

# Nominaal studeren in het eerste jaar\*

*Lyanda Vermeulen, Ad Scheepers, Mark Adriaans, Lidia Arends, Ronald van den Bos, Samantha Bouwmeester, Frans-Bauke van der Meer, Lydia Schaap, Guus Smeets, Henk van der Molen & Henk Schmidt\*\**

Veel universiteiten en hogescholen die het bindend studieadvies (BSA) hebben ingevoerd, hebben dit onder meer gedaan om het studiesucces van studenten in het eerste jaar te vergroten. Aan universiteiten die een BSA hanteren, ligt de norm voor de student in het eerste jaar veelal tussen de 30 en 45 studiepunten. Na zeven jaren ervaring met het BSA is gebleken dat een aanzienlijk deel van de studenten de BSA-norm ziet als streefgrens, en niet het behalen van alle 60 studiepunten in het eerste jaar. Zodra de ondergrens is behaald (meestal rond februari/maart), verdwijnt de urgentie om ook de rest van het studiejaar succesvol af te ronden. De Erasmus Universiteit Rotterdam (EUR) experimenteert onder de noemer 'Nominaal is normaal' met maatregelen die studiesucces in het eerste studiejaar moeten bevorderen. Een belangrijk onderdeel van deze maatregelen is het hanteren van een BSA-norm van 60 studiepunten. Daarbij bieden de opleidingen activerend onderwijs aan met een beperkt aantal herkansingen voor tentamens en een compensatoir toetsstelsel. Zorgvuldige monitoring van de studievoortgang biedt de mogelijkheid om vroegtijdig studenten de juiste begeleiding te bieden. Deze bijdrage beschrijft een theoretische en empirische onderbouwing van de ingezette maatregelen. Het artikel eindigt met de eerste bevindingen van 'Nominaal is normaal'.

## Probleemschets

De opleidingen van de Erasmus Universiteit Rotterdam (EUR) hanteren sinds 2005 het bindend studieadvies (BSA)<sup>1</sup>. Studenten die alle 60 studiepunten in het eerste jaar behalen, ontvangen een *positief advies* en mogen de studie vervolgen. Bij minder dan 40 studiepunten krijgen studenten (behoudens persoonlijke

\* Met de pilot 'Nominaal is Normaal' hebben de opleidingen van de Faculteit der Sociale Wetenschappen een gedurfde stap gezet. Vertrouwend op de theoretische grondslag en analytische beschouwing van studievoortgangsgegevens hebben zij verantwoordelijkheid genomen voor dit experiment. Een speciaal woord van dank aan alle betrokkenen binnen de faculteit vinden wij hier op zijn plaats.

\*\* Lyanda Vermeulen (vermeulen@fsw.eur.nl) is werkzaam aan de Erasmus Universiteit Rotterdam. Ad Scheepers is werkzaam aan de Erasmus Universiteit Rotterdam. Mark Adriaans is werkzaam aan de Erasmus Universiteit Rotterdam. Lidia Arends is werkzaam aan de Erasmus Universiteit Rotterdam. Ronald van den Bos is werkzaam aan de Erasmus Universiteit Rotterdam. Samantha Bouwmeester is werkzaam aan de Erasmus Universiteit Rotterdam. Frans-Bauke van der Meer is werkzaam aan de Erasmus Universiteit Rotterdam. Lydia Schaap is werkzaam aan de Erasmus Universiteit Rotterdam. Guus Smeets is werkzaam aan de Erasmus Universiteit Rotterdam. Henk van der Molen is werkzaam aan de Erasmus Universiteit Rotterdam. Henk Schmidt is werkzaam aan de Erasmus Universiteit Rotterdam.

omstandigheden) een bindend *negatief studieadvies*. Zij mogen zich dan drie jaar lang niet meer inschrijven voor de opleiding. Wanneer studenten tussen de 40 en 60 studiepunten behaald hebben, volgt een *voorlopig positief advies*. Dat voorlopig positieve advies houdt in dat de student aan het einde van jaar twee alle 60 studiepunten van het eerste jaar moet hebben behaald. Dan krijgt hij/zij alsnog een positief advies. Anders volgt een negatief advies.

De afgelopen jaren ontving gemiddeld ongeveer 65% van de studenten van de EUR (uiteindelijk) een positief bindend studieadvies (Van Herpen, 2011). Ongeveer de helft van deze studenten haalde het positieve advies na één jaar. De andere helft had twee jaar nodig om alle punten uit het eerste jaar te behalen.

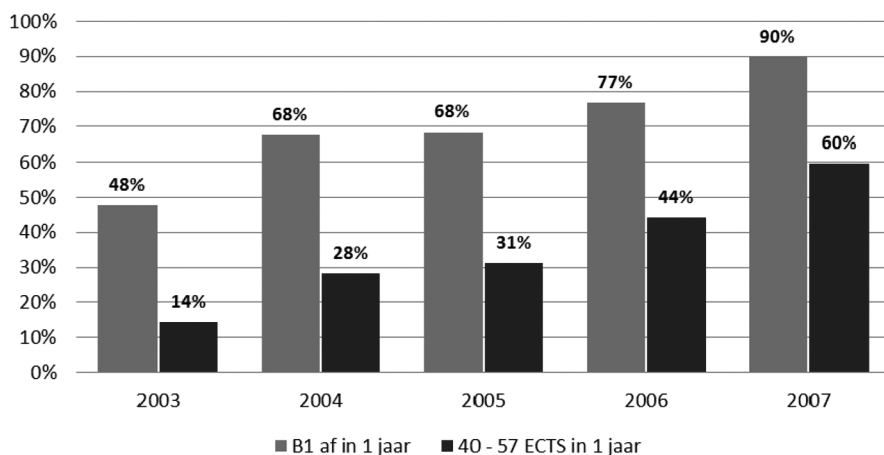
Van de groep die na één jaar een voorlopig positief BSA kreeg, blijkt zo'n 85% aan het einde van het tweede jaar een definitief positief advies te krijgen (Duijndam & Scheepers, 2009; Scheepers, 2004). Daaruit valt af te leiden dat deze studenten weliswaar over de intellectuele vermogens beschikken om de vakken uit het eerste jaar te halen, maar dat zij hier wel twee jaar over doen. Dit is problematisch omdat blijkt dat vertraging, opgelopen in het eerste jaar, niet meer wordt ingehaald in de daaropvolgende jaren.

Gegevens van de opleiding Bedrijfskunde (zie figuur 1), die met een jaarlijkse instroom van ongeveer 750 studenten de grootste bacheloropleiding van de EUR is, illustreren het probleem van studievertraging in het eerste jaar. Studenten met een voorlopig positief BSA (wat bij Bedrijfskunde betekent dat nog 1 tot 4 van de 12 eerstejaarsvakken niet zijn afgerond) slaagden er minder vaak in het bachelor-diploma binnen vier jaar (= nominaal + 1 jaar) te behalen dan studenten die direct een positief BSA kregen. Vier jaar is de norm die universiteiten als doelstelling met elkaar hebben afgesproken.

Samengevat komt het erop neer dat slechts ongeveer een derde van alle eerstejaarsstudenten van de EUR in één jaar het eerste jaar volledig afrondt. Nog eens ongeveer een derde van de eerstejaarsstudenten rondt het eerste jaar pas na twee jaar af. De vertraging die deze laatste groep al vroeg in de studie oploopt, impliceert doorgaans studievertraging voor de hele bacheloropleiding. Voor de oorzaak van dit probleem wordt vaak gekeken naar de student. Dit lijkt op het eerste gezicht niet geheel onterecht. Zo blijkt dat hoewel er voor de opbouw van de curricula van wordt uitgaan dat studenten 30 tot 40 uur per week besteden aan hun studie, dit niet overeenkomt met de praktijk. Uit tijdschrijfonderzoek blijkt dat studenten deze uren ook besteden aan bijbanen en 'social media' (Meeuwisse, Van Wensveen & Severiens, 2011).

Er is ook veel onderzoek gedaan naar uitstelgedrag bij studenten (voor onderzoek hiernaar in het Nederlandse hoger onderwijs, zie Schouwenburg, 1994, 1995, 2002). Het onderzoek naar uitstelgedrag heeft zich echter veelal gericht op psychologische verklaringen en oplossingen. Methoden voor de aanpak van en oplossingen voor uitstelgedrag blijken uitsluitend op de uitsteller gericht: zelfmanagement, time management, studieplanning, cognitieve therapie, enzovoort (zie bijvoorbeeld Ossebaard, Korthagen, Oost, Stavenga & Vasalos, 2008). Zelden wordt bij oplossingen verwezen naar de onderwijsomgeving, waarbinnen factoren als

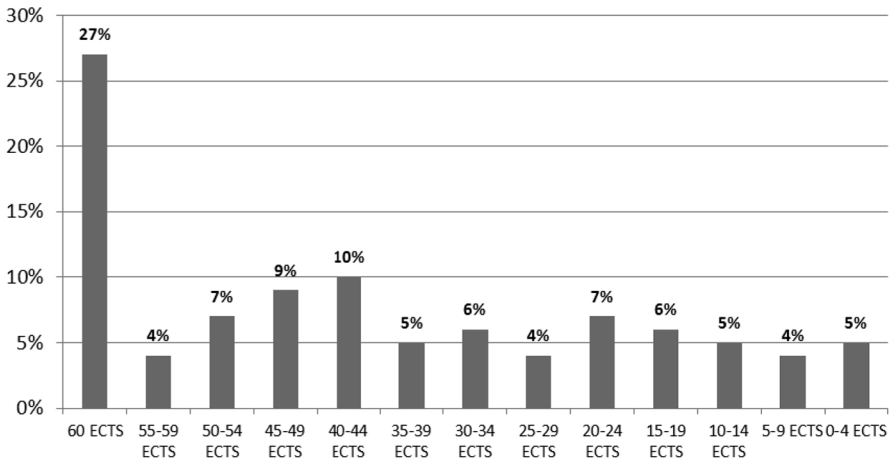
**Figuur 1** *Bachelorrendement na vier jaar van twee subgroepen studenten: blauwe staven representeren percentages studenten die het eerste jaar in één jaar afronden en rode staven representeren studenten die een voorlopig positief BSA ontvangen na jaar 1 (tussen 40 en 57 ECTS; 58 of 59 ECTS zijn niet mogelijk in het curriculum), en na 2 jaar alsnog een positief advies hebben gekregen. De positieve trend vanaf 2003 in beide subgroepen is mogelijk verklaarbaar door de invoering (vanaf cohort 2003) van steeds strengere doorstroomseisen voor toelating tot de master, leidend tot de ‘harde knip’ tussen bachelor en master in 2011.*



programmastructuur en het toetsstelsel van invloed zijn. De vraag is of dat systeem zo te beïnvloeden is dat uitstelgedrag en onnodige studieovertraging tegengegaan kunnen worden.

De EUR heeft de afgelopen jaren gezocht naar een onderwijsaanpak die de student ‘aan de bal houdt’. Wat een student zelf aan uitstelgedrag kan doen, is deels bekend. Het is echter ook de verantwoordelijkheid van de universiteit om omstandigheden te creëren waarin de kans op uitstelgedrag en onnodige studieovertraging klein is. De Faculteit der Sociale Wetenschappen (FSW) is daartoe in collegejaar 2011-2012 met een proefproject gestart onder de naam ‘Nominaal is normaal’ (NisN). Deze proef is in collegejaar 2012-2013 uitgebreid naar bijna alle faculteiten en in twee van de vier opleidingen van de FSW ook naar het tweede studiejaar. De pilot bestaat uit het verhogen van de BSA-norm naar 60 studiepunten, beperking van het aantal herkansingen en een compensatoir toetsstelsel. Deze maatregelen zijn ingevoerd in programma’s waarin reeds activerende onderwijsvormen, zoals werken in kleine groepen, werden toegepast. Op verschillende punten wordt het activerende element verder uitgebouwd om rendement en kwaliteit verder te verhogen. Dit gaat ook gepaard met intensieve monitoring van de studievoortgang van studenten. In dit artikel volgt de theoretische en empirische onderbouwing voor deze maatregelen. Daarbij wordt telkens uiteengezet hoe de

**Figuur 2** ECTS-verdeling binnen de groep bachelor 1-studenten Bedrijfskunde cohort 2010-2011.



maatregelen zijn uitgewerkt in de FSW, zodat de eerste bevindingen in deze faculteit, die aan het eind van het artikel worden gepresenteerd, goed te interpreteren zijn.

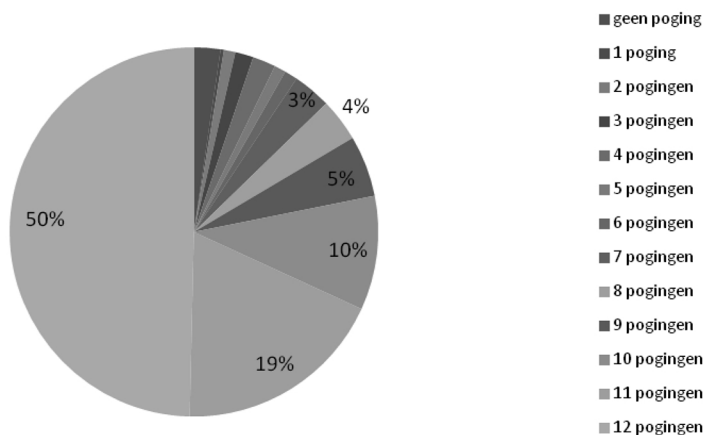
### Maatregel 1: een BSA-norm van 60 studiepunten

Verkennde analyses van Arnold (2012) aan de Erasmus School of Economics (ESE) laten zien dat de BSA-norm van 40 studiepunten in de praktijk het karakter van een streefwaarde heeft gekregen in plaats van een minimumeis. Het valt Arnold op dat hoewel de grootste groep studenten 60 studiepunten heeft behaald na de reguliere tentamens, de op een na grootste groep precies 40 studiepunten heeft behaald. Daarnaast blijken studenten met 28 tot 36 studiepunten na de reguliere tentamens bij de herkansingsronde in de zomer gemiddeld meer studiepunten te behalen dan studenten die na de reguliere tentamens reeds 40 studiepunten hebben behaald. Van deze laatste groep zou op basis van hun eerdere prestaties gedurende het jaar echter verwacht mag worden dat ze in staat zijn beter te presteren tijdens de herkansingen dan de groep met 28 tot 36 studiepunten.

Ook in de opleiding Bedrijfskunde van de EUR wordt dit fenomeen geïllustreerd in de ECTS-verdeling aan het einde van het eerste jaar na de herkansingen (figuur 2). Er is enerzijds duidelijk een piek (van 10%) te zien net boven de 40 ECTS (de BSA-grens voor een voorlopig positief BSA) en anderzijds een dal (van 4%) net onder de bovengrens (60 ECTS).

Figuur 3 illustreert op een andere wijze het uitstelgedrag van studenten als neveneffect van het hanteren van een minimum BSA-norm van 40 studiepunten.

**Figuur 3** *Uitstelgedrag bij eerstejaarsstudenten Bedrijfskunde (groep eerstejaars exclusief vroege 'éénfebruaristoppers').*



De figuur laat zien dat ongeveer de helft van de eerstejaarsstudenten Bedrijfskunde van cohort 2009-2010 niet deelneemt aan alle reguliere tentamens (twaalf in totaal) die door het jaar gegeven worden. Van die groep stelt 29% één of twee tentamens uit tot de herkansingen; de overige studenten (21%) stellen dus drie of meer tentamens uit. Voor het behalen van de ondergrens van het BSA is het slagen voor negen, tien of elf tentamens (van de twaalf) genoeg; hiermee volstaat 34% (5% + 10% + 19%) van het totale cohort. Dit beeld is vergelijkbaar met eerdere bedrijfskundecohorten.

Op basis van de empirische gegevens van de ESE en de opleiding Bedrijfskunde wordt een onbedoeld neveneffect van het BSA blootgelegd: door een minimumgrens toe te kennen aan het BSA, lijkt een aanzienlijke groep studenten zich te richten op deze minimumgrens. Dit is des te meer opvallend, omdat reeds werd geconstateerd dat deze studenten meestal wel de capaciteiten bezitten om te slagen voor de vakken uit het eerste jaar. Hieruit is de gedachte gerezen dat studenten door de BSA-grens van 40 studiepunten te weinig worden uitgedaagd om ook de rest van het studiejaar nog hun best te doen om voor de tentamens te slagen. Als het hanteren van een ondergrens van minder dan 60 studiepunten uitstelgedrag en studievertraging in de hand lijkt te werken, is de oplossing eenvoudig: het instellen van een ondergrens van 60 studiepunten. Dit is een essentieel onderdeel van de pilot 'Nominaal is normaal'.

### **Maatregel 2: activerend onderwijs**

Het stellen van een minimumeis van 60 studiepunten in het eerste jaar vraagt een behoorlijke inspanning van de studenten. Het College van Bestuur van de EUR

dringt erop aan dat opleidingen in hun didactisch concept de studenten zo veel mogelijk faciliteren in hun studievoortgang. Onderzoek naar de samenhang tussen curriculumkenmerken en studievoortgang geeft aan dat curricula die doorgaans kleinschalig van opzet zijn (Donovan, 1999; Jansen, 2004; Van den Berg & Hofman, 2005; Springer, Stanne & Donvan, 1999) weinig parallelle vakken aanbieden (Jansen, 1996; Jansen, 2004; Van den Berg & Hofman, 2005; Vaughan & Carlson, 1992) en activerende onderwijsvormen zoals bijvoorbeeld probleemgestuurd onderwijs aanbieden (Braxton, Milem & Sullivan, 2000; Carini, Kuh & Klein, 2006; Kuh, Cruce, Shoup, Kinzie & Gonyea, 2008; Schmidt, Van der Molen, Te Winkel & Wijnen, 2009; Schmidt, Cohen-Schotanus, Van der Molen, Splinter, Bulte, Holdrinet et al. 2010; Torenbeek, Suhre, Jansen & Bruinsma, 2010; Zepke & Leach, 2010), een betere studievoortgang als gevolg hebben. Omdat de doelstellingen en inhoud van de bacheloropleidingen verschillen, hebben de opleidingen in het project 'Nominaal is normaal' de ruimte om eigen keuzes tussen bewezen effectieve didactische concepten te maken.

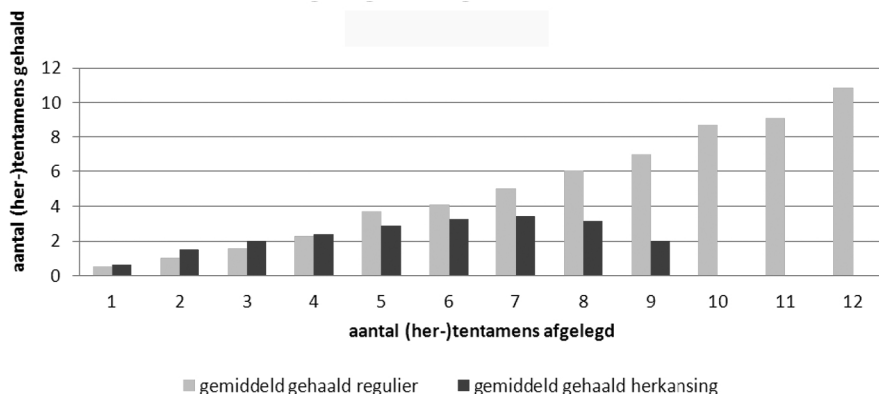
Binnen de FSW, waar de onderhavige pilot werd uitgevoerd, werken alle opleidingen al langere tijd met groepen van ongeveer 10 studenten. Daarbij zijn de vakken serieel geprogrammeerd; er vindt dus geen parallel onderwijs plaats. De bacheloropleidingen Psychologie, Sociologie en Pedagogische Wetenschappen bieden probleemgestuurd onderwijs aan. Die laatste opleiding is overigens pas gestart in collegejaar 2011-2012. De opleiding Bestuurskunde hanteert een eigen didactisch concept getiteld 'Academie en Atelier', waarin studenten ook actief worden gestimuleerd om te studeren en in kleine groepen werken.

### **Maatregel 3: beperking van het aantal herkansingen**

Eerder onderzoek heeft een duidelijke relatie laten zien tussen het aantal herkansingen en studieprestaties: hoe minder studenten kunnen herkansen, des te beter hun studievoortgang is (Jansen, 1996; Pella, Boursicot & Roberts, 2009; Ricketts, 2010; Van den Berg & Hofman, 2005). Blijkbaar gebruiken studenten herkansingen als deadline voor hun studieactiviteiten. Hoe meer herkansingen, hoe groter de neiging tot uitstel, vooral als er sprake is van concurrerende vakken. Dat uitstellen van tentamens leidt geregeld tot een opeenstapeling van herkansingen. Immers, studenten die gedurende het studiejaar een paar tentamens uitstellen naar de herkansingsronde en daarnaast ook nog de herkansingsronde nodig hebben voor behaalde onvoldoendes, komen vaak aan het einde van het jaar voor een bijna onmogelijke taak te staan. Uiteindelijk moeten ze voor de herkansing voor zo veel vakken studeren, dat de kans om voor al die vakken te slagen heel klein wordt.

Figuur 4, die is ontleend aan onderzoek in de bacheloropleiding Bedrijfskunde van de EUR, illustreert deze tendens. Deze figuur laat zien dat een enkele herkansing in de zomer de student een goede mogelijkheid biedt om een vak alsnog te halen, maar dat wie in de zomerperiode voor acht herkansingen moet studeren vrijwel kansloos is. Het blijkt dat studenten voor deze herkansingen duidelijk minder succesvol zijn dan voor reguliere tentamens. Dit is vooral het geval bij vijf

**Figuur 4** *Vergelijking van gemiddeld aantal gehaalde tentamens in de bacheloropleiding Bedrijfskunde van de EUR cohort 2010-2011 in de reguliere eerste afname en de herkansingen.*



of meer herkansingspogingen. Gemiddeld worden nooit meer dan drieënhalve herkansingen met een voldoende afgerond.

Veel academische opleidingen laten een groot aantal herkansingen toe. Uit deze cijfers blijkt echter dat studenten niet optimaal gebruik kunnen maken van alle herkansingsmogelijkheden en een groot aantal herkansingen tegelijk uitnodigt tot uitstelgedrag.

Voor de pilot 'Nominaal is normaal' in de FSW hebben de opleidingen het toetsbeleid dusdanig ingericht dat herkansingen slechts een noodvoorziening zijn voor onverwacht tegenvallende prestaties of persoonlijke omstandigheden. Hiermee komt de nadruk te liggen op de reguliere tentamens ter afsluiting van een vak. Het terugbrengen van het aantal herkansingen moet uitstelgedrag voorkomen.

De organisatie van de herkansingen in collegejaar 2011-2012 was daarbij als volgt: in de opleidingen Psychologie, Sociologie en Pedagogische Wetenschappen werden in het eerste bachelorjaar acht vakken aangeboden, die elk bestonden uit een kennisdeel en een vaardigheidendeel. Van zowel de acht kennisonderdelen als de acht vaardigheidsonderdelen mochten maximaal twee tentamens herkanst worden aan het einde van het jaar. Voor de opleiding Bestuurskunde, die in het eerste jaar elf vakken aanbiedt, gold dat maximaal vijf vakken herkanst mochten worden.

#### **Maatregel 4: compensatoir toetsen**

Indien het aantal herkansingen dat een student kan doen wordt beperkt (idealerweise: geen herkansingen), impliceert dit dat die student zwakkere prestaties voor bepaalde vakken moet kunnen compenseren met sterkere prestaties voor andere



vakken. Immers, als die mogelijkheid tot compenseren niet zou bestaan, zou de eerste de beste onvoldoende meteen min of meer het einde van de studie betekenen. Een dergelijke compensatoire aanpak, die bijvoorbeeld in de Angelsaksische landen gebruikelijk is, wordt in de Nederlandse onderwijspraktijk relatief weinig toegepast. Hier wordt doorgaans voor iedere afzonderlijke toets een zak-slaagcesuur bepaald. Wanneer een student voldoende vragen juist heeft beantwoord, wordt een 5.5 toegekend en wordt geconcludeerd dat de student voldoende kennis en/of vaardigheden heeft verworven om aan de eindkwalificaties te voldoen. Het is echter bekend dat deze conclusie niet altijd terecht is (Cohen-Schotanus, Van der Vleuten & Bender, 1996). Bij de afname van toetsen kunnen niet-systematische meetfouten optreden, bijvoorbeeld doordat studenten afgeleid worden, waardoor het verschil tussen een 5.4 of een 5.6, en een 5.5, dikwijls arbitrair is. Sterker nog, wanneer de toets onder precies dezelfde omstandigheden opnieuw zou worden afgenomen, dan zou een 5 ook zomaar een 6 kunnen zijn. Het systeem van conjunctief toetsen, waarbij voor elk tentamen minimaal een 5.5 behaald moet worden, bevat dus een zekere mate van onbetrouwbaarheid in het oordeel voldoende/onvoldoende. Toch betekent een 5.4 dat van de student extra inzet wordt verwacht om te slagen voor de herkansing en een 5.5 niet.

In een compensatoir toetssysteem wordt een verband gelegd tussen de prestaties die voor afzonderlijke vakken behaald zijn en bepaalt het gemiddelde cijfer over alle vakken heen in hoeverre leerdoelen in een jaar gehaald zijn. Deze gemiddelde beoordeling vindt plaats op een graduele schaal en niet, zoals bij een conjunctief systeem, met telkens zak-slaagbeoordelingen per vak. Doordat de student bij iedere beoordeling vanwege mogelijke meetfouten iets hoger of iets lager kan scoren dan wat hem of haar op basis van zijn of haar kennis- en vaardigheidsniveau toekomt, zorgt het middelen van cijfers voor een hogere betrouwbaarheid dan de som van alle 'alles of niets'-pogingen. Het belang van de toevallige meetfout van individuele toetsen wordt met andere woorden gereduceerd in een compensatoir toetssysteem (zie voor meer informatie Haladyna & Hess, 1999).

Bij compensatoir toetsen is een belangrijk uitgangspunt dat binnen een opleiding niet zozeer de afzonderlijke vakken in ogenschouw worden genomen, maar de eindkwalificaties van het onderwijsprogramma. Eindkwalificaties (oftewel eindtermen), door bijna alle opleidingen geformuleerd in het kader van kwaliteitsborging en accreditatie, zijn verdeeld over meerdere jaren, vakken en leerdoelen. Een student heeft een studieprogramma afgerond wanneer hij of zij de eindtermen voldoende bereikt heeft. Voor elke eindterm zijn in de meeste gevallen meerdere indicatoren geformuleerd die terugkomen in verschillende vakken. Hierdoor is het goed mogelijk dat een student aan alle eindkwalificaties voldoet, ook al zijn er (lichte) onvoldoendes voor een of meer afzonderlijke vakken. Dit rechtvaardigt het middelen over vakken bij compensatoir toetsen. De verdeling van de eindtermen over de leerdoelen van vakken moet als uitgangspunt dienen om na te denken over een eventueel te hanteren clustering van toetsen, zodat niet alles met alles gecompenseerd kan worden. Op die manier kan gegarandeerd worden dat aan alle eindkwalificaties wordt voldaan. Ook dient deze werkwijze gebruikt te worden om te bepalen in welk deel van het programma (de oriëntatie in jaar 1 of de specialisatie in jaar 3) gecompenseerd mag worden.



Rekvelde en Starren (1994) geven een overzicht van argumenten voor en tegen compensatoire examenregelingen. Zij concluderen aan de hand van enkele onderzoeken dat compensatoir toetsen leidt tot snellere studievoortgang. Dit is logisch, want studenten hoeven niet elke onvoldoende te herkansen en kunnen zich blijven richten op de reguliere tentamens. Cohen-Schotanus (1995) laat in haar onderzoek zien dat bij invoering van een compensatieregeling de gemiddelde studieduur van studenten Geneeskunde zelfs bij zeer bescheiden compensatie met ongeveer drie maanden daalt. In de grootschalige studie van Van den Berg en Hofman (2005) wordt aangetoond dat een compensatieregeling bij grote groepen studenten van verschillende opleidingen en universiteiten leidt tot een snellere studievoortgang. Ook onderzoek in de ESE naar het effect van de invoering van een compensatoir toetssysteem bevestigt deze resultaten (Arnold & Van den Brink, 2009). In de ESE bleek namelijk dat met name studenten met een (voorlopig) positief BSA voordeel hadden bij de compensatieregeling; zij hoefden minder herkansingen te doen. Zij stroomden dus sneller en met minder ballast van nog openstaande eerstejaarsvakken door naar het tweede studiejaar. Tegelijkertijd nam het totale percentage studenten dat verder mocht niet toe. De scheiding tussen studenten die niet en studenten die wel voor de studie geschikt zijn, werd dus eerder gemaakt en was duidelijker, terwijl de compensatiepunten terecht kwamen bij de studenten die ook zonder compensatie de studie hadden kunnen vervolgen. Over compensatieregelingen bestaat veel discussie omdat het idee bestaat dat ze leiden tot een slechtere kwaliteit van de afgestudeerden. In het onderzoek van Cohen-Schotanus (1995) bij geneeskundestudenten bleek dit echter niet het geval te zijn. Zij zocht uit hoe vaak en op welke wijze deze studenten gebruik maakten van de compensatieregeling. Er bleek niet een bepaald moeilijk vak te zijn dat vaak werd gecompenseerd. Er was ook geen standaardcombinatie tussen een moeilijk en gemakkelijk vak, maar veeleer sprake van compensatie van 'toevallige vijven'. Tot dezelfde conclusie komen Arnold en Van den Brink (2009) en Arnold (2011). Zo bleek uit deze studies dat compensaties op zichzelf niet leiden tot significant slechtere prestaties in het tweede jaar. Dat gold ook voor behaalde cijfers voor vervolgvakken als de studenten hun onvoldoende voor het basisvak in het eerste jaar hadden gecompenseerd.

In de opleidingen van de FSW werden in de pilot 'Nominaal is normaal' – zoals hierboven aangegeven – meerdere varianten van de compensatieregeling ingevoerd. Dit biedt de mogelijkheid in de toekomst nader onderzoek te doen naar de effecten van de verschillende compensatieregelingen. De variatie zit in de keuze voor clustering van vakken waarbinnen gecompenseerd mag worden. De opleidingen Psychologie en Pedagogische Wetenschappen onderscheiden – naar analogie van de toetsing bij het rijexamen – een kennis- en een vaardigheidscluster. In de opleidingen Bestuurskunde en Sociologie wordt dit onderscheid niet gemaakt. De compensatie houdt in dat in het eerste jaar minimaal een gemiddelde van 6.0 moet worden behaald voor de vakken binnen een cluster. Indien het gemiddelde cijfer van een student aan het einde van het eerste jaar onder deze minimumnorm uitkomt, krijgt de student een negatief bindend studieadvies. Daarbij hanteren alle opleidingen een ondergrens van 4.0. Cijfers beneden die grens moeten

per definitie worden herkanst. Dit betekent bijvoorbeeld dat in de opleiding Psychologie binnen het kenniscluster en binnen het vaardigheidscluster niet meer dan twee cijfers onder de 4.0 mogen worden behaald, omdat er niet meer dan twee herkansingen mogen worden afgelegd. Meer dan twee cijfers onder 4.0 betekent dus meteen een negatief BSA (tenzij er persoonlijke omstandigheden zijn waarmee rekening dient worden gehouden).

Over het geheel van vakken genomen gaat de lat in de FSW dus omhoog in het nieuwe systeem van compensatoir toetsen, in vergelijking met het conjunctieve toetssysteem. In het project 'Nominaal is normaal' moeten studenten gemiddeld minimaal een 6.0 halen; een 5.5 voor alle vakken voldoet niet voor een positief bindend studieadvies.

### Maatregel 5: Intensieve monitoring

De studievoortgang en -prestaties van studenten (scores op bloktoetsen en practicumtoetsen) worden binnen FSW voortdurend gevolgd, onder andere door studieadviseurs. Studenten krijgen minstens tweemaal per studiejaar een formeel preadvies op basis van hun studieprestaties tot dan toe. Mentoren, tutoeren en studieadviseurs verzorgen de nodige persoonlijke begeleiding en doorverwijzingen. Aan het einde van het jaar wordt, vanzelfsprekend rekening houdend met eventuele persoonlijke omstandigheden, door de examencommissie het besluit genomen of de student aan de eisen van het eerste jaar heeft voldaan en daarmee in staat wordt geacht de rest van de studie te kunnen voltooien. De andere faculteiten die zijn gestart met 'Nominaal is normaal' kennen een soortgelijke begeleiding van studenten.

### De eerste bevindingen met 'Nominaal is normaal'

In tabel 1 staan de resultaten van de besproken maatregelen in de opleidingen Bestuurskunde, Psychologie en Sociologie van de FSW voor cohort 2011-2012, afgezet tegen de gemiddelde resultaten van de drie cohorten sinds collegejaar 2008-2009. De resultaten voor de in 2011-2012 gestarte opleiding Pedagogische Wetenschappen staan niet vermeld omdat voor deze opleiding geen historische vergelijking te maken is.

**Tabel 1** Resultaten studievoortgang voor en na invoering NisN bij FSW

	2008-2010 60 studiepunten na 1 jaar	2008-2010 60 studiepunten na 2 jaar	2011-2012 60 studiepunten na 1 jaar (NisN)	2011-2012 Toegekende 'Persoonlijke Omstandig- heden'
Bestuurs- kunde	30%	55%	62%	4%
Sociologie	16%	46%	55%	4%
Psychologie	52%	68%	73%	3%

In de tweede kolom van tabel 1 staat per opleiding aangegeven welk percentage van de studenten in het verleden in één jaar alle 60 studiepunten behaalde (positief BSA). Het percentage is gebaseerd op het gemiddelde van de afgelopen drie jaren. In de derde kolom is per opleiding het gemiddelde BSA-rendement voor de cohorten 2008-2010 weergegeven. Uit deze twee kolommen blijkt bijvoorbeeld dat in de opleiding Bestuurskunde voorheen gemiddeld 30% van de studenten het eerste jaar in één jaar afrondde en dat uiteindelijk 55% van het aanvangscohort het eerste jaar binnen twee jaar afrondde (en dus een positief BSA kreeg). In de kolom '2011-2012 60 studiepunten na 1 jaar (NisN)' staan de resultaten voor het eerste cohort onder 'Nominaal is Normaal'. De percentages in deze kolom laten zien dat cohort 2011 onder 'Nominaal is Normaal' een aanzienlijk hogere studievoortgang heeft geboekt dan voorgaande cohorten; het percentage studenten dat het eerste jaar in één keer haalt is beduidend gestegen. In de opleiding Bestuurskunde, bijvoorbeeld, is het percentage gestegen naar 62%. Ook in de opleidingen Psychologie en Sociologie is een duidelijke verbetering op te tekenen. De opleiding Psychologie had al een relatief hoog rendement, die onder 'Nominaal is Normaal' verder is gestegen, van 68% naar 73%. In de opleiding Sociologie rondde voorheen relatief weinig studenten het eerste jaar in één jaar af, namelijk gemiddeld 16% van het cohort. Uiteindelijk haalde 46% het eerste jaar. Het nieuwste cohort presteert onder 'Nominaal is normaal' veel beter: maar liefst 55% heeft nu het eerste jaar volledig afgerond en wel binnen één jaar.

Samengevat biedt tabel 1 dus twee uitkomsten. Ten eerste is het percentage studenten dat het eerste jaar 60 punten haalt onder 'Nominaal is Normaal' beduidend hoger dan in de drie voorgaande jaren. Ten tweede is het percentage studenten dat direct het eerste jaar haalt, zelfs toegenomen in vergelijking met het aantal studenten dat voorheen na twee jaar alle studiepunten gehaald had. Daarnaast is gebleken dat het percentage studenten bij wie rekening wordt gehouden met 'persoonlijke omstandigheden', vrijwel gelijk is gebleven.

## Conclusies

Studievoortgang van studenten hangt onder andere samen met de urgentie die zij voelen om aandacht te besteden aan hun studie. Universitaire opleidingen zijn van oudsher weinig geneigd om een beroep te doen op die *sense of urgency*. Daar lijkt echter juist wel de crux te zitten om ervoor te zorgen dat studenten op tijd afstuderen. De eerste bevindingen van de pilot 'Nominaal is normaal' laten dit zien: bij een hogere prestatieelast voor een positief bindend studieadvies in het eerste jaar neemt, in een academische omgeving van activerend onderwijs, het eerstejaarsrendement toe. Het percentage studenten dat nu in één jaar aan de eisen van het BSA voldoet, is in de drie opleidingen die aan de pilot deelnamen tussen 5% en 10% hoger dan onder een regime dat bepaalde dat binnen twee jaar aan die eisen moest worden voldaan.

Dat betekent dat een groter deel van de studenten in het 'Nominaal is Normaal'-project de studie mag vervolgen. De verwachting is dat deze studenten in staat

zijn de rest van de bacheropleiding succesvol en op tijd af te ronden. Of deze verwachting correct is, zal in de komende jaren moeten blijken. We zien met vertrouwen de uitkomsten tegemoet, om verschillende redenen: het eerdere onderzoek door Arnold (2011), het feit dat de meting van de totaalcijfers waarop uiteindelijk de BSA-adviezen zijn gebaseerd betrouwbaarder is, en het gegeven dat de lat nu hoger ligt, namelijk een 6.0 in plaats van een 5.5. Daarnaast bieden de uitkomsten goede hoop op verbetering van het rendement na vier jaar van de bacheloropleidingen.

Met verdiepende analyses wordt in de nabije toekomst nader onderzoek gedaan naar de effecten op de studieprestaties, het studiegedrag en het welbevinden van studenten.

## Noot

- 1 Met uitzondering van Bedrijfskunde, waar het BSA al sinds 1999 wordt gehanteerd.

## Literatuur

- Arnold, I.J.M. & Brink, W. van den. (2009). De invloed van compensatie op studie-uitval en doorstroom. *Tijdschrift voor het Hoger Onderwijs*, 16(3), 11-15.
- Arnold, I.J.M. & Brink, W van den (2010). Naar een effectiever bindend studieadvies. *Tijdschrift voor Hoger Onderwijs & Management*, 17(5), 10-13.
- Arnold, I.J.M. (2011). Compensatorische toetsing en kwaliteit: ervaringen vanuit de Erasmus School of Economics. *Tijdschrift voor Hoger Onderwijs*, 29(1), 31-40
- Arnold, I.J.M. (2012). De BSA-norm: minimumeis of streefwaarde? *Tijdschrift voor Hoger Onderwijs & Management*, 3, 4-8.
- Berg, M.N. van den & Hofman, W.H.A. (2005). Student Success in University Education: A Multi-measurement Study of the Impact of Student and Faculty Factors on Study Progress. *Higher Education*, 50 (3), 413-446.
- Braxton, J.M., Milem, J.F. & Sullivan, A.S. (2000). The Influence of Active Learning on the College Student Departure Process: Toward a Revision of Tinto's Theory. *The Journal of Higher Education*, 71 (5), 569-590.
- Carini, R.M., Kuh, G.D. & Klein, S.P. (2006). Student Engagement and Student Learning: Testing the Linkages. *Research in Higher Education*, 47 (1), 1-32.
- Cohen-Schotanus, J. (1995). De praktijk van compensatie. *Onderzoek van onderwijs*, 24, 60-62.
- Cohen-Schotanus, J., Vleuten, C.P.M. van der & Bender, W. (1996). Een betere cesuur bij tentamens. *Onderzoek van onderwijs*, 25, 54-55.
- Duijndam, F.J. & Scheepers, A.W.A. (2009). Bindend Studieadvies. *HO management*, 2009, 1 (9), 7-19.
- Haladyna, T. & Hess, R. (1999). An Evaluation of Conjunctive and Compensatory Standard-Setting Strategies for Test Decisions. *Educational Assessment*, 6 (2), 129-153.
- Herpen, S. van (2011). *Vijf jaar Bindend Studieadvies*. Rotterdam: Risbo.
- Jansen, E.P.W.A. (1996). *Curriculumorganisatie en studievoortgang: een onderzoek onder zes studierichtingen aan de Rijksuniversiteit Groningen*. Proefschrift. Groningen: Rijksuniversiteit Groningen, GION/COWOG.

- Jansen, E.P.W.A. (2004). The influence of the curriculum organization on study progress in higher education. *Higher Education*, 47, 411–435.
- Kuh, G. D., Cruce, T.M., Shoup, R., Kinzie, J. & Gonyea, R.M. (2008). Unmasking the Effects of Student Engagement on First-Year College Grades and Persistence. *The Journal of Higher Education*, 79 (5), 540-563.
- Meeuwisse, M, Wensveen, P. van & Severiens, S.E.(2011). Tijd om te studeren: een onderzoek naar tijdbesteding en studiesucces in leeromgevingen. In: *Studiesucces in de Bachelor: drie onderzoeken naar factoren die studiesucces in de Bachelor verklaren*. Den Haag: Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap.
- Ossebaard, M., Korthagen, F., Oost, H., Stavenga, J. & Vasalos, A. (2008). *Remediëring van uitstelgedrag van studenten in het hoger onderwijs: een benadering gebaseerd op positieve psychologie*. Utrecht: Instituut voor Innovatie en Leren.
- Pella, G., Boursicot, K. & Roberts, T. (2009). The trouble with resits. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 34, 243–251.
- Rekvelde, I.J. & Starren, J. (1994). Een examenregeling zonder compensatie in het Nederlandse Hoger Onderwijs? Een vergelijking tussen compensatie en conjunctie. *Tijdschrift voor Hoger Onderwijs*, 12, 210-219.
- Ricketts, C. (2010). A new look at resits: Are they simply a second chance? *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 35, 351–356.
- Scheepers, A.W.A. (2004). *Evaluatie Bindend Studieadvies, 1999-2000 t/m 2002-2003*. Business Administration/Bedrijfskunde, Erasmus Universiteit Rotterdam.
- Schmidt, H.G., Cohen-Schotanus, J., Molen, H.T. van der, Splinter, T.A.W., Bulte, J.A., Holdrinet, R.S.G., et al. (2010). Learning more by being taught less: A 'time-for-self-study' theory explaining curricular effects on graduation rate and study duration. *Higher Education*, 60(3), 287-300.
- Schmidt, H.G., Molen, H.T. van der, Winkel, W.W.R. te & Wijnen, W.H.F.W. (2009). Constructivist, problem-based learning does work: A meta-analysis of curricular comparisons involving a single medical school. *Educational Psychologist*, 44(4), 227-249.
- Schouwenburg, H.C. (1994). *Uitstelgedrag bij studenten*. Proefschrift. Groningen: Faculty of Behavioural and Social Sciences, University of Groningen.
- Schouwenburg, H.C. (1995). Academic procrastination: Theoretical notions, measurements and research. In: Ferrari, J.R, Johnson, J.L. & McGown, W.G. *Procrastination and task avoidance: Theory, research, and treatment*. New York, Plenum Press, 71-96.
- Schouwenburg, H.C. (2002). Procrastination, Temptations, and Incentives: The struggle between the Present and the Future in Procrastinators and the Punctual. *European Journal of Personality*, 16, 469-489.
- Springer, L., Stanne, M.E. & Donovan, S.S. (1999). Effects of Small-Group Learning on Undergraduates in Science, Mathematics, Engineering, and Technology: A Meta-Analysis. *Review of Educational Research*, 69, 21-51.
- Torenbeek, M., Suhre, C., Jansen, E. & Bruinsma, M. (2010). *Studiesucces in de bachelor. Deelproject 2: Studentfactoren, curriculumopzet en tijdbesteding als verklaringen*. Groningen: RUG. Niet gepubliceerd rapport.
- Vaughan, C. & Carlson, C. (1992). Teaching and Learning One-course-at-a-time. *Innovative Higher Education*, 16, 263- 276.
- Zepke, N. & Leach, L. (2010). Improving student engagement: Ten proposals for action. *Active Learning in Higher Education*, 11(3), 167-177.