

Uit een inventarisatie van ruim dertig jaar aan onderzoek naar de werking van het bindend studieadvies blijkt dat dit zich vooral richt op de kwantitatieve aspecten van goed onderwijs, en niet of nauwelijks op de kwalitatieve componenten, of op de feitelijke werking van het advies.

Het BSA in een breder perspectief

Bedoelde en onbedoelde effecten

Gerard Spaai, Sanne Schreurs, Lisa Sipma, Rien de Vos & Rob Kickert

Universiteit van Amsterdam, Amsterdam UMC, Maastricht University, NRO, Erasmus Universiteit Rotterdam

H

ogeronderwijsinstellingen mogen binnen de Wet op het hoger onderwijs en wetenschappelijk onderzoek zelf bepalen hoe zij het studieadvies in het eerste jaar vormgeven. Veel opleidingen hebben ervoor gekozen het bindend studieadvies (BSA) te gebruiken. Tegelijkertijd groeit de twijfel over het nut van het BSA en zijn er zorgen over de eventuele negatieve gevolgen ervan. Ook vragen opleidingen zich steeds meer af of een BSA past bij hun onderwijsvisie. Daarom kiezen vooral opleidingen in het hoger beroepsonderwijs vaker voor een dringend studieadvies als alternatief.

Op basis van relevante literatuur uit de periode 1993-2025 onderzochten wij in hoeverre het BSA doelmatig is en wat de effecten zijn op toegankelijkheid en psychisch welbevinden van studenten.

Daarbij zochten we naar antwoorden op de volgende vragen:

Onderzoeksvragen

1. In hoeverre vervult een BSA zijn wettelijke functie en versterkt het:
 - a. de selectieve rol van de propedeuse?
 - b. de oriënterende rol van de propedeuse?
 - c. de verwijzende rol van de propedeuse?
2. In hoeverre is een BSA van invloed op het studierendement van een opleiding?
3. In hoeverre is een BSA van invloed op:
 - a. de instroom in het hoger onderwijs?
 - b. het psychisch welbevinden van studenten?
 - c. het studieverloop van studenten met specifieke achtergrondkenmerken?
 - d. het studeergedrag van studenten?

Ons onderzoek op basis van relevante literatuur heeft de volgende bevindingen opgeleverd.

1. Wettelijke functies

In hoeverre vervult een BSA zijn wettelijke functie en versterkt het a) de selectieve rol van de propedeuse, b) de oriënterende rol van de propedeuse en c) de verwijzende rol van de propedeuse?

Opleidingen vragen
zich steeds meer af
of een BSA past bij
hun onderwijsvisie

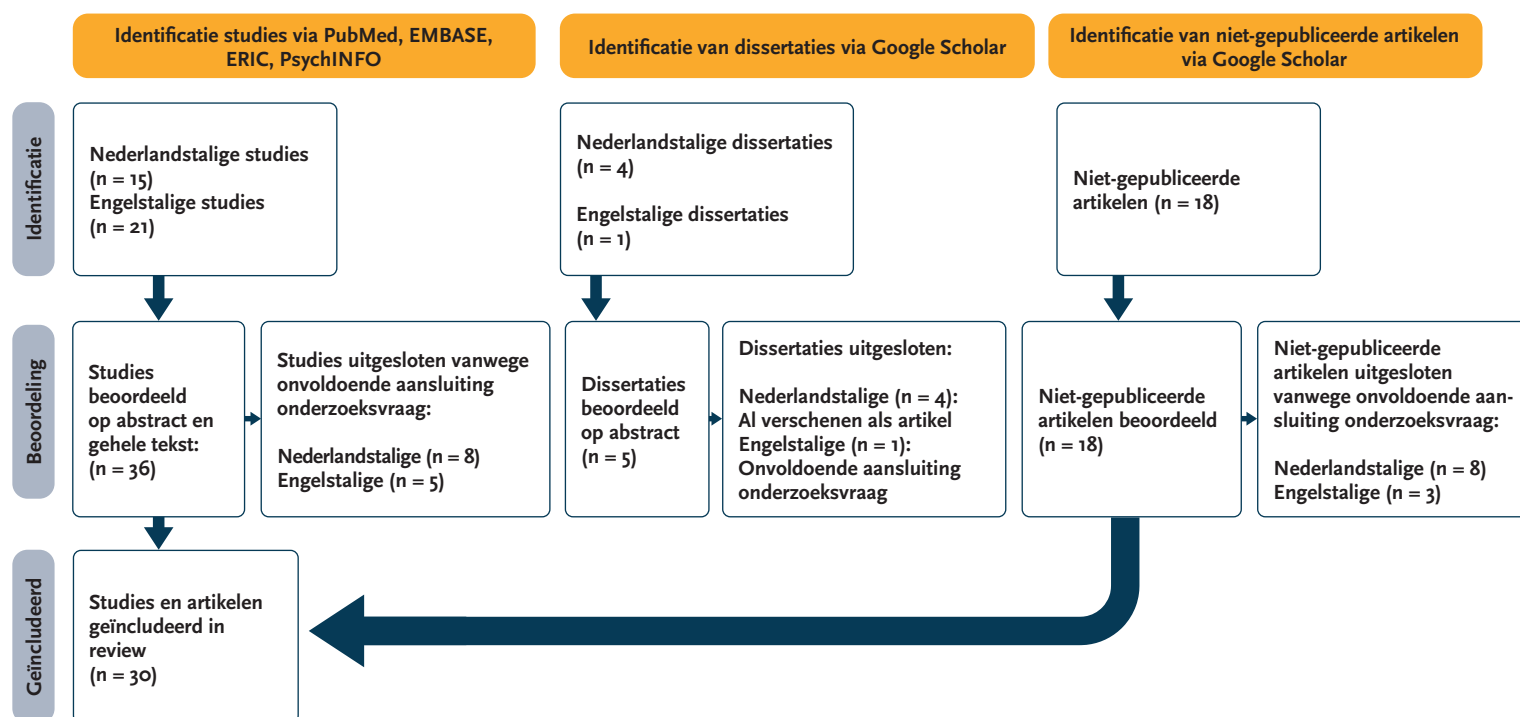
Methode

Voor het literatuuroverzicht hebben wij gebruikgemaakt van PubMed, EMBASE, ERIC, PsychINFO en Google Scholar, met de zoektermen 'Binding study advice', 'Academic dismissal policy', 'Higher Education', 'Bindend studieadvies', 'BSA', en 'Hoger onderwijs' in Nederlandstalige en Engelstalige tijdschriften in de periode 1993-2025. Via de referenties in relevante publicaties en het benaderen van auteurs van BSA-onderzoek hebben we aanvullende relevante artikelen opgespoord. Om een zo volledig mogelijk overzicht te krijgen van de BSA-literatuur hebben we tevens niet-gepubliceerd onderzoek geïnventariseerd. Daarnaast hebben we beleidsgericht onderzoek meegenomen, waaronder rapporten van de Onderwijsinspectie over de werking en praktijk van het BSA en de *Monitor beleidsmaatregelen hoger onderwijs*, indien dit relevant bleek voor het beantwoorden van de onderzoeksvragen.

Onderzoek waarin is gewerkt met een fictieve BSA (bijvoorbeeld De Gruijter, 1996, 1998; Gijbels et al., 2004) hebben we niet geïncludeerd. Ook onderzoek naar de inzet van een BSA ten tijde van de coronapandemie hebben we niet opgenomen (onder anderen Pope et al., 2021; Vooren et al., 2024), omdat in die periode het eerste studiejaar onvoldoende representatief was voor de rest van de opleiding (zie bijvoorbeeld NVAO & Onderwijsinspectie, 2022) – een belangrijke voorwaarde om aan te voldoen voor het hanteren van een BSA (Mennen & Van der Klink, 2014). Daarnaast is bekend dat studenten de

coronaperiode als extreem stressvol ervoeren (Broks et al., 2022) en dat deze een negatief effect had op de studieprestaties (Storey & Zang, 2024). Tot slot hebben we onderzoek naar *on probation*-beleid dat onder meer in de Verenigde Staten veelvuldig wordt toegepast in het hoger onderwijs niet geïncludeerd. Hierbij ontvangen studenten aan het eind van het eerste of tweede semester van het eerste studiejaar een waarschuwing als ze te weinig studievoortgang hebben geboekt, en krijgen ze extra begeleiding. Als deze studenten in het daaropvolgende semester opnieuw te weinig voortgang boeken, worden ze voor een bepaalde periode geschorst (Lindo, 2010). Anders dan het BSA is het doel van *on probation*-beleid niet 'de juiste student zo vroeg mogelijk op de juiste plek te krijgen', maar de student te stimuleren en te ondersteunen in de studievoortgang.

Twee auteurs hebben alle publicaties geselecteerd op relevantie. Bij verschil in interpretatie vond consensus-overleg plaats, waarbij de mate van aansluiting bij de onderzoeksvragen leidend was in de beslissing over inclusie. In totaal hebben we vijftien Engelstalige publicaties, zeven Nederlandstalige publicaties, een congrespaper en zeven niet-gepubliceerde onderzoeken geïncludeerd. De zoekresultaten staan weergegeven in Figuur 1. Een overzicht van de geïncludeerde niet-gepubliceerde onderzoeken is te zien in Tabel 1 (gepubliceerd) en Tabel 2 (niet-gepubliceerd) op pp. 49-51.



Figuur 1 Prisma van het literatuuronderzoek

1a. Selectieve rol propedeuse

De selectieve functie van het eerste studiejaar verwijst naar de mate waarin een opleiding in staat is te bepalen of een student geschikt is om de opleiding succesvol af te ronden. In de praktijk is het vrijwel onmogelijk te onderzoeken of de selectie door het BSA valide en betrouwbaar is. Dat komt onder meer doordat een referentiestandaard ontbreekt. Praktijkonderzoek van Cornelisz en collega's (2019) dat studenten die net onder of boven de BSA-norm van 45 EC (*European Credits*, studiepunten) zaten met elkaar vergeleek, toonde aan dat studenten met een negatief BSA inderdaad gemiddeld minder vaak hun diploma haalden, maar dat voor studenten die een negatief BSA kregen en meer dan 30 studiepunten behaalden, de diplomakans nauwelijks verschilde van studenten die 45 tot 48 EC haalden. Studenten die net onder de norm presteerden, stapten vaak over naar een vergelijkbare opleiding waar ze wel hun diploma behaalden, al deden ze daar vaak wel langer over. Uit onderzoek van Vermeulen en collega's (niet gepubliceerd, 2021) komt naar voren dat er bij elke BSA-norm studenten zijn die ten onrechte een positief of negatief BSA ontvangen. Deze bevinding sluit aan bij onderzoek van Fontys Hogeschool (niet gepubliceerd, Hooijmakers et al., 2020). Dit roept vragen op over de willekeur van de hoogte van de BSA-norm.

Omdat het lastig is de selectieve functie met een directe maat te onderzoeken, richten veel onderzoeken zich op een indirectere maat: studie-uitval. In navolging van veel onderzoek naar het BSA maken we in het vervolg van deze literatuurbespreking onderscheid tussen een BSA-norm lager dan 60 EC ($BSA < 60$) en een BSA-norm van 60 EC ($BSA = 60$).

- $BSA < 60$. Uit grootschalig onderzoek komt naar voren dat de studie-uitval bij een $BSA < 60$ in het eerste studiejaar gemiddeld genomen hoger is dan wanneer er geen BSA is (Arnold, 2015; Sneyers & De Witte, 2017); over de hele opleidingsduur neemt de studie-uitval niet toe (Arnold, 2015; Scheepers, 2004). Bij individuele opleidingen is daarentegen vaak geen sprake van toename in studie-uitval in studiejaar 1 (De Blom & Van den Bosch, 2017;

Bij elke BSA-norm zijn er studenten die ten onrechte een positief of negatief BSA ontvangen

Een negatief BSA steunt studenten niet vanzelf in het vinden van een passende opleiding

Vooijs et al., 2015; Woelders et al., 2013). Onderzoek laat dus geen uniform beeld zien waar het de studie-uitval in jaar 1 betreft in relatie tot een $BSA < 60$.

- $BSA = 60$. Opleidingen die de BSA-norm op 60 EC hebben gesteld, combineren dit met één of meerdere aanvullende onderwijsmaatregelen, zoals compensatoir toetsen en een beperking van het aantal herkansingen. De meeste onderzoeken naar $BSA = 60$ laten geen grotere uitval in het eerste jaar zien vergeleken met een $BSA < 60$ (Arnold, 2023; Baars et al., 2021; Schmidt et al., 2021). De opleiding geneeskunde is daarin een uitzondering; daar verdubbelde de studie-uitval in studiejaar 1 na de invoering van $BSA = 60$ (Broks et al., 2021). Ook hier is het beeld niet uniform.

1b. Oriënterende functie propedeuse

De propedeutische fase heeft ook een oriënterende functie: ze laat studenten kennismaken met relevante aspecten van de opleiding zoals de inhoud van de leerstof, de gebruikte werkvormen en de wijze van toetsing, en geeft een beeld van de toekomstige beroepspraktijk. Het effect van een BSA op deze oriënterende functie is niet onderzocht.

1c. Verwijzende functie propedeuse

Het BSA draagt bij aan de verwijzende functie van de propedeuse door advies te geven aan de student om de opleiding te continueren dan wel te staken; daarmee verwijst een instelling de student naar een andere studie dan de huidige. Er is relatief weinig onderzoek gedaan naar de mate waarin een BSA de verwijzende functie versterkt, en dergelijk onderzoek is ook relatief oud. Het laat zien dat een aanzienlijk deel van de studenten dat een negatief BSA krijgt en overstapt naar een vergelijkbare opleiding, opnieuw matig presteert (Arnold, 2011; Arnold & Van den Brink, 2010; Arnold & Rowaan, 2011). Bovendien zijn er aanwijzingen dat studenten die switchen vanwege een negatief BSA, in hun nieuwe opleiding slechter presteren dan degenen die om andere redenen overstappen. Een negatief BSA lijkt studenten dus niet zonder meer te helpen bij het kiezen van een beter passende opleiding (Arnold, 2015).

De opleiding economie en bedrijfseconomie aan de Erasmus Universiteit Rotterdam heeft daarom geëxperimenteerd met het voeren van intakegesprekken met studenten die wilden instromen nadat ze bij een andere opleiding een negatief BSA hadden ontvangen. Deze studenten ontvingen een positief of negatief startadvies. Uit evaluaties bleek echter dat 80 procent van de studenten met een negatief startadvies toch startte met de opleiding en dat deze studenten slechter in de opleiding presteerden dan studenten met een positief startadvies (Arnold & Rowaan, 2011).

Uit onderzoek van de Onderwijsinspectie lijken opleidingen de verwijzende functie niet altijd invulling te geven. Zo vinden er niet altijd exitgesprekken plaats (Onderwijsinspectie, 2010; Panteia/SEOR, 2019). Studenten die niet voldoen aan de BSA-norm worden zo dus niet begeleid naar een beter passende opleiding. Dit alles laat zien dat een negatief BSA de voortgang in een niet-passende opleiding blokkeert, maar niet vanzelf studenten steunt in het vinden van een passende opleiding.

2. Studierendement

In hoeverre is een BSA van invloed op het studierendement van een opleiding?

BSA<60

Onderzoek toont wisselende effecten van een BSA<60 op het eerstejaarsstudierendement en het diplomarendement. Dit is mogelijk deels te verklaren doordat opleidingen ook het BSA<60 soms met andere onderwijsmaatregelen (zoals compensatoir toetsen) inzetten en soms ook niet. Dat gebeurt vooral als een opleiding werkt met een hoge BSA-norm. Net als bij het BSA=60-onderzoek, waarin altijd sprake is van aanvullende onderwijsmaatregelen, is het niet mogelijk om vast te stellen of het effect wordt veroorzaakt door een BSA, de andere onderwijsmaatregelen of een combinatie van beide. Daarnaast was het om ethische redenen niet mogelijk om experimenteel te onderzoeken wat de effecten van de invoering van een BSA zijn. Het onderzoek heeft veelal het karakter van cohortonderzoek, waarbij gewerkt wordt met een

historische controlegroep. Hierdoor moeten we onderstaande onderzoeksresultaten in relatie tot het studierendement met voorzichtigheid interpreteren.

Een grootschalig onderzoek van Arnold (2015) bij 450 universitaire bachelorprogramma's laat overall een hoger rendement zien na de introductie van een BSA<60, gemeten aan het eind van de bachelor. Dit effect gold niet bij alle opleidingen: opleidingen met een hoog studierendement en een lage studie-uitval lieten geen verbetering in rendement zien na invoering van een BSA<60. Ook grootschalig onderzoek van Sneyers & De Witte (2017) laat een positief effect van een BSA zien op het bachelorrendement na vier jaar. Dit is in lijn met de bevindingen van een meta-analyse van BSA-studies van Sneyers & De Witte (2018). Bij individuele opleidingen wordt, anders dan bij de eerder besproken studies van Arnold (2015) en Sneyers & De Witte (2017, 2018), geen verbetering van het bachelorrendement gevonden na invoering van een BSA<60. (Duijndam & Scheepers, 2009; Van de Klis, 2014).

Ook niet-gepubliceerd onderzoek bij diergeneeskunde (Van der Klis, 2014) en onderzoek uitgevoerd bij bedrijfskunde (Duijndam & Scheepers, 2009) vonden positieve effecten op het eerstejaarsrendement bij een BSA<60. Niet-gepubliceerd onderzoek van De Jong (2012), uitgevoerd bij vijftien opleidingen aan de Technische Universiteit Delft, laat een wisselender beeld zien: bij zeven opleidingen een negatief effect op het eerstejaarsstudierendement, bij zes opleidingen een positief effect en bij twee opleidingen geen effect. Onderzoek van De Koning en collega's (2013), uitgevoerd bij de opleiding psychologie, laat geen verbetering zien in het behaalde aantal studiepunten in jaar 1 na de toepassing van een BSA van 40 EC. Sterker nog: het gemiddelde aantal behaalde studiepunten liep terug na de invoering van een BSA van 40. Ook de bacheloropleiding geneeskunde laat geen verbetering zien van het studierendement van jaar 1 bij een BSA<60 (Eijsvogels et al., 2015; Stegers-Jager et al., 2011). De resultaten van deze laatste onderzoeken zouden erop kunnen duiden dat sommige studenten mogelijk 'naar de norm' studeren, in plaats van te streven naar een zo goed mogelijke prestatie (Arnold, 2012, 2025; Stegers-Jager & Themmen, 2015). Hierdoor zou een BSA<60 niet altijd een verbetering van het studierendement met zich meebrengen. Interessant in dit verband is een studie van Woelders en collega's (2013), waarbij geëxperimenteerd werd met een verhoging van de BSA-norm van 40 naar 50 EC bij de opleiding voeding en diëtetiek. Het onderzoek laat zien dat het eerstejaarsstudierendement significant verbeterde na de invoering van de verhoogde BSA-norm. Deze bevinding is in lijn met onderzoek van Blom & Van den Bosch (2017), dat een positief effect liet zien na een verhoging van de BSA-norm van 48 naar 52 EC. Hier werd de introductie van de BSA van 52 EC wel gecombineerd met onder meer compensatiemogelijkheden in jaar 1. Ook Leids onderzoek naar invoering van een strengere BSA-norm (Vooijs, Van de Ven & Buitendijk,

**Een BSA<60 zou niet
altijd een verbetering
van het studierendement
met zich meebrengen**

2013), waarbij studenten minimaal 90 EC moesten halen na twee jaar, waarvan 45 EC na 1 jaar, toonde aan dat dit het studierendement in jaar 1 verhoogde. De BSA-maatregel maakte ook hier deel uit van een breed pakket aan onderwijsmaatregelen (met onder meer ophoging van het aantal contacturen en bevordering van kleinschalig onderwijs). Deze onderzoeksbevindingen kunnen erop duiden dat de hoogte van de BSA-norm van invloed is op het studierendement van een opleiding.

Overall lijken het studierendement na jaar 1 en het bachelorrendement vaak iets hoger te zijn na de invoering van een BSA<60. Er bestaan evenwel grote verschillen tussen opleidingen.

BSA=60

Anders dan het BSA<60-onderzoek heeft het BSA=60-onderzoek vaker een quasi-experimenteel karakter. Waar de gevolgen voor het studierendement bij een BSA lager dan 60 EC wisselend zijn, laat onderzoek naar een BSA van 60 EC een eenduidiger beeld zien: een hoger eerstejaarsstudierendement. Dit kwam zowel naar voren in onderzoek dat allerlei opleidingen samenvoegde (Arnold, 2023; Baars et al., 2021; Schmidt et al., 2021) als wanneer onderzoekers keken naar losse opleidingen zoals psychologie, bestuurskunde, sociologie, bedrijfskunde en geneeskunde (Adriaans, 2013; Broks et al., 2021; Kickert et al., 2021; Stegers-Jager et al., 2020; Vermeulen et al., 2012). Bovendien laten grootschalige studies een positief effect zien van een BSA=60 op het percentage studenten dat het bachelordiploma na drie jaar heeft behaald (Baars, 2021; Schmidt et al., 2021). Deze verhoging van het bachelorrendement is wel lager dan de verhoging van het propedeuserendement (Baars et al., 2021), maar nog steeds significant hoger dan het studierendement bij een BSA<60. Bij de opleiding geneeskunde vonden onderzoekers daarentegen geen effect van een BSA=60 op het bachelorrendement na drie jaar (Broks et al., 2021).

Al dit onderzoek vond plaats aan de Erasmus Universiteit Rotterdam, die de BSA van 60 EC combineerde met één of meer aanvullende onderwijsmaatregelen: compensatoir

toetsen, een beperkt aantal herkansingen, activerend onderwijs en intensieve monitoring en begeleiding. Hierdoor is het niet mogelijk om uitspraken te doen over het specifieke effect van BSA=60. Wel kunnen we constateren dat het voor het studierendement vaak een groot verschil maakt of een instelling een BSA=60 in combinatie met aanvullende onderwijsmaatregelen gebruikt, of een BSA<60.

3. Effecten van het BSA

In hoeverre is een BSA van invloed op a) de instroom in het hoger onderwijs, b) het psychisch welbevinden van studenten, c) het studieverloop van studenten met specifieke achtergrondkenmerken en d) het studeergedrag van studenten?

3a. Instroom

De invloed van een BSA op de variatie in instroom van studenten is beperkt onderzocht en alleen bij opleidingen aan de Erasmus Universiteit Rotterdam met een BSA=60, gecombineerd met andere maatregelen. De drie beschikbare studies laten zien dat een verhoging van de BSA-norm naar 60 EC gevolgen kan hebben voor de studenteninstroom. Zo nam het percentage studenten met een niet-westerse migratieachtergrond iets af bij een BSA=60 (Arnold, 2023; Baars et al., 2013; Schmidt et al., 2021), terwijl de instroom toenam van studenten die op de middelbare school een natuur & techniek- of een natuur & gezondheidsprofiel hadden gehad. Ook begonnen meer studenten met relatief hoge (boven de 8) én relatief lage (5,5 tot 6,4) cijfers in het vwo (voorbereidend wetenschappelijk onderwijs) aan opleidingen die de BSA-norm verhoogden naar 60 EC (Arnold, 2023).

3b. Psychisch welbevinden

Vooral vrouwelijke geneeskundestudenten rapporteren meer stress bij een BSA-norm van 60 EC. Biologische indicatoren voor stress, zoals cortisolwaarden, laten echter geen significante verschillen zien (Stegers-Jager et al., 2020). Ook onderzoek van Dopmeijer en collega's (2023) geeft aanwijzingen dat studenten meer prestatiedruk en stress ervaren wanneer een opleiding met een hoge BSA-norm werkt. Hoewel dit niet uitgebreid is onderzocht, lijkt het invoeren van een hoge BSA-norm dus mogelijk risico's met zich mee te brengen voor het psychisch welbevinden van studenten.

3c. Studieverloop specifieke groepen studenten

De invoering van een BSA kan gevolgen hebben voor de toegankelijkheid van het hoger onderwijs: niet alleen qua instroom, maar ook voor bepaalde groepen studenten tijdens de opleiding. Een goede start in het hoger onderwijs is van cruciaal belang voor het studiesucces van de student (Leest et al., 2022). Uit onderzoek is voorts bekend dat bepaalde groepen studenten hier meer en andere barrières ervaren, zoals studenten met een migratieachtergrond (Ulriken et al., 2017), eerstegeneratiestudenten (Parnes et al., 2020) en studenten met een ondersteuningsbehoefte. Daarbij rijst

De vraag rijst of een hoge BSA-norm schuurt met de begeleidingsbehoefte van sommige studenten

De vraag is of een sterke focus op toetsprestaties wenselijk is voor de kwaliteit van onderwijs

de vraag in hoeverre een hoge BSA-norm schuurt met de begeleidingsbehoefte en extra tijd die deze studenten mogelijk nodig hebben.

- *Geslacht.* Mannen krijgen vaker een negatief BSA dan vrouwen (Van den Broek et al., 2020; Radboud Universiteit, 2018; Spaai et al., 2019). Ook switchen mannelijke studenten vaker, vallen ze vaker uit en doen ze gemiddeld langer over hun opleiding (De Visser et al., 2023). Onderzoek onder studenten geneeskunde laat zien dat vooral mannen qua studierendement baat hebben bij een verhoging van de BSA-norm van 40 naar 60 EC, in combinatie met compensatoire toetsing (Broks et al., 2021; Stegers-Jager et al., 2020). Onderzoek bij andere opleidingen laat bij de instelling van een BSA echter geen verschillen in verbetering in studierendement zien tussen mannen en vrouwen (Baars et al., 2021; Schmidt et al., 2021).
- *Migratieachtergrond.* De eerdergenoemde studie van Vooijs en collega's (2013) toont aan dat studenten met een niet-westerse migratieachtergrond minder verbetering in studierendement in jaar 1 hebben bij een BSA < 60 ten opzichte van studenten met een westerse migratieachtergrond en studenten zonder migratieachtergrond. Dit staat in contrast met een studie van Baars en collega's (2021) waaruit bleek dat de invoering van een BSA = 60 een positief effect had op de studievoortgang in studiejaar 1 en het diplomarendement ongeacht migratieachtergrond. Maar ook in deze studie kwam naar voren dat er één specifieke groep studenten is die iets vaker kan uitvallen in jaar 1, in dit geval vrouwelijke studenten met een niet-westerse migratieachtergrond (Baars et al., 2021).
- *Ondersteuningsbehoefte.* Studenten met een ondersteuningsbehoefte zijn studenten die extra begeleiding of aanpassingen nodig hebben vanwege functiebeperkingen of andere bijzondere omstandigheden. Ongeveer 14 procent van alle studenten ervaart belemmeringen in de studie door de functiebeperking, wat betekent dat zij extra begeleiding of aanpassingen nodig hebben (Van den Broek, 2023). Studenten met een ondersteuningsbehoefte ervaren een BSA-norm als negatiever dan studenten zonder deze behoefte (Van den Broek, 2023).

Naar andere effecten van een BSA op deze specifieke groep studenten bestaat echter geen onderzoek.

- *Vooropleidingscijfers.* Studenten met lagere vwo-eindcijfers lijken het meest gebaat te zijn bij een BSA = 60 in combinatie met compensatoire toetsing en een beperkt aantal herkansingen: vooral studenten met eindcijfers tussen 5,5 en 6,4, en in mindere mate met eindcijfers tussen 6,4 en 7,5 hebben een hoger studierendement. Studenten met een eindcijfer van 7,5 en hoger studeren niet sneller door een hoge BSA-norm. Baars en collega's (2021) suggereren dat deze laatste groep studenten al prestatiegericht is en de studiestrategie daarom niet hoeft aan te passen.

3d. Studeergedrag

Er zijn aanwijzingen dat studenten van een opleiding met een BSA zich beter voorbereiden op een toets en intensiever deelnemen aan het onderwijs dan studenten aan een opleiding zonder BSA (De Koning, 2013). Ook zijn er sterke aanwijzingen dat studenten bij een BSA = 60 (in combinatie met compensatoire toetsing) hun tijd beter indelen en zich meer inspannen (Kickert et al., 2018) en hun studeren minder uitstellen (Arnold, 2023). Deze bevindingen zijn in lijn met die van de *Monitor beleidsmaatregelen hoger onderwijs 2022-2023* (Van den Broek et al., 2023), waarin studenten rapporteerden dat een BSA-norm voor hen vaker een positieve (32 procent) dan een negatieve invloed had op hun studeergedrag. Ook waren studenten die te maken hadden met een hoge BSA-norm over het algemeen positiever dan studenten voor wie een lagere norm gold. Samengevat helpt het BSA wellicht sommige studenten om zich te focussen op hun studieprestaties, maar is het de vraag of een sterke focus op toetsprestaties wenselijk is voor de kwaliteit van onderwijs.

Misalignment is onvermijdelijk

Het invoeren van een BSA vraagt veel van opleidingen: ze moeten zorgen voor goede onderwijskwaliteit, toegankelijkheid en studeerbaarheid. Ook moeten ze sturen op het behalen van een diploma binnen afzienbare tijd (doelmatigheid) (Bronneman-Helmers, 2011). Deze verantwoordelijkheden vertalen ze vaak in het sturen op studierendement, ook omdat het niet erop sturen financiële consequenties kan hebben. Toetsprestaties zijn een belangrijke maatstaf voor onderwijskwaliteit (Dijkstra & Janssens, 2012). Er zijn aanwijzingen dat het BSA invloed heeft op de onderwijskwaliteit. Daarom dragen opleidingen verantwoordelijkheid om naar deze relatie te kijken. Het is bekend dat het BSA het handelen van studenten (mee)bepaalt. Vanuit de pedagogische verantwoordelijkheid van opleidingen is het daarom nodig om na te gaan wat het BSA doet met het handelen van studenten. Ongeacht het BSA moeten studenten toetsen halen voor hun diploma. Opleidingen baseren het instellen en de hoogte van de BSA op de toetsprestaties

Het is voor opleidingen cruciaal om te investeren in alignment van toetsen met de onderwijsdoelen

van studenten tijdens het eerste studiejaar. De toetsen zijn *high-stakes* voor de studenten, vanwege de belangrijke gevolgen die de prestaties bij deze toetsen hebben. De high-stakes toetsen zorgen daarmee voor *assessment-driven learning* (Boud, 1995). Dat wordt een probleem als de toetsen niet congruent zijn met de onderwijsdoelen, het zogenoemde *misalignment*. Volgens Kickert en collega's (2022) zijn er twee redenen waarom misalignment helaas onvermijdelijk is. Ten eerste is het lastig om brede curriculumdoelen van een opleiding te vertalen naar vakdoelen, die je vervolgens moet vertalen naar specifieke, toetsbare elementen. Door de focus op die specifieke elementen verliest de toetsontwikkelaar het grote geheel uit het oog (Sadler, 2007). Ten tweede zijn bepaalde doelen niet of moeilijker toetsbaar (Biggs, 1996). In het hoger onderwijs willen we bijvoorbeeld het kritisch denken ontwikkelen, waarbij studenten verschillende bronnen van informatie integreren om tot een eigen, goed onderbouwde mening te komen. Dergelijke competenties zijn, net als veel andere cruciale doelen van het onderwijs, moeilijk toetsbaar. Het risico is vervolgens dat een opleiding zich richt op makkelijker toetsbare vormen van leren, zoals feitenkennis (Krathwohl, 2002). Misalignment kan er dus toe leiden dat we belangrijk gaan vinden wat we meten, in plaats van dat we meten wat we belangrijk vinden (Biesta, 2012). Misalignment leidt ertoe dat studenten de minder goed toetsbare doelen niet hoeven te behalen om te slagen voor een toets. Investeren in ongetoetste doelen kost tijd die je niet aan toetsbare doelen kunt besteden, waardoor strategisch gedrag ontstaat en het behalen van ongetoetste doelen in feite wordt ontmoedigd (Kickert et al., 2022).

Waarom is dit relevant voor het BSA? Het BSA verhoogt de druk op toetsen, omdat instellingen studenten bij onvoldoende resultaten van de opleiding kunnen sturen. Hierdoor perk je de ruimte om te *proberen* (Masschelein & Simons, 2012) binnen de propedeuse sterk in, terwijl dit ook een doel van het hoger onderwijs is. De negatieve gevolgen van misalignment van de toetsen worden daarmee waarschijnlijk verder versterkt en het BSA heeft dan negatieve gevolgen voor de onderwijskwaliteit. Het is voor opleidingen daarom cruciaal om te investeren in alignment van toetsen met de onderwijsdoelen.

Na en aan de poort

Selectie *na* de poort (het BSA) en selectie *aan* de poort (kortweg 'selectie') zijn twee kanten van dezelfde medaille: ze hebben dezelfde doelen, maar ook vergelijkbare consequenties en nadelen. In beide gevallen worden studenten toegelaten maar ook uitgesloten. De functie van dit selecteren is praktisch: ervoor zorgen dat je studenten toelaat die zo 'goed' mogelijk studeren (lees: studenten die met zo min mogelijk studieoverbelasting en uitval studeren). Dit kan schuren met een belangrijk doel van beide selectievormen: eraan bijdragen dat de juiste student op de juiste plaats terecht komt.

Wanneer je beide vormen van selectie in één opleiding toepast, roept dit vragen op: is er interactie tussen beide vormen van selectie, en hoe pakt deze uit? Is het wel acceptabel om beide vormen van selectie toe te passen, of zou het een keuze tussen beide moeten zijn? Beide selectievormen hebben vergelijkbare nadelen, vooral omdat ze zowel de diversiteit als het welzijn van kandidaten en studenten kunnen beïnvloeden.

Om deze nadelen te beperken zijn controlerende mechanismes op de uitvoering van beide vormen van selectie van belang. Over selectie aan de poort zijn in Nederland regelmatig artikelen verschenen die beschrijven welke selectie-instrumenten je onder welke voorwaarden goed – dus leidend tot de gewenste doelen, met zo min mogelijk negatieve effecten op diversiteit en welzijn – kunt toepassen (De Leng, 2019; De Visser, 2018; Schreurs, 2020). Inmiddels is er zelfs een handboek verschenen met handvatten voor opleidingen die overwegen selectie te introduceren, of die hun bestaande selectie willen aanpassen (Schreurs et al., 2023).

Bij het onderzoek naar het BSA ligt de focus vooral op de consequenties (Broks et al., 2021; Stegers-Jager et al., 2011; Stegers-Jager et al., 2020; Stegers-Jager & Themmen, 2015) en minder op de werking van het BSA, zoals de verschillende elementen en randvoorwaarden. Er is vooral een gat in de literatuur over de evaluatie van de combinatie van beide vormen van selectie en de interactie daartussen. Een zoektocht in de literatuur laat geen enkel artikel zien dat heeft gekeken naar zowel selectie als BSA, en naar de vraag wat de interactie tussen beide zou kunnen zijn. Wel heeft onderzoek eerder een relatie gelegd tussen de effecten van een BSA en selectie aan de poort, waarbij de onderzoeker een verbetering in rendement door het BSA enkel vond in niet-selecterende opleidingen (Arnold, 2015).

Interacties tussen beide zijn goed denkbaar:

- Als selectie goed voorspelt wie de opleiding succesvol zal doorlopen, vervult ze al de selecterende functie, waardoor een BSA overbodig wordt.
- Als selectie niet goed voorspelt wie de opleiding succesvol zal doorlopen, kan de combinatie met een BSA resulteren in een paradoxale situatie waarin opleidingen studenten toelaten die ze vervolgens met een BSA de deur wijzen;
- De blijvende dreiging van een negatief BSA zou de stress om een opleiding binnen te komen kunnen verlengen en versterken.
- De combinatie van selectie en BSA zou voor verschillende groepen kandidaten en studenten anders kunnen uitpakken, en dus ook invloed kunnen hebben op de diversiteit van de studentenpopulatie.

Of en hoe deze interacties werken, en met welke gevolgen, is op dit moment nog onbekend.

Er zijn dus veel verschillende interacties tussen BSA en selectie denkbaar. Vanuit de principes waarop zowel selectie als BSA gestoeld zijn, zou selectie theoretisch gesproken BSA overbodig maken als de uitlijning tussen selectie en opleiding goed is (Schreurs et al., 2023). Als die uitlijning niet goed is, zouden selectie en BSA elkaar kunnen tegenwerken. Zo zou een selectie op (inter)persoonlijke vaardigheden en een BSA op een zwaar cognitief functioneren elkaar in de weg zitten.

De vraag blijft dus of het acceptabel is om binnen één opleiding selectie aan de poort te combineren met selectie na de poort. Bij toelating tot de opleiding zegt een instelling immers impliciet dat iemand geschikt is voor die opleiding (wat overigens niet betekent dat afgewezen kandidaten per definitie ongeschikt zijn; opleidingen passen selectie aan de poort immers ook toe omdat er meer aanmeldingen zijn dan ze studenten kunnen plaatsen). Wanneer er sprake is van een BSA toetst een opleiding deze geschiktheid opnieuw, doorgaans gedurende het eerste studiejaar. Als de selectie, het eerste studiejaar, de bacheloropleiding en waar mogelijk ook de masteropleiding op elkaar aansluiten, zou een van beide vormen van selectie dan niet voldoende moeten zijn? De keuze tussen selectie aan of na de poort kunnen de betreffende opleiding en instelling dan bepalen op basis van hun mogelijkheden en visie, en hun politieke kaders.

Als een opleiding beide selectiemethoden gebruikt, is het belangrijk deze goed op elkaar af te stemmen en de effecten en interacties ervan nauwlettend te volgen.

Evidentie ontbreekt

Ons literatuuronderzoek naar de werking van het BSA laat zien dat het onderzoek zich vooral richt op aspecten van doelmatigheid (studie-uitval, eerstejaarsrendement en diplomarendement) en niet of nauwelijks op toegankelijkheid en onderwijskwaliteit, of de feitelijke werking van het advies. In de literatuur ontbreekt overtuigend wetenschappelijke evidentie dat de invoering van een BSA de selecterende, verwijzende en oriënterende functie van het eerste studiejaar versterkt. De *selecterende* functie is maar beperkt onderzocht. Het weinige onderzoek naar de selecterende functie laat zien dat de hoogte van de BSA-norm arbitrair is en er altijd studenten zijn die ten onrechte een negatief of positief BSA ontvangen (Vermeulen et al., 2021). Een indirecte maat voor de selectieve functie is wel frequent onderzocht: de studie-uitval. Bij sommige opleidingen neemt de studie-uitval bij een BSA < 60 toe en bij andere opleidingen niet. Over de gehele lijn lijkt het totale uitvalspercentage gelijk te blijven (Arnold, 2015). Bij een BSA = 60 in combinatie met aanvullende onderwijsmaatregelen lijkt de studie-uitval niet hoger dan bij een BSA < 60 (Baars et al., 2021). Ander onderzoek toont echter aan dat studenten met een negatief BSA soms succesvol zijn in vergelijkbare opleidingen (Cornelisz et al., 2019), waardoor het twijfelachtig is of het BSA de selecterende functie versterkt.

Of een BSA de *oriënterende* functie versterkt is niet onderzocht; daarover kunnen we niets zeggen. Het beperkte onderzoek naar de *verwijzende* functie wijst niet op versterking daarvan, het BSA sluit namelijk alleen studenten uit van het vervolgen van hun opleiding. Voor de totale groep studenten met een negatief BSA geldt wel dat ze veelal slechter presteren op een nieuwe opleiding dan studenten zonder negatief BSA (Arnold, 2015). Dit betekent echter niet dat ze de opleiding niet afmaken.

Een eerdere bespreking van de literatuur (Spaai & Jaarsma, 2013; Spaai et al., 2019) liet al zien dat er nauwelijks onderzoek is gedaan naar het effect van een BSA op de oriënterende en verwijzende functie. Het is opmerkelijk dat er bij zo'n belangrijke maatregel geen systematische evaluatie plaatsvindt. Mogelijk ontbreekt de belangstelling voor dit soort onderzoek, wat de vraag oproept of een overkoepelende onderwijsinstantie (zoals de Onderwijsinspectie) dit zou moeten oppakken. Het merendeel van het BSA-onderzoek is gericht op de vraag in hoeverre een BSA het studierendement verbetert. Bij een BSA < 60 is het beeld inconsistent. Bij een BSA = 60 in combinatie met aanvullende onderwijsmaatregelen vinden enkele grootschalige studies een positief effect op het studierendement na jaar 1 en aan het eind van de opleiding (Arnold, 2015; Schmidt et al., 2021; Baars et al., 2021). Bij geneeskunde is er soms wel (Kickert et al., 2021) en soms geen positief effect (Broks et al., 2021). Welke factoren ervoor zorgen dat er soms wel en soms geen effect wordt gevonden, is niet onderzocht.

Op beperkte schaal is er onderzoek gedaan naar mogelijk negatieve gevolgen van een BSA. Onderzoek naar toegankelijkheid geeft aanwijzingen dat de absolute studenteninstroom niet is gewijzigd na de invoering van een hoge BSA-norm (Baars et al., 2013; Baars et al., 2015). De samenstelling van de studenteninstroom lijkt wel iets te veranderen: het aandeel studenten met een niet-westerse migratieachtergrond lijkt iets af te nemen (Baars et al., 2013; Baars et al., 2015; Arnold, 2023). Ook zijn er aanwijzingen dat een hoge BSA-norm negatieve gevolgen kan hebben voor het welbevinden van bepaalde groepen studenten (Stegers-Jager et al., 2020). Tot slot zijn er indicaties dat het BSA studenten helpt om te focussen op hun toetsprestaties, wat zorgen met zich meebrengt over de onderwijsdoelen die niet of minder goed toetsbaar zijn. Wellicht komen deze in de verdrukking ten faveure van makkelijk toetsbare doelen, wat de kwaliteit van onderwijs mogelijk niet ten goede komt.

Nodige voorzichtigheid

Dit artikel betreft een overzichtsstudie. Door verschillen in context, methoden en uitkomsten is een kwantitatieve synthese van de onderzoeken niet mogelijk. De conclusies hebben we daarom opgebouwd uit de analyse van losse studies. Het merendeel van het gepubliceerde BSA-onderzoek is uitgevoerd in het wetenschappelijk onderwijs en nagenoeg al het gepubliceerde onderzoek naar een BSA=60 vond plaats aan de Erasmus Universiteit Rotterdam.

Wat werkt in de ene opleiding hoeft niet te werken in een andere opleiding. Het curriculum is een belangrijke factor als het gaat om studierendement en studie-uitval (Cohen-Schotanus et al., 2019). In alle BSA=60-onderzoeken werd de invoering van een BSA=60 gecombineerd met één of meer aanvullende onderwijsmaatregelen, zoals activerend onderwijs, compensatoir toetsen, een beperkt aantal herkansingen en intensivering van begeleiding. Van deze maatregelen is bekend dat ze een positief effect hebben op het studierendement en de studie-uitval van een opleiding (Cohen-Schotanus et al., 2019). Een rechtstreekse relatie met de BSA kunnen we dus niet leggen. Dit roept de cruciale vraag op wat het specifieke effect is van de BSA-norm van 60 EC. Ten slotte heeft veel onderzoek het karakter van cohortonderzoek (met een historische controlegroep) en quasi-experimenteel onderzoek, dat bepaald niet vrij is van vertekening (Bouter et al., 2005). Dit alles leidt ertoe dat we de nodige voorzichtigheid moeten betrachten bij het interpreteren van resultaten en het trekken van conclusies.

(On)bedoelde effecten

Onderzoek naar het BSA gebeurde vooral door te kijken naar kwantitatieve componenten van studiesucces: studie-uitval en studierendement. Goed onderwijs kent echter ook kwalitatieve componenten, zoals het eindniveau van de afgestudeerden, de wijze waarop zij dit eindniveau bereiken en

de manier waarop opleidingen inspelen op de verschillende talenten van studenten (Cohen-Schotanus et al., 2019). Opleidingen die een BSA overwegen in te zetten moeten zich allereerst afvragen: welke effecten beogen we, en zijn er alternatieven voor een BSA? (zie bijvoorbeeld Spaai et al., 2024). En vervolgens: wat zijn de onbedoelde neveneffecten? Concretere vragen die hieronder vallen zijn: wat doet het BSA met de selecterende en oriënterende functie van de propedeuse? Hoe verwijzen we studenten goed door bij een negatief BSA? Wat doet het BSA met het studierendement? Hoe beïnvloedt deze vorm van prestatiedruk het studiegedrag en wat doet dat met de onderwijskwaliteit? Wat zijn gevolgen voor het studentenwelzijn? En welke groepen worden misschien onterecht benadeeld door het BSA?

De 'juiste' BSA-norm is onmogelijk te bepalen, maar is een kwestie van het afwegen van deze bedoelde en onbedoelde effecten, zowel voor invoering als erna. Bovendien vraagt een BSA om maatwerk: het kan anders uitpakken in verschillende opleidingen en bij verschillende studenten. Onze belangrijkste aanbeveling voor vervolgonderzoek is daarom dat instellingen en opleidingen binnen hun eigen specifieke context kwalitatief en kwantitatief evalueren hoe het BSA daar werkt en waarom. Gegeven de prestatiedruk, het bindende karakter en de smalle kennisbasis is een BSA alleen te rechtvaardigen als de kwaliteit van de opleiding en de toetsen waar ze het advies op baseert van hoge kwaliteit zijn en een goede afspiegeling vormen van wat we echt belangrijk vinden in het onderwijs (Kickert & Spaai, 2022).

Gerard Spaai

is adviseur en onderwijsonderzoeker bij het Teaching & Learning Centre van de faculteit der Geneeskunde van de Universiteit van Amsterdam, Amsterdam UMC

Sanne Schreurs

is universitair docent bij de School of Health Professions Education van de Faculty of Health, Medicine & Life Sciences van Maastricht University

Lisa Sipma

is kennismakelaar en adviseur beleid bij het Nationaal Regieorgaan Onderwijsonderzoek (NRO)

Rien de Vos

is hoogleraar onderwijs en opleidingen, in het bijzonder de interprofessionele zorg, bij het Instituut voor Onderwijs en Opleiden van Amsterdam UMC

Rob Kickert

is docent en onderzoeker bij de Educatieve Master Primair Onderwijs van de Erasmus School of Social & Behavioural Sciences van de Erasmus Universiteit Rotterdam en onderzoeker voor Stichting NIVOZ

Auteur(s)	Onderzoeks-methode	(Hoge) BSA	Referentie-groep	HBO/ WO	Domein/ opleiding	Onderzoeksvragen** en antwoorden
Adriaans et al. (2013)	Cohort met historische controlegroep	BSA-60 EC in jaar 1*	• BSA-40 EC in jaar 1 • 60 EC in jaar 2	WO	Psychologie/ EUR	1a: % Uitval jaar 1: 17% (BSA-60) < 23% (BSA < 60) 2: % Propedeuse jaar 1: 73% (BSA-60) > 50% (BSA < 60) 3c: # zelfstudie uren per week: 21,7 (BSA-60) > 19,7 (BSA < 60)
Arnold & Van den Brink (2010)	Cohort	BSA-40 EC in jaar 1	n.v.t.	WO	Economie en bedrijfs-economie/EUR	1c: Studenten met een negatief BSA behaalden slechtere prestaties dan studenten rechtstreeks van het vwo
Arnold (2012)	Cohort	BSA-40 EC in jaar 1	n.v.t.	WO	Economie en bedrijfs-economie/EUR	2: Studenten passen hun studeergedrag aan de (BSA) norm aan bij een BSA < 60; minimumnorm wordt streefnorm
Arnold (2015)	Cohort met historische controlegroep	BSA tussen 37 en 45 in jaar 1	Geen BSA	WO	450 bachelor-programma's	1a: % Uitval jaar 1: (BSA) > (Geen BSA). 6-7% Totale studie-uitval: (BSA) = (Geen BSA) 1c: Studenten met een negatief BSA doen het niet beter dan studenten die switchen uit een niet-BSA-programma 2: % Bachelor na 4 jaar is met 5-9% toegenomen. Niet voor opleidingen met een hoog rendement en een lage uitval 3c: Uitval mannelijke studenten hoger na invoering BSA in studiejaar 1
Arnold (2023)	Cohort met historische controlegroep	BSA 60 in jaar 1*	BSA-40 EC*	WO	Economie en bedrijfs-economie/EUR	1a: % Uitval jaar 1: (BSA-60) = (BSA-40) 2: Prestaties (BSA-60) > (BSA-40). Vooral bij studenten met een gemiddeld vooropleidingscijfer van 6 of 7 3d: Studenten beginnen eerder te studeren, maken minder gebruik van herkansingen en vertonen minder <i>no show</i> bij eerstekansgelegenheden. Vooral bij studenten met een gemiddeld vooropleidingscijfer van 6 of 7
Arnold & Rowaan (2011)	Cohort	• BSA-40 EC in jaar 1 • 60 EC in jaar 2	n.v.t.	WO	Economie en bedrijfs-economie/EUR	1c: Intakegesprekken met studenten met een negatief BSA die zijn overgestapt uit een andere opleiding. 80% van de studenten die een negatief startadvies krijgen, neemt dit advies niet over. 67,4% van de overstappers met een negatief instapadvies presteerde matig-slecht in de nieuwe opleiding; voor de studenten met een positief instapadvies was dat 51,8%
Baars et al. (2021)	Cohort met historische controlegroep	BSA-60 EC in jaar 1*	• BSA-40 EC in jaar 1 • 60 EC in jaar 2	WO	Breed scala aan bachelor-opleidingen/ EUR	1a: % Uitval jaar 1: (BSA-60) = (BSA-40) 2: % Halen studiejaar 1: (BSA-60) > (BSA-40). Verschil 24% vrouwen > mannen, studenten met een westerse migratieachtergrond > andere groepen. Bij alle subgroepen is er een verbetering in studierendement % Bachelor: (BSA-60) > (BSA-40). Verschil 9% 3c: Studierendement jaar 1 (BSA-60) 48% > 17% (BSA-40) bij studenten met een laag vooropleidingscijfer. Bij studenten met een hoog vooropleidingscijfer is er een vooruitgang van 8%
Blom & v.d. Bosch (2017)	Cohort met historische controlegroep	BSA-52 EC in jaar 1*	BSA-48 in jaar 1	HBO	Industrial Design & Engineering/ Hogeschool Rotterdam	1a: % Uitval jaar 1: 14,3% (BSA-52) < 21,2-27% (BSA-48) 2: Eerstejaarsrendement: 70% (BSA-52) > 22,1%-46% (BSA-48)
Broks et al. (2021)	Cohort met historische controlegroep	BSA-60 EC in jaar 1*	• BSA-40 EC in jaar 1 • 60 EC in jaar 2	WO	Geneeskunde/ EUR	1a: % Uitval jaar 1: 8,4 (BSA-60) > 3,7 (BSA-40) 2: Eerstejaarsrendement: 70% (BSA-60) > 51% (BSA-40). % Bachelor na 3 jaar (alle studenten): 54% (BSA-60) ≈ 56% (BSA-40) % Bachelor na 3 jaar (niet-standaard vooropleiding met een migratieachtergrond): 17,4% (BSA-60) > 40% (BSA-40). Effect verdween na jaar 4 3c: Verbetering studierendement jaar 1: Mannen (BSA-60) > Vrouwen (BSA-60) Studierendement jaar 1: Mannen (BSA-40) < Vrouwen (BSA-40) Studierendement jaar 1: Studenten met een standaard vooropleiding (BSA-60) > Studenten zonder standaard vooropleiding (BSA-60) % Uitval: studenten met een standaard vooropleiding vielen vaker uit bij een BSA-60, uitgezonderd mannelijke studenten met een migratieachtergrond
Cornelisz et al. (2019)	Cohort	BSA-45 EC in jaar 1	n.v.t.	WO	Economie en bedrijfskunde/EUR	1a: Het percentage studenten dat een diploma bij dezelfde opleiding/ een vergelijkbare opleiding behaalt met een krap negatief BSA verschilt niet van de studenten die een krap positief BSA hebben. Studenten met een negatief BSA besluiten eenzelfde opleiding bij een andere instelling te doen (43%) of een opleiding in hetzelfde domein te doen (41,9%)

De Koning (2013)	Cohort met historische controlegroep	BSA-40 EC in jaar 1	Geen BSA	WO	Psychologie/EUR	2: # behaalde studiepunten: 47,1 (BSA-40) < 50,2 (Geen BSA) Gemiddeld blokcijfer: (BSA-40) < (Geen BSA) Scores voortgangstoets: (BSA-40) = (Geen BSA) 3a: Instroom hbo: (BSA-40) > (Geen BSA) Voorbereiding en deelname contactonderwijs: (BSA-40) > (Geen BSA) Een effect van BSA op zelfstudietijd werd niet gevonden
Duijndam & Scheepers (2009)	Cohort met historische controlegroep	BSA-40 EC in jaar 1 60 EC in jaar 2	Geen BSA	WO	Bedrijfskunde/EUR	1a: % Uitval jaar 1: 34% (BSA-40) > 23% (Geen BSA) % Uitval jaar 2: 35% (BSA-60) > 32% (Geen BSA) 2: % Propedeuse jaar 1: 37% (BSA-40) > 18% (Geen BSA) % Propedeuse jaar 2: 60% (BSA-60) > 48% (Geen BSA) % Bachelor: (BSA-40/60 jaar 2) = (Geen BSA)
Eijsvogels (2015)	Cohort met historische controlegroep	BSA-42 EC in jaar 1	Geen BSA	WO	Geneeskunde/RU	2: % Propedeuse jaar 1: 65-68% (BSA-42) = 64-68% (Geen BSA) # behaalde studiepunten: 53 (BSA-42) = 53 (Geen BSA) Ook het percentage studenten dat vrijwillig is gestopt, verschilt niet
Kickert et al. (2021)	Quasi-experimenteel	BSA-60 EC in jaar 1	BSA-40 EC in jaar 1 60 EC in jaar 2	WO	Bedrijfskunde, geneeskunde, psychologie/EUR	2: Studievoortgang in jaar 1: (BSA-60) > (BSA-40) Vakcijfers: (BSA-60) > (BSA-40)
Kickert et al. (2018)	Quasi-experimenteel	BSA-60 EC in jaar 1*	BSA-40 EC in jaar 1 60 EC in jaar 2	WO	Geneeskunde/EUR	2: Gemiddelde tentamencijfers jaar 1: (BSA-60) > (BSA-40) 3d: Zelfregulatie, motivatie, timemanagement en onderwijsparticipatie: (BSA-60) > (BSA-40)
Schmidt et al. (2021)	Quasi-experimenteel interrupted times series design	BSA-60 EC in jaar 1*	BSA-40 EC in jaar 1 60 EC in jaar 2	WO	Breed scala aan bachelor-opleidingen/EUR	1a: Studie-uitval in jaar 1: 29% (BSA-60) = 28% (BSA-40) % Studievertraging: 11% (BSA-60) < 36% (BSA-40) Studierendement na 1 jaar: 59% (BSA-60) > 36% (BSA-40)
Sneyers & De Witte (2017)	Cohort met historische controlegroep	BSA < 60 EC in jaar 1	Geen BSA	WO	Breed scala aan bachelor-opleidingen in Nederland	1a: Studie-uitval jaar 1: (BSA) > (Geen BSA). Verschil 7,5% 2: Diplomarendement na 4 jaar: (BSA) > (Geen BSA) 3d: Studenttevredenheid: (BSA) < (Geen BSA)
Sneyers & de Witte (2018)	Meta-analyse; cohort en quasi-experimenteel	BSA < 60 EC in jaar 1	Geen BSA	WO	Breed scala aan bachelor-opleidingen	1a: Retentiegraad in studiejaar 1: (BSA) > (Geen BSA) 2: Diplomarendement na 3 jaar: (BSA) > (Geen BSA)
Stegers-Jager et al. (2011)	Cohort-onderzoek met historische controlegroep	BSA-40 EC in jaar 1 60 EC in jaar 2	Geen BSA	WO	Geneeskunde/EUR	1a: Studie-uitval na 5 maanden: 1,2% (BSA-40) = 0,5% (Geen BSA) Studie-uitval na 2 jaar: 10,9% (BSA-60) > 7% (Geen BSA). Niet significant 2: Studierendement 1 jaar: 67,4% (BSA-40) < 71,3% (Geen BSA); niet significant Studierendement na 2 jaar: 44,6% (BSA-60) < 56,2% (Geen BSA), significant
Stegers-Jager et al. (2020)	Quasi-experimenteel	BSA-60	BSA-40 in jaar 1 en 60 EC in jaar 2	WO	Geneeskunde/EUR	2: Studierendement na 1 jaar: 73,1% (BSA-60) > 49,5% (BSA-40) 3b: Studierendement verbetering jaar 1: Mannen 37,9% -> 73,9% (BSA-60) > Vrouwen 55,6% -> 72,9% (BSA-60) Stress: Mannen (BSA-60) < Vrouwen (BSA-60)
Vermeulen et al. (2012)	Cohort met historische controlegroep	BSA van 60 in jaar 1*	BSA-40 EC in jaar 1 60 EC in jaar 2	WO	Bestuurskunde, sociologie psychologie/EUR	2: Studierendement na 1 jaar bestuurskunde: 62% (BSA-60) > 30% (BSA-40) Studierendement na 1 jaar sociologie: 55% (BSA-60) > 16% (BSA-40) Studierendement na 1 jaar psychologie/EUR: 73% (BSA-60) > 52% (BSA-40)
Vooijs et al. (2015)	Cohort met historische controlegroep	BSA-45 EC in jaar 1* BSA > 90 EC in jaar 2	BSA-30 EC eerste cohorten en 40 EC latere cohorten	WO	Breed scala aan bachelor opleidingen/UL	2: Eerstejaarsrendement 47% (BSA-50) > 37-43% (BSA-30/40) 3c: Mannelijke studenten en studenten met een niet-westerse migratieachtergrond behalen slechtere studieresultaten
Woelders et al. (2013)	Cohort met historische controlegroep	BSA-50 EC in jaar 1	BSA-40 EC in jaar 1	HBO	Voeding en diëtetiek/ Haagse Hogeschool	1a: Studie-uitval na jaar 1: 35,3% (BSA-50) = 38,2% (BSA-40) Studie-uitval na jaar 2: 38,4% (BSA-50) = 40,6% (BSA-40) 2: Eerstejaarsrendement: 42,7% (BSA-50) > 31,2% (BSA-40); significant Rendement propedeuse na twee jaar: 61,9% (BSA-50) = 61,1% (BSA-40)

Tabel 1 Overzicht van de gepubliceerde BSA-studies

* In combinatie met één of meerdere aanvullende onderwijsmaatregelen. **Onderzoeksvraag 1a verwijst naar versterking van de selectieve functie van de propedeuse door een BSA; Onderzoeksvraag 1b verwijst naar de versterking van de oriënterende functie van de propedeuse door een BSA; Onderzoeksvraag 1c verwijst naar de versterking van de verwijzende functie van de propedeuse door een BSA; Onderzoeksvraag 2 verwijst naar het 'effect' van een BSA op het studierendement; Onderzoeksvraag 3a verwijst naar het 'effect' van een BSA op de instroom, 3b op het psychisch welbevinden van studenten, 3c naar het studieverloop van specifieke groepen studenten en 3d naar het studeergedrag van studenten

Auteur(s)	Onderzoeks-methode	Interventie	Controle-conditie	WO/HBO	Domein/Opleiding	Onderzoeksvragen en antwoorden
Baars et al. (2013)	Cohort met historische controlegroep	BSA-60 EC in jaar 1*	BSA-40 EC in jaar 1 60 EC in jaar 2	WO	Braad scala aan bachelor-opleidingen/EUR	1a: Studie-uitval in jaar 1: (BSA 60) = (BSA-40) 2: Propedeuse-rendement: (BSA-60) > (BSA-40) 3: Aandeel niet westerse-allochtone studenten is iets afgenomen in de instromende cohorten. Verbetering in studierendement bij mannelijke studenten minder dan bij vrouwelijke studenten. De verbetering in studierendement bij studenten met een niet-westerse migratieachtergrond is minder dan bij studenten met een westerse migratieachtergrond en studenten zonder migratieachtergrond
De Jong (2012)	Cohort met historische controlegroep	BSA-30 EC	Geen BSA	WO	15 opleidingen/TU Delft	1a: Studie-uitval: (BSA-30) > (Geen BSA) 2: Propedeuse na 1 jaar: bij 6 opleidingen toegenomen en bij 7 opleidingen afgenomen # Behaalde studiepunten bij een deel van de opleiding gestegen en bij een deel van de opleidingen niet
Dopmeijer et al. (2023)	Vragenlijst Literatuur Interviews Expertmeetings	n.v.t.	n.v.t.	WO+ HBO	7 hbo-instellingen en 8 universiteiten	3b: Er wordt prestatiedruk ervaren die in verband wordt gelegd met hantering van een BSA
Hooijmakers et al. (2020)	Cohort met historische controlegroep	BSA-30 tot 60 EC	n.v.t.	HBO	Breed scala aan opleidingen/Fontys Hogeschool	1a: % studenten dat met een negatief BSA is vertrokken en uiteindelijk een diploma behaalt bij dezelfde opleiding is minimaal (2,8% na 6 jaar). Van de studenten die vertrokken met een negatief BSA koos 38% ervoor om een jaar later dezelfde/verwante opleiding te doen 1c: 62,5% van de studenten met een negatief BSA keert een jaar later terug in het Nederlands onderwijs: 42,1% bij Fontys, 57,9% elders 2: Diplomarendement van studenten die vertrokken na een negatief BSA na vijf jaar is lager in vergelijking met studenten die in hun instroomjaar bij de opleiding bleven. Bij studenten met een negatief BSA is het diplomarendement na vijf jaar het laagst van alle groepen: 9,8%
Scheepers (2004)	Cohort met historische controlegroep	BSA-40 EC	Geen BSA	WO	Bedrijfskunde/EUR	1a: Studie-uitval in jaar 1: (BSA-40) > (Geen BSA) Totale studie-uitval (BSA-40) = (Geen BSA) 2: Propedeuse rendement: (BSA-40) > (Geen BSA) # studiepunten jaar 1 (BSA-40) > (Geen BSA). Vanaf jaar 4 geen verschil meer. Diplomarendement na vier jaar: (BSA-40) > (Geen BSA) Slechts een klein deel van de studenten met een negatief BSA stopt met studeren (8%). Circa 30% vervolgt de loopbaan bij de EUR en boekt ook daar bescheiden resultaten. Circa 60% stapt over naar het hbo
Van der Klis (2014)	Cohort met historische controlegroep	BSA-30, -40 en -45 EC worden onderling vergeleken en vergeleken zonder BSA	BSA-30, -40 en -45 EC worden onderling vergeleken en vergeleken zonder BSA	WO	Diergeneeskunde/Utrecht	1a: Studie-uitval in jaar 1: (BSA) = (Geen BSA) Studie-uitval vanaf jaar 2: (BSA) < (Geen BSA) 2: # Studiepunten na jaar 1 en 2: (BSA) > (Geen BSA) Er is geen effect van de hoogte van de BSA-norm op studiesucces. Tijd propedeuse: (BSA) < (Geen BSA). Er is geen effect van de hoogte van de BSA-norm op (verbetering in) studierendement
Vermeulen et al. (2021)	Cohort	n.v.t.	n.v.t.	WO	Breed scala aan bachelor-opleidingen in Nederland	1a: Het vaststellen van een betrouwbare norm is schier onmogelijk (altijd fout-positieven en fout-negatieven)

Tabel 2 Overzicht van de niet-gepubliceerde BSA-studies

* In combinatie met één of meerdere aanvullende onderwijsmaatregelen. **Onderzoeksvraag 1a verwijst naar versterking van de selectieve functie van de propedeuse door een BSA; onderzoeksvraag 1b verwijst naar de versterking van de oriënterende functie van de propedeuse door een BSA; onderzoeksvraag 1c verwijst naar de versterking van de verwijzende functie van de propedeuse door een BSA; onderzoeksvraag 2 verwijst naar het 'effect' van een BSA op het studierendement; onderzoeksvraag 3a verwijst naar het 'effect' van een BSA op de instroom, 3b op het psychisch welbevinden van studenten, 3c naar het studieverloop van specifieke groepen studenten en 3d naar het studeergedrag van studenten.

Literatuur

- Adriaans, M.G.J.M., Smeets, G., Baars, M. e.a. (2013). Betere studieresultaten dankzij 'Nominale is normaal'. *Tijdschrift voor Hoger Onderwijs en Management*, 1, 30-34.
- Arnold, I. & Van den Brink, W. (2010). Naar een effectiever bindend studieadvies. *Tijdschrift voor Hoger Onderwijs en Management*, 17(5), 10-13.
- Arnold, I. & Rowaan, W. (2011). Hoe voorkomen we dat studenten met een negatief BSA wederom een verkeerde studie kiezen. *Onderzoek van Onderwijs*, 40, 34-35.
- Arnold, I.J.M. (2012). De BSA-norm: minimumeis of streefwaarde? *Tijdschrift voor Hoger Onderwijs en Management*, 19(3), 4-8.
- Arnold, I.J.M. (2015). The Effectiveness of Academic Dismissal Policies in Dutch University Education: An Empirical Investigation. *Studies in Higher Education* 40(6), 1068-1084.
- Arnold, I.J.M. (2023). A high bar may benefit weak students. *Higher Education*, 86(5), 1027-1047.
- Arnold, I. (2025). Het bindend studieadvies als instrument tegen uitstelgedrag. *Onderzoek van Onderwijs* 54(2), 28-35.
- Baars, G., Godor, B., Hermus, P. e.a. (2013). *Uitgebreide pilot 'Nominale=Normale' aan de Erasmus Universiteit Rotterdam. Instroom en BSA-rendement voor en na invoering van N=N. Intern rapport*. Risbo, Rotterdam.
- Baars, G., Van Wensveen, P. & Hermus, P. (2015). *Doorwerking regeling 'Nominale=Normale' aan de Erasmus Universiteit Rotterdam*. Risbo, Rotterdam.
- Baars, G.J.A., Schmidt, H.G., Hermus, P. e.a. (2021). Which students benefit most from an intervention aimed at reducing academic procrastination? *European Journal of Higher Education*, 13(3), 273-291.
- Biesta, G. (2012). *Goed onderwijs en de cultuur van het meten*. Amsterdam: Boom Lemma.
- Biggs, J. (1996). Enhancing teaching through constructive alignment. *Higher Education*, 32(3), 347-364.
- Blom, M. & Van den Bosch, M. (2017). *Ready for Succes, First Year Efficiency for Industrial Design Engineering*. Paper gepresenteerd op de International Conference on Engineering and Production Design Education, 7-8 september 2017, Oslo en Akershus University College of Applied Sciences.
- Boud, D. (1995). Assessment and learning: Contradictory or complementary? In P. Knight (red.), *Assessment for Learning in Higher Education* (pp. 35-48). Kogan Page.
- Bouter, L.M., Dongen, M.C.J.M. & Zielhuis, G.A. (2005). *Epidemiologisch onderzoek. Opzet en interpretatie*. Houten.
- Broks, V.M.A., Stegers-Jager, K.M., Van den Broek, W.W. e.a. (2021). Effects of raising the bar on medical student study progress: An intersectional approach. *Medical Education*, 55, 972-981.
- Broks, V.M.A., Stegers-Jager, K.M., Van der Waal, J. e.a. (2022). Medical students' crisis-induced stress and the association with social support. *PLoS ONE* 17(12): e0278577.
- Bronneman-Helmerts, R. (2011). *Overheid en onderwijsbestel: Beleidsvorming rond het Nederlandse onderwijsstelsel (1990-2010)*. Den Haag: Sociaal en Cultureel Planbureau (SCP).
- Cohen-Schotanus, J., Visser, K., Jansen, E. e.a. (2019). *Studiesucces door onderwijskwaliteit*. Den Haag.
- Cornelisz, I., Van der Velden, R., De Wolf, I. e.a. (2019). The consequences of academic dismissal for academic success. *Studies in Higher Education*, 45(11), 2175-2189.
- Dangoisse, F., Clercq, M.D., Meenen, F.V. e.a. (2019). When disability becomes ability to navigate the transition to higher education: A comparison of students with and without disabilities. *European Journal of Special Needs Education*, 35(4), 513-538.
- De Gruijter, D.N.M. (1996). Is een bindend studieadvies haalbaar? *Onderzoek van Onderwijs*, 25(2), 41-43.
- De Gruijter, D.N.M. (1998). Een dringend studieadvies als proef voor invoering van het bindend advies. *Onderzoek van Onderwijs*, 27(1), 3-5.
- De Jong, S.M. (2012). De invloed van het Bindend Studieadvies op motivatie en studiesucces van studenten aan de Technische Universiteit Delft. Masterthesis, Rijksuniversiteit Groningen.
- De Koning, B.B., Loyens, S.M.M., Rikers, R.M.J.P. e.a. (2013). 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(5), 835-847.
- De Leng, W.E. (2012). *Measuring Integrity for Selection into Medical School: Development of a Situational Judgement Test*. Erasmus Universiteit Rotterdam.
- De Visser, M. (2018). *Curriculum Sample Selection for Entry to Medical School*. Radboud Universiteit, Nijmegen.
- Dijkstra, A.B. & Janssens, F. (2012). *Om de kwaliteit van onderwijs. Kwaliteitsbepaling en kwaliteitsbevordering*. Boom.
- Dopmeijer, J., Scheeren, L., Van Baar, J. e.a. (2023). *Harder Better Faster Stronger?* Trimbos, ECIO en RIVM.
- Duijndam, F.J. & Scheepers, A.W.A. (2009). Bindend studieadvies. *HO Management*, 5, 17-19.
- Eijvogels, T.M.H., Goorden, R., Van den Bosch, W. e.a. (2015). The binding study-advice in medical education: A 2-year experience. *Perspectives on Medical Education*, 4, 39-42.
- Gijbels D.J., Van der Rijt, R. & Van de Watering, G. (2004). Het Bindend Studieadvies in het hoger onderwijs: Worden de juiste mensen geselecteerd? *Tijdschrift voor Hoger Onderwijs*, 22, 62-72.
- Hooijmakers, D., Oosterwijk, L., Moonen, R. e.a. (2020). *Advies over de BSA bij Fontys. Een onderzoek naar de norm werkende principes en voorwaarden*. Fontys.
- Kickert, R., Stegers-Jager K.M., Meeuwisse, M. e.a. (2018). The role of the assessment policy in the relation between learning and performance. *Medical Education*, 52(3), 324-335.
- Kickert, R., Meeuwisse, M., Arends, L.R. e.a. (2021). Assessment Policies and Academic Progress: Differences in Performance and Selection for Progress. *Assessment & Evaluation in Higher Education* 46(7), 1140-1156.
- Kickert, R., Meeuwisse, M., Stegers-Jager, K.M. e.a. (2022). Curricular fit perspective on motivation in higher education. *Higher Education*, 83, 729-745.
- Kickert, R. & Spaai, G.W.G. (2022). BSA staat of valt met de kwaliteit van een opleiding. Een kritische reflectie op de VSNU verkenning. *Onderzoek van Onderwijs*, 22 oktober.
- Krathwohl, D.R. (2002). A revision of Bloom's taxonomy: An overview. *Theory into Practice*, 41(4), 212-218.
- Leest, B., Van Langen, A. & Smeets, E. (2022). *De eerste honderd dagen in het hoger onderwijs. Een overzichtsstudie*. Nijmegen.
- Lindo, J.M., Sanders, N.J. & Oreopoulos, P. (2010). Ability, Gender, and Performance Standards: Evidence from Academic Probation. *American Economic Journal of Applied Economics*, 2(2), 95-117.
- Masschelein, J. & Simons, M. (2012). *Apologie van de school: Een publieke zaak*. Leuven: Acco.
- Mennen J. & Van der Klink, M. (2014). Advies op maat. Betrouwbare selectie door bindend studieadvies. *Tijdschrift voor Hoger Onderwijs en Management*, 1, 28-32.
- NVAO & Onderwijsinspectie (2022). *De kwaliteit van het hoger onderwijs ten tijde van COVID-19*. Den Haag en Utrecht: Nederlands-Vlaamse Accreditatieorganisatie & Inspectie van het Onderwijs.
- Onderwijsinspectie (2010). *Met beide benen op de grond. Onderzoek naar de uitvoeringspraktijk van het bindend studieadvies in het hoger onderwijs*. Zoetermeer.
- Onderwijsinspectie (2015). *Selectie en toegankelijkheid van het hoger onderwijs. Deelrapport A: Verkenning naar de maatregelen rond in- en doorstroom in het bacheloronderwijs*. Onderzoek uitgevoerd in opdracht van het ministerie van OCW.
- Parnes, M.F., Kanchewa, S.S., Marks, A.K., e.a. (2020). Closing the college achievement gap: Impacts and processes of a help seeking intervention. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 67, article 101121.
- Pope, F., Van Baalen, P., Zandschoten, A. e.a. (2021). Bindend studieadvies zorgt voor betere prestaties en minder studieovertraging. *Economisch Statistische Berichten*, 106(4798), 286-287.
- Sadler, D.R. (2007). Perils in the meticulous specification of goals and assessment criteria. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 14(3), 387-392.
- Scheepers, A.W.A. (2004). *Evaluatie Bindend Studieadvies*. Rotterdam School of Management.
- Scheeren, L. & Schreurs, M. (2024). *Jaarrapport studeren met een ondersteuningsbehoefte 2024. Analyse Nationale Studenten Enquête (NSE)*. ECIO.
- Schmidt, H.G., Baars, G.J.A., Hermus, P. e.a. (2021). Changes in examination practices reduce procrastination in university students. *European Journal of Higher Education*, 12(1), 56-71.
- Schreurs, S. (2020). *Selection for Medical School: the quest for validity*. Maastricht University.
- Schreurs, S., Cleland, J., Muijtjens, A.M. e.a. (2018). Does selection pay off? A cost-benefit comparison of medical school selection and lottery systems. *Medical Education*, 52(12), 1240-1248.
- Schreurs, S., Steenman, S., Kool, A. e.a. (2023). *Handboek selectie: Hoger onderwijs*. Utrecht.
- Sneyers, E. & De Witte, K. (2015). The effect of an academic dismissal policy on dropout, graduation rates and student satisfaction. Evidence from the Netherlands. *Studies in Higher Education*, 42(2), 354-389.
- Sneyers, E. & De Witte, K. (2017). Interventions in higher education and their effect on student success: a meta-analysis. *Education Review*, 70(2), 208-228.
- Spaai, G.W.G. & Jaarsma, A.D.C. (2013). *Bindend Studieadvies: bindend voor student en opleiding*. Paper gepresenteerd op het congres van de Nederlandse Vereniging voor Medisch Onderwijs. Egmond aan Zee.
- Spaai, G., Visser, K., Jaarsma, D. e.a. (2019). BSA: Paardemiddel of sluitstuk van kwaliteitszorg? *Onderzoek van Onderwijs*, 48(2), 14-31.
- Spaai, G., Visschedijk, J., Habets, P. e.a. (2024). De rol van het studieadvies in het hoger onderwijs. *Tijdschrift voor Hoger Onderwijs & Management* 2024-3, 16-27.
- Stegers-Jager, K.M., Cohen-Schotanus, J., Splinter, T.A.W. e.a. (2011). Academic dismissal policy for medical students: Effect on study progress and help-seeking behavior. *Medical Education*, 45(10), 987-994.
- Stegers-Jager, K.M. & Themmen, A.P.N. (2015). Binding study advice: effect of raising the standards? *Perspectives on Medical Education*, 4(3), 160-161.

- Stegers-Jager, K.M., Savas, M., Van der Waal, J. e.a. (2020). Gender-specific effects of raising Year-1 standards on medical students' academic performance and stress levels. *Medical Education*, 54(6), 538-546.
- Storey, N. & Zhang, Q. (2024). A meta-analysis of the impact of COVID-19 on student achievement. *Educational Research Review*, 44. doi.org/10.1016/j.edurev.2024.100624.
- Tweede Kamer der Staten-Generaal. Wijziging van onder meer de Wet op het hoger onderwijs en wetenschappelijk onderzoek en de Wet op de studiefinanciering ter uitvoering van in het Hoger onderwijs- en onderzoekplan 1996 aangekondigde maatregelen. Memorie van Toelichting (1997, 3 juni).
- Ulriksen, L., Madsen, L.M. & Holmegaard, H.T. (2017) The first year experience of non-traditional students in Danish science and engineering university programmes. *European Educational Research Journal*, 16 (1), 45-61.
- Van den Broek, A., Termorshuizen, T. & Cuppen, J. (2023). *Monitor beleidsmaatregelen hoger onderwijs 2022-2023*. Research Ned.
- Vermeulen, L., Scheepers, A., Adriaans, M. e.a. (2012). Nominaal studeren in het eerste jaar. *Tijdschrift voor Hoger Onderwijs*, 30(3), 204-216.
- Vermeulen, S., Cornelisz, I. & Van Klaveren, C. (2021). *Naar een breder begrip van de gevolgen van bindend studieadvies door koppeling van instellingsdata aan registerdata*. Amsterdam for Learning Analytics.
- Vooren, M., Cornelisz, I., Meeter, M. e.a. (2024). Bindend studieadvies helpt studenten niet. *Economisch Statistische Berichten*, 109 (4836), 351-353.
- Vooijs, M., Van de Ven, M. & Buitendijk S. (2015). Strengheid werkt. Eerste resultaten van het aangescherpte studieadvies in Leiden. *Tijdschrift voor Hoger Onderwijs en Management*, 22(2), 35-38.
- Woelders, L., Visser, W. & Rijksbaron, S. (2013). Bindend Studieadvies in relatie tot studieresultaat. *Onderwijsinnovatie*, 15(2), 26-27.

Noten

- 1 Het hier gerapporteerde literatuuronderzoek maakt deel uit van een door het Nationaal Regieorgaan Onderwijsonderzoek (NRO) gefinancierd project: Spaai, G.W., Sipma, L. & Kickert, R. (2025), *Het bindend studieadvies: bedoelde en onbedoelde effecten*. Onderwijskennis.nl (NRO). www.onderwijskennis.nl/kennisbank/bindend-studieadvies-beoogde-en-niet-beoogde-effecten
- 2 Met dank aan Lydia van der Meij (Teaching & Learning Centre, Universiteit van Amsterdam), Jacqueline Vos (Teaching & Learning Centre, Universiteit van Amsterdam) en Wolmet Barendregt (Technische Universiteit Eindhoven) voor hun waardevolle feedback op eerdere versies van dit artikel.