

# De formatieve evaluatie van de Wet Educatie en Beroepsonderwijs

W. Nijhof en S. Stijnen

## Samenvatting

In dit themanummer over de evaluatie van de Wet Educatie en Beroepsonderwijs (WEB)<sup>1</sup>, een unieke kaderwet die beroepsonderwijs en educatie verbindt, worden aan de hand van vier artikelen vijf thema's behandeld. De formatieve evaluatie van de wet is bedoeld om lering te trekken uit de werking en implementatie. Het vraagstuk van de macrodoelmatigheid van beslissingen over opleidingen, het vraagstuk van de legitimering en constructie van eindtermen, de problematiek van maatwerk en flexibiliteit, en de kwaliteit van onderwijsleerprocessen en examens wordt kritisch beoordeeld. De conclusie in elke bijdrage is dat veel te optimaliseren valt in het gedrag van de actoren en in het gebruik van beschikbare instrumenten. Het is wellicht minder de wet zelf die verbeterd moet worden, eerder de spelers die zich professioneel moeten gedragen en gebruik moeten maken van wetenschappelijke inzichten zoals hier gepresenteerd: adequate macrodoelmatigheids-toetsing, valide legitimering van eindtermen op grond van de publieke taak van drievoudige kwalificering, maatwerk binnen grenzen en horizontale en verticale doorstroming beter afstemmen, de kwaliteit van onderwijsproces en afsluiting consistent regelen en mede daarvoor attractief maken voor de deelnemers. De WEB is nog niet ideaal, maar als kaderwet uniek.

## Inleiding

Van 15 juni 1999 tot 1 juli 2001 is een evaluatie uitgevoerd van de werking van de Wet Educatie en Beroepsonderwijs (WEB) onder leiding van een Stuurgroep Evaluatie WEB (Stuurgroep, 2001). De evaluatie heeft betrekking op het secundair beroepsonderwijs (middelbaar beroepsonderwijs (mbo)) in Nederland, ook aangeduid als de BVE-sector (Beroepsonderwijs en Volwasseneneducatie).

Deze evaluatie vloeide rechtstreeks uit de wet zelf voort. De minister van Onderwijs, Cultuur en Wetenschappen dient voor 1 januari 2002 verslag uit te brengen over de werking van de wet aan de beide Kamers der Staten Generaal (Art. 12.5.1.).

Nieuw is dat de werking van de wet zelf onderzocht wordt, die als een kaderwet is ontwikkeld en vastgesteld. Als de wet wordt beschouwd als de operationalisering, instrumentering, institutionalisering en regularisatie van beleid met betrekking tot inrichting, onderhoud en innovatie van het beroepsonderwijs en de volwasseneneducatie, dan gaat het derhalve over de vraag of het gekozen instrumentarium effectief en efficiënt is in het realiseren van beleid.

De WEB is de resultante van een lang ontwikkelingsproces, waarin deregulering werd beoogd en een reductie van een groot aantal spelers. Van een nogal gefragmenteerd veld van spelers en instituties werd geleidelijk aan een nieuwe architectuur van een opleidings- en educatiesector ontworpen. Een kwalificatiestructuur en een kwalificatiesysteem dat opgewassen zou moeten zijn tegen de eisen van de 21<sup>e</sup> eeuw en om zou weten te gaan met de megatrends (Achtenhagen, 1994; Geerligts, 1999) en nationale, regionale en lokale kennis-economieën (Nijhof, 1997; 2001).

Anders dan bij de evaluatie van de basisvorming, waarvoor zogenaamde 'ex ante'-evaluaties zijn opgezet om te anticiperen op mogelijke effecten (Beem, 1988), of 'post hoc'-evaluaties om effecten van systeemveranderingen te bepalen, was deze evaluatie vooral bedoeld om na te gaan hoe "halverwege", dus tijdens de invoering van de wet, de werking werd ervaren en beoordeeld. De evaluatie kreeg daarmee van meet af aan een formatief karakter gericht op het vormen van een wetenschappelijk oordeel over de kwaliteit van het besturingsparadigma en de ingezette instrumenten. Gelet op het feit dat de wet op 1 januari 1996 van kracht werd maar eerst per 1 augustus 1997 feitelijk werd inge-

voerd, de commissie op 15 juni 1999 aantrad en derhalve slechts tot juni 2001 de tijd had om tot een gewogen oordeel te komen, moet het formatieve karakter van de evaluatie met nadruk worden onderstreept. Het gaat erom na te gaan of ontsporingen optreden, of conform de bedoelingen van de wet wegen worden ingeslagen die het beroepsonderwijs dienen. Voorts dient een formatieve evaluatie voor bijsturing op die punten die naar het oordeel van de evaluator niet sporen met beoogd of ingezet beleid. Het is dus uitdrukkelijk geen effectevaluatie in de zin van een meting van de werking van het systeem in de volle omvang, zoals bij schooleffectiviteitsonderzoek gebruikelijk is (Scheerens & Bosker, 1997). Het was ook geen evaluatie die uitsluitend bedoeld is voor 'enlightenment'. Indien en voorzover daartoe aanleiding bestaat, heeft de Stuurgroep Evaluatie WEB getracht conclusies en standpunten helder af te leiden uit de verschillende studies en concrete aanbevelingen neer te leggen in een zelfstandig rapport (Stuurgroep, 2001). De bedoeling daarvan is de actoren en de minister te helpen om zaken die dreigen te ontsporen of contraproductief blijken te zijn, te corrigeren of bij te sturen. Een dergelijk proces geschiedde reeds tijdens de implementatie van de nieuwe wet en zelfs al vrij snel na de invoering. Zo pleitte de Sociaal Economische Raad (SER) in 1997 voor een versterking van het secundair beroepsonderwijs door middel van sleutelkwalificaties en in 1999 opnieuw, maar nu ten aanzien van de leerwegen die onvoldoende flexibel zouden zijn. De Adviescommissie Onderwijs en Arbeidsmarkt (ACOA) begon autonoom een discussie over competenties en kondigde zelfs een wending aan (Onderwijsraad, 1999). De Onderwijsraad (ACOA, 1999) formuleerde inmiddels een nieuwe competentiestructuur, en in het najaar van 2000 formuleerden de SER en de minister m.b.t. de "Koers BVE" (Min.v. OenW, 2001) een aantal verregaande voorstellen met betrekking tot de examinering en de wijze waarop eindtermen voortaan worden gelegitimeerd. Kortom: de politieke context van het beroepsonderwijs is dynamisch; het onderwijsveld moet echter lerend werken en al werkend leren met de enorme potentie die de WEB biedt. Want daarover is vriend en

vijand het eens. De Wet Educatie en Beroepsonderwijs is als kaderwet een verademing en biedt alle actoren enorme vrijheden en kansen. De bedreigingen lijken daarom van de spelers zelf te komen en van de rollen die hen toebedeeld zijn in het kader van het "spel". Zetten de actoren elkaar pat of mat? Uit juridische analyses van de wet en het gedrag van actoren blijkt dat oneigenlijke regelgeving optreedt, waardoor spelers zich geblokkeerd, soms gebruskeerd en gefrustreerd voelen. Dit vloeit ook voort uit het feit dat de wet als kaderwet open is, maar tevens een complexe werkelijkheid reguleert. Deze leren kennen en daarmee leren handelen, vergt een grondige kennis van de nieuwe architectuur, de regelgeving en de uitgangspunten van de wet. De wet veronderstelt sterke autonome, deskundige en zelfregulerende spelers in een regionale economie op verschillende niveaus: macro (overheid), meso (instellingen en instituten) en micro (opleidingen, leerwegen). Als men dat niet is, dient men het snel te leren. Dit is een van de grote problemen bij complexe innovaties. In feite vraagt de invoering om stabiliteit en rust om het goed te doen, de omgeving echter creëert dynamiek. Deze spanning tussen dynamiek en stabiliteit is nooit geheel op te lossen. Ze dient echter niet artificieel te worden aangewakkerd. Heeft het zin om instellingen op te zadelen met nieuwe eindtermen, als drie generaties eindtermen nooit de kans hebben gehad ingevoerd te raken? Heeft het zin om instellingen examenverantwoordelijkheid te geven, hen te laten investeren in testexpertise en in legitiemeringsstechnieken, om deze even later olijk terug te nemen en weg te geven aan een instelling, waarvan niet zeker is dat deze dat wel waarmaakt? De schreeuw om stabiliteit en rust om hoogwaardige kwalitatieve leerprocessen te kunnen ontwikkelen en realiseren wordt momenteel gehoord in Engeland, Nederland en Australië (Nijhof, 2001).

## 1 De evaluatie van de WEB: thema's

De evaluatie van de WEB is gebaseerd op 7 thema's die nauw corresponderen met sectoren uit de wet:

- 1 Voldoen aan de maatschappelijke vraag, aansluiting onderwijsarbeid
- 2 Voldoen aan de individuele vraag, toegankelijkheid, positie deelnemer
- 3 Kwaliteit en niveau van het onderwijs- en educatieaanbod en van de examens
- 4 Doelmatigheid van leerwegen: intern en extern rendement
- 5 Aansluiting tussen stelsels
- 6 Zelfsturend stelsel, autonomie en kwaliteitszorg
- 7 Andere bestuurlijke verhoudingen, vermindering bestuurslast.

De maatschappelijke vraag is in het kader van het beroepsonderwijs en de educatie essentieel, ook naar de wijze waarop de articulatie en legitimering van de vraag gestalte krijgt. In Nederland is die vraagarticulatie indachtig de opvattingen over deregulering neergelegd bij resp. sociale partners en gemeenten. Voor het beroepsonderwijs heeft dat geleid tot een institutioneel netwerk van spelers met verschillende rollen en taken. We constateren dat de overheid een publieke opdracht tot het formuleren van de maatschappelijke toerusting van haar burgers heeft neergelegd bij sociale partners, landelijke organen voor het beroepsonderwijs en gemeenten. Deze leiden niet alleen uit ontwikkelingen op de arbeidsmarkt eisen af voor beroepsontwikkeling en -onderwijs en educatie, zij hebben ook tot taak de maatschappelijke voorbereiding en de persoonlijke ontwikkeling te helpen voorbereiden. In de loop van de tijd zijn door die instellingen en haar koepel- en brancheorganisaties methoden en technieken ontwikkeld, die op een doeltreffende wijze een vertaling moeten bieden van een maatschappelijk en arbeidsmarktsysteem naar een onderwijssysteem. De opdracht aan het beroepsonderwijs om leerlingen drievoudig te kwalificeren wordt afhankelijk gemaakt van de vraag hoe sociale partners en landelijke organen beroepsonderwijs eindtermen legitimeren en construeren. Er wordt in dit verband wel gesproken van een ketenmodel of ketenverantwoordelijkheid, waarbij de spelers onderscheiden en vaak gescheiden verantwoordelijkheden hebben. De wet heeft die verantwoordelijkheden helder toegedeeld en de vraag is of die toedeling werkt en of de gebruikte methoden en

technieken doeltreffend zijn. Hier wordt immers de input voor het kwalificatiesysteem geregeld dat beroepsonderwijs en educatie heet. Een systeem dat gebouwd is op eindtermen, die verdeeld worden in diploma's (kwalificaties), welke op hun beurt verdeeld worden in vier niveaus beroepsonderwijs en zes niveaus educatie. Ten slotte worden die eindtermen gerealiseerd via zogenaamde leerwegen: de schools-theoretische leerweg (ook wel beroepsopleidende leerweg genoemd, of kortweg BOL) en de praktische of duale leerweg (ook wel beroepsbegeleidend onderwijs of BBL genoemd). Het betekent dat naast de verantwoordelijkheidstoedeling m.b.t. de organisatie van de input een technologie is opgebouwd die moet toeleiden naar een tamelijk complexe architectuur van leerwegen en een daarbijbehorend systeem van afsluitingen en examens (zie Nijhof, 1997).

De tegenhanger van de maatschappelijke vraag is de vraag van het individu als persoon en als deelnemer aan een systeem. Een van de uitgangspunten van de WEB is maatwerk. Dat wil zeggen dat het educatieve systeem zodanig moet zijn ingericht dat het persoonskenmerken kan matchen met leeromgevingen, dat het intake en diagnostiek goed kan organiseren om individuele behoeften en -keuzen kan helpen begeleiden. Dit geldt niet alleen in het beroepsonderwijs. Dit geldt ook voor educatie waarin risicodeelnemers zich bevinden. Maatwerk vraagt in feite om een systeem met een enorme interne flexibiliteit, organisatietalent en afstemming (Geerligts, 1999). Recentelijk is - vooral onder invloed van Engelse ontwikkelingen - de erkenning van door ervaringen verworven competenties onder de aandacht gekomen, ook wel bekend onder de naam EVC. Daardoor is ook de interesse voor informeel leren, werkend leren en lerend werken sterk gestegen. De vraag die zich voordoet is of de beoogde flexibiliteit in termen van afstemming op deelnemerskenmerken optreedt en of de wet die flexibiliteit faciliteert of mogelijk tegenwerkt.

Indien de maatschappelijke en individuele vraag georganiseerd zijn, dan is de vraag wat de kwaliteit en deugdelijkheid van dit alles is. Waartoe leidt het? De samenleving moet erop toezien dat publieke taken zorgvuldig en

deugdelijk worden uitgevoerd. De vraag naar de kwaliteit is een deugdelijkheidsvraag waartoe de inspectie een taakstelling heeft. Zij ziet er op toe dat richtlijnen voor deugdelijkheid worden gevolgd en toegepast. De kwaliteitsvraag heeft echter ook een andere dimensie en deze betreft de relatieve autonomie die aan instellingen is gegeven bij het vaststellen van de effecten en resultaten van haar inspanningen via afsluitingen en examens en de inrichting van onderwijsleerprocessen. Het zijn vooral de examens die recentelijk de aandacht trekken, en wel in negatieve zin. De vraag werd geopperd, mede naar aanleiding van inspectierapporten, of de kwaliteit van de output, mede naar aanleiding van de examinering, wel op orde is. De inspectie meent van niet, maar blijkt als eigen normsteller te zijn gaan fungeren (Leenknecht, 2001). De SER (SER, 2000) meende, vooruitlopend op de feiten en conclusies van de stuurgroep WEB, dat ingegrepen moest worden. Zij stelde voor de verantwoordelijkheid voor de examinering te leggen bij degenen die ook de input regelt en deze bovendien te standaardiseren naar tijd en vorm, daarmee de gehele discussie over de interne consistentie tussen onderwijsleerprocessen en onderwijsproducten negerend. De vraag voor de Stuurgroep WEB was echter of de wet als sturingsinstrument deugdelijke functioneerde en of dat instrument verbetering behoeftte in het licht van de waargenomen feiten.

Leerwegen, ontworpen en gestalte krijsend als gevolg van een maatschappelijke en individuele vraag, dienen als publiek middel doelmatig te zijn. De vragen naar intern en extern rendement zijn belangrijke vragen die gaan over de werking van het beroepsonderwijsstelsel en veel minder direct over de werking van de wet. Bij aanvang van de evaluatie, zelfs bij de besluitvorming over de WEB in het parlement, was al bekend dat het moeilijk zou zijn empirisch greep te krijgen op deze problematiek. De doorlooptijd van de lange opleidingen leiden ertoe dat de eerste cohorten uitstromen op het moment dat de stuurgroep met conclusies moet komen (juni 2001). Ernstiger is het feit dat er nog steeds geen besluit is over een onderwijsnummer per deelnemer, waardoor het juist in een complex systeem als het onderhavige moei-

lijk is individuele leerwegen te volgen met uitzondering van het landbouwonderwijs (zie Geerligts, 1999; Van der Velden, 2001). Dat wil niet zeggen dat er geen resultaten zijn van deze studie, maar deze betreffen 'proxy'-benaderingen.

Een specifiek probleem van de WEB betreft de aansluiting tussen stelsels. Daarmee wordt bedoeld de inhoudelijke aansluiting tussen de eerste fase voortgezet onderwijs en beroepsonderwijs en educatie enerzijds, en de aansluiting tussen beroepsonderwijs/educatie en hoger beroepsonderwijs (hbo) anderzijds. Het aansluitingsvraagstuk is een doelmatigheidsvraagstuk van leerwegen, maar nu in verticale zin, waar deze op het niveau van intern en extern rendement vooral gezien kan worden als een horizontaal vraagstuk: tussen educatie en beroepsonderwijs, tussen leerwegen (BOL en BBL) en tussen en binnen niveaus (lichte verticalisering). In feite beoogt de WEB het BVE stelsel te laten functioneren als een perfecte interface tussen de eerste fase voortgezet onderwijs (v.o.) en hoger beroepsonderwijs. De overgang van school naar werk is uiteraard de andere majeure functie, maar deze valt onder het externe rendement. Hoe perfect deze relatie is en of de WEB deze functie adequaat vervult, is voorwerp van dit thema.

Ten slotte twee thema's die met de bestuurlijke kwaliteit van het systeem te maken hebben. Verondersteld wordt dat de nieuwe instellingen voor beroepsonderwijs en educatie, de zogenaamde regionale onderwijscentra, zelfregulerend zijn. Dat betekent dat hun beleidsvoerend vermogen tot uitdrukking komt in macroeconomische afwegingen ten aanzien van het aangaan van nieuwe opleidingen, de bestuursvorm, het onderwijskundig beleid en leiderschap, e.d. Een stelsel van kwaliteitszorg waarom de wet expliciet vraagt, alsmede bekostigingseisen leggen evenzovele verplichtingen op, maar geven ook mogelijkheden aan instellingen om hier eigen beleid te realiseren. Dat vraagt om professioneel management en besturen op afstand.

Het laatste thema dat andere bestuurlijke verhoudingen en vermindering van bestuurslast omvat, behandelt specifieke juridische

vraagstukken als de transparantie van het wettelijk stelsel, de rolverdeling tussen actoren, de relatie met de regio en de bestuurslast die door de sterke concentratie in grote instellingen, maar ook door de verplichtingen van verantwoording en kwaliteitszorg, alsmede de verplichtingen rondom onderwijsovereenkomsten en praktijkovereenkomsten, is toegenomen.

## 2 Reflectie

Wie dit geheel aan thema's overziet, zal moeten erkennen dat deze sector in een nieuwe gedaante is gestoken, voor grote nieuwe opgaven en uitdagingen is komen te staan. Het is een sector waarin meer dan 600.000 studenten worden voorbereid op een maatschappelijk, persoonlijk en werkzaam leven waarin veel formeel en informeel geleerd wordt. De WEB als instrument is de neerslag van twintig jaar beleid waarin de beginselen van responsiviteit, flexibiliteit, transfer, maatwerk, toegankelijkheid en gelijkwaardigheid zijn beïnstudeerd, waarin de kans op beroepsidentiteitsvorming en -ontwikkeling en een startkwalificatie voor iedereen, een maximale kans zou moeten kunnen krijgen. In een dergelijk complex geheel aan opgaven en evaluatieve studies is het niet eenvoudig een selectie te lichten, waartoe de omvang van een themanummer nu eenmaal dwingt. Toch hebben we dit gedaan. Daarbij concentreren we ons op een viertal thema's.

Het thema responsiviteit, ofwel voldoen aan de maatschappelijke vraag, wordt behandeld door Heijke en Borghans, toegespitst op het economisch criterium macrodoelmatigheid. Vanwege het eminente belang van dit thema voor de structurering en werkwijze van het stelsel wordt responsiviteit ook geëvalueerd door Brandsma, maar nu vanuit het oogpunt van kwalificatie-ontwikkeling als legitimerings- en ontwerpstrategie. De derde bijdrage gaat over het thema flexibiliteit, geïllustreerd aan de hand van vraagstukken rondom de individuele vraag (maatwerk) en de aansluiting tussen stelsels door De Bruijn en Van Esch. Tenslotte de kwaliteit van het beroepsonderwijs aan de hand van inrichtingsvraagstukken, zoals examinering en toetsing

en de beroepspraktijkvorming (Nieuwenhuis, Mulder, Jellema & Van Berkel).

Wie de bijdragen bestudeert vanuit het oogpunt hoe de Wet Educatie en Beroepsonderwijs het gedrag van actoren reguleert, moet constateren dat veel te optimaliseren valt. Onder dit eufemisme gaat ook een groot belangen- en machts spel schuil, zoals uit sommige bijdragen blijkt en niet alle motieven zijn even edel. Sinds de jaren tachtig is getracht een beter evenwicht te vinden tussen de private interesses van ondernemers, het gemeenschappelijk en maatschappelijk belang van Nederland bij een bloeiende arbeidsmarkt en de private interesses van burgers in competenties, inkomen en welzijn. Nederland heeft, anders dan bijvoorbeeld Duitsland (BIBB) en Engeland (QCA), geen centraal instituut ingericht om de problematiek van de maatschappelijke vraag te kanaliseren. Zij heeft wel als consensusland een reeks instituties ingericht als ACOA, SER en Onderwijsraad om verschillen te neutraliseren en te apaiseren. Toch gaat het in dit bestel in wezen om twee verschillende belangen die verenigd moeten worden. Het onderwijs dat staat voor een initiële maatschappelijke taak om jonge mensen te kwalificeren voor de toekomst via een brede beroepsopleiding; het bedrijfsleven dat graag maatwerk geleverd krijgt in de vorm van functiespecifiek opgeleide jonge mensen. Deze spanning komt evident voort uit twee bijdragen, waarin het principe van macrodoelmatigheid gewogen wordt en waar eindtermen moeten worden beoordeeld op hun kwalificatiepotentie in de toekomst. We constateren dat de instituties in de wet enerzijds verschillende belangen hebben; we constateren ook dat regulatoren in de wet oneigenlijk gedrag vertonen en versterken.

Een soortgelijk probleem keert terug bij de vraag hoe attractief en consistent ons beroepsonderwijs ingericht kan worden, wanneer regelgevers van buitenaf bepalen hoe en op welke wijze onderwijsleerprocessen moeten worden ingericht. Tegenstrijdige ontwikkelingen lijken zich voor te doen. Enerzijds worden pleidooien gevoerd voor competenties met hoge ruilwaarde, zoals leer- en loopbaancompetenties en zelfs burgerschapscompetentie die slechts via reflectieprocessen zichtbaar te maken zijn, anderzijds worden

voorstellen voor traditionele examens gedaan, gestandaardiseerd als gold het CAD-CAM bewerkingsprocessen.

Enerzijds wordt gepleit voor het erkennen en herkennen van door informeel leren verworven competenties die door middel van portfolio, 'assessment' of 'multirater'-feedback moeten worden vastgesteld. Werkgevers en werknemers bepleiten een weg terug naar traditioneel centraal toetsen en examineren. Terwijl ICT en virtuele mogelijkheden van adaptief testen in zicht komen, pleit men voor traditie, in een tijd waarin de kenniseconomie hoog op de agenda staat.

Onderwijsleerprocessen vragen om een adequate, dit is consistente wijze van toetsen en examineren. Dat dit niet noodzakelijk door een en dezelfde docent geschiedt spreekt voor zich. Waarom het mbo echter een volstrekt andere toets- en examencultuur zou moeten ondergaan als het hbo en het w.o. blijft een vraag, zeker wanneer deregulering op deze wijze leidt tot centralisatie.

De flexibiliteit die het BVE-systeem van alle deelnemers vraagt om maatwerk te leveren, hebben De Bruijn en Van Esch inzichtelijk gemaakt. Ze laten ook zien waar het systeem spaak loopt en waar verwachtingen mogelijk te ver zijn doorgeschooten. Deregulering tot het uiterste heeft zijn prijs. Leren is bij uitstek een sociaal gebeuren, het vindt formeel en informeel plaats, maar altijd binnen de grenzen van wat mogelijk is. Als die grenzen niet professioneel worden bepaald door de kansen die mogelijk zijn, maar door het onvermogen van actoren om krachtige leeromgevingen te ontwikkelen, zowel binnen leer- als werkinstituten, dan is er nog een lange weg te gaan. Het perspectief van de deelnemer kan inderdaad een zinvolle invalshoek zijn om een pedagogisch didactische flexibilisering mogelijk te maken, maar institutionele condities bepalen uiteindelijk de grenzen.

Als die instituties uit machten bestaan die uit zijn op eigen belang, dan is weinig gewonnen; wanneer ze uit partners en krachtige netwerken bestaan die zonder elkaar niets betekenen, dan is de basis gecreëerd voor een uniek beroepsformatiesysteem in ons land. De WEB is nog niet ideaal, wel uniek.

## Noten

- 1 De cassette met het eindrapport en alle deelrapporten van de Stuurgroep Evaluatie WEB zijn, voorzover de voorraad strekt, te verkrijgen bij de ambtelijk secretaris van de Stuurgroep Evaluatie WEB, dr. N. Habermehl, Ministerie van OCenW.

## Literatuur

- Achtenhagen, F. (1994). How should research on vocational and professional Education react to new challenges in life and in the workplace. In W.J. Nijhof, & J.N. Streumer (eds). *Flexibility in Training and Vocational Education*. Utrecht: Lemma.
- ACOA (1999). *Een wending naar kerncompetenties. De betekenis van kerncompetenties voor de versterking van de kwalificatiestructuur secundair beroepsonderwijs*. 's Hertogenbosch: ACOA.
- Beem, A.L. (red.) (1988). *Weten, redeneren, raden*. Amsterdam: Swets en Zeitlinger.
- Stuurgroep (2001). *De WEB: naar eenvoud en evenwicht*. Eindrapport van de Stuurgroep Evaluatie WEB. Zoetermeer
- Geerligts, J.W.G. (1999). *Design of Responsive Vocational Education*. Enschede: Universiteit Twente (dissertatie).
- Leenknecht, G.J.(red.). (2001). *Bestuurlijke en juridische aspecten van de WEB*. Zoetermeer: Stuurgroep Evaluatie WEB.
- MOCW (2001). *Koers BVE*. Den Haag
- Nijhof, W.J. (1997). *Transformaties in het Beroepsonderwijs*. In W.J. Nijhof, (red.) *Ontwikkelingen in het beroepsonderwijs* (15-43). Alphen aan den Rijn: Samsom-HD Tjeenk Willink.
- Nijhof, W.J. (2001). *Levenslang beroepsbekwaam*. Amsterdam: MaxGooteKenniscentrum
- Scheerens, J., & Bosker, R. (1997). *The foundations of Educational Effectiveness*. Oxford: Pergamon.
- Onderwijsraad (1999). *Een leven lang leren in de BVE-sector*. Den Haag.
- SER (1997). *Versterking Secundair Beroepsonderwijs*. Den Haag: SER.
- SER (1999). *Flexibiliteit in Leerwegen*. Den Haag: SER.
- SER (2000). *Koers BVE*. Den Haag: SER.
- Velden, R. van der (red.)(2001). *Toegankelijkheid, intern rendement en doorstroom*. Zoetermeer: Stuurgroep Evaluatie WEB.

## Auteurs

**W.J. Nijhof** is hoogleraar onderwijskunde verbonden aan de Universiteit Twente, Faculteit der Toegepaste Onderwijskunde.

**Sjef Stijnen** is onderwijsdecaan van de doctoraal-opleiding Onderwijskunde van de Open Universiteit Nederland.

*Correspondentieadres:* W.J. Nijhof, Universiteit Twente, Faculteit der Toegepaste Onderwijskunde, Postbus 217, 7500 AE Enschede, e-mail: nijhof@edte.utwente.nl

## Abstract

### **The formative evaluation of the law on vocational education and training**

This issue on the formative evaluation of the impact of the new law on Vocational Education and Training (VET), consists of four contributions on five themes: macro effectivity decision making on courses and pathways; justification and validity of the construction of attainment targets as main input for the system; customization and flexibility of pathways, both vertical and horizontal; the quality of teaching-learning processes and examinations. The conclusion out of the studies is that the behaviour of the actors and institutions can be optimized in using valid instruments and considerations for taking decisions. It is not so much the law.

The conclusion is that much in the economical and social sciences is known about the professional way to make complex decisions and keeping systems responsive, but it takes a long way to realize this in practice in a consistent way. The law may not be perfect, it is a unique instrument to build an excellent VET system.