007; Mynard & Almarzouqi, 2006). Frappant zijn bovendien de gewijzigde verantwoordelijkheidsgevoelens bij peer tutores voor het leerproces van hun medestudenten. Het is een hoop-

gevende bevinding dat peer tutores hun taak ernstig nemen en een kwaliteitsvolle begeleiding vooropstellen.

Echter, de conclusie dient zich aan dat peer tutores niet enkel begeleiding en ondersteuning bieden, maar dat ook zij zelf nood hebben aan een degelijke coaching en begeleiding. De uitgebreide training bij de start bleek in deze studie nog te weinig omvattend en te algemeen. De resultaten genereerden vooral evidentie om de training specifiek te richten op bepaalde didactische taken, zoals het leren omgaan met verschillen tussen tutees of het opnemen van groepsmanagementstrategieën. Aandacht schenken aan de dubbele rol van peer tutor en de gerelateerde onzekerheidsgevoelens lijkt hierbij cruciaal te zijn. Men zou een eerste algemene training, zoals in deze studie aan bod kwam en die een basisvoorwaarde blijft om peer tutores vertrouwd te maken met het PAL-verloop, best complementeren met een meer specifieke training op een later moment. Deze eerste concrete PAL-ervaringen kunnen peer tutores helpen om de trainingsinhoud beter te plaatsen. Bovendien kan deze trainingsinhoud specifiek worden afgestemd op de concrete ervaringen en uitdagingen van de deelnemende peer tutores tijdens deze eerste sessie(s). Deze eerder vraaggestuurde training zou efficiënter tegemoet kunnen komen aan wat de specifieke groep tutores nodig heeft, en niet aan wat algemeen vermoed wordt dat ze nodig hebben, zoals in de huidige training het geval was. Exploratieve studies naar de ervaringen van peer tutores zoals deze kunnen hierbij hun dienst bewijzen. Verder onderzoek zou zich kunnen richten op de vraag welke trainingstechnieken het proces van PAL het best faciliteren. In dit opzicht kan vanuit deze studie peer coaching vooropgesteld worden om peer tutores te ondersteunen in het omgaan met deze uitdagingen. Vele uitdagingen en onzekerheden worden immers gedeeld. Peer coaching geeft peer tutores de kans om deze onzekerheden bij lotgenoten te ventileren en advies in te winnen. De Smet en collega's (2010) stelden vast dat peer tutores de mogelijkheid waarderen om samen met peers te reflecteren in focusgroepen, hoewel deze collectieve ondersteuning de nood aan individuele feedback niet wegnam. Het tutores in duo of kleine groep zou peer tutores tijdens de sessie onmiddellijke ondersteuning en leerkansen kunnen bieden.

Tot slot oppert deze studie dat het informeren van de studenten die worden begeleid, met name de tutees, eveneens een belangrijke trainingsprioriteit dient te zijn. Aansluitend bij de resultaten van Loke en Chow (2007), werd in deze studie onder meer vastgesteld dat veel tutees accurate kennis en alwetendheid van hun peer tutores verwachtten en zich bijgevolg teleurgesteld uitten indien dezen hier niet aan voldeden. Bovendien lijkt ook de gebrekkige voorbereiding van tutees peer tutores te hinderen. Mogelijks genereerde de vrijwillige deelname van studenten aan de sessies een select publiek (bijvoorbeeld, een bepaalde bekwaamheid of persoonlijkheid), of net een wisselend publiek, wat de gewinning van tutees aan het PAL-verloop en de tutores zou kunnen hebben bemoeilijkt. Desalniettemin dienen opleidingen studenten niet alleen uit te nodigen voor PAL-sessies of te volstaan met een hoge deelnamegraad, maar ze dienen studenten tevens op te roepen om een zeker studentengagement op te nemen, dat wil zeggen een

afdoende voorbereiding en zelfverantwoordelijkheid voor hun taken. Veel tutees blijken immers nog te veel uit te gaan van een eenzijdig PAL-concept waarbij de peer tutor het voortouw neemt. Coördinatoren alsook peer tutores zelf hebben hier een belangrijke informatieve rol te spelen.

Hoewel deze kwalitatieve casestudie het ervaringsproces van peer tutores belichtte, kende deze ook beperkingen. De methodologische keuze voor interviews en bijhorende interpretatieve analyses vormde enerzijds de meest geschikte methode om een diepgaand en doortastend beeld te scheppen van de ervaringswereld van peer tutores. Anderzijds bracht deze keuze een betrekkelijk beperkt aantal respondenten met zich mee. Dit onderzoek beoogde dan wel geen generaliseerbare uitspraken te poneren, vragenlijstonderzoek had een breder beeld kunnen scheppen. Bovendien, om de vakspecifieke invloed op zich te minimaliseren, werden peer tutores uit drie verschillende vakken bevroegd. Toch kunnen de specifieke context van het wetenschapsonderwijs in het bijzonder en het daarbijbehorende specifieke studentenprofiel de resultaten in een bepaalde richting gestuurd hebben. Ook de groepsopzet met een ratio van 1 tutor op 6 tutees bracht wellicht een bepaalde sfeer met zich mee, dewelke niet te vergelijken is met andere PAL-formats. Optreden als peer tutor in een groep brengt bijvoorbeeld bepaalde (groeps)managementproblemen met zich mee, die mogelijks minder of op een andere manier aan de orde zijn in een een-op-een-begeleiding. We nodigen andere onderzoekers bijgevolg graag uit om dit exploratief onderzoek aan te vullen met soortgelijk onderzoek in andere settings en met andere PAL-formats. Een laatste methodologische beperking betreft dat slechts één van de externe onderzoekers de codering en analyse op zich genomen heeft. Hoewel dit een eenduidige codering bewerkstelligde, is het niet mogelijk om interbeoordelaarsbetrouwbaarheid te rapporteren in deze studie. Echter, het codeerschema werd ontwikkeld in overleg met de andere betrokken onderzoekers, alsook werd in het geval van onduidelijkheden bij het coderen overleg gepleegd tot men eensgezindheid bereikte.

Conclusie

Ondanks de vernoemde uitdagingen en onzekerheden blijven peer tutores hun taak met plezier opnemen en onderkennen ze het belang van een kwaliteitsvolle aanpak. Het gaat om geëngageerde studenten die hun tijd graag investeren in het leerproces van anderen. Bij wijze van besluit kan dan ook gesteld worden dat een wederzijdse investering door de opleiding op zijn plaats is, bijvoorbeeld door het organiseren van een afdoende training, opvolging én accreditatie. Bovendien werd duidelijk dat PAL geen eenrichtingsverkeer betreft, maar een dynamisch interactieproces behelst tussen diverse partijen die op verschillende niveaus uitdagingen genereren. Met het oog op een succesvol PAL-programma dient dan ook aandacht uit te gaan naar een gamma van factoren, zowel binnen als buiten de onmiddellijke tutor-tutee-interactie.

Acknowledgements

De auteurs danken graag Daan Symons en Fanny Neckebroeck voor hun input en ondersteuning bij het verzamelen van de onderzoeksdata.

Referenties

- Ashwin, P. (2003). Peer Support: Relations between the context, process and outcomes for the students who are supported. *Instructional Science*, 31, 159-173.
- Capstick, S. & Fleming, H. (2004). *The Learning Environment of Peer Assisted Learning*. Paper presented at the Peer Assisted Learning conference.
- Chi, M. (1996). Constructing Self-Explanations and Scaffolded Explanations in Tutoring. *Applied Cognitive Psychology*, 10, 533-549.
- Chi, M., Siler, S., Jeong, H., Yamauchi, T. & Hausmann, R. (2001). Learning from human tutoring. *Cognitive Science*, 25, 471-533.
- Choudhury, I. (2002). Use of Reciprocal Peer Tutoring Technique in an Environmental Control Systems Course at an Undergraduate Level. *Journal of Construction Education*, 7(3), 137-142.
- Colvin, J.W. (2007). Peer tutoring and social dynamics in higher education. *Mentoring & Tutoring*, 15(2), 165-181.
- De Smet, M., Van Keer, H. & Valcke, M. (2008). Blending asynchronous discussion groups and peer tutoring in higher education: An exploratory study of online peer tutoring behaviour. *Computers & Education*, 50, 207-223.
- De Smet, M., Van Keer, H., De Wever, B. & Valcke, M. (2010). Studying thought processes of online peer tutors through stimulated-recall interviews. *Higher Education*, 59(5), 645-661.
- Dochy, F. & Nickmans, G. (2005). *Competentiegericht opleiden en toetsen: theorie en praktijk van flexibel leren*. Utrecht: Lemma.
- Fantuzzo, J., Dimeff, L. & Fox, S. (1989). Reciprocal peer tutoring: A multimodal assessment of effectiveness with college students. *Teaching of Psychology*, 16, 133-135.
- Graesser, A., Person, N. & Magliano, J. (1995). Collaborative Dialogue Patterns in Naturalistic One-to-One Tutoring. *Applied Cognitive Psychology*, 9, 495-522.
- Loke, A. & Chow, F. (2007). Learning partnership: The experience of peer tutoring among nursing students: A qualitative study. *International Journal of Nursing Studies*, 44, 237-244.
- Mynard, J. & Almarzouqi, I. (2006). Investigating peer tutoring. *ELT Journal*, 60(1), 13-22.
- Packham, G. & Miller, C. (2000). Peer-assisted student support: A new approach to learning. *Journal of Further and Higher Education*, 24(1), 55-65.
- 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.
- Rosé, C.P., Moore, J.D., VanLehn, K. & Allbritton, D. (2001). A Comparative Evaluation of Socratic versus Didactic Tutoring. In J.D. Moore & K. Stenning (Eds.), *Proceedings of the Twenty-Third Annual Conference of the Cognitive Science Society* (pp. 897-902). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- 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*, 92(17), 211-216.

- Schramm, C., Brown, S. & Street, D. (2009, October 18-21). *Peer tutors' perceptions of the in-class peer tutoring program in mechanics of materials*. Paper presented at the 39th ASEE/IEEE Frontiers in Education Conference, San Antonio, Texas.
- Secomb, J. (2007). A systematic review of peer teaching and learning in clinical education. *Journal of Clinical Nursing, 17*, 703-716.
- Segers, M., Nijhuis, J. & Gijssels, W. (2006). Redesigning a learning and assessment environment: The influence on students' perceptions of assessment demands and their learning strategies. *Studies in Educational Evaluation, 32*(3), 223-242.
- Solomon, P. & Crowe, J. (2001). Perceptions of student peer tutors in a problem-based learning programme. *Medical Teacher, 23*(2), 181-186.
- Topping, K. (1996). The Effectiveness of Peer Tutoring in Higher and Further Education: A Typology and Review of Literature. *Higher Education, 32*, 321-345.
- Topping, K. & Ehly, S. (2001). Peer Assisted Learning: A Framework for Consultation. *Journal of Educational and Psychological Consultation, 12*(2), 113-132.
- Trigwell, K., Prosser, M. & Waterhouse, F. (1999). Relations between teachers' approaches and students' approaches to learning. *Higher Education, 37*, 57-70.
- Weidner, T. & Popp, J. (2007). Peer-Assisted Learning and Orthopaedic Evaluation Psychomotor Skills. *Journal of Athletic Training, 42*(1), 113-119.
- Weyrich, P., Celebi, N., Schrauth, M., Möltner, A., Lammerding-Köppel, M. & Nikendei, C. (2009). Peer-assisted versus faculty staff-led skills laboratory training: A randomized controlled trial. *Medical Education, 43*, 113-120.