

**Conferentie 'De toekomst van het leraarschap,  
Nederland en Duitsland vergeleken'**

**vrijdag 1 en zaterdag 2 oktober 2004  
*Haus der Niederlande, Münster***

***Inhoudsopgave***

Voordracht Reinhard Kahl (Die ZEIT)

Voordracht Leo Prick (NRC-Handelsblad) - integrale tekst

Workshop 'Geweld en veiligheid op school'

Workshop 'Kwaliteitsmanagement en externe controle'

Workshop 'Doceren in de multiculturele klas'

Het slotdebat

Protocol: Drs. Charlotte Broersma, Drs. Florianne van Hasselt, Dr. Johannes Koll

## Voordracht Reinhard Kahl (DIE ZEIT)

In zijn voordracht over het Voorgezet Onderwijs in Duitsland stelde Reinhard Kahl de leidende pedagogische visies en het bestaande beeld van de Duitse docenten en scholen centraal. Hij uitte kritiek op de in Duitsland traditioneel starre verhouding tussen leraren en scholieren. Over het algemeen is er in de Duitse klassen sprake van *Ein-Weg-Kommunikation*, waarbij het de Duitse leraren hoofdzakelijk om het doceren gaat. Dit onderwijsmodel voorziet volgens Kahl niet in de behoeftes van de huidige kennismaatschappij, waarin meer waarde wordt gehecht aan het scheppen van zelfvertrouwen en het vermogen te leren van je eigen fouten.

Een structureel probleem in het Duitse onderwijssysteem is de starre fixatie op vastgestelde lesprogramma's. Dit maakt het moeilijk voor de docent om zich in voldoende mate te identificeren met de tekortschietende lesstof. Dit op zijn beurt maakt het moeilijk voor de docent om de lesstof didactisch succesvol én met de noodzakelijke overtuiging, aan de leerling over te brengen.

Een volgend (en daarmee samenhangend) fundamenteel probleem is dat de controle van de politiek op het onderwijs in de verschillende Duitse deelstaten veel te groot is. In vergelijking tot andere Europese landen treden de onderwijsautoriteiten in Duitsland reglementerend op, terwijl de onderwijsinspectie in een land als Nederland pas optreedt op het moment van evaluatie.

Het is volgens Kahl belangrijk dat er in het algemene bewustzijn wezenlijk meer belang gehecht zal worden aan het onderwijs. Zowel de PISA-studie als de meest recente OECD-studie 'Education at a glance' wezen uit dat het onderwijs in Duitsland – in vergelijking tot in andere landen – een prominentere plaats in de maatschappij moet krijgen.

Met het oog op de ontwikkeling van levensvatbare onderwijsmethoden is het noodzakelijk je te richten op het fenomeen '*Glokalisierung*' (Ulrich Beck), de verbinding van globalisering met concentratie op het eigen leefgebied.

Als afsluiting van zijn betoog liet Kahl fragmenten zien van zijn recente documentaire '*Treibhäuser der Zukunft – Wie Schulen in Deutschland gelingen*' over de stand van het Duitse onderwijs; een visuele onderbouwing van zijn standpunten.

In de discussie die volgde op de voordracht van Kahl kwam naar voren dat het beeld van de verhouding tussen leraren en leerlingen in de werkelijkheid genuanceerder is. Vandaag de dag hebben in veel Duitse scholen moderne pedagogische inzichten hun intrede gedaan, waarbij meer aandacht uitgaat naar het zelfstandig leerproces van de leerling. Dit in tegenstelling tot de rol van de leerling in de traditionele *Osterhasenpädagogik* (waar de leraar zijn kennis verstopt en de leerling het moet zoeken). Deze tendensen zullen wel degelijk vanuit het onderwijsbeleid van de deelstaten ondersteund worden, wat het onderwijs in de toekomst wezenlijk sterker zal bepalen.

*Voordracht Leo Prick (NRC-Handelsblad):  
Dilemma's in het huidige Nederlandse onderwijs  
- integrale tekst*

*De middenschool*

Tot een jaar of dertig geleden kende het secundair onderwijs in de meeste West-Europese landen een tweedeling: na de lagere school ging de ene helft van de leerlingen naar een beroepsgerichte opleiding, de andere helft naar een vorm van algemeen vormend onderwijs dat voorbereidde op hogere opleidingen. De vraag welke richting een leerling uitging werd in hoge mate bepaald door zijn maatschappelijke achtergrond. Daarmee bevestigde het onderwijssysteem de maatschappelijke tweedeling in een Oberschicht en een Unterschicht. De revolutie eind jaren zestig die hier en daar het karakter had van een heuse revolutie, richtte zich tegen de vastgeroeste maatschappelijke verhoudingen. Bepleit werd het onderwijs zodanig te hervormen dat het gelijke kansen zou bieden aan iedereen, ongeacht sociale achtergrond. De vraag welke kant een leerling uitging, diende dus niet langer afhankelijk te zijn van het beroep van zijn ouders, maar van zijn eigen kwaliteiten en interesses. Daarom diende er na de lagere school een periode te volgen van oriëntatie waarbij leerlingen in aanraking zouden komen met zowel hoofd- als handenarbeid. Die periode moest zo'n jaar of drie te duren en de school waarin die oriëntatie zou plaats vinden werd middenschool genoemd. Ook Nederland kende deze discussie.

Opvallend nu was dat deze discussie niet het gevolg was van de Nederlandse onderwijsrealiteit, maar een puur ideologisch karakter had. Hoe zag die Nederlandse onderwijsrealiteit eruit?

*Uitstel van keuze voor 40%*

In Nederland ging ongeveer een kwart van alle leerlingen direct na de lagere school naar het beroepsonderwijs. Daaronder bevonden zich ook allerlei leerlingen met ernstige leer- of gedragsproblemen.

Aan de andere kant van het voortgezet onderwijsspectrum hadden we het lyceum, dat leerlingen voorbereidde op universiteit of hogeschool. Hier ging ongeveer 35% van alle leerlingen naar toe.

De resterende 40% ging naar de mavo, een schooltype voor voortgezet onderwijs, waarvan nog niet duidelijk was welke richting de leerlingen uiteindelijk op zouden gaan: samen met de leerlingen uit het lager beroepsonderwijs naar het middelbaar beroepsonderwijs of alsnog naar de bovenbouw van het lyceum.

Hoewel op de mavo nauwelijks aandacht werd besteed aan werken met de handen, beantwoordde dat schooltype wel aan het belangrijkste oogmerk van de middenschool, namelijk uitstel van keuze. Voor liefst 40% van alle leerlingen, terwijl de leerlingen voor wie uitstel van keuze nergens voor nodig was, hun keuze ook eerder maakten.

Ondanks het feit dat er in Nederland nauwelijks argumenten te vinden waren om de middenschool te bepleiten, zagen we toch, zoals vrijwel overal in West-Europa, dat ook in Nederland linkse politieke partijen zich vastbeten in de wens van de middenschool. De strijd hierover hield linkse en rechtse partijen 20 jaar lang verdeeld. Toen zij een jaar of tien geleden voor het eerst in onze naoorlogse vaderlandse geschiedenis gingen samenwerken in één regering met uitsluiting van de christelijke partijen, diende dit conflictpunt te worden weggewerkt. Een uitweg werd gevonden door een typisch polderlandse oplossing: er werd geen keuze gemaakt, beide partijen kregen hun zin. De middenschool werd ingevoerd, maar ... met behoud van de bestaande schooltypen. Dit heette de Basisvorming. Toen het niet mogelijk bleek dit doodgeboren kind zelfs maar de schijn van leven mee te geven, werd de

Basisvorming, en daarmee ook het eeuwige conflictpunt tussen links en rechts, ten grave gedragen. Zo van: we hebben het allen geprobeerd, het is mislukt, en dan moet er ook niet langer over worden gezeurd.

### *Economische crisis begin jaren tachtig: te veel hoog opgeleiden*

Terwijl het onderwijs lastig werd gevallen met de schijnvertoning van de Basisvorming, gebeurde er iets heel ingrijpends. Iets wat tegen de achtergrond van de middenschooldiscussie absurd is.

Ik herinner u er nog eens aan: de middenschool werd bepleit met het oog op gelijke kansen, om een vroegtijdige maatschappelijke tweedeling tegen te gaan.

Begin jaren tachtig ging het ronduit slecht met de Nederlandse economie. Er was zelfs sprake van een economische crisis die vergezeld ging van een sterk oplopende werkloosheid. Ook onder hoog opgeleiden. In dat kader werd besloten de programma's van de lycea te verzwaren, om zodoende de toevloed naar hogeschool en universiteit af te remmen. Het is immers zonde, zo wil het economisch denken, om als overheid geld uit te geven om mensen hoog op te leiden, terwijl ze op een lager niveau komen te werken.

De programma's van de lycea werden dus aanmerkelijk verzaamd, terwijl die van de mavo's gelijk bleven. Met als gevolg dat de kloof tussen mavo en lyceum zich verbreedde, en dus de doorstroom van de mavo naar lyceum steeds minder haalbaar werd. Ging in het verleden ongeveer de helft van de mavo-scholieren naar het lyceum, nu werd die doorstroming zo moeilijk, dat slechts een uitzondering erin slaagde die overstap met succes te maken. Zoals gezegd: ongeveer een kwart van alle leerlingen die de lagere school verlieten ging naar een school voor beroepsonderwijs. Na vier jaar voorbereidend beroepsonderwijs gingen de meesten van hen naar het middelbaar beroepsonderwijs, dat opleidingen kent van allerlei niveaus en duur.

Omdat de doorstroom van mavo naar lyceum vrijwel onmogelijk was geworden, werd ook voor deze leerlingen het middelbaar beroepsonderwijs het vanzelfsprekende vervolg van hun schoolopleiding. Leerlingen van zowel het voorbereidende beroepsonderwijs als van de mavo gingen dus naar hetzelfde vervolgonderwijs. In de praktijk fungeerden dus beide schooltypen als onderbouw van het middelbaar beroepsonderwijs. Wat lag nu meer voor de hand dan vbo en mavo samen te voegen tot één brede onderbouw: het vmbo.

De middenschool die we dus al jaar en dag hadden, werd zo de nek omgedraaid en gekozen werd voor de maatschappelijke tweedeling. Gekozen is trouwens niet het goede woord. Het was het gevolg van de problemen in het hoger onderwijs die men dacht op te lossen door de programma's van de lycea te verzwaren, zonder de verstrekkende gevolgen ervan te voorzien. Die verstrekkende gevolgen:

In de eerste plaats natuurlijk dat we de mavo met zijn uitstel van keuze voor 40% van de leerlingen, kwijt raakten.

Tweede gevolg: de scholen voor vmbo werden grote scholen. Ze werden immers verdedigd vanuit de visie dat ze de onderbouw vormden voor het middelbaar beroepsonderwijs waarbij de leerlingen zich zouden kunnen oriënteren op allerlei mogelijke beroepsrichtingen (zoals bijv. bouw, kantoor, techniek, horeca, etc.). Die scholen zijn dus per definitie breed en dus groot, waardoor de leerlingen uit sociaal zwakke gezinnen, met taalachterstanden, met leerproblemen, etc. worden opgevangen in grote anonieme instellingen. Terwijl juist voor deze groepen kleinschaligheid een allereerste vereiste is.

Het derde en laatste gevolg van deze ontwikkeling dat ik hier wil noemen is het effect op het basisonderwijs. De druk van de ouders op de scholen om ervoor te zorgen dat hun kinderen worden toegelaten tot het lyceum is enorm verhoogd. Als logisch gevolg van het definitieve karakter van de tweedeling.

De verzwaring van het programma van de lycea heeft dus ingrijpende gevolgen gehad voor het hele onderwijs.

Het vbo herbergde altijd de ongeveer 25% zwakste leerlingen. Dit betekent veel leerlingen uit sociaal zwakke milieus, en wat de grote en ook veel middelgrote steden betreft: veel

kinderen van immigranten, vaak met grote taalachterstanden. Terwijl we deze leerlingen de geborgenheid zouden moeten bieden van een kleine overzichtelijke school, komen zij terecht in grote vmbo-scholen. Dit draagt niet bepaald bij tot de veiligheid van deze scholen. Veel kinderen van immigranten hebben taalachterstanden. Aan de andere kant zien we ook dat ze maatschappelijk vaak zeer ambitieus zijn. Ze willen allemaal advocaat of dokter worden, zo valt vaak te horen. De vraag of leerlingen aan het eind van de lagere school naar het lyceum kunnen, hangt af van hun score op een landelijke test. In die test speelt taalvaardigheid een belangrijke rol. De invoering van het vmbo heeft ertoe geleid dat kinderen van immigranten hun maatschappelijke droom al direct na de lagere school moeten opgeven.

### *Economische opleving jaren negentig: te weinig hoog opgeleiden*

De verzwaring van het lyceum waartoe begin jaren tachtig werd besloten, had betrekking op drie aspecten:

Leerlingen moesten in meer vakken eindexamen doen;

Er werden meer vakken verplicht;

Er moest meer zelfstandig worden gewerkt, de school diende een studiehuis te worden.

Deze verzwaring had zoals gezegd als doel de toestroom naar het hoger onderwijs te beperken. Vanwege de hoge werkloosheid onder hoog opgeleiden. Nu wilde het toeval dat de jaren tachtig in Nederland werden gevolgd door een periode van ongekende economische bloei in de jaren negentig. Een krappe arbeidsmarkt en een gevecht met name om de hoog opgeleiden. Inmiddels gaat het economisch allemaal wat minder, maar men voorziet dat de vraag naar hoog opgeleiden ook in de toekomst het aanbod zal overtreffen. Daarom heeft men de verzwaring van de lycea inmiddels weer wat afgezwakt. Scholen hebben wat dat betreft ook zelf een behoorlijke ruimte.

### *Liberalisering en externe kwaliteitscontrole*

Scholen voor voortgezet onderwijs kennen landelijke examens. Die bepalen de helft van de eindcijfers. De andere helft van de cijfers wordt bepaald door de school. Het einddiploma van het lyceum fungeert tevens als toelatingsbewijs voor hogeschool of universiteit.

Inmiddels zien we een toenemende drang bij universiteiten om zich te onderscheiden.

Bijvoorbeeld door een bepaalde studierichting ook Engelstalig aan te bieden of als topstudie voor excellente studenten, waarbij de universiteit de studenten selecteert. Dit beleid wordt door de overheid gestimuleerd vanuit de gedachte dat concurrentie automatisch leidt tot betere kwaliteit. Een topstudie voor topstudenten.

Ook zien we dat steeds meer lycea het onderwijs ingrijpend anders willen gaan inrichten.

Daarin is in de ogen van velen geen plaats voor een centraal examen. Dus niet alleen het tertiair onderwijs, ook het secundair onderwijs eist steeds meer vrijheid.

Het bewaken van kwaliteit zal steeds moeilijker worden naarmate men meer vrijheid claimt.

Concurrentie, en dus meer ruimte voor onderwijsinstellingen om hun eigen weg te gaan, wordt in het huidige, liberale overheidsdenken in Nederland beschouwd als de aangewezen weg naar excellentie. Men schijnt zich daarbij niet te realiseren dat excellentie alleen kan ontstaan waar sprake is van een brede basis van kwaliteit. Daartoe is kwaliteitsbewaking noodzakelijk. Ik zou daarom willen bepleiten om het voor iedereen verplichte centrale eindexamen als instrument voor kwaliteitsbewaking te handhaven.

## *Onderwijs aan kinderen van immigranten*

Wat betreft het onderwijs aan multiculturele klassen wil ik u eerst informeren over de keuzevrijheid die het Nederlandse onderwijs traditioneel kent. Die vrijheid is bij mijn weten uniek.

Als ouder mag je voor je kind de school uitkiezen die jouw voorkeur heeft. Dat geldt voor alle niveaus van onderwijs: primair, secundair en tertiair. Je mag dus als ouder bijvoorbeeld kiezen voor de dichtstbijzijnde basisschool in de buurt. Maar het kan ook zijn dat je een andere school verkiest. Bijvoorbeeld omdat die veel aandacht besteedt aan creatieve vakken, onderwijskundige opvattingen heeft die je aanspreken, of omdat die school in een betere buurt ligt, met kinderen van hoger opgeleide ouders en waar het niveau dus ook hoger ligt. Sommige scholen werken volgens het systeem van Montessori of Dalton, en veel scholen hebben daar elementen uit overgenomen. Scholen zijn namelijk vrij om het onderwijs naar eigen inzicht in te richten. En verder kun je kiezen voor openbaar, christelijk of katholiek. (Meer dan de helft van alle scholen zijn katholiek of christelijk, waar in de praktijk overigens meestal maar weinig van valt te merken. En iets minder dan de helft van alle scholen is openbaar.) Ouders in de grote steden maken volop gebruik van hun keuzevrijheid. Met name de hoger opgeleide ouders. Die gaan bij het kiezen van een school zeer kritisch te werk.

Inmiddels is een groot deel van de immigranten zo goed geïntegreerd, dat ook zij, vaak ver uit hun eigen buurt, op zoek gaan naar de school van hun voorkeur. Dat wijst er niet alleen op dat zij zich de Nederlandse zeden en gewoonten op dit terrein hebben eigen gemaakt, het bevordert ook de integratie. Want de keuze die zij maken is er vaak op gericht om te voorkomen dat hun kind samen met andere Marokkaanse of Turkse kinderen in één klas komt. Want dat, zo hebben die ouders gemerkt, komt de Nederlandse taalontwikkeling, en dus de kans op verder succes op school, bepaald niet ten goede. Daardoor zien we de laatste jaren een sterk toenemende populariteit van scholen in de betere buurten, terwijl de scholen in achterstandswijken leeg lopen, zodat daar alleen nog de kinderen resteren van weinig gemotiveerde ouders. Met als gevolg dat scholen worden opgeheven. Een prima ontwikkeling, zou je denken, want dat verplicht ook de ouders van de resterende kinderen bewust een school te kiezen. Toch wordt door maar weinigen zo gedacht. Het leidt tot berichten als: "school moet sluiten omdat ouders vinden dat er te veel buitenlanders zijn". Terwijl het probleem van die school nu juist is dat ook de buitenlanders de zegeningen van de vrije schoolkeuze hebben ontdekt. Verder wordt de weerstand tegen deze ontwikkeling gevoed door lokale politici. De scholen ressorteren namelijk onder het gezag van de deelgemeente waarin ze staan. Daar zien de wethouder van onderwijs en zijn ambtenaren hun scholen leeglopen. En dus zich in hun bestaan bedreigd. Met als gevolg dat men overal barrières gaat opwerpen om de vrije schoolkeuze tegen te gaan. Dat is temeer vreemd daar, zoals ik eerder opmerkte, het denken over onderwijs op andere terreinen juist steeds meer wordt gedomineerd door het liberale marktdenken. Maar de markt is blijkbaar alleen maar goed als de markt doet wat men wil.

De vraag die ik zou willen stellen luidt: hoe kunnen we bereiken dat we de talenten van kinderen van immigranten ten volle benutten. Zowel in het belang van die kinderen zelf als in dat van de maatschappij als geheel.

In de eerste plaats zou ik willen bepleiten niet langer barrières op te werpen tegen de vrije schoolkeuze, maar die juist te bevorderen en eventueel zodanig te stimuleren dat scholen etnisch zo veel mogelijk divers worden. Maar ook dan blijft het probleem dat kinderen van immigranten vaak met een taalachterstand op de lagere school komen en dat die achterstand blijft, de hele lagere schoolperiode lang. Het is namelijk een illusie te menen dat je die achterstand tijdens de lagere schoolperiode zou kunnen wegwerken door extra aandacht en lessen, want buiten schooltijd blijven deze leerlingen de handicap behouden van een niet-Nederlandstalige omgeving. Om hun achterstand in te halen is meer tijd nodig. Die leerlingen die op grond van hun taalachterstand naar het vmbo worden verwezen, maar die meer willen, die moeten we steunen in hun streven. De Nederlandse onderwijsspecialist van Turkse komaf Zeki Arslan bepleit in dit verband een verlenging van de lagere

schoolperiode voor deze kinderen. Dat lijkt me emotioneel en ook onderwijskundig niet wenselijk. Emotioneel niet vanwege het verschil in leeftijd met hun schoolgenootjes. Onderwijskundig niet omdat alleen met taal bezig zijn weinig motiverend werkt. Je zou die extra aandacht aan het taalonderwijs moeten geven in dienst van de andere vakken door het programma van de onderbouw van het lyceum uit te smeren over een of twee jaar extra. Kennis van de taal is immers cruciaal bij alle vakken. Om slechts één voorbeeld te noemen: alleen al de uitleg van de wet van Archimedes vergt uitgebreid taalonderwijs, zo heb ik indertijd mogen ervaren met mijn eigen dochter.

Wat het Nederlandse voortgezet onderwijs betreft, heb ik een beeld geschetst van de ontwikkelingen die zich daar de afgelopen jaren hebben voorgedaan. Ik hoop dat dit kan dienen als achtergrond waartegen u de thema's kunt plaatsen waarover u zich gaat buigen: Het thema geweld in de scholen heb ik daarbij niet expliciet genoemd, maar de toename van het geweld zoals we dat de laatste jaren in Nederland hebben leren kennen kan niet los worden gezien van de anonimiteit van een grootschalige omgeving. It takes a village to raise a child. Karakteristiek voor een village is de kleinschaligheid, waarbij iedereen iedereen kent en zich ook voor iedereen verantwoordelijk voelt. Dat zijn we met de schaalvergroting van het vmbo kwijtgeraakt.

## Workshop 'Geweld en veiligheid op school'

De heer Dijkstra (rector Zernike Junior College, Haren) opende de workshop met zijn voordracht over het project 'Vraag het de leerling'. Dit project was een initiatief van de Inspectie voor Onderwijs in Nederland en stimuleerde leerlingen om zelf hun school aan een uitgebreide inspectie te onderwerpen. Leerlingen vroegen via enquêtes aan medescholieren wat zij bijvoorbeeld van de sfeer op school vonden (Voel jij je veilig? Is er sprake van discriminatie? Heb je last van vandalisme?) en hoe zij tegen het schoolsysteem en de schoolfaciliteiten aankeken. (Via [www.zernike.nl](http://www.zernike.nl) leest u meer over het project en kunt u de resultaten nalezen.)

Het gehele project en de website is geleid door de leerlingen zelf. Uit de voordracht werd al snel duidelijk dat de school op zichzelf weinig problemen kent. Toch is het uitgangspunt van de school dat *alle* leerlingen zich prettig voelen en dat dergelijke evaluaties nodig blijven.

Vanuit het zicht van de leerling wordt er naar constante verbetering gezocht.

De leerlingen beantwoordden de meeste vragen positief. Ze voelen zich dan ook overwegend veilig op school, ze vinden het gezellig en de contacten onderling (en ook met de leraren) is overwegend goed. Toch waren er kanttekeningen te plaatsen: er is sprake van vandalisme en er is een klein aantal leerlingen dat zich gediscrimineerd voelt (6%).

Dijkstra benadrukte in zijn betoog, dat hoewel het overwegend goed gaat op zijn school, er in het onderwijs nog veranderingen plaats moeten vinden: onderwijs dient uitdagend en creatief te zijn. Leerlingen moeten individueel aan hun eigen ontwikkeling kunnen werken om zo frustraties en daaruit voorkomende agressie te voorkomen.

Tot slot toonde Dijkstra de *handout* die leraren van het Zernike Junior College informeert over hun verantwoordelijkheid in het scheppen van een veilig klimaat. De *handout* was samengesteld na de moord op een docent in Den Haag. Uitgangspunten voor het beleid waren:

- Tegen waanzin kan men zich niet beschermen.
- Veiligheid bevindt zich tussen de oortjes en niet tussen de veiligheidspoortjes.
- Onderwijs heeft met samenwerking te maken: samenwerking is gebaseerd op vertrouwen. Veiligheidscontroles wekken geen vertrouwen.
- Om een goed sociaal-pedagogisch klimaat te scheppen waarbij leerlingen en docenten zich veilig voelen gaat het erom dat docenten bij zichzelf nagaan of hun houding goed is.

Elf regels staan bij dit gedrag centraal. Drie van deze regels luiden als volgt;

- Ouders en onderwijzend personeel hebben een voorbeeldfunctie.
- Bestrafen stopt altijd alleen het gedrag, maar zo lang u bestraft komt het niet tot een daadwerkelijke houdingsverandering.
- Scholieren willen het gevoel hebben 'Welkom te zijn' en ik draag daaraan bij.

De school van de heer Rudolf Krewer (voormalig rector Schlossparkschule Stadthagen) heeft een hele andere ervaring met het workshopthema. Zijn school kenmerkt zich juist door veel leerlingen van allochtone afkomst (m.n. van Turkse, maar ook van Poolse en Russische afkomst) en heeft concrete negatieve ervaringen beleefd. Krewer vertelde dat al in 1993 duidelijk was dat in de omgeving van Stadthagen scholen met veiligheidsproblemen te maken hadden, maar hierover werd gezwegen. Geen school durfde het aan om de waarheid te vertellen uit angst een slechte naam te krijgen dan wel bestraft te worden door onderwijsinstanties. In 2002 veranderde de situatie echter drastisch: n.a.v. de zogenaamde *Geburtstagprügel*. Dit was een gebruik waarbij een groep jongeren iemand 'voor zijn verjaardag' in elkaar sloeg. Eén leraar meldde dit bij de schoolleiding, maar niemand wilde praten: daders noch slachtoffers. Ook bleek dat leraren al langer hierover niets hadden

gemeld. Vooral dat laatste gegeven was voor Krewer een doorn in het oog. De politie werd erbij betrokken en het bleek uiteindelijk om 85 betrokkenen te gaan. De media sprongen er vervolgens bovenop. Duidelijk was toen al direct voor de schoolleiding: met straf kun je niets op lossen, maar je moet wel direct reageren (anders denkt een scholier dat hij onbestraft slecht gedrag kan voortzetten).

35 Leerlingen werden vervolgd door de rechtbank, maar van school werden ze niet gestuurd. De schoolleiding meende dat de leerlingen één maal bestraft mochten worden en vervolgens een kans moesten krijgen. Echte probleemgevallen moesten echter uiteindelijk toch worden verwijderd.

De school wist echter van haar zwakte haar sterkte te maken. De problemen werden grondig aangepakt en bleken een '*blessing in disguise*'. Er volgden onder meer deze maatregelen:

- De leraren kregen cursussen en trainingen om het dagelijks gedrag van leerlingen te kunnen bespreken. Samen leerden zij met collega's hiertoe doelen formuleren en als team te werken. Een belangrijk thema was bovendien 'Leren leren', wat betrekking heeft op alle leerprocessen in de school.
- Leerlingen van leerjaar 8 en 9 (circa 15 jaar oud) kregen trainingen in het oplossen van conflicten (*mediation* door en voor jongeren).
- De school ontwikkelde een schoolradio die in de hele stad te horen is. Zo kunnen thema's (soms ook in andere talen), die voor de school van belang zijn, ook door anderen worden opgepikt. Dit was een goede manier om m.n. ouders te informeren over de school en te betrekken bij relevante discussies. Dit streven kwam voort uit het idee, dat als je de ouders hebt gewonnen, het halve werk is gedaan (zij moeten zich interesseren voor hun kinderen, hun leerprestaties en de school).
- Heel concreet ging de school een partnerschap aan met de politie.
- De deelstaatsminister van Justitie bezocht twee maal de school, waarvan één maal speciaal voor Turkse ouders. Bij deze bijeenkomst stelde de minister duidelijk dat Turkse jongens een verkeerd zelfbeeld hebben: ouders hemelen deze jongens op en laten hen geheel vrij. Op school echter blijkt dat ze het niet redden en helemaal niet tot de beste behoren. Dat leidt tot frustratie en vaak agressie.
- De school heeft ook veel sportwerkgroepen ingericht. In sport kunnen scholieren hun energie (agressie zelfs) kwijt. Ze kunnen goed zijn in iets en tegelijkertijd leren omgaan met spelregels.

Duidelijk werd tijdens de betogen van Dijkstra en Krewer dat de situatie in Nederland en Duitsland veel gelijkenissen vertoont. Beide landen hebben echter wel te maken met verschillende cultuurgroepen, die bij de oplossing van conflicten in ogenschouw moeten worden genomen. Feit blijft echter dat jongeren in Europa zich overwegend hetzelfde gedragen, en dat geldt zeker ook voor groepen jongeren.

Geweldspreventie en concepten van veiligheid op school lijken sterk op elkaar in beide landen.

In de ogen van de Duitse en Nederlandse werkgroepleden gaat het hierbij om de volgende kernzaken:

- Een goede en creatieve educatie van de docent (toegerust op nieuwe maatschappelijke situaties en verwachtingen).
- Een basisvertrouwen tussen leerling en docent.
- Duidelijke regels, waaraan docenten leerlingen consequent houden.
- Een cultuur van wegstijgen is dodelijk voor het schoolklimaat: docenten moeten zich (positief) met leerlingen (willen) bemoeien!
- Detectiepoorten en camera's zijn geen oplossing.
- Het onderwijs moet zorgen dat er geen verliezers meer zijn. De motivatie van de individuele leerling moet geprikkeld worden om zich te blijven ontwikkelen.

- Groepen die niet goed geïntegreerd zijn, maken grote kans zich negatief te uiten ten opzichte van andere groepen.
- Het streven is het scheppen van *Lebenswerte Schulen*

De drie stellingen die uiteindelijk uit deze werkgroep voortvloeiden luiden:

- 1) *In Schulen, in denen jeder aktiv auf die anderen Rücksicht nimmt und sich auf die anderen einlässt, herrscht mehr Sicherheit.*
- 2) *Ein gutes Schulklima kann Gewalt reduzieren.*
- 3) *Grosses Integrationsbemühen trägt zur Reduzierung von Gewalt bei.*

## Workshop 'Kwaliteitsmanagement en externe controle'

De workshop 'Kwaliteitsmanagement en externe controle' werd gemodereerd door de heer Reinhard Gerdes (*Ministerium für Schule, Jugend und Kinder NRW*). De vraag stond centraal hoe de prestaties van scholen op grond van sprekende evaluaties kunnen worden verbeterd.

De heer Lex van Drongelen (CSG Het Streek, Ede) gaf een presentatie over het project 'Integraal Personeelsbeleid (IPB)'. Dit evaluatie-instrument moet het mogelijk maken om verschillende aspecten van het onderwijs aan een bepaalde school te beoordelen. Op basis van de uitkomsten van de evaluatie volgen punten ter verbetering. In het geval van een negatieve uitkomst wordt er met de desbetreffende leraar een plan van aanpak opgesteld. Het kan hierbij gaan om een vervolgopleiding, dan wel om het advies om raad van collega's en externen te vragen, of om het aangaan van een gesprek met de schoolleiding en desgewenst met ouders en scholieren. Van belang is dat de leraar bij een negatieve uitkomst van de evaluatie niet alleen wordt gelaten. Gesprekken en professionele hulp moeten de docent in staat stellen zijn onderwijs te verbeteren ('*walk to talk*'). In het geval van een positieve evaluatie zou een uitwerking van een nog te ontwikkelen bonussysteem van nut kunnen zijn om de kwaliteit van het onderwijs op hoog niveau te houden of zelfs te verbeteren.

De heer dr. Winfried Holzapfel (voormalig rector Kardinal von Galen Gymnasium, Kevelaer) presenteerde twee verschillende vormen van onderzoek naar de kwaliteit van het onderwijs aan zijn school. Het eerste onderzoek werd in 1997 d.m.v. enquêtes en werkgroepen door een consultancybureau uitgevoerd. De verwerking van de onderzoeksresultaten lag uitsluitend in handen van het consultancybureau, de uitkomsten werden openbaar gemaakt. In werkgroepen hebben leraren, scholieren en ouders zich vervolgens over de implementatie van de evaluatie-uitkomsten gebogen. Het effect van deze evaluatie was aanzienlijk (stabiele scholierenaantallen na een periode van terugloop, geleidelijke verbetering van het voorheen problematische schoolklimaat, continue verbetering van het imago van de school). Het tweede onderzoek vond plaats in 2003. Het Kardinal von Galen Gymnasium nam deel aan een samenwerkingsproject NRW-Nederland, waarbij inspecteurs van de Nederlandse Onderwijsinspectie enkele scholen in NRW bezochten en de kwaliteit van het onderwijs toetsten. Deze externe evaluatie naar Nederlands voorbeeld werd als stimulerend voor de sfeer ervaren. De hoge kwaliteit van de inspecteurs droeg bij aan een hoge acceptatie van de procedure, terwijl evaluatieprocessen bij Duitse leraren normaalgesproken op grotere terughoudendheid stuit dan bij Nederlandse leraren. Uit de discussie bleek dat de oorzaak voor dit verschil tussen de beide landen waarschijnlijk ligt in het feit dat de schoolinspectie in de Duitse deelstaten niet een onafhankelijke, externe positie bekleedt (zoals de Nederlandse schoolinspectie). De Duitse inspectie wordt uitgevoerd door een ambtelijke organisatie die voor de betrokken leraar tegelijkertijd disciplinaire maatregelen kan nemen.

Vanuit dit oogpunt heeft de evaluatie van de lessen aan scholen in Duitsland van meet af aan een ander karakter en een andere functie dan in Nederland.

In de discussie werd er tevens op gewezen dat de evaluatie geen doel op zichzelf mag zijn, maar dat het een middel moet zijn om je bewust te worden van tekortkomingen. Van doorslaggevend belang is dat er in aansluiting op een evaluatie instrumenten beschikbaar zijn die het mogelijk maken om praktische consequenties te trekken uit de uitkomsten van die evaluatie. Dit kan zowel betrekking hebben op individuele leraren als op scholen.

Al met al zou de externe controle superieur moeten zijn boven de interne evaluatie, aangezien de interne evaluatie zeer sterk geconcentreerd is op de prestaties van de individuele leerkracht, terwijl de externe controle gericht is op de verbetering van de school in zijn geheel. Op die manier heeft de externe controle automatisch invloed op de onderwijsprestaties van de individuele leraar aan de betreffende school.

De volgende stellingen werden geformuleerd:

- 1) *Evaluation muß kriteriengestützt, transparent, einhellig und unabhängig sein.*
- 2) *Nicht die einzelne Lehrkraft, sondern die Optimierung der Erziehungs- und Bildungsarbeit steht im Vordergrund von Evaluation.*
- 3) *Externe und interne Evaluation ergänzen sich und tragen zur Qualitätsentwicklung bei.*

In vele opzichten heeft Nederland op het gebied van kwaliteitsmanagement en externe controle ervaringen opgedaan die in Duitsland in de toekomst nog sterker benut kunnen worden. De blik over de grens is daarmee voor Duitsland van groot belang, ook ondanks het feit dat de Nederlandse ervaringen op grond van hun andere traditie, mentaliteit of structuren niet klakkeloos overgenomen kunnen worden. Zo moet er rekening mee gehouden worden dat scholen in Nederland meer vrijheden kennen dan in Duitsland, waar het toezicht van de staat op onderwijs en het lesprogramma van oudsher relatief groot is. Het model 'Selbstständige Schulen' van de deelstaat Nordrhein-Westfalen biedt in dit verband wellicht een uitgangspunt voor individuele scholen in Duitsland om meer onafhankelijkheid te bewerkstelligen (zie [www.selbststaendige-schule.nrw.de](http://www.selbststaendige-schule.nrw.de)). In dit model zou de Duitse onderwijsinspectie een commissie van externe onderwijscontrole samen kunnen stellen, naar het principe 'not to prove, but to improve'. Absoluut noodzakelijk is bovendien dat de individuele Duitse deelstaten net als in Nederland algemene doelstellingen voor de schoolkwaliteit definiëren. Wenselijk zou bovendien kunnen zijn dat de zestien deelstaten tot overeenstemming komen bij het vaststellen van de normen van een hoge onderwijskwaliteit.

## Workshop 'Doceren in de multiculturele klas'

De workshop 'Doceren in de multiculturele klas' stond onder leiding van de heer Henk van der Mark (adviseur onderwijs ontwikkeling BVE bij Landstede te Zwolle) en ging van start met een uitgebreide voorstelronde. Aandacht ging hierbij uit naar de professionele achtergrond van de deelnemers en de binding met het workshopthema.

Mevrouw drs. Hester Radstake (onderzoeker aan het SCO Kohnstamm Instituut, Universiteit van Amsterdam) presenteerde haar onderzoek, dat zich toespitst op het pedagogisch-didactisch denken en handelen van docenten in etnisch-diverse klassen. Hester Radstake ging in haar presentatie met de titel '*Tense situations in ethnically diverse classrooms*' in op de Nederlandse situatie: een land waar de leraren nog merendeels 'wit' zijn en de leerlingen steeds vaker een niet-Nederlandse achtergrond hebben. Er is nog weinig empirisch onderzoek gedaan naar de ervaringen van docenten met het doceren in etnisch-diverse klassen. Wel komen er signalen van Nederlandse scholen dat er spanningen optreden in etnisch-diverse klassen tijdens de dagelijkse lespraktijk. Een voorbeeld hiervan is het behandelen van de Holocaust. Doordat leerlingen dit thema direct koppelen aan de huidige politieke situatie in het Midden-Oosten, kan het heftige emoties oproepen en conflicten veroorzaken tussen leerlingen met een verschillende etnische achtergrond. Het onderzoek wil inzicht verschaffen in de specifieke eisen van de docent in de multiculturele klas en helderheid verschaffen hoe omgegaan dient te worden met de spanningen die kunnen ontstaan. Hiertoe worden zowel de ervaringen van de docent als de leerlingen in het onderzoek opgenomen.

Mevrouw Bedia Ugurlu (*Türkische Elternföderation*) vertelde kort over de doelstellingen en activiteiten van haar organisatie. Zij wees op het belang van de drietaligheid: de beheersing van de moedertaal (Turks), de taal van het land waar je woont (Duits), en het Engels. De federatie maakt zich sterk voor les in de moedertaal. Bedia Ugurlu wees op het belang van een goede samenwerking tussen leraren, leerlingen en ouders. Alleen door een integrale aanpak kan een goede opvoeding van het kind worden gerealiseerd. Dit zou eventueel in een contract door alle betrokken partijen kunnen worden vastgelegd.

De Duitse deelnemers wezen op de problemen die zij op school tegenkomen bij het aanbieden van de moedertaal. Zo worden in Münster verschillende moedertalen schooloverstijgend aangeboden in de middagpauze, maar de leerlingen komen niet opdagen. Ze blijken geen enkele steun van de ouders voor deze lessen te krijgen. Er blijkt overigens een verschil te bestaan tussen de populariteit van de verschillende moedertalen. Turks loopt over het algemeen slecht, talen als Portugees en Arabisch veel beter. De volgende vragen kwamen op: Ligt de verantwoordelijkheid voor tweetalig onderwijs bij de scholen? Gaat de verbetering van de moedertaal niet ten koste van de taal van het land waar je woont? Dient de bevordering van de tweetaligheid de integratie? En: Is het leren van een vaktaal niet van groter belang dan het leren van de moedertaal?

Vervolgens kwam het '*peermentoring*'-systeem ter sprake. Hierbij begeleiden tweetalige oudere leerlingen nieuwe leerlingen met dezelfde etnische achtergrond tijdens hun eerste periode op de nieuwe school. Het blijkt een zeer succesvol systeem te zijn in zowel Duitsland als Nederland.

Geconcludeerd kan worden dat in beide landen dezelfde problematiek speelt. In beide landen is er een discussie opgelaaid in hoeverre docenten leraar zijn of pedagoog. Het zwaartepunt verschuift steeds meer naar het laatste. In beide landen zoeken docenten naar een adequate manier om te gaan met de problemen die ontstaan in etnisch-diverse klassen. Op het punt van het doceren in de tweede taal is er echter sprake van een groot onderscheid tussen de beide landen. Waar Nederland het OALT heeft afgeschaft, zoekt men in Duitsland juist naar een manier het te integreren in het Duitse onderwijs.

Er werden twee stellingen geformuleerd:

- 1) *Der zweisprachige Unterricht steht nicht in der Verantwortlichkeit der Schule.*
- 2) *Peermentoring ist eine geeignete Methode, um Integration innerhalb von Schule und Arbeit zu befördern.*

## Het slotdebat

Het slotdebat op zaterdag 2 oktober 2004 werd gemodereerd door de heer Willem Melching (Universiteit van Amsterdam) en was als volgt opgebouwd: de moderatoren van de drie workshops gaven een samenvatting van de workshops en poneerden stellingen. Vervolgens vond er een plenair debat plaats aan de hand van deze stellingen.

### Workshop 'Geweld en veiligheid op school'

- 1) *In einer Schule, in der alle aktiv aufeinander acht geben und sich positiv einmischen, gibt es mehr Sicherheit.*

Een positief schoolklimaat is belangrijk voor het gevoel van veiligheid, daar is iedereen het over eens. Lex van Drongelen bevestigt dat iedereen het vanzelfsprekend met deze stelling eens is, maar dat er niet naar wordt gehandeld. "We evalueren ons kapot, maar we moeten doen wat we zeggen." Hij pleit ervoor om zeer gedetailleerd te beschrijven hoe deze stelling in de praktijk gerealiseerd kan worden. Hiertoe dient de docent de discussie met de leerling aan te gaan.

Rudolf Krewer wijst op de noodzaak van het benoemen van ongewenst gedrag door docenten. Leerlingen moeten op hun gedrag worden aangesproken. Het negeren ervan betekent voor de leerling dat het gedrag is toegestaan. Hij wijst op het belang van *Civil-Courage*, zowel van leraren als leerlingen.

In dit verband ergeren meerdere deelnemers aan de conferentie zich vaker aan het gedrag van collega-docenten dan aan het gedrag van hun leerlingen. Docenten hebben per slot van rekening een voorbeeldfunctie.

Friso Wielenga stelt dat een docent niet alleen moet reageren op geweld, maar ook moet ageren. Docenten moeten met scholieren spreken over geweld voordat het gebeurt. Hij vraagt zich af wat er in de praktijk aan *Civil-Courage* gedaan wordt.

Winfried Holzapfel vertelt over het systeem van *Streitschlichtung*. Oudere leerlingen volgen een training, krijgen hiervoor een certificaat en helpen vervolgens jongere leerlingen bij het oplossen van ruzies. Een groot probleem is dat men veelal niet durft in te grijpen bij geweld. Als dat geconstateerd wordt is samenwerking met de politie wenselijk. Op die manier kan worden geleerd van vakmensen.

Jos Kleemans vertelt over de agressietrainingen die jaarlijks op zijn school worden aangeboden.

De Nederlandse en Duitse deelnemers zijn het over eens dat cameratoezicht en detectiepoortjes als preventieve maatregelen tegen geweld op school niet zinvol en niet wenselijk zijn.

- 2) *Verstärkte Bemühungen um Integration tragen zu einem geringeren aggressiven Auftreten bei.*

Begrip voor andere culturen is in dit verband van groot belang. Reiner von Borzyskowski geeft het voorbeeld van een islamitisch meisje dat niet mee mocht op schoolreis. Door niet op je strepen te staan, maar creatief naar een oplossing te zoeken die voor beide partijen aanvaardbaar is, kan je als docent veel bereiken.

Rudolf Krewer vertelt over de problemen die zijn school had met een groep Oost-Europese leerlingen. Het aanstellen van een 'integratiekracht' uit Rusland was een groot succes. Hij noemt het gevaar van kliekvorming en geeft als voorbeeld de *Geburtstagprügel* die op zijn school plaatsvond. Leerlingen werden op hun verjaardag in elkaar geslagen door een groep Turkse leerlingen. Door de dialoog aan te gaan met de ouders, hun ouders, de

plaatselijke moskee en de *Elternföderation* is er veel meer begrip voor elkaars cultuur ontstaan, is de sfeer sterk verbeterd en de agressie verdwenen.

### **Workshop ‘Kwaliteitsmanagement en externe controle’**

- 1) *Evaluation muß kriteriengestützt, transparent, einhellig und unabhängig sein.*
- 2) *Nicht die einzelne Lehrkraft, sondern die Optimierung der Erziehungs- und Bildungsarbeit steht im Vordergrund von Evaluation.*

Wederom is iedereen het eens met de eerste stelling. De vraag rijst echter hoe het kan worden toegepast in de praktijk. Lex van Drongelen wijst opnieuw op het belang van het gedetailleerd definiëren van de in de stelling genoemde termen. Er dienen ‘behaviour-indicators’ geformuleerd te worden.

Rudolf Krewer benadrukt dat scholen actief met de resultaten van een evaluatie om moeten gaan. Als door een schoolinspectie negatieve punten aan het licht komen, dan dienen die punten aangepakt i.p.v. slechts bevestigd te worden.

Henk van der Mark stelt de vraag of de docent leraar of pedagoog is. Hij wijst op het belang van een goed personeelsbeleid (IPB) met (helder geformuleerde) vereiste competenties van de docent en functioneringsgesprekken.

Reinhard Gerdes stelt dat de PISA-studie twijfel heeft gezaaid in Duitsland. De algemene opvatting in Duitsland was voor de PISA-studie dat leraren in Duitsland zeer goed opgeleide mensen zijn, die vanzelfsprekend zeer goed lesgeven en zo zeer goede leerlingen kweken. Het positieve aan het Nederlandse inspectiesysteem is zijns inziens de openheid. Resultaten worden algemeen bekendgemaakt en besproken met de betrokkenen. Dit systeem kent Duitsland niet.

Volgens Marc van Berkel is een groot deel van de problematiek gebaseerd op angst. Angst tussen leerlingen en leraren, tussen leraren en schoolleiders. Angst voor externe controle. Van belang is dat deze angstcultuur doorbroken wordt. Dit is alleen mogelijk door transparantie.

Eddy Hulleger bevestigt het bestaan van deze angstcultuur. Openheid en controle is doodeng. Zeker na de uitkomsten van de PISA-studie. De ontstane twijfel over de capaciteiten van de docenten in Duitsland dient zijns inziens echter op positieve wijze benaderd te worden. Docenten in Duitsland zijn niet per definitie slecht, maar er zijn dingen die voor verbetering vatbaar zijn.

Ook Winfried Holzappel bevestigt de angstcultuur. Angst hoort erbij, het is een proces waar je als docent doorheen moet.

Friso Wielenga relateert de negatieve uitkomsten van PISA als hij spreekt over zijn ervaringen met Nederlandse en Duitse studenten. Duitse studenten zijn over het algemeen zowel mondeling als schriftelijk een stuk sterker dan Nederlandse studenten.

Charlotte Broersma zet hierbij de kanttekening dat de groep scholieren die doorstroomt naar de universiteit slechts klein is en dat de meeste aanwezige docenten in hun dagelijkse lespraktijk te maken hebben met het gros van de scholieren dat dit niveau niet bereikt.

Reinhard Gerdes vertelt over zijn onderzoek waarin de kwaliteit van scholen in NRW vergeleken wordt met de kwaliteit van Nederlandse scholen. De scholen in NRW blijken het over het algemeen goed te doen. Tevens blijken Duitse docenten en schoolleiders op positieve wijze om te gaan met kritiek op punten waarop zij minder goed scoorden. De wil om te verbeteren blijkt wel degelijk aanwezig te zijn.

Rudolf Krewer denkt dat de angstcultuur in Nederland veel minder is, omdat de Nederlandse onderwijswereld er pragmatischer mee omgaat.

### **Workshop ‘Doceren in de multiculturele klas’**

- 1) *Der zweisprachige Unterricht steht nicht in der Verantwortlichkeit der Schule.*
- 2) *Peermentoring ist eine geeignete Methode, um Integration innerhalb von Schule und Arbeit zu befördern.*

In Duitsland strijdt de *Türkische Elternföderation* voor les in de moedertaal. Het wordt in Duitsland aangeboden op scholen, maar aangezien het in de middaguren naast de verplichte vakken gegeven wordt, is er in de praktijk weinig animo voor. In beide landen neemt het doceren van de moedertaal af. In Nederland worden deze docenten veelal omgeschoold tot begeleiders van allochtone leerlingen.

De discussie verlegt zich al snel naar de omgang binnen multiculturele scholen met de spanningen rond terreuraanslagen, door een vraag van Marja Blom. Zij vraagt de aanwezige docenten wat het effect is van de aanslagen in New York op de sfeer op multiculturele scholen. Is er sprake van spanningen, dreigingen? Ze noemt de weerstand bij een aantal islamitische leerlingen tegen de herdenking van de slachtoffers van de aanslagen in New York. Ook vertelt ze over een opgepakte vermeende terrorist in Nederland. Hij bleek bekend te staan als een zeer sympathieke leerling. De vraag rijst hoe Duitse scholen met dit soort problemen op school omgaan.

Volgens Eddy Hulleger zijn leerlingen met een laag zelfbewustzijn makkelijk geïmponeerd en gefascineerd door terreurgroeperingen. Op scholen ontstaan subgroepen met extreme denkbeelden en een eigen kledingstijl.

Marc van Berkel stelt dat de docent de discussie aan moet gaan met de leerlingen over actuele politieke ontwikkelingen. Door pro-actief te werk te gaan kunnen frustraties worden weggenomen en dat kan problemen voorkomen.

Jos Kleemans vertelt over de frictie die tussen leerlingen ontstond ten tijde van het uitbreken van de Irak-oorlog. Het docententeam sprak af dat deze spanningen ter sprake gebracht moeten worden en er tijd gemaakt moet worden voor discussie. Hij vertelde over het project van zijn school waar Amsterdamse leerlingen in gesprek gaan met Israelische en Palestijnse jongeren.

Willem Melching vraagt of teleurstelling in integratie leidt tot terrorisme.

Lex van Drongelen stelt dat het voor een docent onmogelijk is om te zien dat een leerling terroristische plannen smeedt. Het enige dat een docent kan doen is de discussie aangaan. Johannes Koll vreest dat 'terroristen-in-spe' zo naar binnen gekeerd zijn dat ze niet open staan voor discussie. Kan de school deze taak aan, of moeten andere instellingen hierbij betrokken worden?

Volgens Willem Melching heeft het onderwijssysteem zich in het verleden steeds opnieuw aan moeten passen aan de veranderende maatschappij. Nu is het weer zo'n moment. Het onderwijssysteem moet zich aanpassen aan de multiculturele, postindustriële samenleving.

Tot slot stelt Friso Wielenga de vraag wat de blik over de grens tijdens deze conferentie heeft opgeleverd.

Er wordt vastgesteld dat beide landen gemeenschappelijke problemen in het onderwijs hebben. Voor de deelnemers is het een opluchting te constateren dat ze allemaal met dezelfde problemen te kampen hebben. De ontmoeting tijdens deze conferentie heeft tot een duidelijkere beeldvorming van de actuele problematiek en tot nieuwe inzichten geleid. Men acht het zinvol het schoolsysteem van het buurland te belichten om zo van elkaar te leren.