

INHOUD

- 1 Het vmbo als stigma 7
 - 2 Contact met het vmbo 21
 - 3 Het vmbo: ontstaan, structuur, deelname 37
 - 4 Presteren en sorteren in de klas: 51
motivatie, inzet en talent
 - 5 Recht doen aan verscheidenheid? 90
 - 6 Vakmanschap in de praktijk: 122
Techniek en Zorg & Welzijn
 - 7 Hoofd en handen 163
 - 8 Eigentijdse verheffing 198
- Verantwoording 214
Literatuur 226
Dankwoord 238

1

HET VMBO ALS STIGMA

Na de basisschool gaat 60 procent van alle Nederlandse jongeren naar het voorbereidend middelbaar beroepsonderwijs, in de wandeling het vmbo. De eerste keer dat ik dat hoorde, was ik geschokt. Het percentage was veel hoger dan ik verwachtte, en ik begreep niet dat ik dat niet wist. Pas achteraf realiseerde ik me dat het om een optelsom ging van alle leerlingen op het lager beroepsonderwijs en de mavo. Die optelsom was het resultaat van de invoering van een nieuw schooltype, een operatie die in 1999 had plaatsgevonden en die ongemerkt aan mij voorbij was gegaan. Ik was niet de enige. De publieke belangstelling voor deze grootschalige onderwijsvernieuwing was gering, zeker als je die vergelijkt met de vrijwel gelijktijdige invoering van de Tweede Fase. Ook Van Veen, de voorzitter van de commissie die belast was met de voorbereiding van het vmbo, verbaasde zich destijds over de po-

litieke luwte waarin zijn commissie kon werken.

Maar die stilte bleef niet voortduren. Toen het eenmaal tot de media was doorgedrongen dat er een nieuwe schoolsoort was gevormd, kwam er een gestage stroom van vooral negatieve berichten op gang. In de media werd het vmbo als een schrikbeeld afgeschilderd, als onderwijs dat volgens de geldende meritocratische criteria niet meetelde; als onderwijs voor de verliezers in de kenniseconomie. In de manier waarop dat gebeurde klonk superioriteitsbesef door, afstand nemen van leerlingen die een laag aangeschreven opleiding volgen. En daarmee was een van de bedoelingen van de invoering van het vmbo mislukt: het bewerkstelligen van een maatschappelijke herwaardering van zowel de mavo als het lager beroepsonderwijs, het voormalige vbo.

Hoe is die negatieve houding te begrijpen? De neerbuijgende manier waarop over het vmbo wordt gesproken, dat zelfs als 'het afvoerputje van het onderwijs' wordt aangeduid, is strijdig met het taboe op zelfverheffing waarvan op andere gebieden sprake is. Er komt een superioriteitsbesef in tot uitdrukking dat zich moeilijk laat combineren met de democratische en egalitaire verhoudingen waarvan tegelijkertijd in de Nederlandse samenleving sprake is. Misschien is culturele laatdunkendheid wel de enige vorm van groepswijze zelfverheffing die een hooggeschoolde elite zich tegenwoordig durft te permitteren, schrijft Abram de Swaan in *Kwaliteit is klasse* (1985). In de huidige maatschappelijke verhoudingen is formele scholing een belangrijke bron van cultureel kapitaal en van prestige, en in die schoolse rangorde staan vmbo-leerlingen laag op de statusladder. Daarin ligt een aanknopingspunt voor het begrijpen van die publieke neerbuigendheid. Maar er blijven raadsels over. Het gaat hier tenslotte niet om een klein groepje, maar om de

meerderheid van alle jongeren tussen de twaalf en zestien jaar.

De vraag hoe die negatieve houding te begrijpen is, was voor Ali de Regt en mij aanleiding tot het schrijven van twee artikelen. In 2004 vroegen we in 'Verborgene krenkingen in het onderwijs. Kanttekeningen bij meritocratisering' aandacht voor de maatschappelijke en persoonlijke consequenties van meritocratisering met onderwijs in de sleutelrol. In de discussies over onderwijs, in onderwijsbeleid en in onderwijssociologie, kwamen deze consequenties naar ons idee onvoldoende aan bod. In die discussies en in de praktijk oriënteerden leerkrachten, beleidsmakers en politici zich allereerst op de ideologie van gelijke onderwijskansen. Wij stelden dat de ongelijkheid in onderwijskansen inderdaad is afgenomen, maar dat houdt niet in dat de samenleving een meer egalitair karakter heeft gekregen. Wel betekent het dat mensen die er om welke reden dan ook niet in slagen om een hogere opleiding te volgen, dat eerder aan zichzelf gaan wijten. Dat is des te schrijnender omdat het onderwijs de laatste decennia als emancipatiemachine dreigt te stagneren. Over de kwaliteit van het onderwijs is een verontwaardigde publieke discussie gaande, het onderwijsstelsel is de afgelopen tien jaar hiërarchischer geworden, binnen het scala aan talenten worden cognitieve prestaties steeds hoger gewaardeerd, de selectie van leerlingen is verscherpt. In dit selectieproces heeft de Citotoets na de achtste groep een steeds belangrijkere rol gekregen. Het gestandaardiseerde en verwetenschappelijkte karakter daarvan doet het voorkomen alsof deze test objectief en onfeilbaar kan meten over welke kwaliteiten en talenten leerlingen beschikken, en welke schooltypen om die reden voor hen geschikt zouden zijn. Al is veel op deze meritocratische pretentie af te dingen, leerlingen beschouwen hun score als een gegeven

waaraan niet te tornen valt. De beoordeling raakt hen in hun persoonlijkheid en ze kunnen zich er slecht tegen verweren. In 2004, toen wij ons artikel schreven, werd de Citotoets in het publieke debat nog nauwelijks geproblematiseerd en was de belangstelling voor de consequenties van meritocratisering van de samenleving gering. Dat is sindsdien enigszins veranderd, zowel in de politiek als in de wetenschap.

Het tweede artikel dat we schreven heette ‘Het vmbo als stigma. Een analyse van Nederlandse dagbladen in 2004’ (2006). Daarin analyseerden we de berichtgeving over het vmbo. We troffen een veelheid aan kwesties aan, kritiek op het beleid, reportages over onveiligheid op school, over de moeilijkheden bij het lesgeven, over de specifieke problemen van de kinderen van immigranten. Wij concentreerden onze analyse op de uitspraken over leerlingen. Vmbo-leerlingen werden in de kranten als de ‘slechtste’ en ‘meest problematische’ leerlingen van hun leeftijdsgroep afgeschilderd. En binnen het vmbo fungeerden de ‘moeilijkste’ vmbo-leerlingen als pars pro toto voor hen allemaal. Bij dat uitvergroten van de moeilijkheden bleken journalisten selectief te werk te gaan. Ze brachten vooral jongens in de grote steden in beeld, in het bijzonder de jongens uit immigrantengezinnen. Kinderen die niet opvielen, meisjes, jonge kinderen van twaalf, dertien jaar, kwamen zelden in het nieuws. Aan vmbo-leerlingen werd een praktische instelling toegeschreven, met als implicatie dat ze niet goed zouden kunnen leren, niet goed zouden kunnen lezen, geen belangstelling zouden hebben voor meer algemene, theoretische onderwerpen. En tegelijkertijd was in de kranten een ambivalentie herkenbaar in de romantische tegenhanger van dit negatieve beeld. Dan werden de praktische talenten van de vmbo-jongeren juist geromantiseerd en wer-

den ze als jongeren met ‘gouden handen’ beschreven. Dan werd hun onbeheerste gedrag juist als authentiek afgeschilderd.

Sinds 2004 is er in de negatieve berichtgeving over het vmbo weinig veranderd. Wie de media volgt zal steeds op nieuwe voorbeelden stuiten. Een paar illustraties uit 2008. In het voorjaar stond in *de Volkskrant* (13 juni 2008) een reportage met de veelzeggende titel. ‘Bang voor het vmbo’. Ouders beschrijven daarin hoe ze met alle middelen, van bijles tot particulier onderwijs, proberen te voorkomen dat hun kinderen naar het vmbo zullen gaan. ‘Bang voor het vmbo’ houdt voor ouders verschillende angsten in. Angst voor sociale daling van eigen kinderen komt erin naar voren, en sociale smetvrees: angst dat hun kinderen naar school zullen gaan met kinderen die niet tot ‘onssoort-mensen’ behoren – die uit de verkeerde bevolkingsgroep afkomstig zijn, uit de verkeerde sociale klasse, of behept met de verkeerde cultuur. In een ander artikel in *de Volkskrant* (29 mei 2008) is nog een ander voorbeeld te vinden. Daarin wordt beschreven hoe een stadsmarinier in Rotterdam vmbo-leerlingen door een streep op de stoep op afstand van buurtbewoners tracht te houden. Het is zijn bedoeling dat de leerlingen achter deze streep blijven. Een enkele buurtbewoner vindt dit onzinnig, maar degene die zich als woordvoerder van de buurt presenteert zegt daarover: ‘Dit is een vmbo-school. Dit zijn niet de kinderen van de keurige school waar de dochters van Willem-Alexander en Máxima naartoe gaan. Dat geeft dus extra overlast.’ Nog een illustratie uit mijn eigen ervaring als assistent op een vmbo-school. Als we met een paar eerste vmbo-klassen naar de bioscoop gaan, lijken we vanzelfsprekend een dreiging in te houden. We mogen niet naar binnen, omdat een roc-klas vorige week nogal wat problemen heeft veroorzaakt. Dat het hier om veel

jongere kinderen gaat, vinden de suppoosten aanvankelijk niet overtuigend. Ze zijn bang voor lastig groepsge-drag. Uiteindelijk worden we toch binnengelaten, en als het achteraf is meegevallen worden we zelfs gecomplimenteerd. Eerst bewijzen dat je deugt, daar komt het op neer.

Uit dit soort voorvallen blijkt dat het vmbo, inclusief zijn leerlingen, er niet zonder meer bij hoort. Voor een deel komt dat, omdat het de school is waar de meest uitgesloten, meest kansarme en meest geïsoleerde jongeren terecht komen. Zij vormen weliswaar een kleine minderheid van alle vmbo-leerlingen, maar die minderheid heeft grote invloed op de beeldvorming. Het vmbo wordt dan voorgesteld als een school voor andermans kinderen. Het cultureel geprivilegieerde deel van de bevolking komt er zelden mee in aanraking, terwijl gymnasia en universiteiten voor de meeste vmbo-leerlingen onbekend en onbereikbaar zijn. Die tweedeling heeft in zijn ongelijkheid trekken uit het verleden, wat tot uitdrukking kan komen in een benadering van het vmbo met een 19e-eeuwse toonzetting. Het lijkt dan alsof vmbo-scholen zich op een vreemd continent bevinden, heel ver weg, en onbegrijpelijk anders dan de rest van Nederland. Zelfs iemand als Pieter Winsemius, die met een scherp oog voor sociale uitsluiting het beste met het vmbo voorheeft, geeft in zijn Kohnstammlezing van 2008 een dergelijke voorstelling van zaken. Hij buigt zich daarin vol bezorgde compassie over het voorbereidende beroepsonderwijs en doet dan denken aan mensen als Samuel Coronel die de 19e-eeuwse kelderwoningen onderzocht. 'We voelden ons Alice in Wonderland. Vreemden in een wereld die we niet kenden, minder dan een uur rijden van de voorstandsbuurten waarin we opgroeiden.'

Al is het niet zo bedoeld, zo geformuleerd krijgen het

vmbo en de vmbo-leerlingen de status van buitenstaanders. En daarin lijkt het op het lager beroepsonderwijs in de negentiende eeuw. De geringe aandacht die de commissie-Van Veen in de jaren negentig signaleerde heeft dan ook een veel langere geschiedenis. Verhoudingsgewijs is er weinig over het lager beroepsonderwijs geschreven en nagedacht, boeken over de geschiedenis ervan zijn schaars, in overzichtsboeken over het onderwijs, zoals het 75-jarige jubileumboek van het ministerie van Onderwijs, is de lezer met het lager beroepsonderwijs al snel klaar. En zelfs toen het bestaan van het vmbo bij de media lang en breed, en vooral in negatieve zin, was doorgedrongen, was het niet vanzelfsprekend dat de in 2007 ingestelde Commissie Parlementair Onderzoek Onderwijsvernieuwingen (de commissie-Dijsselbloem) ook deze onderwijsvernieuwing zou gaan onderzoeken. Pas na voorspraak van de commissieleden kwam het vmbo toch op haar agenda te staan.

Overigens valt een vergelijkbaar verhaal te vertellen over de mavo en zijn voorgangers, het laagste niveau van het algemeen vormend onderwijs. De commissie-Van Veen verontschuldigde zich ervoor dat ze meer plaats hadden ingeruimd voor het vbo dan voor de mavo. Ze legitimeerden hun selectieve aandacht door te wijzen op het lastige en complexe karakter van de problematiek van het beroepsonderwijs. Ook in dit boek over het vmbo komt de theoretische leerweg van het vmbo, het equivalent van de vroegere mavo, minder aan bod dan de beroepsgerichte leerwegen, de tegenhanger van het vroegere vbo. Daarin vormt het een bevestiging van de associatie van vmbo met lager beroepsonderwijs. Die associatie is niet terecht, want bijna de helft van alle vmbo-leerlingen volgt de theoretische leerweg. De beeldvorming en de stigmatisering van het vmbo zijn echter in

sterkere mate opgehangen aan de lagere beroepsopleidingen, vooral aan de specialisaties die in de wandeling met handmatige arbeid worden verbonden, dan aan theoretische leerweg. Daarin ligt dan ook een goede reden om toch meer aandacht aan die beroepskant te besteden.

TWEE THEMA'S

De laatdunkende manier waarop over het vmbo wordt gesproken vormde de aanleiding om me nader in de school en de leerlingen te verdiepen. Daarbij dienden zich twee thema's aan: de omgang met de grote verschillen tussen leerlingen op het vmbo en de worsteling met het hiërarchische onderscheid tussen hoofd en handen.

'Het vmbo wordt afgebeeld als een school voor anderen, voor leerlingen zonder cultureel kapitaal en zonder mogelijkheden. En aan dat tekort wordt een reeks slechte eigenschappen en gedragskenmerken gekoppeld. Op die manier formuleren de kranten voor bijna 60 procent van de Nederlandse jongeren een "groepsschande". Als betrof het hier mensen van een mindere soort.' Zo besloten Ali de Regt en ik ons artikel. Tegelijkertijd wezen we erop dat deze zienswijze eraan voorbijging dat vmbo-leerlingen een zeer gevarieerd gezelschap vormen, verschillend qua capaciteiten en sociale oorsprong. Enkele vragen die ik me in dat verband stelde: Is het vmbo ingesteld op die diversiteit? Hoe is daarmee rekening gehouden? Welke institutionele oplossingen zijn er verzonnen om ervoor te zorgen dat kinderen onderwijs krijgen dat geschikt voor hen is?

Om de reikwijdte van deze vragen te kunnen inschatten loont het de moeite om het oude *Vijven en zessen* (1966) van psycholoog A.J. de Groot nog eens ter hand te nemen. De Groot formuleerde een reeks axioma's die hij destijds

in het denken over het Nederlandse onderwijsstelsel had waargenomen. De opvattingen die De Groot destijds als grondslag van het Nederlandse onderwijsstelsel aanwees vertonen een grote continuïteit, die onder andere door hun institutionele verankering is bekrachtigd. In het denken over onderwijs, in de opbouw van het onderwijsstelsel en in de onderwijspolitiek zijn ze ruim vier decennia later nog steeds goed herkenbaar.

Dat geldt bijvoorbeeld voor de gedachte dat de schooljaren voor ieder individu vanaf de eerste schooldag een competitie in sociaal klimmen zijn. Een zo ver mogelijk gedifferentieerd, hiërarchisch systeem van algemeen vormende schooltypen en diplomatypes moet het mogelijk maken dat alle leerlingen hun maximaal haalbare bestemming bereiken, dat ze de 'hoogst' mogelijke school van voortgezet onderwijs volgen en zich daarmee op de voor hen best denkbare toekomstige maatschappelijke positie voorbereiden. Om dat doel te bereiken moeten de programma's van de verschillende schooltypen naar hun moeilijkheidsgraad, of anders gezegd naar hun selecterende waarde, worden onderscheiden. Een antwoord op de vraag wat kinderen moeten leren wordt daarvan afgeleid. Of de leerstof relevant is voor hun maatschappelijke leven of voor hun verdere studie en beroep wordt als minder belangrijk gezien.

Aan deze visie ligt de opvatting ten grondslag dat kinderen haast hebben met leren, met het verzamelen van 'zo veel mogelijk leerstof'. Relatief homogene klassen zouden zich daartoe het best lenen, en daarom behoort er voor ieder niveau en type leervermogen, beoordeeld naar het maximaal haalbare, één schooltype te zijn. Andere argumenten zijn aan dit argument ondergeschikt, zoals het streven om klassen, groepen, sociale klassen bij elkaar te houden of om declassering te vermijden. In een zo opge-

zet onderwijsstelsel is het selecteren en het ‘determineren’ van de talenten van leerlingen een groot probleem. De Groot verzet zich daartegen. ‘Determineren’ – dat veelzeggende begrip uit het schoolse jargon dat oorspronkelijk aan de plantkunde is ontleend – ziet hij als een artefact van het onderwijsstelsel, waarbij de actieve leer- en keuzeprocessen van de leerlingen gemakshalve worden overgeslagen. In zijn ogen is het Nederlandse onderwijsstelsel vooral gericht op het kweken en overhouden van elites. Op selectie, maar niet op doelstellingen die voor alle kinderen zouden gelden, zoals goed algemeen vormend onderwijs voor allen, of opvoeding tot burgerschap.

Ook leerlingen op het vmbo hebben met deze opvattingen over het onderwijs te maken. Zij zijn voortdurend verwickeld in processen van selectie, categorisering en ‘determinatie’.

Het tweede spoor dat in dit boek gevolgd wordt gaat over de cultureel verankerde waardering van hoofd en handen in relatie tot de plaats van het vmbo in het onderwijsstelsel, het denken over het vmbo en de dagelijkse klassenpraktijk. Zoals De Groot laat zien geldt in het Nederlandse schoolsysteem een rangorde, waarin degenen die intellectueel het beste presteren bovenaan staan. Eén standaard, de cognitieve standaard, domineert, en daarin staat de universitaire student helemaal bovenaan. Die hiërarchie heeft een lange traditie, die verbonden is met verschillen in de waardering van hoofd- en handwerk, van denken en doen, van theoretiseren en toepassen. Die dichotomieën zijn weliswaar onhelder en aanvechtbaar, maar ze hebben een krachtige symbolische betekenis. Ze zijn diep verankerd in de cultuur en ze bezitten dan ook vanzelfsprekendheid. Ze herhalen zich in het denken over de verschillende niveaus in het onderwijs, in de waarde-

ring van verschillende schooltypen en van verschillende specialisaties; in de waardering van verschillende curricula en van de verschillende vakken daarbinnen. Bovendien wordt deze rangorde ook op talenten, persoonlijkheidskenmerken en leerstijlen toegepast. Dat gebeurt bijvoorbeeld in de media, waar op een schijnbaar probleemloze manier onderscheid wordt gemaakt tussen ‘praktische’ en ‘theoretische’ talenten.

Wanneer geprobeerd wordt om die dichotomie te overstijgen, blijkt hoe hardnekkig het onderscheid is tussen het algemeen vormende en het beroepsgerichte, toegepaste onderwijs. Hoe moeilijk het te veranderen is, wanneer het eenmaal institutioneel vorm heeft gekregen. Zo zijn er in Nederland op het niveau van het hoger onderwijs al jarenlang pogingen gaande om de scheiding tussen het hogere beroepsonderwijs en het wetenschappelijke onderwijs te doorbreken, maar echt gelukt is dat nog niet. Bij de opening van het academische jaar op de Universiteit Twente startte minister Ronald Plasterk in 2009 een discussie over deze kwestie. Plasterk stelde de vraag of het binaire hoger onderwijsstelsel, met afzonderlijke universiteiten en instellingen voor hoger beroepsonderwijs, nog wel geschikt is voor de komende decennia. Het onderscheid tussen een deel van de wetenschappelijke en beroepsgerichte opleidingen noemde hij onduidelijk. Om de in Lissabon afgesproken EU-doelstelling te bereiken, dat 50 procent van de volwassen bevolking hoger opgeleid is, zou het hogere onderwijs meer variatie en meer flexibiliteit moeten kennen (*NRC Handelsblad*, 31 augustus 2009).

Wat Plasterk zich niet afvroeg was of het binaire principe in het voortgezet onderwijs niet evenzeer achterhaald is. Voor dat standpunt valt echter evenveel te zeggen en ook een debat daarover zou op zijn plaats zijn. De dichotome opbouw van het onderwijsstelsel en de ideeën die

daaraan ten grondslag liggen, zijn over de hele linie problematisch, van hoog tot laag. Ze hebben een grote reikwijdte, waarvan de consequenties zich op het vmbo op een bij uitstek ondermijnende en venijnige manier manifesteren. De kern ervan is de moeizame en ambivalente verhouding tussen denken en doen, tussen homo faber en animal laborens, de minachting tegenover de doener en de verheffing van de denker. Die spanningen, die in westerse samenlevingen een lange geschiedenis hebben, heeft Richard Sennett uitgewerkt in zijn boek *Craftmanship* (2008). Sennett schrijft over het westerse onvermogen om hoofd en handen met elkaar te verbinden. Over de ontwikkeling van vakmanschap, zowel over de lichamelijke kant van het verwerven van vaardigheden als over de rol die verbeeldingskracht daarin speelt. Hij analyseert vakmanschap en deskundigheid vanuit het praktische, fysieke, materiële handelen van mensen, vanuit hun concrete ervaringen en vanuit de sociale verbanden waarin die plaatsvinden. In die ervaringen zijn denken, voelen en maken onlosmakelijk met elkaar verbonden.

Sennett gaat alleen zijdelings in op de betekenis van zijn ideeën voor onderwijs en opvoeding, maar de vragen die hij over vakmanschap stelt zijn ook in dat verband relevant. Ze zijn bruikbaar en verhelderend gebleken, zowel bij het analyseren van de positie van het vmbo in het onderwijsstelsel, als bij het ontleden van de verhoudingen en de interacties in de klas. Wat hebben hedendaagse scholen hun leerlingen te bieden als het om het ontwikkelen van vakmanschap gaat, in de brede betekenis die Sennett daaraan geeft?

Door me te concentreren op deze twee thema's laat ik een aantal belangrijke kwesties aan andere onderzoekers over. Dit boek gaat niet over de kloof tussen onderwijsbeleid en onderwijspraktijk, noch over de gevolgen van schaalver-

grotting of de rol van het management. Het gaat niet over discriminatie, of een afkeurenswaardige jongerencultuur, noch over schooluitval en hoe die is te voorkomen. Het gaat evenmin over hét onderzoeksonderwerp van onderwijssociologen: verborgen talenten en de reproductie van maatschappelijke ongelijkheid. Sociale herkomst, de rol van ouders, immigratieachtergrond komen daarom alleen aan bod als dat binnen een bepaalde context relevant is. Het gaat over een schooltype waar kinderen uit lagere sociale klassen zijn oververtegenwoordigd, maar wie wil lezen over de toenemende segregatie kan beter terecht bij Anja Vink. Op basis van tien jaar journalistiek onderzoek schreef ze *Witte zwanen, zwarte zwanen. De mythe van de zwarte school* (2010).

Hoe is dit boek te plaatsen in het gepolariseerde en gepolitiseerde onderwijsveld? Zonder het vmbo te idealiseren, is het bedoeld als een correctie op het ongegeneerde, vaak slecht geïnformeerde schrikbeeld dat journalisten en andere toonaangevende Nederlanders van het vmbo schetsen; als een tegengif tegen de stigmatisering van de leerlingen die ernaartoe gaan. Het ziet leerlingen niet uitsluitend als probleemgevallen en slachtoffers, noch ziet het docenten louter als gepassioneerde helden, die er tegen de klippen op iets van proberen te maken. Het houdt geen nostalgisch verlangen naar de goede oude tijd in. Het bekijkt het vmbo als een erfenis van de industriële samenleving en als de onbedoelde resultante van meritocratiseringsprocessen. Het beschouwt het vmbo als een onderwijstype dat nog geenszins klaar is en waaraan dan ook nog veel gesleuteld wordt. Dat sleutelen vindt op alle denkbare niveaus plaats.

Ik begon mijn onderzoek in 2005, met verschillende, nogal algemene vragen. Mij intrigeerde de onverbloemde

stigmatisering van het vmbo en ik verwachtte dat een verklaring daarvoor naar meritocratiseringsprocessen zou wijzen. Ook wilde ik weten welke persoonlijke en maatschappelijke consequenties dergelijke processen zouden hebben. Ik richtte me daarom op het alledaagse geploeter van het gevarieerde gezelschap leerlingen en docenten dat het vmbo bevolkt. Dat geploeter bekeek ik op het niveau van interacties tussen leerlingen en docenten in de klas, en ik plaatste die binnen de maatschappelijke ontwikkelingen van de afgelopen anderhalve eeuw. Ik was op zoek naar verbanden tussen die bredere sociale verhoudingen en de betekenis die leerlingen en docenten aan hun handelen in de klas geven. Deze studie pretendeert niet het laatste woord over het vmbo te zeggen. Ze is bedoeld als bijdrage aan de discussie over het vmbo, met de bedoeling die discussie een andere richting te geven.