



## Advies over de BSA bij Fontys

Een onderzoek naar de norm, werkende principes en voorwaarden

### **Programma Studiesucces**

Dimphy Hooijmaijers

Linda Oosterwijk

Rosemarie Moonen

Martine Jansen

November 2020

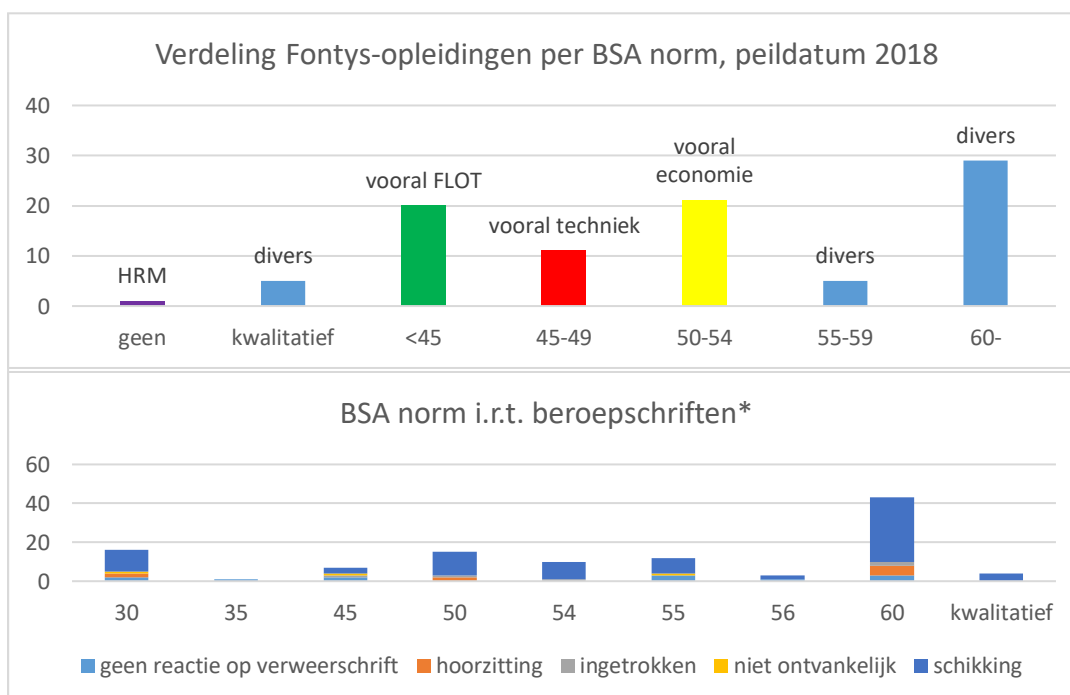
# Inhoudsopgave

<b>1. Inleiding</b> .....	<b>3</b>
1.1. Aanleiding onderzoek .....	3
1.2. Literatuuronderzoek.....	4
1.2.1. Invulling van het BSA.....	4
1.2.2. Effecten van het BSA .....	5
<b>2. Doel- en vraagstelling</b> .....	<b>6</b>
2.1. Doelstelling .....	6
2.2. Onderzoeksvragen .....	6
<b>3. Kwalitatief onderzoek</b> .....	<b>7</b>
3.1. Methoden kwalitatief onderzoek.....	7
3.2. Resultaten kwalitatief onderzoek.....	9
3.3 Conclusies kwalitatief onderzoek.....	15
3.4. Aanbevelingen kwalitatief onderzoek .....	16
<b>4. Kwantitatief onderzoek</b> .....	<b>17</b>
4.1. Methoden kwantitatief onderzoek.....	17
4.2 Resultaten kwantitatief onderzoek .....	19
4.3. Conclusies kwantitatief onderzoek.....	27
4.4. Aanbevelingen kwantitatief onderzoek .....	28
<b>5. Overkoepelende conclusie en advisering</b> .....	<b>29</b>
5.1. Aanbevelingen en specifieke aandachtspunten voor verschillende verschijningsvormen van het BSA.....	29
5.1.1. Aandachtspunten bij een BSA van 60 EC .....	30
5.1.2. Aandachtspunten bij een BSA rond 50 EC .....	30
5.1.3. Aandachtspunten bij een kwalitatieve norm .....	31
5.1.4. Aandachtspunten bij een doorstroomnorm.....	31
5.2. Kansen door Corona .....	31
<b>6. Bronnenlijst</b> .....	<b>33</b>
Appendix A. Interviewformats (kwalitatief onderzoek) .....	34
Appendix B. Kenmerken studenten onderzochte groep (kwantitatief onderzoek) .....	37
Appendix C. ISCED 2013: Fontys indeling .....	38
Appendix D. Vervolgstappen op T+1: Onderwijsrichtingen.....	39
Appendix E. Diplomarendement .....	42

# 1. Inleiding

## 1.1. Aanleiding onderzoek

Ongeveer tien jaar geleden is er een wet aangenomen waarin hogescholen en universiteiten verplicht zijn om studenten een studieadvies te geven na hun eerste studiejaar. Dit advies kan verschillende vormen hebben (bijvoorbeeld op basis van een aantal te behalen studiepunten of op basis van specifieke competenties die een student heeft aangetoond) en kan bindend van karakter zijn (je mag dan als je niet voldoet aan de gestelde eisen het jaar erna deze opleiding niet vervolgen, hierna BSA genoemd) of niet bindend van karakter zijn. Het College van Bestuur (CvB) van Fontys heeft in 2012 bij het instellen van de High five, onderdeel van de kwaliteitsagenda, bepaald dat bij alle opleidingen van Fontys vóór of uiterlijk in 2015 de propedeuse binnen 1 jaar behaald dient te zijn, uitzonderingen daargelaten. Een aantal (ca. 30) opleidingen heeft hieraan ook daadwerkelijk gevolg gegeven. In 2017 heeft een eerste heroverweging plaatsgevonden n.a.v. aantallen en resultaten van uitspraken van het College van Beroep voor de examens (Cobex, zie ook onderstaand figuur), een daaropvolgend advies van JZ en gesprekken van het CvB met enkele directeuren. De voorlopige conclusie van deze gesprekken was dat het doel van een norm voor het BSA (Bindend Studieadvies) van 60 studiepunten lang niet in alle gevallen in het voordeel lijkt van zowel de student als de opleiding. Er is daarna niet langer ingezet op het gaan hanteren van 60 studiepunten als norm voor alle opleidingen, maar er is ook geen andere ontwikkelrichting vastgesteld.



Figuur 1. Stand van zaken BSA binnen Fontys Hogescholen, peildatum 2018

\* Eén instituut is hieruit gehaald, uit de cobex-analyse bleek dat er sprake was van organisatorische problemen en daardoor een zeer groot aantal beroepszaken, die direct weer geschikt konden worden, waardoor de resultaten ernstig zouden worden vertroebeld.

Ook landelijk waren er ontwikkelingen die leidden tot een heroverweging, zoals de uitspraak van minister Van Engelshoven van het Ministerie van OC&W bij de opening van het studiejaar 2018-2019 over het hanteren van een BSA van 40 EC, de reacties hierop, de Kamervragen en het daarop ingestelde onderzoek. De mogelijke druk die uitgaat van het BSA op het welzijn van studenten is een belangrijke pijler die deze ontwikkelingen voedt. De resultaten van dit onderzoek zijn in juli 2019 gepubliceerd en daaruit blijkt dat nader onderzoek noodzakelijk is

en er nu onvoldoende evidentie is om een nieuwe norm te kunnen stellen, ook als die norm wordt overgelaten aan de instellingen zelf.

Fontys wil de komende jaren een verbeterslag maken in de hantering van de BSA, met name in het versterken van de drie functies van de propedeuse, te weten:

1. Selecteren;
2. Oriënteren;
3. Verwijzen.

In de huidige situatie wordt, door het hoog leggen van de lat (de norm onder het BSA is voor de meeste opleidingen >50EC), vooral aandacht besteed aan selecteren. Hierdoor vallen in een vroegtijdig stadium potentieel goede beroepsbeoefenaren uit. We zien op verschillende plekken in de organisatie wel beweging op een stevigere rol van oriënteren en verwijzen binnen Fontys, o.a. binnen het economisch domein met de mogelijkheid om te switchen in het eerste half jaar, binnen de opleiding HBO-ICT met maatwerkklassen en binnen het technisch domein met de ambitie om een brede propedeuse in Eindhoven te ontwikkelen. Ook met het Empower TEC Kickstart programma kunnen studenten zich (opnieuw) oriënteren waarbij ze door de opzet van het programma in hun studieritme blijven. De vraag is hoe het denken over en het organiseren van het BSA aan deze beweging en de brede doelstelling een positieve bijdrage kan leveren.

Binnen Fontys zien we bovendien twee richtingen in de beweging m.b.t. het BSA. Enerzijds de beweging om de norm onder het BSA te verhogen/steviger te hanteren en anderzijds om het bindend karakter van het studieadvies af te schaffen of meer kwalitatief in te richten. Om dit proces van bewegen meer onderbouwing te geven is besloten om naar (1) de huidige en wenselijke invulling van het BSA te kijken voor verschillende verschijningsvormen hiervan binnen Fontys, en naar (2) de effecten van de huidige inrichting van het BSA binnen de Fontys-opleidingen op de verdere studieloopbaan van studenten. Beide onderdelen volgen hieronder in het literatuuronderzoek en in de doel- en vraagstelling (hoofdstuk 2).

## 1.2. Literatuuronderzoek

### 1.2.1. Invulling van het BSA

Rondom het vaststellen van de meest 'optimale' norm van het BSA ligt een moeilijk vraagstuk. Een lagere BSA-norm kan voorkomen dat studenten onterecht bij een opleiding worden weggestuurd. Bovendien legt het minder psychische druk op studenten en geeft het hen meer de ruimte om aan hun studie en het studeren zelf te wennen. Aan de andere kant zien we dat studenten 'naar de norm' gaan studeren (De Koning et al., 2014). Een lagere norm kan dus uitnodigen tot parttime studeren, waardoor studenten met een studieachterstand het tweede jaar ingaan. Bij een hoge norm voorkom je vroegtijdige studievertraging, maar loop je als opleiding het risico dat je studenten die succesvol zouden zijn in hun verdere loopbaan op basis van (te) strenge criteria van de opleiding stuurt (Sneyers, 2017).

Klatzer en collega's (2019) suggereren dat een hoge norm veel voordelen heeft, mits er bewust aandacht wordt besteed aan het optimaal inrichten van het onderwijs(klimaat) omheen is ingericht. Het BSA dient dan als een sluitstuk binnen een integrale aanpak van onderwijsverbeteringen. Ook in het landelijk onderzoek uitgevoerd door Panteia en Seor in opdracht van het Ministerie van OC&W (Van den Ende, De Vreede, Zandvliet, & Vleeschouwer, 2019) komt naar voren dat de werking van het BSA enkel getoetst kan worden door te kijken naar het omringende pakket aan voorwaarden, criteria en flankerend beleid dat wordt gehanteerd.

Er zijn ook keuzes te maken in de vormgeving van een norm. Naast een BSA dat alleen op basis van studiepunten wordt afgegeven is ook een kwalitatief BSA mogelijk, waarbij een profiel wordt opgesteld o.b.v. benodigde basiskennis en competenties die een student moet bezitten om de opleiding succesvol te kunnen afronden (Van de Sande-Prince & Wilms-van den Nieuwelaar, 2019). Een BSA in deze vorm is wat persoonlijker en niet meer enkel op studiepunten gericht, maar kan aan de andere kant ook subjectiever worden ervaren en

daardoor complexer zijn om in te richten. Er is immers consensus nodig over het profiel en welke competenties en basiskennis daarin noodzakelijk zijn.

Juist vanwege deze hoeveelheid aan keuzes en het feit dat de inrichting van het BSA gezien moet worden in het licht van de inrichting van het onderwijsklimaat, bestaat er geen invulling in het kader van “one-size-fits-all”.

### 1.2.2. Effecten van het BSA

Kijkend naar de effecten van het BSA op de verdere studieloopbaan en het (diploma)rendement, blijkt uit grootschalig meta-onderzoek van Sneyers (2017) van meer dan 1500 studieprogramma's binnen het Nederlandse hoger onderwijs dat het hanteren van een BSA leidt tot een iets beter, maar niet significant, nominaal diplomarendement (7% stijging t.o.v. het hanteren van geen BSA). Haar resultaten lieten zien dat het instellen van een BSA leidde tot een toename van uitval in het eerste jaar, maar geen toename van de totale uitval in de bachelor. Dit kan erop duiden dat de ‘minder geschikte’ studenten inderdaad door een negatief BSA vroegtijdig in hun studieloopbaan van studie wisselden.

We zien echter gemixte resultaten over de verdere studieloopbaan van studenten die een negatief BSA hebben ontvangen in hun eerste jaar. Uit onderzoek bij de *School of Economics and Business* van de VU bleek dat studenten die bij een opleiding vertrokken met een negatief BSA in veel gevallen (85%) dezelfde of een vergelijkbare opleiding gingen doen en die studie vervolgens succesvol afronden, bovendien in vergelijkbare studieduur (Cornelisz et al., 2019). Het BSA lijkt in dat licht dus meer als een “wake up call” te werken, waardoor studenten alsnog hun studie afronden. Arnold en Van den Brink (2010) vonden juist dat een groot deel van de studenten met een negatief BSA ook bij de volgende studie opnieuw tegen problemen aanloopt. Zij stellen dat de inrichting van de begeleiding in relatie tot het BSA hierin een rol speelt: een gebrek aan begeleiding omtrent het maken van een nieuwe keuze kan ertoe leiden dat studenten ook bij hun nieuwe studie onvoldoende presteren. Dit suggereert opnieuw dat een optimaal effect van het BSA enkel verkregen kan worden middels een goed doordachte inrichting m.b.t. de voorwaarden, criteria en het flankerend beleid dat eromheen wordt aangeboden. Bovenstaande elementen uit wetenschappelijk onderzoek nemen we mee bij het onderzoek dat we doen bij onze eigen populatie.

## 2. Doel- en vraagstelling

### 2.1. Doelstelling

Doel van het onderzoek is om te komen tot een onderbouwd (*evidence based*) advies aan de Fontys-organisatie rondom de inrichting/richtlijnen van een onderwijskundig onderbouwde invulling van het BSA. Hierbij wordt het BSA gezien als een logisch gevolg van een pakket aan voorwaarden, criteria en flankerend beleid, dat is vormgegeven binnen de betreffende opleiding. Het uiteindelijke doel van een optimalere integrale invulling van het BSA is om de kans van het onjuist wegsturen of te lang onterecht binnenhouden van studenten tegen te gaan.

### 2.2. Onderzoeksvragen

Om bovenstaande doelstelling te bereiken staan de volgende onderzoeksvragen centraal:

- Onder welke voorwaarden en criteria wordt anno 2019/2020 het BSA door verschillende opleidingen binnen Fontys uitgevoerd?
- Welke elementen binnen deze diverse verschijningsvormen dragen aantoonbaar bij aan het doel “zo min mogelijk studenten onterecht wegsturen/onterecht behouden”?
- Wat zijn de effecten van de huidige BSA-varianten binnen de Fontys-opleidingen op de verdere studieloopbaan van studenten?

## 3. Kwalitatief onderzoek

### 3.1. Methoden kwalitatief onderzoek

Om tot een gefundeerd advies te komen, is er nader onderzoek gedaan naar de werkende principes van diverse verschijningsvormen van een BSA binnen Fontys. Hiervoor zijn gesprekken gevoerd met de coördinator van de P-fase (of een vergelijkbare rol), met eerste en/of tweedejaars studenten, en met docenten binnen een aantal opleidingen:

- Human Resource Management (een kwalitatieve norm van 51-53 EC, met goede begeleiding en intervisie)
- Toegepaste Psychologie (60 EC met goede begeleiding en docententeamoverleg bij twijfelgevallen),
- HBO-ICT (30 EC, beoordeling door docententeam en maatwerkklassen),
- Technische Bedrijfskunde (60 EC met aandacht voor een studeerbaar curriculum en compensatiemogelijkheden in de toetsing),
- Commerciële Economie voltijd van Fontys Hogeschool Economie en Communicatie (FHEC; 60 EC) en de flexibele variant, onderdeel van Fontys PRO Economie (60 EC, niet bindend advies).

De elementen die zijn bevestigd en die mogelijk kunnen bijdragen aan de doelen van het BSA zijn gebaseerd op factoren die relevant zijn gebleken in het landelijk onderzoek uitgevoerd door Panteia en Seor in opdracht van het Ministerie van OC&W (Van den Ende, De Vreede, Zandvliet, & Vleeschouwer, 2019). Het gaat hierbij om de volgende elementen:

1. Hoogte BSA-norm Zie hoofdstuk 3.2.1.
2. Inrichting voorwaarden, criteria en curriculum, met aandacht voor: Zie hoofdstuk 3.2.2.
  - Visie en kernwaarden
  - De wijze waarop studiepunten behaald kunnen worden (bijv. per module of per vak)
  - Compensatieregelingen van vakken en modules
  - Toetsingsbeleid en herkansingsmogelijkheden
  - Verplichte vakken
  - Aanwezigheidsplicht
  - De wijze waarop de examencommissie persoonlijke omstandigheden beoordeelt
3. De kwaliteit, beschikbaarheid en de inrichting (actief of passief) van individuele studiebegeleiding Zie hoofdstuk 3.2.3.

De kwaliteit en beschikbaarheid van informatie over het BSA en de studievoortgang is, parallel aan het kwalitatief onderzoek, onderzocht door de studentenadministratie en is daarom wel opgenomen in dit hoofdstuk, maar in een apart kader (hoofdstuk 3.2.4).

Om te achterhalen hoe bij de verschillende opleidingen de verschillende elementen bijdragen aan het succesvol hanteren van een BSA m.b.t. de drie functies van de propedeuse (oriënteren, selecteren en verwijzen), zijn interviews gehouden met de coördinator van de P-fase (of een vergelijkbare rol), en focusgroepen met eerste en/of tweedejaars studenten, en met docenten. Hiermee kunnen we achterhalen wat de ervaringen zijn met het BSA van deze drie groepen, waarbij de coördinator wordt bevestigd op het beleid (*curriculum as intended*), de docenten op de uitvoering van de BSA (*curriculum as implemented*) en de studenten op de ervaring (*curriculum as perceived*; Van den Akker, 2007).

Alle interviews en focusgroepen werden geleid en geanalyseerd door een of meerdere projectleden die ervaring hadden met het doen van kwalitatief onderzoek. De interviewformats die zijn gebruikt als leidraad voor de focusgroepen zijn te vinden in **Appendix A**. In onderstaande tabel staat het aantal deelnemers aan ieder interview of iedere focusgroep, gevolgd door een kader waarin de invloed van de eerste coronagolf op het onderzoek wordt geschetst.

Opleiding	Variant BSA	Studenten	Docenten	Coördinator
Human Resource Management	Een kwalitatieve norm van 51-53 EC, met goede begeleiding en intervisie	N = 5	N = 4	N = 2
Toegepaste Psychologie	60 EC met goede begeleiding en docententeamoverleg bij twijfelgevallen	N = 4	N = 2	N = 1
HBO-ICT	30 EC, beoordeling door docententeam en maatwerkklassen	N = 7	- *	N = 1
Technische Bedrijfskunde	60 EC met aandacht voor studeerbaar curriculum en compensatiemogelijkheden in de toetsing	N = 5 (2 internationale studenten)	N = 4	N = 1
Commerciële Economie FHEC (voltijd)	60 EC	N = 5	N = 5	N = 1
Commerciële Economie flexvariant (Fontys PRO Economie)	60 EC (maar niet bindend)	-**	-**	N = 1

Tabel 1. Pilotinstituten, corresponderende BSA-variant en aantallen participanten.

\*Geen toestemming om in gesprek te gaan met deze groep.

\*\*Voor de flexibele variant van CE (onderdeel van Fontys PRO Economie) hebben we enkel gesproken met de onderwijsmanager om een beeld te schetsen van de manier waarop de inrichting van een (niet-bindend) studieadvies past in een flexibel vormgegeven curriculum. Veel van de werkende principes in voorwaarden, criteria en flankerend beleid die hieronder worden beschreven zijn echter ook toepasbaar op een flexibele onderwijsvorm zonder bindend advies na het eerste jaar.

### **Invloed van corona op dit lopende onderzoek en de resultaten**

Gedurende de looptijd van dit onderzoek (studiejaar 2019-2020) zijn we geconfronteerd met de gevolgen van het coronavirus. De belangrijkste gevolgen waren dat we het onderzoek vanaf half maart digitaal hebben vormgegeven én dat Fontys het landelijke advies heeft gevolgd om dit jaar het BSA met een jaar uit te stellen (naar het tweede jaar) voor eerstejaars studenten.

De meeste focusgroepen en interviews met studenten en docenten zijn daardoor digitaal uitgevoerd. Dit heeft voor zover we kunnen nagaan, geen invloed gehad op de informatie die we hebben verkregen uit deze interviews, behalve dat de groepen respondenten hierdoor wat kleiner waren dan beoogd (zie tabel 1). Iedere deelnemer heeft zich uit kunnen spreken en heeft bijgedragen aan de resultaten.

Op één focusgroep na, hebben alle focusgroepen met studenten plaatsgevonden voordat Fontys had besloten dat het BSA dit jaar zou worden uitgesteld. Dit heeft daarmee de resultaten van deze groepen niet of nauwelijks kunnen beïnvloeden. De focusgroepen met docenten hebben soms wel na bekendmaking dit besluit plaatsgevonden, maar ook daarvan hebben we geen reden om aan te nemen dat dit invloed heeft gehad op de resultaten.

Het feit dat het BSA dit jaar is uitgesteld (en wellicht ook komend jaar) en dat er gewerkt is met een minimale ondergrens van 30 EC en de mogelijkheid om het eerste jaar over te doen, maakt deze generatie studenten wel de moeite van het onderzoeken waard in het/de hierop volgende studiejaar(en). Het hebben van de mogelijkheid om de studie opnieuw te starten én het uitgestelde BSA voor alle opleidingen van Fontys maakt dat deze groep voor de hoofd-onderzoeksvraag (*Welke elementen in de pilots dragen bij aan het doel "zo min mogelijk studenten onterecht wegsturen/onterecht behouden"?*) extra informatie kan opleveren. Het advies is om dit vervolgonderzoek komend jaar uit te voeren.



## 3.2. Resultaten kwalitatief onderzoek

### *Hoogte BSA-norm*

*Uit landelijke onderzoek van Panteia en Seor in opdracht van het Ministerie van OC&W blijkt dat de hoogte van de norm in combinatie met een pakket aan voorwaarden, criteria en het flankerend beleid omtrent de inrichting van het BSA invloed hebben op het kunnen behalen van de norm onder het BSA.*

De opleidingscoördinatoren geven aan dat er een aantal afwegingen erg belangrijk zijn bij het vaststellen van (de hoogte van) de norm.

De ervaringen zijn dat een (relatief hoge) norm ten goede komt aan de motivatie van de student, het dient als een stok achter de deur om meteen aan het studeren te gaan en aan het studeren te blijven. Ten tweede is het goed voor het rendement en voorkomt het lang-studeren later in de studie, omdat je de juiste (gemotiveerde en competente) studenten kunt selecteren en ze geen of nauwelijks bagage meenemen van leerjaar 1 naar de rest van de studie.

Als mogelijke negatieve effecten van het stellen van een (relatief hoge) norm geven ze mee dat de motivatie van studenten in leerjaar 2 inzakt (even pauze mogen nemen na deze inspanning van het behalen van de norm onder het BSA). Daarnaast is er door het stellen van een hoge norm ook de mogelijkheid dat je toch potentieel goede professionals wegstuurt, ook omdat studenten weinig gelegenheid hebben om te wennen aan het student-zijn en aan het hbo-niveau (iedere coördinator van een opleiding met een hoge norm had voorbeelden van studenten die ze liever niet hadden weggestuurd) en omdat het potentieel succesvolle studenten afschrikt (soms zelfs al voorafgaand aan de studie, in het oriëntatieproces).

De docenten herkennen zich in de uitspraken van de opleidingscoördinatoren. Zij ervaren dat studenten studeren naar de norm die je ze oplegt. Een hogere norm dient hiermee als een stok achter de deur die studenten dwingt om een studieritme vast te houden. Daarentegen geeft het studenten ook stress en onzekerheid. Docenten ervaren ook dat het BSA in het algemeen zorgt voor een goede schifting na het eerste jaar. In jaar 2 valt de stok achter de deur weg, waardoor sommige studenten zoekende raken om de studie op de juiste manier voort te zetten en ze hierdoor alsnog vertraging oplopen. Het feit dat studenten dit tweede jaar met een (vrijwel) schone lei beginnen voorkomt wel veel problematiek op organisatorisch vlak. De coördinator van ICT geeft aan dat dit minder problematisch is binnen de semesterstructuur, waarbij studenten wel of niet doorgaan en daarmee geen of nauwelijks bagage meenemen naar een volgend semester. Het goed volgen van studenten gedurende het semester en het heel regelmatig geven van diverse vormen van feedback, zodat studenten weten waar ze staan in hun ontwikkeling en in hun doelen, is hierbij van groot belang.

De studenten bevestigen de bevindingen van de coördinatoren en de docenten. Ook zij geven aan dat een stevige norm zorgt voor motivatie en een stok achter de deur, maar alleen als de omstandigheden in de studie maken dat ze het gevoel hebben dat ze die norm ook kunnen halen, bijvoorbeeld door compensatiemogelijkheden of een derde kans en door goede begeleiding en duidelijkheid over de norm en de (toets)criteria.

Ze bevestigen ook de mogelijke negatieve gevolgen van een hoge norm. Studenten ervaren weinig tijd om te wennen aan de nieuwe studie en dat geeft stress. Die stress maakt dat studenten soms vroegtijdig opgeven en uitvallen. De criteria worden niet door alle studenten als helder ervaren en worden soms ook gezien als erg streng.

### *Doorstroomnorm*

Aan docenten en studenten is ook de vraag voorgelegd, hoe zij het zouden vinden als het BSA geen bindend karakter zou hebben, waarbij studenten na een jaar kunnen worden weggestuurd, maar wanneer er gewerkt zou worden met een *doorstroomnorm*, waarbij studenten opnieuw in het eerste jaar mogen starten als ze onvoldoende studiepunten hebben gehaald.

Docenten staan wisselend tegenover een doorstroomnorm. Ze zien een doorstroomnorm niet als een alternatief voor een BSA, wel als een extra mogelijkheid. Sommige docenten geven aan dat het opnieuw mogen doen van jaar 1 een goede oplossing is voor studenten die heel erg moesten wennen aan het hbo of voor

studenten met een legitieme onderbouwing voor het behalen van weinig studiepunten, zoals bijzondere omstandigheden. Dit zou dan geen automatisch recht moeten zijn, maar verdiend moet worden o.b.v. de juiste motivatie en houding. In lijn hiermee zou er alsnog een minimum aantal studiepunten aan een dergelijke doorstroomnorm gesteld kunnen worden om te voorkomen dat je ongemotiveerde studenten voor een tweede jaar moet verwelkomen. Aan de andere kant schetsen sommige docenten dat een doorstroomnorm niet altijd in het belang is van de student. Als studenten meer dan genoeg reparatiemogelijkheden hebben om aan een norm te voldoen (bijv. op basis van een compensatieregeling) en het dan nog niet lukt, moeten ze goed bij zichzelf te rade gaan of de studie wel bij hen past. Een student na twee jaar moeten vertellen dat hij alsnog niet door mag wordt als erg onwenselijk beschouwd.

Ook studenten denken wisselend over een doorstroomnorm. Sommige studenten zien een doorstroomnorm als een mooie kans als je door omstandigheden, een trage start of gewenningsproblemen niet voldoende studiepunten hebt kunnen halen. Anderen zien het niet als goede optie vanwege de vertraging en de extra financiële last die dit met zich meebrengt. Zij relateren dit echter niet aan het feit dat het niet behalen van een BSA dezelfde consequentie heeft (of zelfs een grotere consequentie vanwege het niet mogen terugkeren bij die opleiding voor een aantal jaren).

#### *Inrichting voorwaarden, criteria en curriculum*

*Uit het onderzoek van Panteia en Seor blijkt dat de inhoud, inrichting en het niveau van de propedeuse representatief dienen te zijn voor de rest van de opleiding om de gestelde BSA-norm te kunnen halen. De wijze waarop studiepunten zijn te behalen, 'extra' herkansingsmogelijkheden, het tijdstip van herkansingen, compensatiemogelijkheden, wel of geen aanwezigheidsplicht en/of verplichte vakken zijn hierbij van invloed.*

De opleidingscoördinatoren geven aan dat een goede visie op de kernwaarden van je opleiding en de beroeps cultuur bijdraagt aan een betere inrichting van je curriculum en aan de ondersteuning van studenten om zo het kunnen behalen van de norm onder het BSA te vergroten.

Het inrichten van het curriculum, waarbij de studielast evenredig is verdeeld gedurende het studiejaar, en een passende vorm van toetsen, bewust met of zonder compensatiemogelijkheden, zijn belangrijke aandachtspunten, waarbij het verbinden van kennis(toetsing) aan praktijkopdrachten of projecten een belangrijke sleutel is in het vergroten van het studentsucces. Verder is het bieden van een derde kans voor studenten die dicht bij de norm zitten ook een manier om studenten te motiveren.

Ook het kunnen volgen van de voortgang van de student, door het behalen van studiepunten of door het geven van relevante en frequente feedback op de leerprestaties en vorderingen, maakt dat voor studenten helder is waar ze staan in hun leerproces en wat zij (nog) moeten of kunnen doen om de norm te halen. Goede informatievoorziening en heldere criteria helpen daarbij. Zeker als het gaat om studenten met bijzondere omstandigheden, die extra hulp kunnen krijgen via de coach of decanen en die bij de examencommissie een verzoek in kunnen dienen om extra tijd te krijgen om de norm te kunnen halen.

Opleidingen gaan verschillend om met het hanteren van een aanwezigheidsplicht. De voorkeur van de meeste coördinatoren gaat uit naar sociale druk. Het onderwijs is zo ingericht dat studenten zich moreel verplicht voelen ten opzichte van hun medestudenten om actief deel te nemen aan de onderwijsactiviteiten. Dit geldt zeker als het gaat om het werken aan groepsopdrachten of bij vaardigheidslessen, waarin ieders actieve deelname bijdraagt aan het leerproces van iedereen. Er zijn ook opleidingen waarbij het volgen van kernvakken verplicht is of waarbij er een beloningssysteem is ingericht, bijvoorbeeld het mogen inzien van een proeftentamen of het mogen deelnemen aan een tweede herkansing.

De docenten geven aan dat een relatief hoge norm in combinatie met het inrichten van voorwaarden en criteria zoals een compensatieregeling of een derde kans, studenten de ruimte geeft om te wennen aan het hbo, fouten te maken, die te repareren, en zich te ontwikkelen. Aan de ene kant dus die 'menselijke maat' aanbieden in combinatie met die stok achter de deur om studenten aan de slag te laten gaan en te blijven. Een evenredige

studielast die studenten hierbij kan helpen wordt niet door docenten overal ervaren. Met name de eerste periode wordt door sommige docenten gezien als een 'valse start' in relatie tot een zwaardere studielast in de rest van het jaar.

Docenten zien een goede spreiding van toetsen in combinatie met regelmatig toetsen als een succesfactor omdat het studenten ritme geeft en hen de kans geeft om focus te leggen op minder tentamens in één keer. Het plannen van eerste kansen in combinatie met herkansingen van vorige periodes leidt meer dan eens tot het opstapelen van toetsen bij studenten. Ze zouden voor studenten idealiter zien dat de derde kans, die bij veel opleidingen nu wordt aangeboden in de nulweek, verschoven wordt naar vóór de zomervakantie. Dit geeft studenten sneller zekerheid en daarmee de mogelijkheid om zich als nodig volledig te richten op een plan B. Echter zien docenten op dit moment te veel organisatorische problemen om dit in te kunnen richten.

Een signaal dat meermaals werd genoemd is dat docenten het moeilijk kunnen vinden om een onvoldoende te geven en daarmee het lot van een negatief BSA te bezegelen voor een student. Ook voor projectwerk is de drempel tot een negatieve beoordeling voor docenten hoger vanwege de beperkte herkansingsmogelijkheden die hiervoor kunnen worden aangeboden.

Met betrekking tot de aanwezigheidsplicht zitten docenten erg op één lijn met de uitspraken van de coördinatoren. Het enige verschil is dat docenten het wel als wenselijk zien om enige vorm van aanwezigheidsplicht in te voeren bij bepaalde vakken of onderdelen waarbij studenten moeten samenwerken of veel van elkaar kunnen leren. Bij sommige opleidingen gebeurt dit al.

De studenten geven aan dat ze de uitgangspunten zoals die worden beschreven herkennen, maar soms tegen een diversiteit aanlopen in de uitvoering, waardoor ze zich minder ondersteund voelen en daardoor de norm als minder haalbaar ervaren dan bedoeld.

Over de inrichting van het curriculum geven de studenten mee dat de afname van toetsen gelijktijdig met herkansingen van vorige periodes niet altijd de studeerbaarheid bevordert. Hierdoor stapelt de last soms juist op. Een aantal studenten geeft aan dat het wenselijk zou zijn om, naast regelmatig te worden getoetst, ook regelmatig te kunnen herkansen om de last beter te verdelen en snel weer aan de slag te moeten met de al eerder bestudeerde stof. De diverse mogelijkheden om een derde kans te krijgen worden hierin positief ervaren.

De sociale druk werkt niet voor alle opleidingen even goed, waardoor studenten extra druk ervaren bij groepsopdrachten als medestudenten vaker afwezig zijn en waarbij studenten zich onmachtig voelen om een goed resultaat te halen door de afwezigheid van deze medestudenten. De beoordeling wordt dan als oneerlijk ervaren.

Heldere en tijdige informatievoorziening over toetsing, over herkansingen en extra herkansingen is belangrijk en wordt niet altijd ervaren. Specifiek wordt benoemd dat de late terugkoppeling n.a.v. de derde kans stress geeft en studenten problemen zien in het regelen van een nieuwe opleiding (einde van een opleiding valt gelijk met start van andere).

Het goed kunnen volgen, waar je staat en wat er van je verwacht wordt, is prettig en belangrijk om gemotiveerd te blijven.

### ***De kwaliteit, beschikbaarheid en de inrichting (actief of passief) van studiebegeleiding***

De opleidingscoördinatoren geven aan dat studenten intensief begeleid worden bij hun leerproces en voortgang. Dit gebeurt bij veel opleidingen met regelmatige klassikale lessen en periodieke individuele gesprekken met studenten. Hierin wordt de voortgang besproken en is er tijdig aandacht voor een plan B wanneer de student niet op zijn plek zit of de voortgang stukt. Bij sommige opleidingen wordt extra begeleiding of bijspijkerlessen aangeboden voor struikelvakken.

Korte lijntjes tussen studenten onderling en met docenten en de studentcoach of SLB'er worden bevorderd. Dit gebeurt onder andere door het hanteren van vaste klassenlijsten en het koppelen van lessen van de studentcoach aan de eigen SLB-klas, wat door zowel docenten als studenten als prettig wordt ervaren. Een

succesfactor bij sommige opleidingen is het behouden van dezelfde studentcoach voor studenten gedurende langere tijd (een semester of zelfs een gehele studieperiode). Voor de studenten bevordert dit een gevoel van laagdrempeligheid en veiligheid, en voor de studentcoach draagt het bij aan een goed beeld van de ontwikkeling van de student.

Ook tussen docenten en de examencommissies zijn er korte lijntjes, o.a. wanneer er sprake is van studenten met bijzondere omstandigheden. Daarnaast is er aandacht voor doorverwijzing door docenten naar Dienst Studentenvoorzieningen, maar dit geldt met name voor doorverwijzing naar het decanaat. Doorverwijzing naar studiekeuzeadviseurs, die studenten kunnen helpen bij het heroriënteren op een nieuwe studie (al dan niet vanwege een dreigend negatief BSA), kan nog versterkt worden.

De docenten geven aan dat ze in het eerste jaar regelmatig gesprekken hebben om hun studenten te begeleiden bij hun studie en hun studievoortgang. In de meeste opleidingen is het ook zo geregeld dat ze in het eerste semester ook lesgeven aan hun SLB-studenten, waardoor ze deze studenten beter leren kennen, een goede band op kunnen bouwen en daardoor gerichter kunnen begeleiden en bereikbaar zijn voor hun studenten. Ze geven wel aan relatief weinig vrijheid te ervaren om studenten die meer begeleiding nodig hebben, deze ook te kunnen geven, of onvoldoende tijd te hebben om goed met hun studenten te kunnen reflecteren op hun studiekeuze, werkwijze en voortgang. Ook een goed werkend studentenvolgsysteem met alle studentinformatie gebundeld wordt hierin binnen de meeste opleidingen gemist. ICT geeft aan dat het hebben van een goed studentenvolgsysteem inderdaad een succesfactor is. Sommige docenten geven aan ook wat meer sturing te willen in de begeleiding van nieuwe studentcoaches in wat er van hen wordt verwacht, en dit ook vastleggen. Ze zouden ook graag het aantal contactmomenten en de drempelloosheid die in het contact en de mogelijkheden om de coach te kunnen benaderen, wordt ervaren in het eerste semester, zoveel mogelijk voortzetten in het tweede semester, ook als de studenten geen onderwijsactiviteiten meer volgen bij de coach.

Een succesfactor die wordt genoemd is het formeren van wekelijkse studiegroepen in de eerste periode onder leiding van een ouderejaars student, waarin studenten gestimuleerd worden om meteen vanaf de start structureel te gaan studeren en samen studievaardigheden opbouwen. Er bestaat een wens onder docenten om zelf meer expertise op te bouwen in het begeleiden bij leren studeren en leren plannen. Hier worden vanuit het decanaat op dit moment geen trainingen voor aangeboden. De ervaring van docenten is dat de trainingen die wel centraal worden aangeboden vaak zo snel vol zitten dat studenten die het hard nodig hebben er niet altijd gebruik van kunnen maken.

Docenten weten over het algemeen wel (maar helaas dus nog niet in alle gevallen) dat ze kunnen doorverwijzen naar decanen of psychologen en naar *Fontys Helpt* bij specifieke vragen of bij bijzondere omstandigheden. Korte lijntjes tussen studentcoaches, het decanaat en examencommissie zorgen ervoor dat er op juiste wijze kan worden omgegaan met studenten met bijzondere omstandigheden en er een passende oplossing wordt gevonden. Vanuit sommige docenten bestaat de wens om op studentniveau meer samen te werken met het decanaat om de student met bijzondere omstandigheden nog beter van passende hulp te kunnen voorzien. Bij opleidingen die aan het einde van het jaar twijfelgevallen bespreken wordt er gesignaleerd dat dit ruis veroorzaakt bij de studenten m.b.t. de eenduidigheid van de norm, en dat sommige studenten hier misbruik van maken, bijvoorbeeld bij het aankaarten van persoonlijke omstandigheden.

De studenten bevestigen over het algemeen het regelmatige klassikale en individuele contact met hun studentcoach. Het les krijgen van de eigen studentcoach wordt in de meeste gevallen als erg prettig ervaren. De docent is hierdoor benaderbaar, leert je beter kennen en weet waar je mee bezig bent.

Over de kwaliteit van de begeleiding zijn studenten wisselend positief. Ze ervaren grote verschillen in kwaliteit als het gaat om het kunnen coachen van studenten. Betrokkenheid bij studentcoaches, tijdige aandacht voor een plan B en een positieve, oplossingsgerichte manier van communiceren wordt erg gewaardeerd. Bij enkele opleidingen keldert de betrokkenheid van docenten en studentcoaches drastisch in het tweede semester. Sommige studentcoaches wordt verweten te weinig beschikbaar en betrokken te zijn en te veel op een negatieve manier te communiceren. Twijfelgevallen krijgen een 'stempel'. Sommige internationale studenten ervaren een gebrek aan interculturele competenties onder docenten en coaches, wat de kwaliteit van

begeleiding niet bevordert. Er is niet altijd een tijdige terugkoppeling m.b.t. de voortgang, waardoor er te weinig mogelijkheid ontstaat voor reflectie en reparatiemogelijkheden van te behalen leerdoelen beperkter worden.

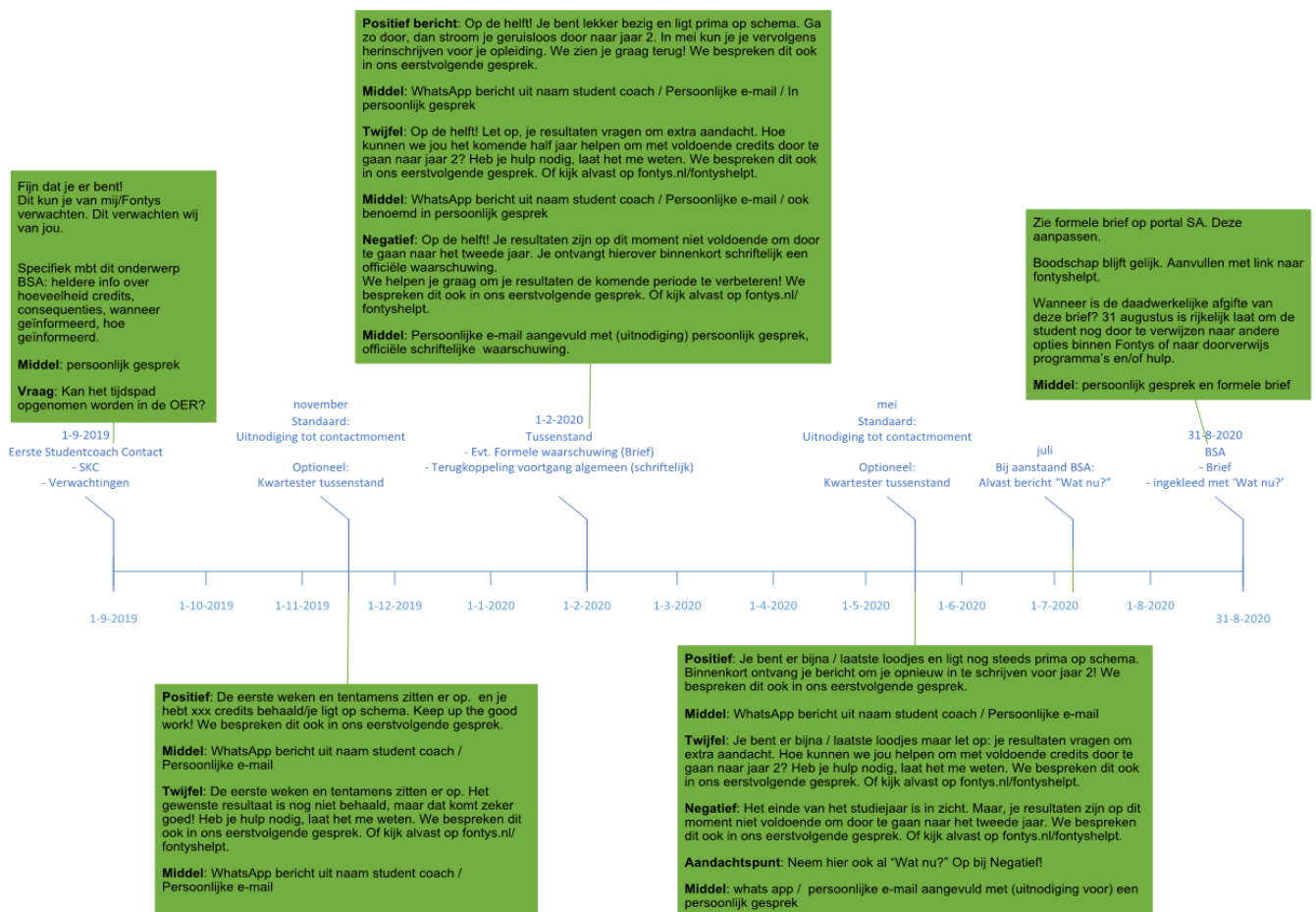
Geformeerde studiegroepen worden als wisselend ervaren. Voor een aantal studenten geeft het de planning, ritme en structuur die ze nodig hebben om goed uit de startblokken te schieten op het hbo. Andere studenten ervaren het schoolse karakter hiervan als minder prettig.

Wanneer er sprake is van persoonlijke omstandigheden wordt een actieve houding van de studenten zelf verwacht in het aanpakken van deze omstandigheden. Studenten wordt gevraagd om bij zulke omstandigheden contact op te nemen met hun studentcoach, die hen vervolgens doorverwijst. Voor veel studenten blijft veel onduidelijkheid over wat dan de criteria voor persoonlijke omstandigheden zijn (wanneer is het een persoonlijke omstandigheid en wanneer niet), waar ze die criteria kunnen vinden, met welke vragen ze bij de examencommissie kunnen aankloppen en voor welke vragen bij het decanaat, en waar en hoe ze in contact kunnen komen met hen. Daarnaast weten we uit onderzoek dat is gedaan naar studentenwelzijn binnen Fontys (actieplan studentenwelzijn 1.0) dat studenten het niet vanzelfsprekend vinden om deze en andere hulpvragen te stellen. Er heerst een gevoel dat ze het eigenlijk zelf moeten weten en zelf uit moeten kunnen zoeken. Hierin kunnen studentcoaches een drempelverlagende rol spelen.

## De kwaliteit van en beschikbaarheid aan informatie over het BSA en de studievoortgang

Vanuit de studentenadministratie is onderzoek gedaan naar het communicatieproces rondom het BSA. Hieruit bleek dat alle opleidingen de communicatie qua proces redelijk goed op orde hebben en de wettelijk verplichte brieven (stand van zaken/waarschuwing en definitief advies) tijdig versturen. Ze hebben in bijna alle gevallen ook het begeleidingsproces hierop ingericht, zodat de communicatie ook aansluit bij de begeleiding die mogelijk of noodzakelijk is bij het betreffende advies.

De toon van de brieven, zo werd door studenten en docenten massaal aangegeven, was niet altijd even prettig en motiverend, met name de toon van stand van zaken/de waarschuwing (in februari), was erg formeel én weinig bemoedigend. Dit is in het bijzonder het geval als de student nog mogelijkheden heeft om de norm, die is gesteld in het BSA, te behalen, of zelfs de herkansing (die aanleiding gaf tot het negatieve advies) met een voldoende heeft afgerond. Opleidingen zouden hier graag een meer toegespitst advies zien. Er is overleg geweest met Juridische Zaken en de modelbrieven zijn nu zodanig aangepast, dat de toon meer studentgericht is, én de tekst juridisch aan de eisen voldoet (zie figuur 2). We evalueren deze nieuwe communicatie nogmaals, als dit weer relevant is (na corona). De documenten zijn te vinden op [deze pagina](#). Daarnaast is relevante informatie te vinden op [www.fontys.nl/fontyshelpt](http://www.fontys.nl/fontyshelpt) of [www.fontys.edu/fontyshelpt](http://www.fontys.edu/fontyshelpt). In de communicatie worden studenten die de norm onder het BSA niet (dreigen te) halen doorverwezen naar hun studentcoach. De studentcoach heeft als taak en mogelijkheid om studenten door te verwijzen naar studiekeuzeadviseurs en decanen, zodat ze indien nodig extra advies kunnen krijgen over hun vervolgmogelijkheden en wat bij hen past. Studiekeuzeadviseurs en decanen hebben daarmee een signalerende functie m.b.t. het hanteren van het BSA binnen de opleidingen en de relatie met de inrichting van de bijbehorende succesfactoren.



Figuur 2. Proces van communicatie m.b.t. voortgang en het BSA, met herziende communicatie in de groene kaders.

### 3.3 Conclusies kwalitatief onderzoek

#### *Algemeen*

- Coördinatoren, docenten en studenten zitten veelal op een lijn omtrent de inrichting van curriculum en beleid rondom het BSA. De normen en inrichting van voorwaarden en criteria in het curriculum en het flankerend beleid zijn vaak een doorleefd concept, dat past bij het beroep waarvoor wordt opgeleid en is afgestemd op de studentenpopulatie.

#### *Norm*

- Over het algemeen worden relatief hoge normen (>50 EC) gewaardeerd door alle ondervraagde groepen. Tegelijkertijd geven zowel docenten als coördinatoren aan dat ze hiermee ook studenten wegsturen die potentieel goede beroepsbeoefenaren kunnen zijn.
- Het hebben van een norm (zowel kwalitatief als kwantitatief als via doorstroomeisen) werkt goed, als deze maar aanzet tot leren.
- De gehanteerde BSA-norm moet afgestemd zijn op het curriculum en de voorwaarden, criteria en het flankerend beleid dat er omheen is ingericht, en andersom; het geheel kan daardoor als rechtvaardig of zelfs logisch worden ervaren.

#### *Inrichting van het curriculum*

- Het helpt als de norm en de uitvoering van flankerend beleid passen bij de beroepscultuur en de kernwaarden, en dit ook wordt uitgedragen door de docenten.
- Studenten zijn kritischer op de uitvoering van de processen, met name op tijdigheid en helderheid van informatievoorziening, de inrichting van het toetsprogramma en het goed programmeren van herkansingen (niet tijdens reguliere toetsweken), de eenduidigheid van (toets)criteria én van het hanteren daarvan, en de kwaliteit van begeleiding.

#### *Begeleiding*

- Het functioneren van het systeem omtrent het BSA en de haalbaarheid van een norm voor studenten valt of staat met de kwaliteit en consistentie van begeleiding (in blok 1 en 2 is die vaak goed ingericht), het goed kunnen geven en ontvangen van feedback, helderheid in verwachtingen en consistentie in de (hantering van) criteria.
- Alle groepen respondenten geven aan dat het belangrijk is dat de studentcoaches voldoende coachingsvaardigheden hebben en voldoende gefaciliteerd moeten worden om studenten te kunnen begeleiden, bij voorkeur door ze onderwijs te laten verzorgen in blok 1 en 2, zodat ze een band op kunnen bouwen met de studenten, waardoor studenten minder drempels ervaren om hulpvragen te stellen.
- De afstemming tussen studentcoaches en studiekeuzeadviseurs en decanen kan versterkt worden. Er wordt meestal wel goed doorverwezen, met name richting het decanaat. De studiekeuzeadviseurs zouden nog beter en eerder benut kunnen worden, zodat studenten zich tijdig kunnen oriënteren op een nieuwe studie. Het is voor studenten soms onduidelijk wanneer er sprake is van bijzondere omstandigheden en hoe ze gebruik kunnen maken van de mogelijke voorzieningen.

#### *Communicatie en informatie*

- De communicatie is ingericht en afgestemd op het wel of niet kunnen behalen van de norm én het aangeven van doorverwijsmogelijkheden. De informatievoorziening voor internationale studenten behoeft meer aandacht.

### 3.4. Aanbevelingen kwalitatief onderzoek

#### *Norm en inrichting van het curriculum*

- De norm en het flankerend beleid dienen samen aan te zetten tot leren. Dat wordt vaker ervaren bij een kwalitatieve norm (waarbij een student vooral leerresultaten moet kunnen laten zien op de vooraf aangewezen kerncompetenties van de opleiding) of bij een norm die rond de 50 studiepunten ligt. Dit helpt studenten om een goed beeld te krijgen van wat er van hen gevraagd wordt om de opleiding af te ronden en dus bij de keuze om de studie voort te zetten.
- Hoe hoger de norm hoe belangrijker het is om ook een goed studeerbaar curriculum te hebben, waarbij sprake is van constructieve alignment (congruentie tussen leerdoelen, leeromgeving en leeractiviteiten) en de daarin vormgegeven toetsing goed is ingericht (compensatiemogelijkheden, geen overlappende toetsmomenten en voldoende feedback op de voortgang) en de begeleiding van hoge kwaliteit en voldoende intensiteit.
- De norm en het flankerend beleid moeten meer in lijn worden gebracht met de kernwaarden en de beroeps cultuur die passen bij een opleiding. Het kan daarbij helpen om competenties of leeruitkomsten die de kern vormen van het curriculum en voorspellend zijn voor het behalen van de verdere opleiding én voor het beroep leidend te maken bij het vormgeven van de norm en eventuele compensatiemogelijkheden.
- Het hanteren van een doorstroomnorm en/of een maatwerkprogramma kan een goede manier zijn om studenten die later op gang zijn gekomen, maar wel gemotiveerd voor het beroep en voor de studie (blijkend uit latere studieresultaten) een tweede kans te geven.

#### *Begeleiding*

- Coaches dienen in een aantal gevallen beter gefaciliteerd en geëquipeerd worden om studenten goed te kunnen begeleiden en voldoende zicht te geven op hun eigen leerproces in relatie tot hun doelen en daarmee op het wel of niet behalen van de norm onder het BSA (selecterende functie) en het passend zijn van de studie bij de eigen wensen, mogelijkheden of ambities (oriënterende functie).
- De samenwerking tussen studentcoaches en het decanaat kan op meerdere vlakken worden geïntensiveerd. Vanuit opleidingen is er een wens om op studentniveau frequenter en meer inhoudelijk af te stemmen om de student met bijzondere omstandigheden nog beter van passende hulp te kunnen voorzien. Daarnaast ervaren docenten dat studenten veel baat kunnen hebben bij het tijdig opdoen van studievaardigheden, en zouden ze graag meer expertise opbouwen in het begeleiden op 'leren studeren' en leren plannen. Hierin kunnen decanen een rol spelen.
- In jaar twee wordt vaker een motivatiedip ervaren door zowel studenten als docenten. Deze kan mogelijk worden voorkomen, als ook in het tweede jaar het curriculum en de begeleiding aanzetten tot leren. Programma's waarin het leerproces van studenten voortdurend gevolgd wordt, waarbij ze feedback krijgen op hun leerresultaten en ontwikkeling lijken hier beter in te slagen. De coachende docenten spelen hierin een cruciale rol.

#### **Communicatie en informatie**

- De herinrichting van de communicatie rond sleutelmomenten in het BSA wordt geëvalueerd en in samenwerking met Juridische Zaken waar nodig verbeterd.



## 4. Kwantitatief onderzoek

Het kwantitatieve onderzoek richt zich op de effecten van een negatief bindend studieadvies bij Fontysstudenten op hun verdere studieloopbaan. Hierbij is gebruik gemaakt van externe studieloopbaangegevens afkomstig van het CBS. De volgende onderzoeksvragen staan centraal:

1. Welke vervolgstappen in de studieloopbaan zetten studenten die bij hun opleiding bij Fontys na het eerste jaar een negatief BSA kregen?
2. Hoe succesvol zijn deze studenten in het vervolg van hun studieloopbaan, in vergelijking met de studenten die geen negatief BSA kregen na het eerste jaar van hun opleiding bij Fontys?

### 4.1. Methoden kwantitatief onderzoek

Om deze vragen te kunnen beantwoorden, is de data van 77.326 studenten uit de instroomcohorten 2011 t/m 2018 middels BSN gekoppeld aan externe studieloopbaangegevens beschikbaar binnen het CBS. Hiervoor is toestemming gevraagd van en akkoord gegeven door de directeur van Dienst Studentenvoorzieningen na een akkoord van de Functionaris Gegevensbescherming binnen Fontys en de informatiemanager van Dienst Studentenvoorzieningen.

De dataset met 77326 studenten betrof de volgende variabelen:

Gegevens op studentniveau	
Variabelen	Specificatie
BSN	
Instroomjaar	2011 t/m 2018
Instituut	
Opleiding	
BSA-norm	corresponderend met opleiding + instroomjaar, opgehaald bij Juridische Zaken
Studiepuntenverloop	verdeeld over 5 min of meer gelijke periodes van het eerste jaar
De status van een student aan het einde van het betreffende instroomjaar	ingedeeld in 5 categorieën: <ul style="list-style-type: none"><li>• voor 1 februari vertrokken bij opleiding</li><li>• vertrokken bij opleiding met negatief BSA</li><li>• vertrokken bij opleiding zonder negatief BSA</li><li>• gebleven bij opleiding, ondanks BSA-norm niet gehaald</li><li>• gebleven bij opleiding met een positief BSA</li></ul>

Tabel 2. Gegevens op studentniveau in de dataset die is geüpload in de CBS-omgeving.

De geïnccludeerde studenten en de meegenomen variabelen zijn op basis van een aantal afwegingen tot stand gekomen:

- Enkel de voltijd bachelor eerstejaars studenten zijn meegenomen in het kwantitatieve onderzoek. De deeltijd is niet meegenomen vanwege de overgang naar flexibel onderwijs en de Ad's zijn niet meegenomen omdat deze sinds een aantal jaar geen P-fase meer kennen en eerstejaars studenten daardoor niet goed geïdentificeerd konden worden. Bovendien geeft de combinatie van bacheloropleidingen en Ad's een moeilijke vergelijking op de lange termijn (o.a. in diplomarendement) vanwege de verschillende studieduur.
- De eerstejaars voltijd bachelor studenten van De Nieuwste Pabo en De Juridische Hogeschool zijn niet opgenomen in de dataset, vanwege de samenwerkingsverbanden met Hogeschool Zuyd en Avans. De studievoortgang van deze studenten was niet beschikbaar omdat deze bij de partnerhogescholen wordt geregistreerd.

- Alle eerstejaars studenten die in hetzelfde jaar meerdere inschrijvingen bij Fontys hebben (zowel bij meerdere croho-opleidingen als bij meerdere varianten binnen dezelfde croho-opleiding) zijn uit de dataset gehaald, omdat de studiepunten niet eenduidig geregistreerd worden bij de opleidingen.
- Doordat enkel de studenten met een BSN gekoppeld konden worden aan de CBS-data, was het niet mogelijk CBS-gegevens op te vragen van 5.554 studenten zonder BSN. Dit betrof met name studenten van de FIBS (70.7%), FHTenL (20.2%) en FHK (4.1%), instituten waar relatief veel internationale studenten studeren (5.2% van de 5.554 studenten was afkomstig van overige instituten).

De uiteindelijke koppelingen met de externe data zijn uitgevoerd voor een set van 71.772 studenten van 25 verschillende instituten.

Het studiepuntenverloop per student is meegenomen omdat de wens bestond om vergelijkende analyses te doen op studenten die qua studiepunten vlak onder en boven de BSA-norm van hun opleiding hadden gepresteerd. Op die manier kon er specifieker bekeken worden of er verschillen te zien waren in de verdere studieloopbaan van deze twee groepen, om daarmee nog meer inzicht te krijgen in de werking van de gestelde BSA-norm. Het bleek vrij lastig om het juiste studiepuntenverloop per student te bepalen, omdat de wijze van registreren van studieonderdelen daar niet op is ontworpen. Daardoor bleef er een vrij grote groep studenten bestaan waarbij het erop leek dat het studiepuntenverloop niet aan de voor dat jaar gestelde BSA-norm voldeed, terwijl er geen negatief BSA aan deze student was afgegeven. Dit maakte het niet mogelijk om betrouwbaar te bepalen welke studenten net onder, en welke net boven de norm zaten qua behaalde studiepunten. In verdere analyses is daarom enkel het onderscheid gemaakt in studenten die wel of niet voldaan hebben aan hun BSA-norm, zonder onderscheid in gradaties binnen deze groepen.

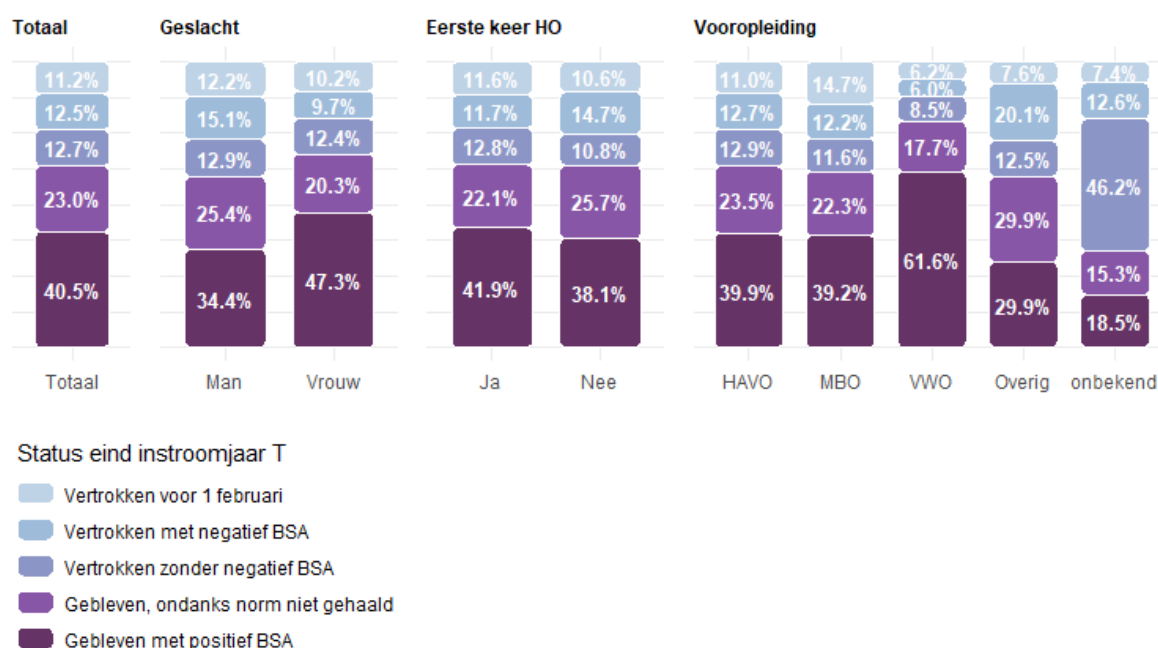
Achtergrondkenmerken van de studenten die in de beveiligde CBS-omgeving aan de Fontys-data zijn gekoppeld, betreffen geslacht (man, vrouw), vooropleiding (havo, mbo, vwo, overig, onbekend) en 1<sup>e</sup> inschrijving in het HO (ja/nee). De gekoppelde studieloopbaangegevens komen ter sprake in de resultatensectie.

## 4.2 Resultaten kwantitatief onderzoek

### Kenmerken onderzochte groep

De studenten van de onderzochte groep (N = 71.772) zijn ingedeeld naar hun status<sup>[1]</sup> aan het einde van hun instroomjaar (jaar T) voor alle instroomjaren 2011 t/m 2018. De onderzochte groep bevat enkel studenten die aan externe CBS-data konden worden gekoppeld middels hun BSN-nummer. Figuur 3 geeft een overzicht van deze geaggregeerde indeling van de status van de studenten aan het einde van hun instroomjaar, en een uitsplitsing naar geslacht (man/vrouw), vooropleiding (havo, mbo, vwo, overig, onbekend) en 1<sup>e</sup> inschrijving binnen het HO (ja/nee). Zie voor de bijbehorende aantallen tabel 11 in **Appendix B**.

### Verdeling studenten over Status eind instroomjaar T voor verschillende kenmerken



Figuur 3. Geaggregeerde indeling van de status van de totale onderzochte groep, en een uitsplitsing naar verschillende kenmerken.

In totaal zijn er 8.985 studenten die in hun instroomjaar vertrokken zijn met een negatief BSA. Dit is 12.5% van de gehele onderzochte groep. Ten aanzien van een negatief BSA valt op:

- Mannen krijgen vaker een negatief BSA dan vrouwen;
- Vwo'ers krijgen minder vaak een negatief BSA dan havisten en mbo'ers. Wat we wel zien is dat mbo'ers al vaker voor februari weg zijn dan studenten van andere vooropleidingen;
- Studenten die *niet* voor het eerst staan ingeschreven in het hoger onderwijs krijgen iets vaker een negatief BSA dan studenten die voor het eerst staan ingeschreven.

De volgende sectie richt zich op de vervolgstappen van studenten één jaar na hun instroomjaar. Daarna wordt gekeken naar het succes op langere termijn o.b.v. diplomarendement 4, 5 en 6 jaar na het instroomjaar. Hierbij wordt steeds de groep die na het eerste jaar met een negatief BSA vertrokken is bij hun opleiding bij Fontys vergeleken met de groepen met een andere status.

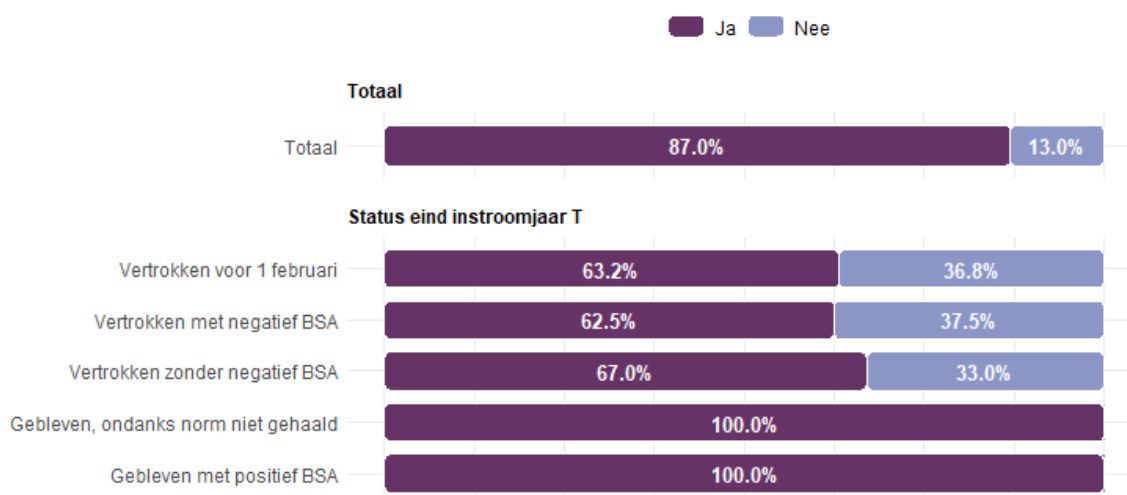
<sup>[1]</sup> De groep studenten die vallen onder de status "Gebleven, ondanks norm niet gehaald" voldeed volgens hun EC-resultaten niet aan de BSA-norm van hun opleiding, maar is toch bij de opleiding gebleven. Dit komt vermoedelijk gedeeltelijk door een uitgesteld BSA-advies, en gedeeltelijk door de grote differentiatie in de manier van studiepuntenregistratie door de verschillende opleidingen. Deze groep zal wel worden getoond in de tabellen en figuren, maar niet worden meegenomen in de beschrijvende analyses.

## Vervolgstappen één jaar na instroomjaar (T+1)

### Vervolgstappen in het onderwijs op T

Wanneer we de vervolgstappen één jaar na het instroomjaar bekijken, blijkt 87.0% van de totale onderzochte groep een jaar later opnieuw in het Nederlandse onderwijs ingeschreven. Als we deze groep opsplitsen naar status aan het einde van het instroomjaar, blijkt dat de studenten die met een negatief BSA vertrokken in instroomjaar T relatief iets minder vaak terugkeren in het onderwijs in Nederland dan de andere groepen vertrokken studenten (62.5%; zie figuur 4).

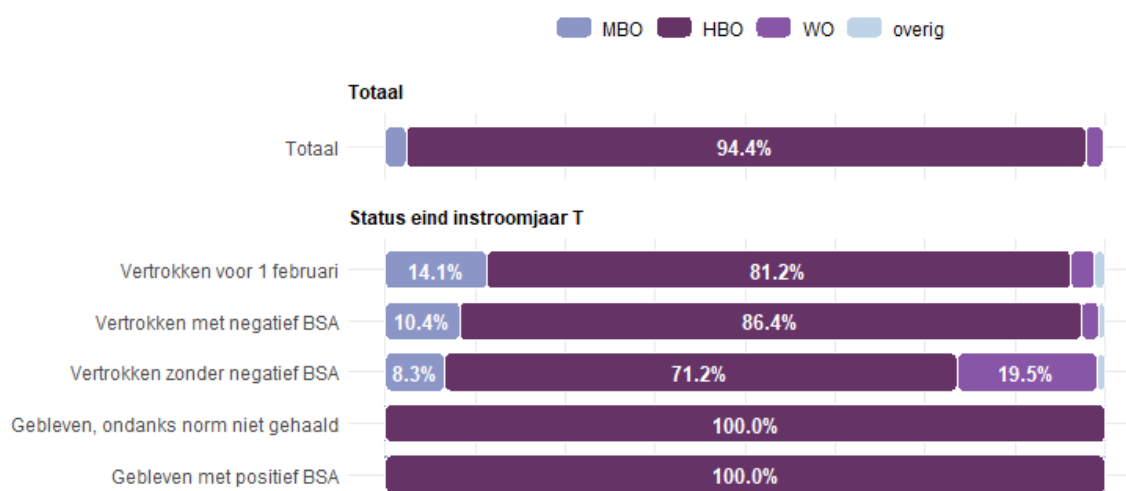
### Ingeschreven in het Nederlands onderwijs in T+1



Figuur 4. % Ingeschreven in Nederlands onderwijs in jaar T+1 per status aan het einde van jaar T.

Als de studenten met een negatief BSA een jaar later *wel* terugkeerden in het Nederlandse onderwijs, deden ze dit relatief iets vaker op het hbo dan de andere vertrekkers. De vertrekkers voor 1 februari keerden iets vaker terug op het mbo (zie figuur 5). Bij de studenten die *zonder* negatief BSA vertrokken, lag het percentage studenten dat een jaar later doorstroomde naar het wo relatief veel hoger dan voor de andere groepen vertrokken studenten. Dit is verklaarbaar omdat deze groep ook studenten bevat die met een behaalde hbo-propedeuse mogen doorstromen naar het wo (in tegenstelling tot de andere groepen vertrokken studenten).

### Niveau in het Nederlands onderwijs in T+1



Figuur 5. % Ingeschreven in NL onderwijs in jaar T+1 per status aan het einde van jaar T, ingedeeld naar niveau op T+1.

Hieronder worden de gemaakte keuzes uitgesplitst naar de vooropleidingen mbo, havo en vwo, en naar 1<sup>e</sup> inschrijving binnen het hoger onderwijs of niet (zie ook tabellen 3A en 3B)<sup>[2]</sup>:

- Van alle **mbo'ers** die vertrokken met een negatief BSA, keerde 53.0% een jaar later terug in het Nederlandse onderwijs. Ze keerden daarmee relatief *minder* vaak terug dan de mbo'ers die vertrokken zonder negatief BSA (55.5%), maar vaker dan de mbo'ers die vertrokken voor 1 februari (42.6%).
- Van alle **havisten** die vertrokken met een negatief BSA keerde 68.9% een jaar later terug in het Nederlandse onderwijs. Dit was relatief *minder* vaak dan de havisten die voor 1 februari vertrokken (77.4%) en de groep havisten die vertrok zonder BSA (77.7%).
- Van alle **vwo'ers** die vertrokken met een negatief BSA keerde een jaar later 60.5% terug in het Nederlandse onderwijs. Dit was relatief *minder* vaak dan de groep vwo'ers die vertrok voor 1 februari (75.4%) en de groep vwo'ers die vertrok zonder een negatief BSA (78.2%).
  - Binnen de groep vwo'ers is de percentuele doorstroom naar het wo tussen de februari-vertrekkers en de vertrekkers zonder negatief BSA ongeveer gelijk (34.8% en 32.8%, respectievelijk). Vwo'ers die vertrokken met een negatief BSA stroomden relatief minder vaak door naar het wo (20.7%).
- Van alle studenten met een **1<sup>e</sup> inschrijving** binnen het hoger onderwijs die vertrokken met een negatief BSA, keerde 68.4% terug in het Nederlandse onderwijs. Dit was relatief vaker dan de studenten die al eerder een inschrijving binnen het hoger onderwijs hadden gehad en met een negatief BSA vertrokken (52.1%).

Status na instroomjaar T	vooropleiding mbo				vooropleiding havo				vooropleiding vwo			
	Niet in onderwijs	Ingeschreven in niveau			Niet in onderwijs	Ingeschreven in niveau			Niet in onderwijs	Ingeschreven in niveau		
		mbo	hbo	wo		mbo	hbo	wo		mbo	hbo	wo
Vertrokken voor 1 februari	57.4	5.5*	37.1	0.4*	22.6	12.0	63.3	0.4*	24.6	2.7*	40.1	34.8
Vertrokken met negatief BSA	<b>47.0</b>	<b>2.9*</b>	<b>50.1</b>	<b>0.4*</b>	<b>31.1</b>	<b>9.2</b>	<b>58.8</b>	<b>0.4*</b>	<b>39.5</b>	<b>2.8*</b>	<b>35.9</b>	<b>20.7</b>
Vertrokken zonder negatief BSA	44.5	3.7*	46.6	5.1	22.3	7.6	53.3	15.8	21.8	1.9*	44.4	32.8
Gebleven, ondanks norm niet gehaald	0.0	0.0	100.0	0.0	0.0	0.0	100.0	0.0	0.0	0.0	100.0	0.0
Gebleven met positief BSA	0.0	0.0	100.0	0.0	0.0	0.0	100.0	0.0	0.0	0.0	100.0	0.0

Tabel 3A. % Ingeschreven in Nederlandse onderwijs op T+1 per status aan het einde van jaar T, ingedeeld naar niveau en vooropleiding.

\*Dit is een percentage dat gebaseerd is op een afgeronde waarde bij het dichtstbijzijnde vijftal<sup>[3]</sup>

Status na instroomjaar T	1 <sup>e</sup> inschrijving HO							
	Ja				Nee			
	Niet in onderwijs	Ingeschreven in niveau			Niet in onderwijs	Ingeschreven in niveau		
		mbo	hbo	wo		mbo	hbo	wo
Vertrokken voor 1 februari	32.9	8.7	55.6	1.7	46.4	9.6	40.3	3.1
Vertrokken met negatief BSA	<b>31.6</b>	<b>5.7</b>	<b>61.0</b>	<b>1.2</b>	<b>47.9</b>	<b>8.1</b>	<b>41.4</b>	<b>2.0</b>
Vertrokken zonder negatief BSA	27.8	5.7	51.2	14.4	35.3	6.0	46.5	11.9
Gebleven, ondanks norm niet gehaald	0.0	0.0	100.0	0.0	0.0	0.0	100.0	0.0
Gebleven met positief BSA	0.0	0.0	100.0	0.0	0.0	0.0	100.0	0.0

Tabel 3B. % Ingeschreven in Nederlandse onderwijs op T+1 per status aan het einde van jaar T, ingedeeld naar niveau en 1<sup>e</sup> inschrijving ho.

### Vervolgstappen bij Fontys of een andere onderwijsinstelling op T+1

<sup>[2]</sup> Een groep van 187 studenten vanuit het mbo, havo en vwo die op T+1 opnieuw zijn gestart in het hoger onderwijs, zijn niet teruggevonden bij een mbo, hbo of wo-opleiding bekend bij het CBS. Bij de groep studenten met een eerdere inschrijving binnen het hoger onderwijs zijn dit er 38, bij de studenten met een 1<sup>e</sup> inschrijving binnen het h.o. zijn dit er 149.

<sup>[3]</sup> Voor sommige gegevens heeft het CBS vanwege onthullingsrisico's '<' waarde gerapporteerd en is het precieze aantal onbekend. In deze gevallen wordt de mogelijke of maximale range gerapporteerd.

Van alle studenten die een jaar na een negatief BSA terugkeerden in het Nederlandse onderwijs, schreef 42.1% van hen zich opnieuw in voor een opleiding bij Fontys, en 57.9% bij een andere onderwijsinstelling (al dan niet op hbo-niveau). Bij de groep die voor 1 februari vertrok, schreef 36.4% zich opnieuw in bij Fontys, en bij de studenten die vertrokken zonder een negatief BSA was dit 43.3%.

Op opleidingsniveau zien we dat 38.4% van de studenten met een negatief BSA een jaar later ervoor koos om dezelfde of een zeer verwante<sup>[4]</sup> opleiding te gaan doen als in het instroomjaar (al dan niet bij Fontys). Deze 38.4% verder uitgesplitst laat het volgende beeld zien:

- 11.9% van de studenten ging een jaar later *precies dezelfde opleiding* bij een *andere* hbo-instelling doen;
- 12.4% ging een *zeer verwante opleiding* doen bij *Fontys*;
- 14.1% ging een *zeer verwante opleiding* doen bij een *andere* onderwijsinstelling (al dan niet op hbo-niveau).

Wanneer we kijken naar de gekozen onderwijsrichting<sup>[5]</sup> blijkt bij een aantal richtingen dat relatief veel studenten die vertrokken na een negatief BSA er na een jaar weer terugkeerden (al dan niet bij Fontys). In tabel 4 is het % teruggekeerde studenten een jaar na een negatief BSA per onderwijsrichting opgenomen, en het % van de richting waar het vaakst naartoe is gewisseld.

Vertrokken bij	Aantal	% blijft in onderwijsrichting	Grootste andere onderwijsrichting	% naar deze onderwijsrichting
Education Basis	281	38.4%	Education (rest)	16.0%
Education VO	621	32.0%	Business	10.5%
Education (rest)	435	10.3%	Welfare	31.7%
Arts & Humanities	135	20.0%	Social science	21.5%
Communication (onderdeel van Social science)	327	15.0%	Business	31.2%
Applied Psychology (onderdeel van Social science)	215	11.6%	Welfare	29.8%
Journalism	162	0.0% - 5.6% <sup>[2]</sup>	Social science	26.5%
Business	1510	64.6%	Social science	7.9%
Natural science	189	8.5%	Engineering	39.7%
ICT & math	333	31.2%	Business	27.3%
Engineering	521	56.6%	Business	15.2%
Health	396	48.5%	Business	7.3%
Welfare	192	35.4%	Education (rest)	11.5%
Services	192	32.8%	Business	25.0%

Tabel 4. % terugkerende studenten met een negatief BSA op T per onderwijsrichting op T+1 en % switch naar grootste andere richting.

Zie tabellen 14, 15 en 16 in **Appendix D** voor een uitsplitsing van tabel 4 naar vertrokken status (voor 1 februari, met een negatief BSA, zonder negatief BSA) aan het einde van instroomjaar T.

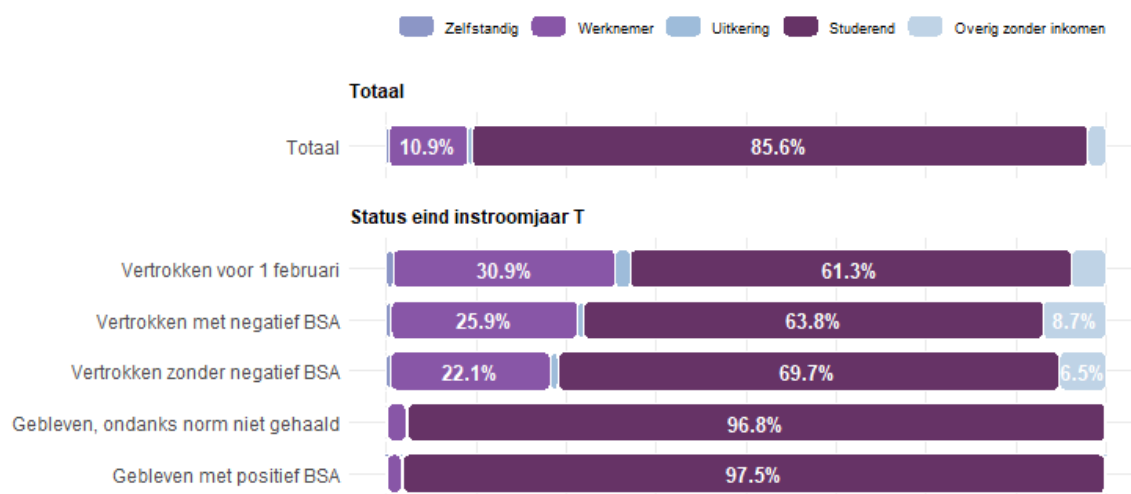
<sup>[4]</sup> Twee opleidingen zijn als *zeer verwant* gedefinieerd als ze in dezelfde ISCED 2013 categorie vallen. Voor dit onderzoek hebben we een aantal ISCED categorieën gewijzigd conform de structuur van Fontys. Zie voor de Fontys-indeling van de ISCED 2013 **Appendix C**. Zie voor de originele ISCED 2013 indeling <http://uis.unesco.org/sites/default/files/documents/international-standard-classification-of-education-fields-of-education-and-training-2013-detailed-field-descriptions-2015-en.pdf> (vanaf pagina 7).

<sup>[5]</sup> In het gehele rapport worden de onderwijsrichtingen gedefinieerd als de categorieën van de ISCED 2011 Fontys-indeling.

### Vervolgstappen in het werkveld op T+1

Om te zien in hoeverre studenten die vertrokken in hun instroomjaar een jaar later instroomden in het werkveld, hebben we de onderzochte groep zoveel mogelijk gekoppeld aan de SECM<sup>[6]</sup>, een CBS-databestand dat werkveldgegevens bevat. Voor 79.0% van de onderzochte groep kon er een match worden gemaakt met dit bestand (per status varieert het gematchte percentage tussen de 76.1% en 83.0%). Van de groep studenten die gematcht kon worden, blijkt dat 85.6% op de hoofdactiviteit *studerend* wordt ingedeeld, en 10.9% als werknemer (zie figuur 6).

### Indeling volgens SECM in T+1



Figuur 6. % studenten per SECM-hoofdactiviteit in jaar T+1, ingedeeld per status aan het einde van jaar T.

Binnen de groep gematchte studenten met een negatief BSA gingen relatief meer studenten een jaar na hun instroomjaar werken (25.9%) dan binnen de groep studenten die vertrok zonder negatief BSA (22.1%), maar relatief minder studenten dan binnen de groep studenten die vertrok voor 1 februari (30.9%).

Binnen de verschillende vooropleidingen blijkt dat 39.1% van de gematchte mbo'ers met een negatief BSA geboekt stond als werknemer of zelfstandige in het daaropvolgende jaar. Bij de havisten was dit 22.6%, bij de vwo'ers 28.1%. De havisten en vwo'ers stroomden na een negatief BSA relatief meer het werkveld in dan wanneer ze gestopt zijn voor 1 februari of vertrokken zijn zonder negatief BSA. Bij de mbo'ers waren het met name de vertrokken studenten voor 1 februari die het daaropvolgende jaar geboekt stonden als werknemer of zelfstandige (52.9%; zie tabel 5A).

Van alle studenten met een 1<sup>e</sup> inschrijving binnen het hoger onderwijs die vertrokken met een negatief BSA, stond bijna een kwart (23.4%) een jaar later geboekt als werknemer of zelfstandige. Binnen de groep die al eerder een inschrijving binnen het hoger onderwijs had gehad en na het instroomjaar vertrok met een negatief BSA, was dit meer dan 1 op 3 studenten (35.1%; zie tabel 5B).

<sup>[6]</sup> De SECM bevat informatie over de sociaaleconomische categorie van personen in een bepaalde maand. Informatie uit de SECM is maar t/m 2018 beschikbaar (het instroomcohort 2018 is dus niet gevolgd). Voor zo'n 21% van alle studenten was de SECM niet koppelbaar op de peildatum 1 september T+1.

Vooropleiding	mbo			havo			vwo		
Werknemer volgens de SECM op T+1									
Status na instroomjaar T	totaal	werknemer	zelfstandig	totaal	werknemer	zelfstandig	totaal	werknemer	zelfstandig
Vertrokken voor 1 februari	2355	52.9%	1.9%	3680*	17.5%*	0.5%*	330*	18.2%*	3.0%*
Vertrokken met negatief BSA	<b>1790</b>	<b>38.0%</b>	<b>1.1%</b>	<b>3980*</b>	<b>22.1%*</b>	<b>0.5%*</b>	<b>320*</b>	<b>25.0%*</b>	<b>3.1%*</b>
Vertrokken zonder negatief BSA	1780	40.7%	0.8%	4220*	16.0%*	0.5%*	440*	13.6%*	2.3%*
Gebleven, ondanks norm niet gehaald	3465*	5.1%*	0.3%*	7945*	1.2%*	0.3%*	985*	3.6%*	1.0%*
Gebleven met positief BSA	5645*	3.5%*	0.4%*	12530*	1.0%*	0.2%*	3140*	2.4%*	0.3%*

Tabel 5A. Studenten ingeschreven als werknemer of zelfstandige op T+1 volgens de SECM per status op jaar T, uitgesplitst naar vooropleiding.

\*Dit is een percentage of aantal dat gebaseerd is op een afgeronde waarde bij het dichtstbijzijnde vijftal <sup>[3]</sup>

1 <sup>e</sup> inschrijving HO	ja			nee		
Status na instroomjaar T	totaal	werknemer	zelfstandig	totaal	werknemer	zelfstandig
Vertrokken voor 1 februari	5075	28.8%	0.9%	1580	37.3%	1.0%
Vertrokken met negatief BSA	<b>4970</b>	<b>22.8%</b>	<b>0.6%</b>	<b>1895</b>	<b>34.0%</b>	<b>1.1%</b>
Vertrokken zonder negatief BSA	5530	20.9%	0.5%	1430	28.3%	1.1%
Gebleven, ondanks norm niet gehaald	10180*	1.9%*	0.2%*	3525*	4.1%*	0.5%*
Gebleven met positief BSA	17490*	1.4%*	0.2%*	5005*	3.6%*	0.2%*

Tabel 5A. Studenten ingeschreven als werknemer of zelfstandige op T+1 volgens de SECM per status op jaar T, uitgesplitst naar 1<sup>e</sup> inschrijving ho (ja/nee).

\*Dit is een percentage of aantal dat gebaseerd is op een afgeronde waarde bij het dichtstbijzijnde vijftal <sup>[3]</sup>

### Succes in studieloopbaan meerdere jaren na instroomjaar ( $T > 1$ )

De studenten van de totale onderzochte groep zijn gekoppeld aan diplomarendementsgegevens in het vierde (T+4), vijfde (T+5) en zesde jaar (T+6) volgend op hun instroomjaar (T). T+4 bevat de cohorten 2011 t/m 2015, T+5 de cohorten 2011 t/m 2014, en T+6 de cohorten 2011 t/m 2013. Tabel 6 geeft een geaggregeerd overzicht van de onderzochte groepen die konden worden teruggevonden in de CBS-data op de verschillende meetmomenten, onderverdeeld naar de status van de studenten.

Status na instroomjaar T	Aantal teruggevonden observaties		
	T+4	T+5	T+6
Vertrokken voor 1 februari	5248	4320	3182
Vertrokken met negatief BSA	5586	4405	3189
Vertrokken zonder negatief BSA	5376	4339	3374
Gebleven, ondanks norm niet gehaald	12106	10014	7650
Gebleven met positief BSA	16326	12644	8735
Totaal	44642	35722	26130
Cohorten	2011-2015	2011-2014	2011-2013

Tabel 6. Overzicht van deze geaggregeerde totalen op de verschillende meetmomenten, onderverdeeld naar de status van de studenten.



### Diplomarendement op T>1

Van alle studenten uit onze onderzochte groep is het diplomarendement bepaald op 1 september van het vierde, vijfde en zesde jaar na het instroomjaar. Niet alle studenten konden gematcht worden, dus voor een deel is het niet bekend of ze een diploma hebben of niet. Onderstaande tabel geeft de verhouding weer van het aantal diploma's binnen een specifieke groep, gedeeld door de totale omvang van die groep zoals weergegeven in tabel 6. De personen die niet gematcht konden worden, zijn dus meegenomen als studenten met *geen* diploma. Zie tabel 19 in **Appendix E** voor een uitsplitsing van deze gegevens naar geslacht, vooropleiding, en eerste inschrijving binnen het hoger onderwijs.

Status na instroomjaar T	Diplomarendement		
	T+4	T+5	T+6
Vertrokken voor 1 februari	2.1%	<b>15.2%</b>	26.2%
Vertrokken met negatief BSA	0.6% <sup>[8]</sup>	<b>9.8%</b> <sup>[8]</sup>	20.9% <sup>[8]</sup>
Vertrokken zonder negatief BSA	11.9%	<b>26.8%</b>	38.1%
Gebleven, ondanks norm niet gehaald	24.7%	48.7%	62.2%
Gebleven met positief BSA	<b>55.6%</b>	79.5%	86.6%

Tabel 7. % studenten dat op T+4, T+5 en T+6 een diploma aan het hoger onderwijs heeft behaald.

Wanneer we het diplomarendement op T+5 bekijken van de drie groepen die in hun instroomjaar T vertrokken (in jaar T+5 hebben ze een nieuwe hbo-bacheloropleiding kunnen afronden<sup>[7]</sup>), dan zien we dat slechts 9.8% van de studenten met een negatief BSA vijf jaar later een diploma in het hoger onderwijs heeft. Voor studenten die vertrokken zijn zonder negatief BSA is dit 26.8%, en voor de vertrekkers voor 1 februari 15.2%. Ook in jaar T+6 blijven de ho-diplomapercentages voor deze groepen vertrekkers ruim onder de 50.0%.

Het is niet verrassend dat de groep die na het eerste jaar is gebleven met een positief BSA, het hoogste diplomarendement heeft. Van deze groep heeft een beduidend hoger percentage studenten een ho-diploma in jaar T+4 (in dat jaar hebben zij hun hbo-bacheloropleiding kunnen afronden), namelijk 55.6%. In jaar T+5 is het percentage 79.5%. Deze cijfers suggereren dat veel studenten die uitvallen (al dan niet met een negatief BSA), in het verdere verloop van de studieloopbaan minder succesvol blijven in termen van diplomarendement dan studenten die doorstromen met een positief BSA.

Een belangrijke nuance is dat niet alle studenten binnen de groepen studenten die vertrokken zijn in instroomjaar T direct het jaar na hun vertrek weer een nieuwe studie zijn begonnen. Het diplomapercentage zal dus ook beïnvloed worden door studenten die niet direct weer een studie zijn begonnen, of helemaal niet meer zijn teruggekeerd in het Nederlandse onderwijs. Zie <sup>[8]</sup> voor de specifieke diplomarendement percentages van de groep studenten die na een negatief BSA in hun instroomjaar, het studiejaar daarna direct is begonnen aan een nieuwe studie.

### Waar zijn de diploma's behaald?

De tabellen 8, 9 en 10 laten zien waar studenten hun diploma hebben behaald. Hierbij richtten we ons enkel op de groep vertrokken studenten met een negatief BSA, voor 1 februari en zonder een negatief BSA.

<sup>[7]</sup> Een kanttekening is dat studenten ook na instroomjaar T geswitcht kunnen zijn naar een Associate degree (een 2-jarige opleiding) in plaats van naar een bacheloropleiding in het HO. Daarnaast staat voor een wo-bachelor 3 jaar en een hbo-bachelor 4 jaar. Deze type opleidingen kunnen we niet los van elkaar trekken en dit heeft dus invloed op de diplomarendementsgegevens.

<sup>[8]</sup> Van de studenten die in hun instroomjaar zijn vertrokken na een negatief BSA, en die het studiejaar daarna *direct* weer aan een nieuwe studie zijn begonnen, heeft 0.1% op T+4 een diploma aan het hoger onderwijs, 15.2% op T+5, en 29.2% op T+6. Omdat de studenten die het studiejaar daarna direct aan een nieuwe studie begonnen, niet kunnen worden onderscheiden bij de andere groepen vertrokken studenten, worden voor de vergelijkbaarheid de algemenere percentages in tabel 7 weergegeven. Zie ook de nuance in de 3<sup>e</sup> alinea onder de tabel.

Tussen haakjes staat steeds de opsplitsing van het totale diplomapercentage naar het diplomapercentage bij *dezelfde* opleiding als de opleiding uit het instroomjaar, bij een *verwante* opleiding en richting (dezelfde onderwijsrichting, maar niet dezelfde opleiding), en bij een *andersoortige* opleiding en onderwijsrichting. Daarnaast is de uitsplitsing gemaakt van diploma behaald bij Fontys of bij een andere onderwijsinstelling.

Status eind instroomjaar T	Meet-moment	Percentage met diploma	Percentages met diploma bij Fontys	Percentages met diploma elders
Vertrokken met negatief BSA	T+4	0.6%	0.1% (0.0%   0.0%   0.1%)	0.5% (0.1%   0.1%   0.3%)
Vertrokken met negatief BSA	T+5	9.8%	3.5% (0.0%   0.9%   2.7%)	6.3% (1.2%   1.1%   4.0%)
Vertrokken met negatief BSA	T+6	20.9%	8.3% (0.0%   2.0%   6.3%)	12.6% (2.8%   1.8%   8.1%)

Tabel 8. Diplomarendement van de studenten die in instroomjaar T met een negatief BSA vertrokken zijn voor T+4, T+5 en T+6.

- Van de groep die met een **negatief BSA** is vertrokken, heeft na 6 jaar iets meer dan een vijfde een diploma aan het hoger onderwijs gehaald (20.9%). De studenten halen hun diploma vaker elders dan bij Fontys, en vooral in een andersoortige richting. Het percentage studenten dat hun diploma haalt bij precies *dezelfde* opleiding elders is na 6 jaar slechts 2.8%<sup>[8]</sup>.

Status eind instroomjaar T	Meet-moment	Percentage met diploma	Percentages met diploma bij Fontys	Percentages met diploma elders
Vertrokken voor 1 februari	T+4	2.1%	0.9% (0.0%   0.4%   0.5%)	1.2% (0.1%   0.3%   0.8%)
Vertrokken voor 1 februari	T+5	15.2%	6.5% (0.0%   1.7%   4.8%)	8.7% (0.4%   1.5%   6.8%)
Vertrokken voor 1 februari	T+6	26.2%	11.1% (0.0%   2.8%   8.3%)	15.1% (0.8%   2.6%   11.8%)

Tabel 9. Diplomarendement van de studenten die in instroomjaar T voor 1 februari vertrokken zijn voor T+4, T+5 en T+6.

- Van de groep die **voor 1 februari** vertrokken is, heeft na 6 jaar net iets meer dan een kwart een diploma aan het hoger onderwijs gehaald (26.2%). Dat is meestal bij een andersoortige richting, en iets vaker bij een andere instelling dan bij Fontys<sup>[9]</sup>.

Status eind instroomjaar T	Meet-moment	Percentage met diploma	Percentages met diploma bij Fontys	Percentages met diploma elders
Vertrokken zonder negatief BSA	T+4	11.9%	7.0% (1.2%   4.7%   1.0%)	4.9% (0.9%   1.9%   2.2%)
Vertrokken zonder negatief BSA	T+5	26.8%	13.7% (2.0%   8.0%   3.8%)	13.2% (2.0%   3.8%   7.4%)
Vertrokken zonder negatief BSA	T+6	38.1%	19.2% (2.3%   11.1%   5.9%)	18.9% (2.6%   4.7%   11.6%)

Tabel 10. Diplomarendement van de studenten die in instroomjaar T vertrokken zijn zonder BSA voor T+4, T+5 en T+6.

- De groep die is vertrokken **zonder negatief BSA** heeft in meerdere mate dan de vorige twee groepen vertrekkers een diploma behaald (na 6 jaar 38.1%). Ze hebben dit diploma ongeveer net zo vaak bij Fontys als elders gehaald. Bij Fontys was dit vooral in een verwante richting, en elders vooral in een andersoortige richting. In de groep die elders een diploma haalt, zitten waarschijnlijk ook veel doorstromers richting het wo.

Zie figuur 7 in **Appendix E** voor het diplomarendement na 4, 5 en 6 jaar ingedeeld naar status aan het einde van het instroomjaar, weergegeven per sector waar ze zijn gaan studeren.

<sup>[9]</sup> Een kleine nuance is dat opleidingen over de jaren heen wijzigingen kunnen hebben gehad in hun croho-code.

### 4.3. Conclusies kwantitatief onderzoek

#### *Belangrijkste bevindingen: Vervolgstappen één jaar na instroomjaar*

- Iets minder dan twee derde van de studenten met een negatief BSA keerde een jaar later terug in het Nederlandse onderwijs (62.5%), van wie iets minder dan de helft bij Fontys (42.1%), en iets meer dan de helft elders (57.9%).
- Van de studenten die vertrokken met een negatief BSA koos 38.4% om een jaar later (al dan niet bij Fontys) *dezelfde* of een *zeer verwante* opleiding te gaan doen, van wie 11.9% *precies dezelfde opleiding* bij een andere hbo-instelling, 12.4% een zeer verwante opleiding bij Fontys, en 14.1% een zeer verwante opleiding elders.
- Een kwart van de studenten ging een jaar na een negatief BSA het werkveld in (25.9%). Binnen de groepen havisten en vwo'ers stroomden de studenten na een negatief BSA relatief vaker het werkveld in dan wanneer ze gestopt zijn voor 1 februari of vertrokken zijn zonder BSA. Bij de mbo'ers waren het met name de vertrokken studenten voor 1 februari die het daaropvolgende jaar het werkveld instroomden.

#### *Belangrijkste bevindingen: Succes in studieloopbaan meerdere jaren na instroomjaar*

- Het percentage studenten dat is vertrokken met een negatief BSA en uiteindelijk hun diploma in het hoger onderwijs haalt bij *dezelfde* opleiding elders is minimaal (2.8% na 6 jaar).
- Studenten die vertrokken met een negatief BSA en de studenten die voor 1 februari zijn vertrokken, haalden relatief vaker hun diploma in een *andere* onderwijsrichting dan in de richting waar ze in hun instroomjaar begonnen zijn. Ze deden dit ook relatief vaker bij een andere onderwijsinstelling dan bij Fontys.
- Het diplomarendement van de studenten die vertrokken in hun instroomjaar is na vijf jaar beduidend lager in vergelijking met het diplomarendement na vier jaar van de studenten die in hun instroomjaar bij hun opleiding bleven. Bij studenten met een negatief BSA is het diplomarendement het laagste van alle groepen studenten met slechts 9.8% vijf jaar na afgifte van het BSA.

#### *Conclusies*

- Op basis van zowel de vervolgstappen na één jaar en het diplomarendement na meerdere jaren, lijkt het BSA voor het merendeel van de studenten niet slechts te fungeren als een doorgeefluik naar dezelfde of een zeer verwante opleiding en onderwijsrichting elders (Cornelisz et al., 2019). Van de studenten met een negatief BSA begon het merendeel een jaar later bij een andere onderwijsrichting, en op de lange termijn haalden studenten na een negatief BSA hun diploma juist vaker in een andere richting dan in de richting waar ze in hun instroomjaar begonnen waren.
- Studenten die na het eerste jaar vertrokken, bleven minder succesvol in de rest van hun studieloopbaan dan studenten die na hun eerste jaar bij de opleiding bleven. De groep die met een negatief BSA vertrok in hun instroomjaar, liep jaren later nog achter op diplomarendement t.o.v. van de andere groepen studenten. Dit kan te maken hebben met een 'mentale klap' van het opnieuw moeten beginnen aan een opleiding, het worstelen met het vinden van een passende studiekeuze, maar ook met een gat tussen benodigde en eigen capaciteiten.
- Op korte termijn (T en T+1) zien we dat mbo'ers in hun eerste jaar vroeger blijken uit te vallen (vaker voor 1 februari) dan studenten van andere vooropleidingen. Studenten die al eerder een inschrijving binnen het hoger onderwijs hebben gehad, krijgen vaker een negatief BSA na hun eerste jaar dan studenten die voor het eerst staan ingeschreven in het hoger onderwijs. Ook op langere termijn (T>1) zien we dat zowel de mbo'ers als de studenten die al eerder een inschrijving binnen het hoger onderwijs hebben gehad gedurende hun studieloopbaan achter blijven lopen op diplomarendement t.o.v. studenten van andere vooropleidingen en studenten met een 1<sup>e</sup> inschrijving bij het hoger onderwijs.

#### 4.4. Aanbevelingen kwantitatief onderzoek

- Omdat minder dan de helft van de studenten na een negatief BSA bij Fontys terugkeert, en het merendeel van hen terugkeert bij een opleiding in een andere onderwijsrichting, is er meer aandacht nodig voor doorverwijzing binnen Fontys en betere switch mogelijkheden (verwijzende functie in de propedeuse). Als brede hogeschool met vele mogelijkheden zouden meer studenten moeten kunnen en willen behouden binnen Fontys.
- Juist omdat bijna de helft van de studenten na een negatief BSA wel bij Fontys terugkeert en een grote groep hiervan blijft worstelen met hun studie in de rest van hun studieloopbaan, is het van groot belang dat deze studenten goed worden begeleid bij hun opleiding, er voldoende aandacht is voor doorverwijzing, en we aan studenten die iets meer of iets anders nodig hebben om succesvol te studeren meer handvatten kunnen bieden. Dit betreft in het bijzonder de mbo-studenten en de studenten die al eerder een inschrijving binnen het hoger onderwijs hebben gehad.

## 5. Overkoepelende conclusie en advisering

In de huidige situatie wordt, onder andere door het hoog leggen van de lat (het BSA is in de meeste opleidingen meer dan 50 studiepunten), vooral aandacht besteed aan selecteren. Zowel het kwalitatieve als het kwantitatieve onderzoek onderschrijven dit beeld.

De wetenschappelijke inzichten worden in het kwalitatieve onderzoek bevestigd. Zo blijkt dat congruentie tussen de norm (kwalitatief of kwantitatief), de studeerbaarheid van het programma, inclusief heldere toetsing met duidelijke criteria, adequate begeleiding van goed geëquipeerde coaches, die goed samenwerken met en doorverwijzen naar studiekeuzeadviseurs en decanen, bijdragen aan een goed werkend BSA en daarmee aan de selecterende, de oriënterende en de verwijzende functie van de propedeuse.

Hoe hoger de norm, hoe meer dat vraagt van de congruentie van het curriculum en van de kwaliteit en kwantiteit van de begeleiding. Het vraagt ook goede afstemming met de decanen en studiekeuzeadviseurs en met de examencommissies. En zelfs als veel van deze factoren goed op orde zijn, worden er nog enkele studenten weggestuurd, waarvan docenten en coördinatoren aangeven dat het potentieel goede studenten en beroepsbeoefenaren kunnen zijn.

Ook tijdige en correcte informatie is belangrijk, waarbij de toon meer studentgericht is gemaakt. De communicatie wordt komend jaar nog gemonitord en waar nodig bijgesteld in afstemming met Juridische zaken.

In het kwantitatieve onderzoek bevestigen de resultaten het vermoeden dat het BSA bij onze opleidingen met name werkt als selectiemiddel. De resultaten laten daarbij wel zien dat het als selectiemiddel lijkt te functioneren. Van de studenten die met een negatief BSA vertrokken bij hun opleiding, stroomde de minderheid opnieuw in bij dezelfde opleiding (elders) of bij dezelfde onderwijsrichting. De meeste studenten kozen voor een opleiding binnen een andere onderwijsrichting, en deden het daar op langere termijn beter in termen van diplomarendement binnen het hoger onderwijs. De studenten die opnieuw kozen voor dezelfde opleiding of een zeer verwante opleiding (dezelfde onderwijsrichting), bleken op langere termijn minder succesvol te zijn dan de studenten die gekozen hadden voor een andere richting.

Tegelijkertijd laten de resultaten zien dat in de huidige werking het BSA minder bijdraagt aan de oriënterende en de verwijzende functie van de propedeuse. Op korte termijn zien we dat studenten die *niet* voor het eerst staan ingeschreven in het hoger onderwijs vaker een negatief BSA krijgen dan studenten die voor het eerst staan ingeschreven. Dit geeft een eerste aanleiding om te denken dat studenten met een negatief BSA het bij hun vervolgstap relatief slechter doen dan studenten die geen negatief BSA hebben ontvangen. Dit wordt bevestigd door het diplomarendement van studenten die in hun instroomjaar vertrokken met een negatief BSA. Hun diplomarendement blijft jaren later achterlopen op het diplomarendement van studenten die bij hun opleiding bleven, maar ook ten opzichte van studenten die voor 1 februari vertrokken in hun instroomjaar.

### 5.1. Aanbevelingen en specifieke aandachtspunten voor verschillende verschijningsvormen van het BSA

Binnen Fontys is een grote diversiteit aan wijzen waarop het BSA is vormgegeven. Vaak past deze vormgeving van het BSA bij de (beroeps)cultuur van het instituut en van de opleiding. Onze aanbeveling is niet, om hier een meer eenduidige aanpak of grens aan te stellen. Onze aanbeveling bevat wel belangrijke, overkoepelende aandachtspunten die voor elke BSA-variant van belang zijn, en daarnaast specifieke aandachtspunten voor verschillende varianten van het BSA. Dit draagt bij aan het functioneren van de diverse BSA's, zodat instituten hier een meer verantwoorde keuze in kunnen maken én zelf een check kunnen doen of het BSA met het flankerend beleid zoals dat nu gehanteerd wordt voldoet of dat het nog verbeterd kan worden.

Uit bovenstaande conclusies blijkt dat een aantal zaken blijvende aandacht behoeven, met name constructive alignment (tussen leerdoelen, leeromgeving en leeractiviteiten), met name het daarin vormgegeven toetsprogramma, goede begeleiding van studenten door middel van o.a. tijdige feedback op leerproces en passen van de studie en van het beroep, heldere en tijdige communicatie, en oog voor de oriënterende en verwijzende functie van de propedeuse, met nog meer aandacht voor switchmogelijkheden en begeleiding naar een goede tweede studiekeuze en het kunnen aanbieden van handvatten aan de studenten die iets meer of iets anders nodig hebben om succesvol te studeren. Hierbij geldt hoe hoger de norm, hoe meer aandacht dit vraagt en hoe beter al deze zaken op orde moeten zijn.

Dit vraagt om professionele en goed gefaciliteerde studentcoaches, die de voortgang én het welzijn van de studenten goed volgen en daar waar nodig is verwijzen naar studiekeuze adviseurs en decaanen en die goed samenwerken met de examencommissie. Studenten met bijzondere omstandigheden dienen te weten waar ze terecht kunnen om hun omstandigheden te bespreken (met de studentcoach, decaan, examencommissie) en wat ze moeten doen om gebruik te kunnen maken van voorzieningen en regelingen, zodat ook voor hen de gestelde norm haalbaar is.

Heldere en vooral tijdige communicatie in combinatie met passende begeleiding helpt studenten om de juiste keuze te kunnen maken bij het al dan niet voortzetten van de studie. Hierin wordt indien nodig tijdig doorverwezen naar de studiekeuzeadviseur of naar de decaan. Begeleiders hebben daarom een belangrijke signalerende functie. Ze volgen iedere student en motiveren de student om datgene te doen dat bij hem past.

#### *5.1.1. Aandachtspunten bij een BSA van 60 EC*

Een BSA van 60 EC vraagt van de opleiding dat de studeerbaarheid 100% is. Dat betekent dat constructive alignment (tussen leerdoelen, leeromgeving en leeractiviteiten) en vooral het daarin vormgegeven toetsprogramma helemaal op orde zijn, zodat alle studenten in staat zijn om hun leerdoelen te kunnen behalen, hierin goed begeleid worden, en mede daardoor weten waar ze staan t.o.v. de te behalen leerdoelen (voldoende feedback ontvangen). Het betekent ook dat de toets- of inlevermomenten niet met elkaar concurreren (niet gelijktijdig plaatsvinden).

Omdat er binnen dit scenario een grote kans is dat studenten, die potentieel goede beroepsbeoefenaars zijn, worden weggestuurd, is het erg belangrijk om deze studenten reële extra kansen te bieden, bijvoorbeeld in de vorm van een extra tentamenperiode of eind(totaal)assessment. Dat laatste heeft de voorkeur, omdat studenten daarin kunnen laten zien, wat maakt dat zij wel op deze opleiding thuis horen en dat zij wel aan de eisen van de propedeuse voldoen.

#### *5.1.2. Aandachtspunten bij een BSA rond 50 EC*

Een BSA van ca. 50 EC geeft de student enige ruimte. Dat betekent dat constructive alignment (tussen leerdoelen, leeromgeving en leeractiviteiten) en het daarin vormgegeven toetsprogramma goed op orde moeten zijn, zodat alle studenten in staat zijn om hun leerdoelen te kunnen behalen en dat zij hierin goed begeleid worden en mede daardoor weten waar ze staan t.o.v. de te behalen leerdoelen (voldoende feedback ontvangen). Ook hier is het van belang dat de toets- of inlevermomenten niet met elkaar concurreren (niet gelijktijdig plaatsvinden).

Omdat er binnen dit scenario studenten verder kunnen naar het tweede jaar, waarbij ze mogelijk nog studiepunten moeten behalen uit het eerste jaar, is het van belang om deze studenten een reële kans te bieden om deze studiepunten te behalen, naast de leeractiviteiten van het tweede leerjaar. Studenten hebben hierin mogelijk extra begeleiding nodig en een plan van aanpak.

### *5.1.3. Aandachtspunten bij een kwalitatieve norm*

Een kwalitatieve norm, waarbij een student vooral leerresultaten moet kunnen laten zien op de vooraf aangewezen kerncompetenties van de opleiding, geeft de student enige ruimte, maar ook houvast, omdat hij weet welke leerdoelen of competenties de rode draad vormen in de opleiding. Hierdoor krijgt hij een goed beeld van wat belangrijk is, zowel in de studie als in het beroep en kan daardoor beter achterhalen of deze opleiding en dit beroep echt bij hem passen.

Ook hier is het belangrijk dat constructieve alignment (tussen leerdoelen, leeromgeving en leeractiviteiten) en het daarin vormgegeven toetsprogramma goed op orde moeten zijn, zodat alle studenten in staat zijn om hun leerdoelen te kunnen behalen en dat zij hierin goed begeleid worden en mede daardoor weten waar ze staan t.o.v. de te behalen leerdoelen (voldoende feedback ontvangen). Ook hier is het van belang dat de toets- of inlevermomenten niet met elkaar concurreren (niet gelijktijdig plaatsvinden).

Omdat er binnen dit scenario studenten verder kunnen naar het tweede jaar, waarbij ze mogelijk nog studiepunten moeten behalen uit het eerste jaar, is het van belang om deze studenten een reële kans te bieden om deze studiepunten te behalen, naast de leeractiviteiten van het tweede leerjaar. Studenten hebben hierin mogelijk extra begeleiding nodig en een plan van aanpak of een maatwerkprogramma.

### *5.1.4. Aandachtspunten bij een doorstroomnorm*

Een doorstroomnorm, ofwel een niet bindend studieadvies, geeft de student ruimte. Het gaat hier om een norm, waar studenten aan moeten voldoen om leeractiviteiten in het tweede leerjaar te kunnen ondernemen. Dat betekent dat constructieve alignment (tussen leerdoelen, leeromgeving en leeractiviteiten) en het daarin vormgegeven toetsprogramma goed op orde moeten zijn, zodat alle studenten in staat zijn om hun leerdoelen te kunnen behalen en dat zij hierin goed begeleid worden en mede daardoor weten waar ze staan t.o.v. de te behalen leerdoelen (voldoende feedback ontvangen). Ook hier is het van belang dat de toets- of inlevermomenten niet met elkaar concurreren (niet gelijktijdig plaatsvinden).

Heldere en vooral tijdige communicatie in combinatie met passende begeleiding helpt studenten om de juiste keuze te kunnen maken bij het al dan niet voortzetten van de studie of om te doubleren. Hierin wordt indien nodig tijdig doorverwezen naar de studiekeuzeadviseur of naar de decaan. Begeleiders hebben daarom een belangrijke signalerende functie. Ze volgen ieder student en motiveren de student om datgene te doen wat bij hem past. Dit is extra belangrijk, omdat het van belang is dat studenten die gaan doubleren extra studieschuld etc. opbouwen. Dus een goed dringend advies om dit wel of niet te doen, op basis van wat de student laat zien in motivatie en in potentie, is hierbij erg belangrijk.

Omdat er binnen dit scenario studenten verder kunnen naar het tweede jaar, waarbij ze mogelijk nog studiepunten moeten behalen uit het eerste jaar, is het van belang om deze studenten een reële kans te bieden om deze studiepunten te behalen, naast de leeractiviteiten van het tweede leerjaar. Studenten hebben hierin mogelijk extra begeleiding nodig en een plan van aanpak of een maatwerkprogramma.

## **5.2. Kansen door Corona**

Gedurende de looptijd van dit onderzoek (studiejaar 2019-2020) zijn we geconfronteerd met de gevolgen van het coronavirus. Hierbij heeft Fontys het landelijke advies om het BSA uit te stellen voor alle studenten in de propedeuse in studiejaar 2019-2020 overgenomen. Het feit dat het BSA dit jaar is uitgesteld voor alle opleidingen van Fontys en dat er gewerkt is met een minimale ondergrens van ongeveer 30 EC om verder te kunnen met leerjaar twee en de mogelijkheid om het eerste jaar over te doen, maakt deze generatie studenten de moeite van het onderzoeken waard in het hierop volgende studiejaar.

Het advies is om komend jaar een vervolgonderzoek uit te voeren:

- De huidige omstandigheden maken deze generatie eerstejaars tot een mooie onderzoeksgroep voor het werken met een doorstroomnorm, een vorm die bij o.a. ICT werkt omdat het past bij deze vorm van onderwijs, waarin leeruitkomsten, werken in een team en een proces van continue feedback de student in staat stelt om zijn eigen leerproces te monitoren en bij te stellen. De huidige invulling van het uitstellen van het BSA met een minimumnorm om door te mogen naar het tweede jaar, heeft daarmee kenmerken van een doorstroomnorm. Het is daarom interessant om de gevolgen hiervan ook i.r.t. het BSA nog een jaar te volgen. Daarom adviseren we om de prestaties van de tweedejaars studenten die normaliter niet aan het tweede jaar hadden kunnen beginnen, te volgen. Hiermee kunnen we onderzoeken wat de invloed is van het uitstellen van het bindend studieadvies door de coronacrisis op deze groepen studenten.

**Kern van dit advies:**

- De normen en inrichting van voorwaarden en criteria in het curriculum én het flankerend beleid rondom BSA zijn idealiter een doorleefd concept, dat past bij het beroep waarvoor wordt opgeleid en is afgestemd op de studentenpopulatie.
- Alle genoemde vormen van het BSA dragen bij aan de selecterende functie in de propedeuse, mits goed ingericht met (specifiek) benodigd flankerend beleid, waarbij geldt dat hoe hoger de norm, hoe beter deze randvoorwaarden moeten functioneren, om niet te veel studenten weg te sturen, die potentieel passen binnen de opleiding en het beroep.
- Constructive alignment, toetsing, tijdige communicatie en de verbinding met (het beleid rondom en kwaliteit van) studentcoaching zijn aandachtspunten voor verbetering.
- Aandacht voor kwetsbare groepen blijft bij alle vormen van belang.
- De oriënterende en verwijzende functie van de propedeuse, alsmede de rol die het BSA (en het proces daaromheen) hierin kan vervullen behoeft Fontysbreed aandacht. Dit kan onder andere door het versterken van studentcoaching in het eerste jaar zodat studenten beter weten of ze op hun plek zitten en eerder ondersteund worden bij het maken van een eventuele nieuwe keuze, en door het verbeteren van de switchmogelijkheden.
- Vervolgonderzoek naar de invloed van het uitstellen van het bindend studieadvies in 2019-2020 op tweedejaars studenten is waardevol.



## 6. Bronnenlijst

Akker van den, J. (in Plomp en Nieveen) (2007). Curriculum Design research, in: An introduction in curriculum design research. SLO, Enschede, pag.37-

Arnold, I., & Van den Brink, W. (2010). Naar een effectiever bindend studieadvies [Towards a more effective binding study advice]. Tijdschrift voor Hoger Onderwijs en Management, 5, 10-13.

Cornelisz, I., van der Velden, R., De Wolf, I., & van Klaveren, C. (2019). The consequences of academic dismissal for academic success. *Studies in Higher Education*, 1-15.

De Koning, B. B., Loyens, S. M. M., Rikers, R. M. J. P., Smeets, G., & van der Molen, H. T. (2014). Impact of binding study advice on study behavior and pre-university education qualification factors in a problem-based psychology Bachelor program. *Studies in Higher Education*, 39, 1-13.

Klatte, E.B., Visser, K., Theeuwes, S., Wassenaar, T., Van Veen, T., (2019). Grip op studiesucces: adviesrapport studiesucces. Hogeschool Rotterdam, 1- 72.

Sneyers, E. (2017) What works to improve student success: The effects of academic dismissal policies, student grants and institutional mergers on student outcomes. Proefschrift.

Van de Sande-Prince, S., & Wilms-van den Nieuwelaar, S. (2019). Het bindend studieadvies. Wedrom invoeren of definitief loslaten? Intern onderzoeksrapport Fontys opleiding HRM

Van den Ende I., De Vreede, R., Zandvliet, K., & Vleeschouwer, E. (2019). Het bindend studieadvies in het hoger onderwijs. Rapportage in opdracht van het Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap.

# Appendix A. Interviewformats (kwalitatief onderzoek)

## Interviewformat coördinator van de P-fase

### BSA en de norm

- Op basis van welke reden(en), ideeën, ervaringen of visie is besloten een *bindend* studieadvies te hanteren?
  - *Aard van de opleiding, type studenten, uitstroom, ervaringen uit het verleden, < ...>*
- Op basis van welke reden(en) ideeën, ervaringen of visie is er gekozen voor een norm van <...> EC of een andere (doorstroom)norm?
  - *Aard van de opleiding, type studenten, uitstroom, ervaringen uit het verleden, < ...>*
- Dient deze norm in jouw ogen het doel: in een vroeg stadium vaststellen van het passen van een student bij een opleiding? Waarom wel/niet?
- Wat zijn de voordelen van de norm zoals deze nu wordt gehanteerd? (met oog op instroom, studievoortgang, en doorstroom)
- Wat zijn de nadelen van de norm zoals deze nu wordt gehanteerd? (met oog op instroom, studievoortgang, en doorstroom)
- Hoe worden de drie functies van de P in de BSA-variant ingericht?
  - Hoe kun je eventueel de oriënterende en verwijzende functie versterken?

### Vastgestelde voorwaarden en criteria & flankerend beleid

- Wat is de achterliggende gedachte/visie van (het wel of niet aanbieden van) de voorwaarden/criteria/het flankerend beleid?
  - *Aanreiken n.a.v. curriculumanalyse van de betreffende opleiding:*
  - *Tevreden over compensatiemogelijkheden?*
  - *Zijn er verplichte vakken?*
  - *Tevreden over uitvoering regeling persoonlijke omstandigheden en hoe examencommissie hierin werkt.*
  - *Is er aanwezigheidsplicht?*
  - *Is ieder toetsresultaat direct gekoppeld aan studiepunten?*
  - *Bereidt het programma (of een bepaald programmaonderdeel) voldoende voor op / geeft voldoende beeld van beroep van <...>?*
  - *Zijn er vakken waardoor veel studenten het BSA niet halen? Wat is dan de actie vanuit de opleiding irt dit struikelvak?*
  - *Kunnen studenten door naar het tweede jaar als ze (los bijzondere omstandigheden) net niet de <...> studiepunten hebben gehaald?*
- Werkt het zoals bedoeld in de praktijk? Waar wel/waar niet?
- *Aandachtspunt: Voelen ALLE studenten (inclusie) zich goed en helder geïnformeerd over de regels omtrent het bsa en waarom wel/niet?*
  - Wat betekent dat voor de student?
  - Wat betekent dat voor de docent?

### Beleid rondom begeleiding

- Wat is de achterliggende gedachte/visie van het beleid rondom begeleiding m.b.t. het BSA?
- Hoe wordt het uitgevoerd en door wie? (monitoring bij achterstand, hoe vaak en hoe veel)?
- Werkt het zoals bedoeld in de praktijk? Waar wel/waar niet?
  - Wat betekent dat voor de student?
  - Wat betekent dat voor de docent?

### Informatievoorziening

- Op welke manieren worden studenten voor de start geïnformeerd over het bsa en de gestelde norm?
  - *Website, open dagen, SKC, <...>*
- Op welke manieren worden studenten tijdens de studie geïnformeerd over het bsa en de gestelde norm?
  - *OER, studiegids, inleidend college, waarschuwingsbrief, <...>*

## **Interviewformat docenten**

### **BSA en de norm**

- Hoe ervaar jij als docent/coach de norm?
- Hoe ervaren studenten in jouw ogen het bindend studieadvies?
- Hoe ervaren studenten in jouw ogen de norm van <...>?
  - *Positief (bijv. stok achter de deur, geen vertraging) en negatief (bijv. stress)*
- Dient deze norm in jouw ogen het doel: in een vroeg stadium vaststellen van de geschiktheid van een student voor een opleiding? Waarom wel/niet?
- Is dit in jouw ogen de beste invulling van een BSA?
  - Hoe zou jij het BSA anders inrichten?
  - Zijn er nog andere manieren om de selecterende functie in te richten?
- Hoe worden de drie functies (oriënterende, selecterende en verwijzende functie) van de P in de BSA-variant ingericht?
  - Hoe kun je de oriënterende en verwijzende functie versterken?
- Hoe kijk je aan tegen het hanteren van een doorstroomnorm (de mogelijkheid van blijven zitten) in plaats van een bindend advies en daarmee studenten wegsturen?

### **Informatievoorziening**

- Op welke manieren worden studenten *voor* de start geïnformeerd over het bsa en de gestelde norm?
- Op welke manieren worden studenten *tijdens* de studie geïnformeerd over het bsa en de gestelde norm?
- Kun je je vinden in deze manier van informatievoorziening (qua beschikbaarheid, tijdigheid, vorm [medium, toon], etc.)?
- Hoe zou jij de informatievoorziening anders inrichten?

### **Begeleiding**

- Wat is de visie op studentenbegeleiding?
- Werkt deze visie zoals bedoeld in de praktijk? Waar wel/waar niet?
  - Wat betekent dat voor de student?
  - Wat betekent dat voor jou als docent/coach?
- Hoe is de studieloopbaanbegeleiding ingericht bij <...>?
  - *Klassikaal of individueel*
  - *Actief (uitnodiging) of passief (op aanvraag student)*
  - *Iedereen of enkel de 'risicogevallen'?*
  - *Kwaliteit (hoe hulpvaardig is je coach)*
- Op welke manier is er specifiek aandacht in de begeleiding voor studievoortgang m.b.t. het BSA?
- Hoe ervaar jij deze inrichting van de begeleiding?
  - *Op bijvoorbeeld inhoud, frequentie, communicatie, facilitering, en eigen gevoel van bekwaamheid*
- Op welke manier wordt er omgegaan / gecommuniceerd / begeleid in persoonlijke omstandigheden?
- Op welke manier is er aandacht in de begeleiding voor doorverwijzing na afgifte of bij dreiging van een negatief BSA?
- In hoeverre heb jij zicht op de verdere (studie)loopbaan van een student na afgifte van een negatief bsa?
- Hoe zou jij de begeleiding anders inrichten?

### **Uitvoer voorwaarden, criteria en flankerend beleid**

- Wat is de achterliggende gedachte/visie van de voorwaarden/criteria/het flankerend beleid?
  - *Toetsing, herkansingen en compenseren*
  - *Aanwezigheidsplicht*
- Werkt het zoals bedoeld in de praktijk? Waar wel/waar niet?
  - Wat betekent dat voor de student?
  - Wat betekent dat voor jou als docent?

## Interviewformat studenten

### **Ervaringen t.a.v. een BSA en de gehanteerde norm**

- Hoe ervaar je het moeten voldoen aan een *bindend* studieadvies om door te mogen naar het tweede studiejaar?
- Hoe ervaar je het moeten voldoen aan de norm van <...> studiepunten die bij <...> gehanteerd wordt?
  - Gerelateerd aan *welzijn* (stress, zelfvertrouwen)
  - Gerelateerd aan *studiegedrag* (motivatie, timemanagement, discipline)
  - *Welke voordelen heeft het moeten voldoen aan deze norm in jouw ogen?*
  - *Welke nadelen heeft het moeten voldoen aan deze norm in jouw ogen?*
- Is dit in jouw ogen de beste invulling van een BSA? Waarom wel/niet?
  - Hoe zou jij het BSA anders inrichten?
- In hoeverre vind je dat je in het eerste jaar een goed beeld krijgt van:
  - Of de studie bij je past (oriëntatie)
  - Of je het aankunt (selectie)
  - Of je voldoende begeleid wordt naar een vervolgstap (als de studie niet bij je past of je het niet aankunt)?

### **Ervaringen t.a.v. informatievoorziening**

- Wist jij al voor de start van jouw opleiding dat jouw opleiding een BSA met een norm van <...> studiepunten hanteerde?
  - *Zo ja, hoe dan?*
- Op welke manieren ben jij *tijdens* jouw studie geïnformeerd over het bsa en de norm?
- Hoe tevreden ben je over de manier waarop je tot nu toe geïnformeerd bent over het BSA?
  - *Beschikbaarheid aan informatie*
  - *Tijdigheid*
  - *Vorm (medium, toon)*
  - *Door wie?*
- Hoe zou jij de informatievoorziening anders inrichten?

### **Ervaringen t.a.v. begeleiding**

- Hoe is de studieloopbaanbegeleiding ingericht bij <...>?
  - *Klassikaal of individueel*
  - *Actief (uitnodiging) of passief (op aanvraag student)*
  - *Iedereen of enkel de 'risicogevallen'?*
  - *Kwaliteit en bereikbaarheid (hoe hulpvaardig is je coach)*
- In hoeverre ben je tevreden over de begeleiding omtrent je studievoortgang m.b.t. het bsa?
- Op welke andere manieren word jij begeleid in jouw studievoortgang m.b.t. het bsa (naast de begeleiding door jouw slb'er/studentcoach)?
  - *Docenten, stafleden, tutors*
- Hoe zou jij de begeleiding anders inrichten?

### **Ervaringen t.a.v. de voorwaarden en criteria & flankerend beleid**

- Hoe tevreden ben je over:
  - De compensatiemogelijkheden
  - Herkansingsmogelijkheden
  - Aanwezigheidsplicht
  - Inrichting van toetsen
  - Omgang met persoonlijke omstandigheden
  - Etc.

## Appendix B. Kenmerken studenten onderzochte groep (kwantitatief onderzoek)

Status eind instroomjaar T	aantal	Man	Vrouw	onbekend	HAVO	MBO	VWO	Overig	onbekend	Nee	Ja	onbekend
Vertrokken voor 1 februari	8065	4586	3479	0	4486	2735	374	386	84	2236	5806	23
Vertrokken met negatief BSA	8985	5656	3328	1	5190	2267	362	1022	144	3102	5834	49
Vertrokken zonder negatief BSA	9132	4855	4242	35	5283	2167	518	636	528	2283	6403	446
Geblevens, ondanks norm niet gehaald	16512	9560	6950	2	9597	4147	1073	1520	175	5410	11060	42
Geblevens met positief BSA	29078	12920	16156	2	16317	7295	3732	1523	211	8012	20955	111
Totaal	71772	37577	34155	40	40873	18611	6059	5087	1142	21043	50058	671

Status eind instroomjaar T	aantal	Man	Vrouw	onbekend	HAVO	MBO	VWO	Overig	onbekend	Nee	Ja	onbekend
Vertrokken voor 1 februari	8065	12.2%	10.2%	0.0%	11.0%	14.7%	6.2%	7.6%	7.4%	10.6%	11.6%	3.4%
Vertrokken met negatief BSA	8985	15.1%	9.7%	2.5%	12.7%	12.2%	6.0%	20.1%	12.6%	14.7%	11.7%	7.3%
Vertrokken zonder negatief BSA	9132	12.9%	12.4%	87.5%	12.9%	11.6%	8.5%	12.5%	46.2%	10.8%	12.8%	66.5%
Geblevens, ondanks norm niet gehaald	16512	25.4%	20.3%	5.0%	23.5%	22.3%	17.7%	29.9%	15.3%	25.7%	22.1%	6.3%
Geblevens met positief BSA	29078	34.4%	47.3%	5.0%	39.9%	39.2%	61.6%	29.9%	18.5%	38.1%	41.9%	16.5%
Totaal	71772	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0

Tabel 11. Geaggregeerde indeling van de status van de totale onderzochte groep, en een uitsplitsing naar verschillende kenmerken (in aantallen en percentages).

## Appendix C. ISCED 2013: Fontys indeling

Originele ISCED categorieën*	Wijziging voor Fontys	Nieuwe Fontys-categorieën
01 Education	Uitsplitsing naar: - Leraar basisschool (PABO) - Leraar vo tweedegraads - Restgroep	- Education basis - Education VO - Education rest
02 Arts and humanities		
03 Social sciences, journalism and information	Nieuwe indeling: - Opleiding Communicatie - TP - Aparte categorie maken: Journalism	- Communication - Applied Psychology - Journalism
04 Business, administration and law	Opnemen van 0311 Economics (uit categorie 03)	- Business**
05 Natural sciences, mathematics and statistics	054 Mathematics & statistics verplaatsen naar <i>field 06</i>	- Natural Science
06 Information and Communication Technologies (ICTs)	Uitsplitsing naar: - 061 ICT - 054 Mathematics & statistics (uit categorie 05)	- ICT & math
07: Engineering, manufacturing and construction		- Engineering
08: Agriculture, forestry, fisheries and veterinary	N.v.t.	N.v.t.
09: Health and welfare	Uitsplitsing naar : - 091 Health, - 092 welfare	- Health - Welfare
10 Services		- Services

Tabel 12. Aangepaste ISCED 2013 indeling o.b.v. een structuur die meer aansluit bij de inrichting van opleidingen binnen Fontys.

\* Zie voor de originele ISCED 2013 indeling <http://uis.unesco.org/sites/default/files/documents/international-standard-classification-of-education-fields-of-education-and-training-2013-detailed-field-descriptions-2015-en.pdf> (vanaf pp. 7).

\*\* We hanteren enkel de overkoepelende naam *Business* omdat onze HBO-rechten studenten niet in de dataset zitten.

Onderwijsrichting	Croho's
Applied Psychology	34507
Arts & Humanities	30014, 34389, 34739, 34798, 35146, 39111, 39200
Business	30029, 30034, 34035, 34106, 34139, 34140, 34401, 34402, 34406, 34407, 34414, 34421, 34422, 34435, 34609, 34936, 35517, 35520, 35523, 39203
Communication	34405
Education (rest)	34745, 34940, 35025, 35158, 35202, 35203, 35210, 35254, 35383, 35386, 35388, 39100, 39112
Education Basis	34808
Education VO	35193, 35195, 35196, 35197, 35198, 35199, 35201, 35204, 35221, 35255, 35261, 35301, 35411, 35421, 35441
Engineering	30018, 30026, 34267, 34268, 34280
Health	30039, 30109, 34560, 34561, 34570, 34578, 34581, 34953
ICT & Math	30020, 34479, 35168
Journalism	34686
Natural science	30008
Services	34040, 34059, 34390, 34436, 35522
Welfare	30012, 34116, 34610, 34616, 34617

Tabel 13. Indeling croho's per Fontys-categorieën (op alfabetische volgorde) van de ISCED 2013.

## Appendix D. Vervolgstappen op T+1: Onderwijsrichtingen

Tabel 14. % studenten die vertrokken is voor 1 februari in instroomjaar T en zich op T+1 opnieuw heeft ingeschreven in het Nederlands onderwijs, per onderwijsrichting.

van	Totaal	Education Basis	Education VO	Education (rest)	Arts & humanities	Social science	Economics	Journalism	Law	Business	Natural science	ICT & math	Engineering	Agriculture	Health	Welfare	Services
Education Basis	273	6.6%	4.4%	11.7%	4.8%	4.4%	<3.7%	<3.7%	<3.7%	18.7%	<3.7%	4.0%	3.7%	<3.7%	8.8%	16.8%	9.9%
Education VO	533	9.8%	8.1%	6.8%	7.5%	7.9%	<1.9%	2.1%	4.5%	14.8%	<1.9%	5.4%	3.0%	<1.9%	9.2%	10.7%	7.3%
Education (rest)	385	10.6%	3.6%	4.2%	4.9%	7.3%	<2.6%	<2.6%	2.6%	16.9%	<2.6%	3.4%	2.9%	<2.6%	15.8%	16.4%	9.6%
Arts & humanities	190	<5.3%	<5.3%	<5.3%	16.8%	10.0%	<5.3%	<5.3%	<5.3%	17.4%	<5.3%	7.4%	8.9%	<5.3%	10.0%	6.8%	10.5%
Communication	298	5.0%	<3.4%	3.7%	6.4%	9.4%	<3.4%	<3.4%	<3.4%	24.5%	<3.4%	6.0%	<3.4%	<3.4%	10.7%	10.1%	12.1%
Applied psychology	154	<6.5%	7.8%	<6.5%	6.5%	7.8%	<6.5%	<6.5%	6.5%	19.5%	<6.5%	<6.5%	<6.5%	<6.5%	13.0%	14.9%	8.4%
Journalism	195	<5.1%	8.2%	<5.1%	10.8%	16.4%	<5.1%	<5.1%	<5.1%	15.9%	<5.1%	7.2%	<5.1%	<5.1%	5.6%	11.3%	11.3%
Business	1250	2.9%	2.0%	2.6%	1.8%	6.2%	<0.8%	<0.8%	3.9%	48.2%	<0.8%	5.0%	3.6%	<0.8%	4.2%	4.4%	13.0%
Natural science	145	<6.9%	<6.9%	<6.9%	<6.9%	<6.9%	<6.9%	<6.9%	<6.9%	15.2%	<6.9%	11.0%	17.9%	<6.9%	20.0%	<6.9%	7.6%
ICT & math	392	3.6%	4.8%	<2.6%	7.1%	7.4%	<2.6%	<2.6%	<2.6%	29.6%	<2.6%	16.6%	9.9%	<2.6%	3.1%	2.8%	8.4%
Engineering	430	<2.3%	4.4%	<2.3%	3.7%	<2.3%	<2.3%	<2.3%	<2.3%	14.2%	4.7%	16.7%	41.4%	<2.3%	4.2%	<2.3%	4.4%
Health	405	4.9%	3.0%	4.2%	4.0%	3.7%	<2.5%	<2.5%	2.5%	17.0%	3.2%	6.2%	7.4%	<2.5%	27.4%	6.7%	7.7%
Welfare	195	6.7%	6.2%	8.7%	<5.1%	<5.1%	<5.1%	<5.1%	<5.1%	16.9%	<5.1%	<5.1%	<5.1%	<5.1%	13.3%	23.6%	7.7%
Services	127	<7.9%	<7.9%	<7.9%	<7.9%	<7.9%	<7.9%	<7.9%	<7.9%	24.4%	<7.9%	<7.9%	8.7%	<7.9%	21.3%	<7.9%	13.4%

van	Totaal	Education Basis	Education VO	Education (rest)	Arts & humanities	Social science	Economics	Journalism	Law	Business	Natural science	ICT & math	Engineering	Agriculture	Health	Welfare	Services
Education Basis	281	38.4%	8.5%	16.0%	<3.6%	<3.6%	<3.6%	<3.6%	<3.6%	6.0%	<3.6%	<3.6%	<3.6%	<3.6%	4.3%	12.5%	3.9%
Education VO	621	9.0%	32.0%	8.2%	5.3%	4.7%	<1.6%	<1.6%	<1.6%	10.5%	<1.6%	5.0%	4.5%	1.9%	3.9%	7.2%	4.8%
Education (rest)	435	11.7%	4.6%	10.3%	4.8%	4.1%	<2.3%	<2.3%	<2.3%	9.4%	<2.3%	<2.3%	<2.3%	<2.3%	9.4%	31.7%	7.8%
Arts & humanities	135	<7.4%	<7.4%	<7.4%	20.0%	21.5%	<7.4%	<7.4%	<7.4%	14.1%	<7.4%	<7.4%	<7.4%	<7.4%	8.1%	<7.4%	<7.4%
Communication	327	<3.1%	4.0%	<3.1%	10.4%	15.0%	<3.1%	3.7%	<3.1%	31.2%	<3.1%	9.2%	<3.1%	<3.1%	<3.1%	6.7%	10.7%
Applied psychology	215	<4.7%	5.1%	<4.7%	<4.7%	11.6%	<4.7%	<4.7%	<4.7%	19.1%	<4.7%	<4.7%	<4.7%	<4.7%	9.8%	29.8%	<4.7%
Journalism	162	<6.2%	14.2%	<6.2%	8.0%	26.5%	<6.2%	<6.2%	<6.2%	14.8%	<6.2%	7.4%	<6.2%	<6.2%	<6.2%	<6.2%	6.2%
Business	1510	<0.7%	1.3%	1.1%	1.3%	7.9%	<0.7%	<0.7%	3.9%	64.6%	<0.7%	4.7%	2.2%	<0.7%	1.0%	3.0%	7.2%
Natural science	189	<5.3%	5.3%	<5.3%	<5.3%	<5.3%	<5.3%	<5.3%	<5.3%	7.9%	8.5%	9.0%	39.7%	<5.3%	18.0%	<5.3%	<5.3%
ICT & math	333	<3.0%	5.7%	<3.0%	4.2%	6.9%	<3.0%	<3.0%	<3.0%	27.3%	<3.0%	31.2%	11.7%	<3.0%	<3.0%	<3.0%	5.7%
Engineering	521	<1.9%	<1.9%	<1.9%	3.1%	<1.9%	<1.9%	<1.9%	<1.9%	15.2%	5.4%	12.5%	56.6%	<1.9%	1.9%	<1.9%	<1.9%
Health	396	3.5%	3.5%	5.1%	<2.5%	3.5%	<2.5%	<2.5%	<2.5%	7.3%	3.8%	4.8%	6.6%	<2.5%	48.5%	6.1%	4.3%
Welfare	192	7.8%	<5.2%	11.5%	<5.2%	9.9%	<5.2%	<5.2%	<5.2%	9.4%	<5.2%	<5.2%	<5.2%	<5.2%	7.3%	35.4%	<5.2%
Services	192	<5.2%	<5.2%	9.4%	<5.2%	<5.2%	<5.2%	<5.2%	<5.2%	25.0%	<5.2%	5.2%	<5.2%	<5.2%	9.4%	<5.2%	32.8%

Tabel 15. % studenten die vertrokken is met een negatief BSA in instroomjaar T en zich op T+1 opnieuw heeft ingeschreven in het Nederlands onderwijs, per onderwijsrichting.



van	Totaal	Education Basis	Education VO	Education (rest)	Arts & humanities	Social science	Economics	Journalism	Law	Business	Natural science	ICT & math	Engineering	Agriculture	Health	Welfare	Services
Education Basis	178	23.6%	<5.6%	12.4%	<5.6%	7.3%	<5.6%	<5.6%	<5.6%	9.0%	<5.6%	<5.6%	<5.6%	<5.6%	10.7%	15.7%	<5.6%
Education VO	470	7.0%	14.0%	6.0%	23.8%	6.6%	<2.1%	<2.1%	2.1%	12.3%	<2.1%	3.2%	2.6%	<2.1%	4.9%	6.8%	6.4%
Education (rest)	452	6.9%	6.4%	18.4%	7.3%	10.2%	<2.2%	<2.2%	<2.2%	6.0%	<2.2%	<2.2%	<2.2%	<2.2%	10.8%	20.6%	7.5%
Arts & humanities	165	<6.1%	<6.1%	<6.1%	29.1%	10.9%	<6.1%	<6.1%	<6.1%	9.1%	<6.1%	<6.1%	18.8%	<6.1%	<6.1%	<6.1%	<6.1%
Communication	269	<3.7%	5.2%	<3.7%	8.2%	20.8%	<3.7%	<3.7%	<3.7%	25.3%	<3.7%	5.6%	<3.7%	<3.7%	5.2%	7.8%	10.8%
Applied psychology	527	<1.9%	<1.9%	<1.9%	2.5%	73.8%	<1.9%	<1.9%	2.3%	7.0%	<1.9%	<1.9%	<1.9%	<1.9%	3.2%	5.1%	<1.9%
Journalism	160	<6.2%	9.4%	<6.2%	19.4%	26.9%	<6.2%	<6.2%	<6.2%	13.8%	<6.2%	<6.2%	<6.2%	<6.2%	<6.2%	<6.2%	6.2%
Business	1780	0.7%	0.8%	0.9%	1.3%	4.7%	0.7%	<0.6%	3.3%	75.3%	<0.6%	2.5%	1.9%	<0.6%	1.6%	1.4%	4.3%
Natural science	124	<8.1%	<8.1%	<8.1%	<8.1%	<8.1%	<8.1%	<8.1%	<8.1%	<8.1%	13.7%	11.3%	27.4%	<8.1%	25.8%	<8.1%	<8.1%
ICT & math	281	<3.6%	4.3%	<3.6%	6.0%	7.1%	3.6%	<3.6%	<3.6%	22.1%	<3.6%	29.9%	11.0%	<3.6%	4.3%	<3.6%	3.6%
Engineering	339	<2.9%	<2.9%	<2.9%	5.0%	<2.9%	<2.9%	<2.9%	<2.9%	11.8%	7.4%	12.4%	52.2%	<2.9%	4.4%	<2.9%	<2.9%
Health	389	3.3%	3.1%	3.3%	<2.6%	5.9%	<2.6%	<2.6%	<2.6%	8.5%	2.6%	<2.6%	6.7%	<2.6%	49.4%	5.4%	5.4%
Welfare	492	<2.0%	<2.0%	3.7%	<2.0%	10.8%	<2.0%	<2.0%	2.4%	3.3%	<2.0%	<2.0%	<2.0%	<2.0%	2.2%	71.3%	<2.0%
Services	382	<2.6%	<2.6%	3.4%	<2.6%	<2.6%	<2.6%	<2.6%	<2.6%	10.5%	<2.6%	<2.6%	<2.6%	<2.6%	8.6%	<2.6%	68.3%

Tabel 16. % studenten die vertrokken is *zonder* een negatief BSA in instroomjaar T en zich op T+1 opnieuw heeft ingeschreven in het Nederlands onderwijs, per onderwijsrichting.

## Appendix E. Diplomarendement

In een enkel geval waren er minder dan 10 studenten uit een groep die een diploma hebben gehaald. Het echte aantal wordt dan niet gegeven, er wordt slechts “<10” vermeld. De daarmee berekende percentages zijn ook aangegeven met een “<” ervoor.

*Deel van de aangegeven groep dat na 4 jaar een diploma heeft*

Status eind instroomjaar T	Totaal	Man	Vrouw	Mbo	Havo	Vwo	Overig	Eerste inschrijving - Nee	Eerste inschrijving - Ja
Vertrokken voor 1 februari	2.1%	1.3%	3.1%	1.7%	1.3%	13.9%	<3.9%	2.9%	1.8%
Vertrokken met negatief BSA	0.6%	0.5%	0.7%	<0.7%	0.4%	<4.7%	<1.7%	0.8%	0.4%
Vertrokken zonder negatief BSA	11.9%	7.7%	16.7%	9.7%	10.4%	31.1%	6.8%	12.8%	10.6%
Gebleven, ondanks norm niet gehaald	24.7%	17.8%	33.8%	28.6%	22.9%	29.7%	19.9%	20.1%	26.9%
Gebleven met positief BSA	55.6%	46.2%	62.6%	60.5%	51.7%	62.8%	55.1%	49.0%	58.3%

Tabel 17. Diplomapercentages 4 jaar na instroomjaar T (T+4), ingedeeld naar status aan het einde van instroomjaar T.

*Deel van de aangegeven groep dat na 5 jaar een diploma heeft*

Status eind instroomjaar T	Totaal	Man	Vrouw	Mbo	Havo	Vwo	Overig	Eerste inschrijving - Nee	Eerste inschrijving - Ja
Vertrokken voor 1 februari	15.2%	11.6%	19.7%	10.3%	17.0%	41.0%	6.6%	12.4%	16.4%
Vertrokken met negatief BSA	9.8%	6.4%	15.4%	10.4%	10.3%	15.9%	3.5%	5.4%	12.5%
Vertrokken zonder negatief BSA	26.8%	20.2%	34.2%	21.9%	27.3%	48.1%	17.3%	22.8%	27.9%
Gebleven, ondanks norm niet gehaald	48.7%	41.6%	58.2%	52.1%	47.6%	54.4%	40.4%	40.6%	52.8%
Gebleven met positief BSA	79.5%	72.6%	84.5%	82.6%	77.5%	82.1%	76.8%	73.3%	82.0%

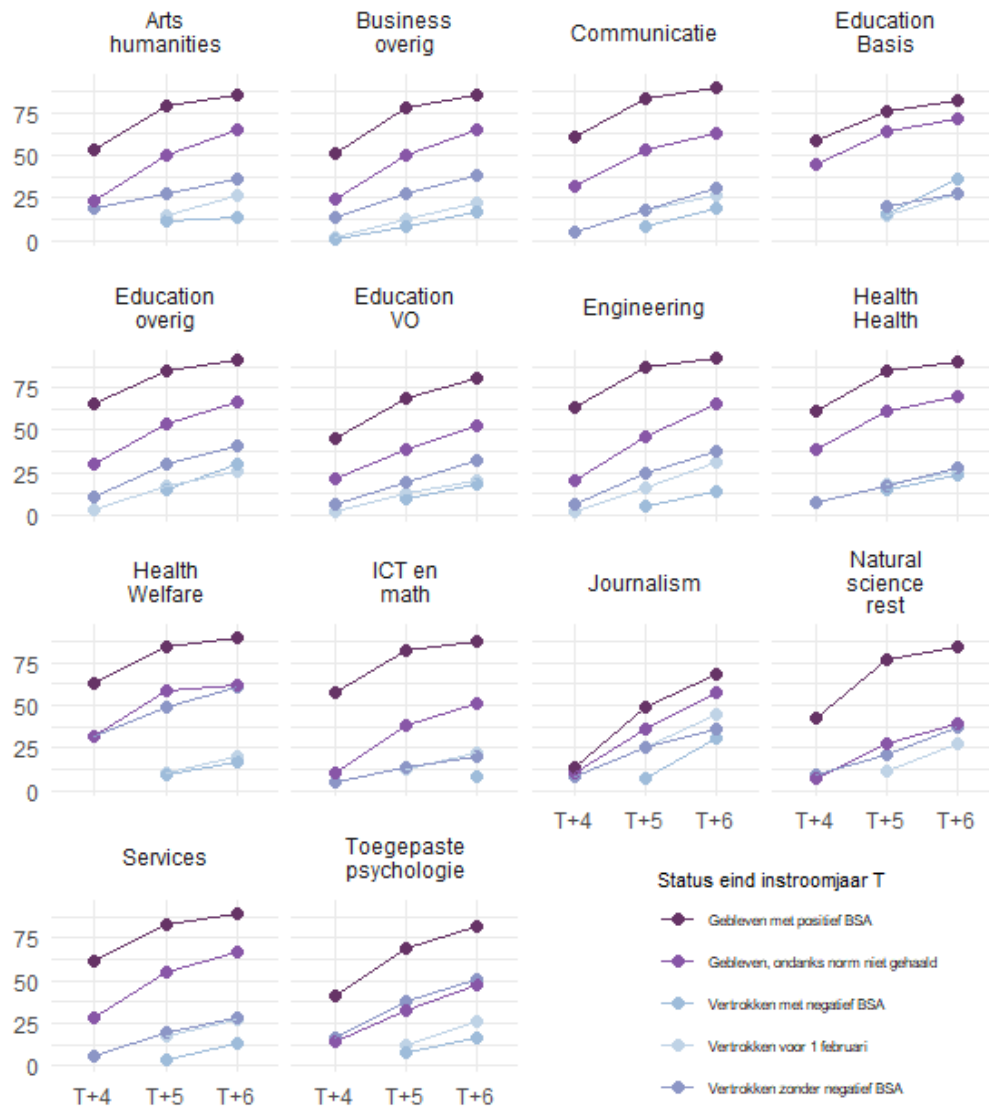
Tabel 18. Diplomapercentages 5 jaar na instroomjaar T (T+5), ingedeeld naar status aan het einde van instroomjaar T.

*Deel van de aangegeven groep dat na 6 jaar een diploma heeft*

Status eind instroomjaar T	Totaal	Man	Vrouw	Mbo	Havo	Vwo	Overig	Eerste inschrijving - Nee	Eerste inschrijving - Ja
Vertrokken voor 1 februari	26.2%	22.1%	31.1%	16.9%	30.3%	58.3%	14.6%	19.3%	28.8%
Vertrokken met negatief BSA	20.9%	16.1%	28.7%	21.4%	22.9%	24.4%	8.8%	12.9%	25.9%
Vertrokken zonder negatief BSA	38.1%	31.1%	45.5%	31.9%	40.4%	58.1%	26.6%	32.8%	40.3%
Gebleven, ondanks norm niet gehaald	62.2%	56.7%	69.3%	63.6%	62.4%	64.7%	53.2%	53.0%	66.8%
Gebleven met positief BSA	86.6%	81.7%	90.2%	88.0%	85.6%	88.6%	83.9%	81.2%	89.0%

Tabel 19. Diplomapercentages 6 jaar na instroomjaar T (T+6), ingedeeld naar status aan het einde van instroomjaar T.

## Diploma percentages naar sector, status en aantal jaar



Voor elke groep is het diplomarendement na 4, 5 en 6 jaar weergegeven per sector waar ze zijn gaan studeren. Het gaat hier om meerdere cohorten bij elkaar. Het aantal cohorten waarop de cijfers na 6 jaar zijn gebaseerd is dus een kleinere groep dan waar het rendement na 5 jaar op is gebaseerd.

Het is niet verrassend dat de groep die na het eerste jaar is gebleven met een positief BSA, het hoogste diplomarendement heeft. Bij elke sector kent deze groep het hoogste rendement.

Als we de groep bekijken die met een negatief BSA is vertrokken, zien we dat deze groep na 6 jaar een lager rendement heeft dan de groep blijvers na 4 jaar. De groep vertrokken voor 1 februari doet het over het algemeen beter dan de groep die vertrokken is met een negatief BSA.

Figuur 7. Het diplomarendement na 4, 5 en 6 jaar ingedeeld naar status aan het einde van het instroomjaar, weergegeven per sector waar studenten zijn gaan studeren.