

University of Groningen

In verandering koersvast

van der Geest, Willem

DOI:
[10.33612/diss.261266537](https://doi.org/10.33612/diss.261266537)

IMPORTANT NOTE: You are advised to consult the publisher's version (publisher's PDF) if you wish to cite from it. Please check the document version below.

Document Version
Publisher's PDF, also known as Version of record

Publication date:
2023

[Link to publication in University of Groningen/UMCG research database](#)

Citation for published version (APA):
van der Geest, W. (2023). *In verandering koersvast: ontwikkelingen in de organisatiecultuur van de Stichting Carmelcollege 1922-2000*. [, Rijksuniversiteit Groningen]. University of Groningen. <https://doi.org/10.33612/diss.261266537>

Copyright

Other than for strictly personal use, it is not permitted to download or to forward/distribute the text or part of it without the consent of the author(s) and/or copyright holder(s), unless the work is under an open content license (like Creative Commons).

The publication may also be distributed here under the terms of Article 25fa of the Dutch Copyright Act, indicated by the "Taverne" license. More information can be found on the University of Groningen website: <https://www.rug.nl/library/open-access/self-archiving-pure/taverne-amendment>.

Take-down policy

If you believe that this document breaches copyright please contact us providing details, and we will remove access to the work immediately and investigate your claim.

Downloaded from the University of Groningen/UMCG research database (Pure): <http://www.rug.nl/research/portal>. For technical reasons the number of authors shown on this cover page is limited to 10 maximum.



rijksuniversiteit
 groningen

In aanpassing koersvast

Ontwikkelingen in de organisatiecultuur van de Stichting
Carmelcollege 1922-2000

Proefschrift

ter verkrijging van de graad van doctor aan de
Rijksuniversiteit Groningen
op gezag van de
rector magnificus prof. dr. C. Wijmenga
en volgens besluit van het College voor Promoties.

De openbare verdediging zal plaatsvinden op

maandag 9 januari 2023 om 12.45 uur

door

Willem Gijsbertus Antonius van der Geest

geboren op 6 juni 1946
te Tilburg

Promotores

dr. P.C.M. Bakker

Prof. dr. E.H. Hooge

Beoordelingscommissie

Prof. dr. H.T.A. Amsing

Prof. dr. R.J. Bosker

Prof. dr. A.J.A. Bijsterveld

In aanpassing koersvast

Ontwikkelingen in de organisatiecultuur
van de Stichting Carmelcollege 1922-2000

Willem Gijsbertus Antonius van der Geest



COLOFON

Copyright 2022 © Willem van der Geest

ISBN: 978-94-6419-660-3

The Netherlands. All rights reserved. No parts of this thesis may be reproduced, stored in a retrieval system or transmitted in any form or by any means without permission of the author.

Printing: Gildeprint Enschede, gildeprint.nl

Layout and design: Anna Bleeker, persoonlijkproefschrift.nl

INHOUDSOPGAVE

Voorwoord	13
Dankwoord	15
1. Inleiding	
1.1 Het onderzoek en enige context	18
1.2 De probleemstelling	19
1.3 Het concept 'organisatiecultuur'	23
1.3.1 Herkomst en betekenis	23
1.3.2 'Organisatiecultuur' vanuit een antropologisch perspectief	24
1.3.3 Scheins benadering van 'organisatiecultuur' en commentaar daarop	25
1.3.4 Scheins concept als leidraad en implicaties voor het onderzoek	25
1.3.5 Zichtbaarheid en onderzoekbaarheid van 'organisatiecultuur'	27
1.4 Onderzoek binnen een organisatie en de positie van de onderzoeker	29
1.5 Literatuur en bronnen	30
1.5.1 De katholieke identiteit in het voortgezet onderwijs	31
1.5.2 Groei van het aantal leerlingen en schaalvergroting	37
1.5.3 Landelijk beleid, wet- en regelgeving en implicaties voor schoolbesturen	38
1.5.4 Positie, taak, samenstelling en rol van schoolbesturen in het voortgezet onderwijs	41
1.5.5 Interne publicaties	46
1.5.6 Bronnen	47
1.6 De opbouw van dit boek	48
2. Stichting van de Carmelscholen (1922-1968)	
2.1 Opkomst en groei van de Carmelorganisatie	52
2.1.1 Inleiding	52
2.1.2 Thorbeckes Middelbaar Onderwijswet van 1863	53
2.1.3 Eigen middelbare scholen voor katholieken	57
2.1.4 Een geschikt moment voor stichting: het "luik" van 1920-1922	59
2.1.5 Het politiek-culturele klimaat rond 1920	60
2.1.6 De groei van het leerlingenaantal in het katholiek middelbaar onderwijs	61
2.1.7 Kenmerken van het katholieke middelbaar onderwijs	62
2.1.8 De rol van kloosterorden en onderwijscongregaties	64
2.2 De Carmelbijdrage aan voorbereidend hoger en middelbaar onderwijs (vhmo)	66
2.2.1 Titus Brandsma, een gedreven stichter	66
2.2.2 De stichting van de eerste Carmelscholen	70

2.2.3 Een voorloper: het Carmelseminarie in het Twentse Zenderen	70
2.2.4 De twee oudste Carmelscholen van 1922/1923: Oss en Oldenzaal	71
2.2.5 Naoorlogse uitbreidingen: Hengelo- dependance van Oldenzaal -en Enschede	74
2.2.6 Deventer: een blinde vlek op de (katholieke) kaart	77
2.2.7 Pius X in Almelo: eerst het jawoord, daarna pas het besluit	79
2.2.8 Dordrecht: de wens van de Rotterdamse bisschop	81
2.2.9 Emmen: een “boze bekoring”	81
2.2.10 De eerste acht Carmelscholen: de situatie in 1962	83
2.3 Enkele lijnen in de stichtingsgeschiedenissen van de Carmelscholen	85
3. Pedagogische idealen en het einde van de verzuiling (1922-1968)	
3.1 Idealen en praktijk in de Carmelscholen	90
3.1.1 Een sterke eenheidscultuur	90
3.1.2 Carmelitaanse idealen op het gebied van onderwijs en vorming	92
3.1.3 Wilhelm Foersters moraalpedagogiek	94
3.1.4 Kritiek uit eigen kring	95
3.1.5 Pedagogiek en de schoolpraktijk	97
3.1.6 De onhaalbaarheid van het nagestreefde schoolmodel	97
3.2 Katholiek middelbaar onderwijs in de naoorlogse jaren en de plaats van religieuzen daarin	101
3.2.1 Verzuiling nog wenselijk?	102
3.2.2 De priester-leraar	102
3.2.3 Het bestaansrecht van de katholieke school als zodanig	103
3.2.4 De analyse van Van Kemenade	105
3.3 De echo van deze ontwikkelingen binnen de Stichting Carmelcollege	106
3.3.1 Interne inventarisatie: doorgaan of niet?	107
3.3.2 Formele terugtrekking van de orde uit het werk in de scholen	109
3.4 De bestuurlijke constructie en het bestuurlijk optreden	110
3.4.1 De bestuurlijke constructie	111
3.4.2 De laatste jaren onder priesterlijke leiding	114
3.4.3 Een nieuwe visie op besturen noodzakelijk	115
3.4.4 Terugtrekking van andere orden en congregaties uit het onderwijs	116
3.4.5 De reikwijdte van het ‘terugtrekkingsbesluit’	117
3.4.6 Het bestuurlijk resultaat	118
3.5 Aspecten van de Carmelcultuur in de naoorlogse periode	118
3.5.1 Eerste barsten in de eenheidscultuur	118
3.5.2 Sociostructurele aspecten en organisatiewaarden	119
3.5.3 Omgevingsinvloeden op de schoolcultuur	120

4. Groei, secularisatie en een lekenbestuur op zoek naar legitimiteit 1968-1980	
4.1 Inleiding	124
4.1.1 De maatschappelijke context en het voortgezet onderwijs	124
4.1.2 Secularisatie als contextgegevens	130
4.2 Weerklank en doorwerking van de veranderingen in de scholen van de Stichting Carmelcollege	133
4.2.1 Samenwerking met ulo's als aanzet tot vorming van scholengemeenschappen	134
4.2.2 Groei van het leerlingenaantal en dependances	136
4.3 Centraal besturen en medebesturen	139
5. Bestuurlijk optreden tussen 1968 en 1980	
5.1 Kritische leraren binnen de Stichting Carmel	146
5.2 Afnemend katholiek karakter van de scholen	148
5.3 Ontwikkelingen en conflicten die interne cohesie bedreigden	151
5.3.1 De nieuwe school voor havo in Oldenzaal: het Thij-college	152
5.3.2 Bestuurscrisis	157
5.3.3 Een organisatiecrisis	165
5.4 Aspecten van de Carmelcultuur	172
5.4.1 Cultuuraanpassing door incidenten	172
5.4.2 Omgevingsinvloeden op het schoolbestuur	173
5.4.3 De waardendiscussie	174
5.4.4 De bestuurscultuur: lankmoedig, ruimte gevend en prudent	175
6. Carmelonderwijs 1980-2000	
6.1. Het onderwijsklimaat in de jaren tachtig en negentig	180
6.1.1 Inleiding	180
6.1.2 De onderwijscontext	180
6.1.3 Terugloop van het leerlingenaantal en veranderde schoolkeuze	183
6.1.4 Schaalvergroting, fusieprikkels en schijnbare integratie	184
6.1.5 Meer bestuurlijke ruimte voor schoolbesturen	186
6.1.6 Katholiek voortgezet onderwijs	188
6.1.7 De positie van de leraar	192
6.1.8 De invoering van medezeggenschap	195
6.1.9 Een nieuwe cao-bepaling: de bestuursaanstelling van 1995	198
6.2 De eigen agenda van de Stichting Carmel in de periode 1981-2000	199
6.2.1 Discussie over eenheid in beleid versus het eigen gezicht van de scholen	200
6.2.2 Vergaderingen van bestuur en schoolleiders: samen of apart?	201

6.2.3 De vertrouwensvraag	202
6.2.4 Professionalisering en bureaucratisering	203
6.2.5 De driehoeksstructuur: bestuur-rectoren-bestuursbureau	203
6.2.6 Formele vastlegging: delegatiebesluiten 1981-1989	204
6.3 Medezeggenschap	205
6.3.1 Bezinning op de meest wenselijke bestuursstructuur	205
6.3.2 De implementatie van de wettelijke medezeggenschap	207
6.3.3 'Lerarenbesturen' en de overgang naar het medezeggenschapsregime	208
6.4 Grondslagbewaking en identiteit als bestuursprioriteiten	212
6.4.1 Inleiding	212
6.4.2 Bestuurlijke aandacht voor identiteit en catechese	212
6.4.3 De scholen zelf	214
6.4.4 Een theoretisch probleem bij het spreken over schoolidentiteit	216
6.4.5 Het pedagogisch handelen van de Carmelleraar: de pedagogische opdracht	216
6.4.6 De speciale positie van de katecheten binnen de Carmelstichting	218
7. Nieuwe koersbepaling voor een nieuw tijdvak 1988-2000	
7.1 Koerskeuze in 1988	222
7.1.1 Het bestuursbesluit 88.11	222
7.1.2 Afspraken in de Twentse omgeving	225
7.2 Fusies en bestuurlijke overnames	226
7.3 Bestuurlijke drukte	227
7.4 Dynamiek in fusieprocessen	230
7.4.1 Wisselende uitkomsten	231
7.4.2 Winnaars en verliezers	232
7.5 Deventer	236
7.6 Balans	240
7.7 Nieuw toetredende scholen	243
7.8 Het bestuursbureau	245
7.9 De weg naar een nieuwe bestuurlijke constellatie	249
7.9.1 De bestuurlijke positie in het midden van de jaren negentig	249
7.9.2 Strategie 2000	250
7.10 De Strategienota, product uit het jaar 2000	254
7.11 Artefacten van organisatiecultuur	257

8. Conclusies	
8.1 De katholieke identiteit van de Carmelstichting	262
8.2 De groei van het leerlingenaantal en schaalvergroting	265
8.3 Landelijk beleid en regelgeving en de implicaties daarvan voor Carmel	269
8.4 Positie, taak en rolgedrag van het Carmelbestuur	271
8.5 De Stichting Carmelcollege als scholengroep	273
8.6 De waarde van de antropologische organisatiecultuur-theorie voor historisch onderzoek naar het handelen van een schoolbestuur	275
Bijlagen	
Bijlage 1: Enkele aantekeningen over ‘waardenvorming’ en ‘waardenverandering’. (<i>value and value change</i>)	282
Bijlage 2: Statuten, reglementen en bepalingen van de Stichting Carmelcollege	283
Samenvatting van de opeenvolgende regels over de bestuurssamenstelling:	283
De personele en sociale samenstelling van opeenvolgende besturen	284
Samenvatting van relevante statutaire bepalingen:	284
Bijlage 3: Bestuurlijk visiedocument uit 1980	288
Bijlage 4: Bestuursbesluit 88.11 over scholengemeenschapsvorming uit 1988	290
Bijlage 5: Carmel-kernwaarden in de formulering van 1999 en Carmel-missietekst uit 1999 (Bron: Strategie 2000, Stichting Camelcollege)	292
Bronnen	293
Literatuurlijst	295
Summary	302
Over de auteur	306

VOORWOORD

Aan het schrijven van dit proefschrift ging een loopbaan in het voortgezet onderwijs van ruim veertig jaar vooraf. Begonnen in 1968 als leraar in een door religieuzen geleid meisjeslyceum in Zuid-Limburg, aangesteld als onderwijsadviseur in de jaren tachtig bij het snelgroeiende Katholiek Pedagogisch Centrum (KPC) in Den Bosch, benoemd in 1991 tot rector van een gemeentelijke scholengemeenschap in Maastricht, en in 2000 tot lid van het College van Bestuur van de Carmelstichting in Hengelo: vanuit die heel uiteenlopende posities, rollen en functies heb ik de afgelopen decennia het voortgezet onderwijs meebeleefd en mee-vormgegeven. Het ging in alle situaties op één na, om katholiek onderwijs, zowel tijdens als na de periode van secularisatie.

In 1968 en daarna speelden de implementatie van de Mammoetwet, het vertrek van de religieuzen uit mijn school en de eerste uitbreiding en verjonging van het lerarenteam als gevolg van leerlingengroei. In de jaren zeventig eisten de vormgeving van de brugperiode, maar evenzeer de uitbouw van het mentoraat en de beginnende schooldemocratisering veel aandacht op. In 1983 was er behoefte aan meer menskracht bij de pedagogische centra en men zocht er ervaren leraren die als ‘praktijktheoretische onderwijskundigen’ de scholen wegwijs konden maken in de wirwar van beleidsvoorstellen die toen aan de scholen werden gepresenteerd. Tegelijk moest er (soms) gefuseerd worden, liepen leerlingenaantallen terug, werd de medezeggenschap ingevoerd en was er voor het eerst in vmo scholen enige interesse in organisatieontwikkeling. Een gouden tijd voor rondreizende adviseurs.

In 1991 werd ik benoemd tot rector van een Gemeentelijke Scholengemeenschap die zich lange tijd afzijdig had gehouden van vernieuwingen en dat liefst ook zo wilde laten, maar waar de leerlingenaantallen voortdurend terugliepen en lijfsbehoud tot onderwijskundige modernisering dwong. Ik bleef er negen jaar en koos er toen voor als interimmanager meer van zulke scholen in beweging te krijgen.

De Stichting Carmelcollege, onderzoeksobject in deze studie, kwam op mijn pad in de late jaren negentig. Ik werd er in 2000 bestuurder en dacht toen al: de rijke geschiedenis en het bijzondere karakter van deze organisatie zijn het waard om nog eens geboekstaafd te worden, want hier komen heel veel lijnen samen. Die historische beschrijving ligt er nu, ruim twintig jaar later. Daarvoor was nodig dat ik mijn rol als deelnemer en ooggetuige inwisselde voor een rol als onderzoeker, een interessant maar niet steeds gemakkelijk leerproces.

Ik ben altijd van oordeel geweest dat er in het onderwijs te weinig werd gereflecteerd op wat we deden, op achterliggende ideeën, op de koers van de school, op de waarde van de traditie maar ook op de noodzaak van vernieuwing. Vaak bood het hectische schoolleven daarvoor ook weinig tijd. Er was ook heel vaak angst voor vernieuwingen,

angst om de grip te verliezen, om als school de goede naam te verspelen, om gebreken bij de naam te noemen. De professionaliteit heeft vaak geleden onder die angst. Ook aan die houding zou dit boek misschien iets kunnen veranderen omdat het laat zien dat de karmelieten de fouten die zij maakten, altijd ruitelijk toegaven en dan openstonden voor betere ideeën.

DANKWOORD

Bij het schrijven van dit proefschrift heb ik van vele kanten hulp gehad. Van de orde der Karmelieten waren het professor dr. K. Waaijman (Titus Brandsma Instituut), drs. F. Thuis en in een latere fase mevrouw dr. A. Bos die mij met informatie en advies terzijde stonden. Het Nederlands Carmelitaans Centrum in Boxmeer - in de persoon van zuster Susan van Driel en later zuster Veronica Kruijswijk - maakten mij wegwijs in het Karmelarchief, waarvoor ik hen bedank. Vanuit de Stichting Carmelcollege werd een klankbordgroep gevormd waarmee ik regelmatig de voortgang van het werk en de keuzes die daarbij gemaakt moesten worden, besprak. De organisatiekundige professor dr. O. Fisscher gaf mij vele adviezen; drs. H.Laan, drs. J.Put en drs. W.van Dorst waren als voormalig betrokkenen bij de Stichting Carmel trouwe meelezers. De heer T. Morskieft MME was in alle zaken, de Stichting betreffende, mijn vaste aanspreekpunt. Het Carmelsecretariaat, meestal in de persoon van mevrouw E. Vlug, opende voor mij het historisch archief van de Stichting en was ook anderszins zeer behulpzaam.

Deskundige buitenstaanders becommentarieerden de eerste versie van deze studie. Ik noem professor A. M. Bevers, socioloog, drs. H. van Asseldonk, ex vice-voorzitter VO Raad en drs. N. Dulleman, oud-medewerker CBKO en onderwijspublicist.

In de eerste jaren van mijn onderzoek werd ik uitsluitend begeleid door professor dr. E.Hooge (TIAS, Tilburg University). Later voegde zich de historicus mevrouw dr. P.C.M. Bakker van de Rijksuniversiteit Groningen daarbij, zodat naast de bestuurskundige component ook de onderwijshistorische kant van mijn werk binnen de begeleiding voldoende aandacht kreeg. Zij werden mijn beide promotores, die ik zeer dankbaar ben, niet alleen vanwege hun vele aanwijzingen maar vooral ook vanwege het vertrouwen dat zij in mij - onervaren onderzoeker - stelden.

In de jaren waarin dit proefschrift tot stand kwam was er een vaste groep vrienden en kennissen die met hun belangstelling naar de voortgang, mij motiveerden om dat wat als een wat vrijblijvende onderneming begon, serieus voort te zetten en af te maken. Nog waardevoller waren mijn fans thuis: Magda, mijn vrouw en mijn kinderen die niet alleen mentale steun gaven maar ook mee-corrigeerden, schema's tekenden en mij regelmatig hielpen bij ICT-probleempjes. Zo kwam het werk dat hier ligt, tot stand, dankzij allen die ik noemde.

Bijzondere steun kreeg ik van Albert Kamer die mij in alle fases van het werk inspirerend en informerend terzijde stond. In hem zag ik steeds duidelijker de begenadigde bestuursvoorzitter die de Stichting Carmel in de cruciale jaren tussen 1988 en 2000 vernieuwde en, zeer trouw aan de traditionele Carmelwaarden, ook de durf en de creativiteit toonde daar heel vrij mee om te gaan. Hij mocht de verschijning van dit werk niet meer meemaken, wat hem zeer speet. Ik draag dit werk aan hem op.

HOOFDSTUK 1

Inleiding

1.1 HET ONDERZOEK EN ENIGE CONTEXT

De voorliggende studie is een cultuurhistorische, enkelvoudige *casestudy* voornamelijk op basis van archiefonderzoek. Het onderzoeksobject is een nog altijd bestaande, Nederlandse, rooms-katholieke onderwijsorganisatie in het algemeen voortgezet onderwijs, de Stichting Carmelcollege. Omdat het hier bijzonder onderwijs betreft, is er sprake van een privaatrechtelijk schoolbestuur.

Het voorhanden zijn van een uitgebreid archief, bijgehouden sinds het ontstaan van deze Stichting in 1922, is op zich al een factor die deze onderwijsorganisatie interessant en geschikt maakt voor een uitvoerige studie. De lange geschiedenis, de sterke groei en de bovenregionale spreiding van de Carmelscholen zijn organisatiekenmerken die, zeker in combinatie, onderscheidend zijn. Daarmee reflecteert het wel en wee van deze onderwijsstichting ook bijna een eeuw geschiedenis van het katholiek voortgezet onderwijs in Nederland. In die eeuw veranderde vrijwel alles: standsonderwijs werd volksonderwijs, schoolsoorten evolueerden en werden door andere vervangen, exclusief katholiek onderwijs werd inclusiever en demografische ontwikkelingen (groei en krimp) wisselden elkaar af. De getalsverhouding tussen jongens- en meisjesleerlingen veranderde sterk in het voordeel van de laatsten, de verhouding tussen de overheid en het bijzonder onderwijs werd meermaals herzien, aanzien en inhoud van het leraarschap ontwikkelden zich en *last but not least* werden door de invoering van wettelijke medezeggenschap de interne bestuurlijke verhoudingen ingrijpend gewijzigd.

Op al deze ontwikkelingen moest worden ingespeeld door opeenvolgende schoolbesturen die in dit geval (en in veel andere gevallen) waren samengesteld uit vrijwilligers met uiteenlopende professionele achtergronden en aangezocht op basis van betrokkenheid, interesse en beschikbaarheid. Dat gebeurde meestal niet primair op basis van onderwijskundige kennis of schoolbestuurlijke ervaring. Toch werden deze schoolbesturen door hun juridische en financiële verantwoordelijkheid, maar meer nog door morele verantwoordelijkheid, gedwongen bij de tijd te blijven, te acteren en initiatieven te nemen. Dat acteren vroeg inzicht in maatschappelijke processen, kennis van en gevoel voor organisatieontwikkeling, veel communicatieve vermogens en reflectie op de eigen rol, vooral in relatie tot de schoolomgeving, de ouders en de andere schoolgeledingen. Steeds leidde dat tot vragen als: wat is onze *raison d'être*, waar liggen onze grenzen, door welke waarden laten wij ons leiden, waar gaan wij wel in mee en waarin niet? Het gaat in deze studie dan ook over processen van aanpassing enerzijds en vasthouden anderzijds.

De Stichting Carmelcollege¹ werd opgericht in 1922 door paters karmelieten met als belangrijkste initiatiefnemer pater Titus Brandsma. Gestart werd met twee middelbare scholen in Oss en Oldenzaal, plaatsen in de nabijheid waarvan karmelieten een klooster hadden. De Stichting had uiteraard de katholieke signatuur die gehandhaafd werd tot 1990, toen een formele verbreding plaats had: in de statuten werd in dat jaar opgenomen dat ook samenwerking of fusie mogelijk moest worden met protestants-christelijk dan wel met ‘algemeen’ bijzonder onderwijs. Maar wel bijzonder, dus privaatrechtelijk bestuurd, onderwijs. Openbaar onderwijs bleef een ongewenste fusiepartner.²

In het oprichtingsjaar 1922 hadden de twee scholen een paar honderd leerlingen en tot de Tweede Wereldoorlog was er weinig groei. Vanaf de jaren vijftig kwam die groei wel, voornamelijk door algemene deelnamegroei aan het middelbaar onderwijs. In 1962 waren er 3.500 leerlingen, in 1970 was een leerlingenaantal van 15.000 bereikt. Door fusies en uitbreidingen met andere vormen van voortgezet onderwijs in de jaren tachtig en negentig groeide het leerlingenaantal tot circa 35.000 in 2000.

De groei concentreerde zich rond de twee oorspronkelijke kernen Oost-Brabant en Twente, waarbij de groei in Twente verreweg het grootst was. In de Twentse steden waren de katholieke middelbare scholen bijna allemaal Carmelscholen. Maar ook buiten deze twee gebieden ontstonden Carmelscholen: in Emmen en Dordrecht door stichting, in Eindhoven, Gouda en Groenlo/Lichtenvoorde door bestuurlijke overdracht. In 2000 waren er circa vijftig vestigingen, hetzij aparte scholen, hetzij nevenvestigingen van scholengemeenschappen. Die werden vervolgens geclusterd tot veertien brede scholengemeenschappen met behoud van enkele tientallen kleinere vestigingen.

Deze studie bestrijkt de periode 1922-2000. Daarmee wordt enige historische afstand geschapen tot het heden (2022) en blijft de fase waarin het bestuur door professionele, voltijdse bestuurders werd uitgeoefend (vanaf 2000) buiten beschouwing.

1.2 DE PROBLEEMSTELLING

In 1948 schreven twee karmelieten, beiden leraar aan een van de twee Carmelscholen in Oss en Oldenzaal, een terugblik op de eerste vijftig jaar van hun beider scholen.³

-
- 1 De volgende termen/aanduidingen worden binnen de orde en de stichting door elkaar gebruikt en ook in deze studie: Stichting Carmelcollege, Stichting Carmel, Carmelstichting of kortweg de Stichting. Al deze aanduidingen verwijzen naar steeds dezelfde scholengroep. De schrijfwijze met een K (Karmel) werd in de begintijd vaker gebruikt en diende later voor het onderscheid tussen Orde (K) en scholen (C); dat gebeurde evenwel niet consequent. De Stichting Carmelcollege was sinds haar oprichting in 1922 statutair gevestigd te Nijmegen. Vanaf 1968 was Hengelo (Ov.) de vestigingsplaats. Bijlage 2 geeft hierover meer gegevens.
 - 2 In het geval van de Deventer fusie in 1999-2000, werd van dit standpunt eenmalig afgeweken; zie voor het waarom daarvan de betreffende casusbeschrijving in hoofdstuk 7, paragraaf 7.5.
 - 3 Arts (1948).

Die hadden in al die jaren gedaan wat hun taak was: katholieke jongens opleiden die na een vervolgstudie als arts, leraar, priester, journalist of apotheker de bovenlaag van het katholieke deel van de maatschappij gingen vormen. Men kon in 1948 dan ook tevreden omzien. In het voornamelijk anekdotische gedenkboek, komt weinig maatschappelijke beïnvloeding of verstoring aan de orde, ook al waren de vijf oorlogsjaren uiteraard een moeilijke en bange tijd geweest. De beschrijvingen, per school en schooljaar apart, zijn logboekachtig en vooral onderling uitwisselbaar. Tussen 1923 en 1948 leken discussie en ontwikkeling afwezig en kwam de buitenwereld nauwelijks de school binnen. Volgens een vast stramien (traditionele didactiek, vaste programma's, onverstoorde dagorde) werden in bijna twintig jaar circa 1.000 leerlingen van een middelbareschooldiploma voorzien.

Van een organisatorisch verband van de Carmelscholen was in die tijd nauwelijks sprake (de twee scholen functioneerden op zichzelf), van een schoolbestuur eigenlijk ook niet. De scholen vielen onder het gezag van de 'pater-provinciaal', hoofd van de karmelietenorde, net als zoveel andere maatschappelijke activiteiten die karmelieten ondernamen en net zoals het gezag over honderden paters, verspreid over kloosters in het land of werkzaam in de missie overzee. Vrijwel al het schoolbestuurlijke werk werd afgedaan door een pater-secretaris.⁴ Met de overheid bestonden - nadat de subsidie eenmaal was toegekend - weinig betrekkingen, evenmin als met de georganiseerde kerk of andere maatschappelijke organisaties of belangengroepen van leraren of ouders.

De scholen waren daarmee onderdeel van de Karmelkloosterorde. Ook al vormden ze - om administratief-juridische redenen - een eigen rechtspersoon, het bestuur van de orde gaf rechtstreeks leiding. De twee scholen hadden ook nog niet het besef samen een enigszins zelfstandige 'organisatie van (twee) scholen' te vormen met eigen doelen, eigen leiding of een opdracht tot verdere integratie of een gezamenlijke externe positiebepaling. Dat besef kon pas ontstaan na 1945 toen het aantal Carmelscholen groeide: een derde school in 1947, een vierde in 1949, een vijfde in 1953 enzovoort. Toen werden ook onderlinge interdependenties zichtbaar (bijvoorbeeld door leerlingenstromen of toedeling van middelen), groeiden gezamenlijke belangen of tegenstellingen en veranderde - door de grotere *span of control* - ook de aansturing vanuit de orde. Door de verschillende situeringen van de scholen, ontstond ook diversiteit in schoolkarakteristieken en schoolbelangen. Kortom, pas na de Tweede Wereldoorlog ontvouwde zich een 'organisatie van scholen' die overigens door de gedeelde Carmelitaanse geschiedenis en de roulerende priester-leraren wel een stevige, gezamenlijke culturele basis had met dezelfde waarden, doelen en organisatiestructuur.

4 In de vergaderingen van het ordebestuur (het 'Definitorium') kwamen de scholen niet vaak aan de orde. De pater-secretaris was tot 1942 Titus Brandsma en na diens dood in 1942 werd dat tot 1972 pater Rafaël Gooijer. Wat het schoolbestuurlijke werk omvatte in de paterstijd, en hoe het mogelijk was dat het schoolbestuur zo weinig over de scholen sprak, komt aan de orde in paragraaf 3.4.1.

Na de Tweede Wereldoorlog veranderde de invloed van de buitenwereld op het scholenveld en op de scholen. De historicus Blom spreekt over “de ordenende rol van de overheid in de vorm van regelgeving en eigen uitvoerende taken (...) een intensivering en accentverschuiving in de rol van de staat, die vooral na 1945 tot ontplooiing kwam”. Hij koppelde die ontwikkeling aan groei en professionalisering van verzuiilde organisaties.⁵ Zo ontstond al in de jaren vijftig een vorm van overleg en wederzijdse beïnvloeding tussen overheid en scholenveld, die vanaf de jaren zestig zou uitgroeien tot een zeer ver uitgedijde overlegstructuur tussen overheid en belangenbehartigende organisaties van schoolbesturen, leraren en ouders.

Door maatschappelijke ontwikkelingen werden de scholen na de oorlog ook meer zichtbaar als publieke voorziening en daarmee ook meer en meer voorwerp van debat. De welvaart steeg snel in de jaren vijftig, de werkloosheid daalde en de koopkracht, zeker ook van katholieken, steeg.⁶ Leerlingenaantallen in het voortgezet onderwijs groeiden sterk en zo ook het aantal scholen en de kosten die daarmee waren gemoeid.⁷ De onderwijsuitgaven explodeerden na 1950: tussen 1950 en 1955 verdubbelden de uitgaven per hoofd van de bevolking van 55 naar 105 gulden, gevolgd door een ruime verdrievoudiging in de jaren tot 1965 naar 351 gulden per hoofd van de bevolking.⁸ Die sterk stijgende uitgaven legitimeerden meer inhoudelijke overheidsbemoeienis. Al in 1949 vroeg de Tweede Kamer om onderzoek naar een sluitend geheel van secundaire onderwijsvoorzieningen,⁹ maar de realisering daarvan in de vorm van de Mammoetwet, zou nog ruim vijftien jaar op zich laten wachten. Het scholenveld was in de jaren vijftig versnipperd en contacten en afspraken tussen scholen, bijvoorbeeld in verband met doorstroming, waren schaars. Tegelijk werden binnen de katholieke zuil de eerste barsten zichtbaar. Moderne, seculiere ontwikkelingen tastten het katholieke geloofsleven aan, ondanks pogingen tot restauratie door de bisschoppen in de vorm van het bisschoppelijk Mandement van 1954.¹⁰ Binnen de katholieke onderwijsorden, waaronder de Karmelorde, nam het aantal roepingen af en het aantal andere dan onderwijstaken van paters nam toe, een factor die moest (en zou) leiden tot meer lekendocenten in hun scholen.

Zo waren er vanaf de jaren vijftig grote veranderingen die ervoor zorgden dat de vooroorlogse, kleine en nog niet erg zichtbare Carmel-scholenorganisatie van twee scholen meer in de wind kwam te staan. De eigen groei en de omstandigheden waaronder dat gebeurde was er daar een van, de belangstelling en beïnvloeding vanuit

5 Blom (2006) 315.

6 Zij waren tot in de jaren zestig oververtegenwoordigd in de lagere beroepsgroepen en gingen economisch sterker vooruit dan anderen. Zie Goddijn (1978) 8.

7 Mandemakers (1996) 80.

8 Boekholt (1987) 238.

9 De Rooy (2018) 178.

10 Bos (2014) 79.

de maatschappij een andere. De interne verhoudingen en de externe positionering vroegen om meer aandacht. De vraag stelt zich daarom in hoeverre de sterke eenheidscultuur die door de karmelieten in de vooroorlogse periode in de scholen was ingebracht, daarna nog de antwoorden bood om nieuwe situaties het hoofd te bieden.

De probleemstelling in deze studie ligt precies daar: hoe heeft de organisatiecultuur van de Stichting Carmelcollege zich ontwikkeld sinds haar oprichting en hoe zijn latere ontwikkelingen daarin te begrijpen in het licht van een sterk veranderende context en nieuwe eisen die werden gesteld aan een schoolbestuur?

Hiervoor is al even aangeduid waaruit die sterk veranderende context bestond en ten opzichte van welke maatschappelijke ontwikkelingen in en rond de (katholieke) middelbare scholen vanaf de jaren vijftig een schoolbestuur zich moest verhouden. Er zijn daarbij vier hoofdthema's te onderscheiden.

1. De katholieke identiteit en de ontwikkelingen daarin: van eigen zuil met religieuzen in een dominante positie naar de naoorlogse, geseculariseerde situatie waarin katholieke besturen in het beste geval bij machte waren een paar aspecten van de katholieke identiteit te behouden.
2. De snelgroeiende aantallen leerlingen in het algemeen voortgezet onderwijs en de daaruit voortvloeiende schaalvergroting van de scholen, gevolgd door herstructurering van het scholenveld.
3. De ontwikkelingen in onderwijsbeleid en -regelgeving die in de naoorlogse tijd een snel veranderend kader voor de schoolbesturen vormden als gevolg van een nieuwe politieke visie op onderwijsbeleid.
4. De ontwikkelingen in de positie van de schoolbesturen zelf en van de taken waarvoor zij stonden en daarmee de noodzaak voor een bestuur opnieuw te doordenken wat 'adequaat onderwijsbestuur' moest zijn.

Deze vier hoofdthema's keren in de navolgende hoofdstukken steeds terug en vormen het frame van deze studie. Het zijn overigens geen gelijkaardige fenomenen. De samenhang ertussen is dat dit de vier thema's zijn die, vanwege hun sterke dynamiek, veelvuldig en over langere tijd de bestuurlijke agenda grotendeels bepaalden. Daarmee is ook gezegd dat deze vier thema's op zichzelf niet het hoofdonderwerp van deze studie zijn. Het gaat in deze studie primair om de vraag hoe het Carmelbestuur en de schil daaromheen van rectoren en bestuurlijke staf¹¹, acteerden en reageerden op deze

11 De term 'bestuurlijke schil' duidt de *inner circle* aan van bestuursleden, bestuurlijk secretariaat, rectoren, het latere convent van schoolleiders, de latere bureaudirecteur, beleidsmedewerkers, leden van medezeggenschapsraden. Waar binnen deze schil verschillende opvattingen bestonden (bijvoorbeeld tussen bestuur en rectoren of bestuur en medezeggenschapsraad, of bestuur-bureau) worden die als conflict of meningsverschil besproken. Opvattingen of perspectieven van buiten de bestuurlijke schil komen slechts incidenteel aan de orde, zij vallen buiten het onderzoekskader.

ontwikkelingen.¹² Het actorperspectief in deze studie is daarmee primair het perspectief van het schoolbestuur. Bestuurlijke acties waren uiteraard nauw verbonden met het ‘waardenkader’¹³ dat de achtereenvolgende bestuurders hanteerden. Het zijn de acties, de overwegingen en de perspectieven van het bestuur die in deze studie worden beschreven en geanalyseerd. Die acties varieerden van afstand houden, meebewegen of omvormen tot en met adopteren, al dan niet na een interne crisis. Om dat bestuurlijke optreden te duiden en de achtergronden ervan te belichten, wordt hierna het begrip ‘organisatiecultuur’ als sturend, theoretisch concept geïntroduceerd.

1.3 HET CONCEPT ‘ORGANISATIECULTUUR’

1.3.1 Herkomst en betekenis

Het concept ‘organisatiecultuur’ ontstond in het laatste kwart van de twintigste eeuw. Organisatiekundigen beschreven en definieerden dit concept.¹⁴ Een probleem daarbij bleek de vage grens tussen dit nieuwe concept ‘organisatiecultuur’ en het al veel langer bestaande concept ‘organisatieklimaat’. *Organizational climate* is een in de jaren zestig en zeventig ontwikkeld concept dat betrekking heeft op de psychologische factoren die de motivatie van medewerkers in een organisatie beïnvloeden, zoals structuur, beloning, warmte en ondersteuning. Dit concept behoort tot de organisatiepsychologie. De onderzoekers die zich ermee bezighielden, waren vooral geïnteresseerd in de relatie tussen klimaat en effectiviteit binnen een organisatie. Reichers en Scheider¹⁵ hebben laten zien hoe het concept *organizational culture* zich iets anders ontwikkelde. Het leunt niet op de psychologie maar op de antropologie, is breder in zijn toepassing en niet gericht op het normatief oordelen over effectiviteit of *performance* van een organisatie. Bij onderzoek naar *organizational culture* is descriptie het doel.¹⁶ Toch is er tussen de concepten *climate* en *culture* naar de mening van sommigen zoveel overlap dat er een neiging was ze door elkaar te gebruiken. James¹⁷ verhelderde het verschil en stelde: “*climate is a product of personal values irrespective of the empirical level of analysis whereas culture is engendered by system values (and involves system norms) and is a property of the collective*”.¹⁸

12 Feitelijke informatie over de bestuurlijke samenstelling in diverse periodes, statutaire bepalingen, de verhouding tussen karmelieten-bestuursleden en (later) lekenbestuursleden, is opgenomen in bijlage 2. Zie ook paragraaf 3.4.1 voor feiten over de bestuurlijke constructie.

13 Zie bijlage 1 over het gebruik van het begrip ‘waarde’ in deze studie.

14 Grondleggers waren Pettigrew (Pettigrew, 1979), Smircich (Smircich, 1983), Sackman (Sackman, 1992) en Schein (Schein, 1990).

15 Reichers (1990) 5-39.

16 Idem, 18-20

17 James (1990) 448.

18 Idem, 41. Deze stellingname van James over het bestaan van *system values* wordt door axiologisch ('waarden') - onderzoek ook in twijfel getrokken. Zie daarvoor bijlage 1.

De definitie van *organizational culture* die organisatiekundige E.H. Schein hanteert, gaat dieper dan verschillende andere omdat naast de opsomming van wat *organizational culture* uitmaakt (bij hem zijn dat *basic assumptions*) ook doel, effect en ratio deel uitmaken van zijn definitie. Zijn definitie van *organizational culture* luidt:

*“(a) a pattern of basic assumptions, (b) invented, discovered, or developed by a given group (c) as it learns to cope with its problems of external adaption and internal integration (d) that has worked well enough to be considered valid and, therefore (e) is to be taught to new members as the (f) correct way to perceive, think, and feel in relation to those problems”.*¹⁹

De kern van deze definitie is dat *organizational culture* zich baseert op *assumptions*: aannames of vooronderstellingen. Die zijn niet direct waarneembaar, reden waarom Schein binnen het begrip cultuur drie lagen onderscheidt: observeerbaar gedrag dat hij aanduidt als artefacten,²⁰ daaronder waarden en pas daaronder *basic underlying assumptions*: basale, onderliggende vooronderstellingen. De verhouding tussen deze drie is voor deze studie relevant, omdat binnen het perspectief van Schein elk van deze drie lagen zicht kan bieden op de organisatiecultuur. Daarbij kunnen waarden die over langere tijd in een organisatie blijken stand te houden, geleidelijk de status verwerven van aannames: *“they are no longer questioned and they become less and less open to discussion”*. Schein spreekt niet van ‘handelen op basis van organisatiecultuur’, maar van *the correct way to perceive, think and feel* die de leden van een organisatie als vanzelfsprekend beheersen en in acht nemen. De *insider* weet hoe het hoort en hoe het gaat en kan nieuwkomers daarin inleiden.²¹

1.3.2 ‘Organisatiecultuur’ vanuit een antropologisch perspectief

De cultureel antropoloog Tennekes, die zich eveneens heeft beziggehouden met organisatiecultuur, heeft cultuur omschreven als “patronen van handelen en vertogen daarover” en definieert deze als “een geheel van evaluatieve en cognitieve interpretatiekaders”. Hij beschouwt organisaties niet primair als werkeenheden (geconstrueerde systemen met vooraf en van buiten aangereikte doelen en procedures), maar gebruikt het perspectief van organisaties als leefwerelden waarin mensen samenkomen en handelen.²²

Dit perspectief op ‘de organisatie als leefwereld’ accentueert dat in organisaties concrete mensen en gebeurtenissen van alledag bepalend zijn voor wat er in de praktijk gebeurt en daarmee externe doelen en procedures kunnen overschaduwen. Binnen

19 Schein (1990) 111.

20 Schein definieert *artefacts* als: “visible and feelable structures and processes” en “observed behaviour”. Schein (2010)

21 Idem, 19

22 Tennekes (1995) 74.

dit perspectief kan ook zeer wel sprake zijn van elkaar aanvullende of tegenwerkende belangen: belangen die voortvloeien uit de opgelegde taak naast eigen (carrière-) belangen of persoonlijke belangen op basis van persoonlijke of collectieve waarden. Daardoor kunnen belangentegenstellingen binnen een organisatie legitiem zijn en zijn ze dus niet te veronachtzamen.

1.3.3 Scheins benadering van 'organisatiecultuur' en commentaar daarop

Het denken over organisatiecultuur van Schein is in dit onderzoek het vertrekpunt. Waarom? Enkele elementen in Scheins definitie sluiten goed aan bij het voorgenomen onderzoek naar een lang bestaande organisatie waarvan de ontwikkeling zich kenmerkt door leerprocessen, samenhangend met problemen die zich voordeden. Ook de Stichting Carmelcollege moest ervaren hoe men meer interne integratie kon bereiken en hoe men kon komen tot een betere externe positiebepaling. Daarnaast benadrukt Schein dat er geen goede en minder goede of effectieve culturen zijn als hij stelt: *"Culture is to a group what personality or character is to an individual"*. Schein kiest daarmee voor een breed en diep cultuurbegrip dat alle handelen van een groep verklaart vanuit diepliggende overtuigingen. Overtuigingen, waarvan een groep zich overigens lang niet altijd bewust hoeft te zijn, omdat ze een paradigma vormen dat zich geleidelijk binnen een sociale eenheid ontwikkelt. Het resultaat is na verloop van tijd een set van vanzelfsprekendheden die bijdragen aan stabiliteit en consistentie van een sociale groep.²³

Tennekes (1995)²⁴ becommentarieert het cultuurbegrip van Schein uitvoerig. Hij onderschrijft Scheins nadruk in de definitie van organisatiecultuur op probleemoplossing, op leerprocessen in de organisatie en op de dynamiek die daarmee samenhangt. Maar hij heeft ook kritiek op Scheins gebrek aan aandacht voor de werkelijkheid van macht en belang in de interne verhoudingen in een organisatie. Immers, Schein spreekt steeds van een bepaalde 'gegeven groep' maar zo'n groep is in werkelijkheid doorgaans geen perfecte eenheid, maar eerder een conglomeraat van mensen met verschillende posities en belangen. Deze aanvulling van Tennekes maakt de benadering van Schein beter toepasbaar in historisch onderzoek, waarin immers nooit sprake is van een gegeven groep met eenduidige belangen. Allianties wisselen en de belangen van daarbij betrokken mensen ook.

1.3.4 Scheins concept als leidraad en implicaties voor het onderzoek

Wat betekent het om Scheins concept 'organisatiecultuur' als leidraad te nemen bij het onderzoek naar de ontwikkelingen binnen de Stichting Carmelcollege?

In de eerste plaats wordt in dit onderzoek daarmee gekozen voor een antropologisch perspectief op de organisatiecultuur waarbij studie ervan tot doel heeft te beschrijven,

23 Schein (2010) 13-18.

24 Tennekes (1995) 77-80.

analyseren en begrijpen. Inzicht in het eigen verleden kan gebruikt worden voor reflectie op organisatiegedrag in het heden en invloed hebben op de manier waarop de organisatie nu haar identiteit formuleert en naar buiten brengt. Het vergroten van de gevoeligheid voor de elementen die tezamen de cultuur van een organisatie bepalen, is daarmee intrinsiek waardevol. In de woorden van Schein: "The *value of cultural analysis is that it provides insight, understanding and a roadmap for further action*".²⁵

Ten tweede focust Schein op gezamenlijk doorgemaakte leerprocessen en is daarom vooral ook gericht op organisaties van een zekere leeftijd: "*Joint learning then gradually creates shared assumptions*".²⁶ Ontbreken gezamenlijke ervaringen, zijn er veel wisselingen in een organisatie of is er nauwelijks geschiedenis, dan krijgt de vorming van cultuur weinig kans. Deze stelling is ook behulpzaam bij de vraag in hoeverre een organisatie een eenheidscultuur kent. De mate waarin sprake is van gezamenlijke leerervaringen, bepaalt dat, aldus Schein. Maar hij stelt ook dat gezamenlijk verworven basale vooronderstellingen taai zijn en voor verstarring kunnen zorgen: "*the human mind needs cognitive stability*" en organisatiecultuur werkt tegelijk als een anker en een stabiliserend element. Cultuur is daarom moeilijk veranderbaar.²⁷ In ons onderzoek zullen we nagaan op welke momenten gedragingen van bestuurders, hun preferenties en de waarden die zij beleden, de tijd en veranderende omstandigheden hebben getrotseerd en wanneer het accent meer lag op meebewegen en aanpassen. Die bestuurders vormen daarmee in dit onderzoek het niveau van analyse. Dat betekent ook dat conclusies die in dit onderzoek worden getrokken met betrekking tot de organisatiecultuur, slechts valide zijn voor dit ene organisatieniveau.²⁸

Schein wijst ten derde, net als andere antropologische cultuuronderzoekers, kwantitatieve onderzoeksmethodes bij het onderzoek naar organisatiecultuur af. De antropoloog Rousseau stelt in dit verband: "*Culture is not univocal. As a highly subjective social construction, it cannot properly be studied by researcher constructed categories and scales*".²⁹ Daarmee wordt cultuur een resultaat genoemd van betekenisgeving door de leden van een groep die zich op vele manieren kan manifesteren in gedragsvormen, rituelen, 'mores', verhalen en symbolen. Schein en Rousseau bekennen zich hiermee tot het sociaal constructivisme: de wetenschapstheorie die stelt dat onze ervaring van de wereld vooral voortkomt uit sociale constructies die afhangen van de maatschappij

25 Schein (1990) 112.

26 Schein (1990) 115.

27 Schein (2010) 119. Vanwege deze opvatting over de (on)veranderbaarheid van organisatiecultuur die in deze studie de boventoon voert, blijven veranderkundige managementstrategieën die gericht zijn op snelle veranderingstrajecten hier buiten beschouwing.

28 In literatuur over *organizational culture* wordt altijd benadrukt dat de *level of analysis*-keuze essentieel is om te komen tot betrouwbare uitspraken. Dit onderzoek is een *single level analysis*. Zie Dansereau & Alutto (1990) 193-201.

29 Rousseau (1990) 154-155, 166.

en cultuur waarin we leven.³⁰ Anders gezegd: in deze visie geven wij zèlf betekenis aan verschijnselen en maken daarmee cultuur. Een onderzoeker benadert deze niet vanuit zijn eigen tijd- en plaatsgebonden opvattingen, maar probeert die andere cultuur in haar eigen termen te begrijpen. De culturele antropologie en de geschiedwetenschap gaan hier hand in hand.

1.3.5 Zichtbaarheid en onderzoekbaarheid van 'organisatiecultuur'

Organisatiecultuur zoals hierboven beschreven, lijkt een moeilijk te hanteren en te onderzoeken fenomeen. De organisatiekundigen Frissen en Van Westerlaak³¹ en de organisatiesocioloog Schipper³² bieden handvatten om het concept organisatiecultuur nader te operationaliseren. In dit onderzoek wordt in navolging van deze organisatiekundigen, organisatiecultuur gezien als een afgeleide van de oorspronkelijke waarden die in een organisatie bestaan. Die onderliggende waarden beïnvloeden en kleuren de processen en structuren binnen de organisatie. Maar ook de omgeving werkt op de organisatie in, waardoor condities en opvattingen veranderen. Dat geeft dynamiek in de organisatie als gevolg waarvan de organisatiecultuur zich wijzigt. Organisatiecultuur vatten wij dus op als een waardenkader (invalshoek 1), dat een organisatie doordrenkt tot op het niveau van processen en structuren (invalshoek 2), maar dat evenzeer aan veranderingen onderhevig is door beïnvloeding vanuit de omgeving (invalshoek 3).

In dit onderzoek naar organisatiecultuur worden de waarden in beeld gebracht waarop de Stichting Carmelcollege oorspronkelijk werd gegrondvest. Dat waren religieuze waarden, pedagogische waarden en organisatiewaarden.³³ Vervolgens begon er een ontwikkeling waarin die waarden evolueerden, werden aangevuld of accenten anders werden gelegd. Dat gebeurde onder invloed van de beleidsomgeving, zoals maatschappelijke veranderingen, ontwikkelingen in de kerk, ingrepen van de overheid en demografische factoren. Een proces van waardenverschuiving voltrok zich door processen van organisatieontwikkeling en vond zijn neerslag in aanpassingen van de organisatiestructuur via procedures, besluiten en koerscorrecties.

Visueel voorgesteld ziet de organisatiecultuur er dan zo uit, waarbij de overlappende delen de organisatiecultuur verbeelden.

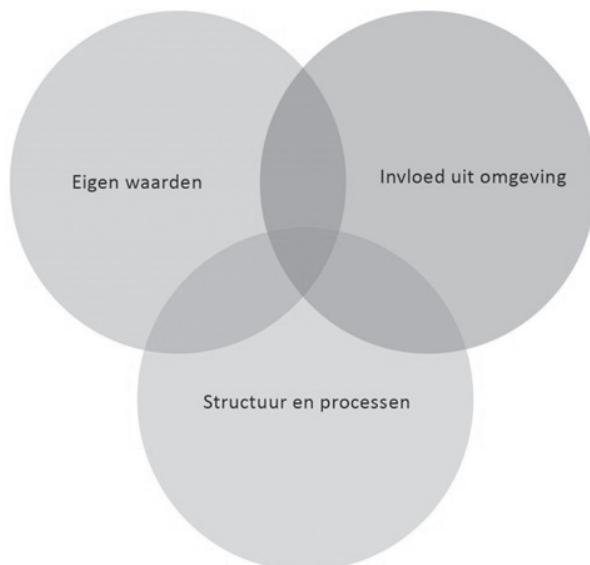
30 Het begrip 'sociaal constructivisme' heeft betrekking op de vraag waardoor ons beeld van de wereld wordt bepaald. Sociaal constructivisten stellen dat de ons omringende cultuur, de conventies en de instituties waarin we leven, ons beeld van de wereld (daaronder begrepen onze ideeën, onze kennis en datgene wat we als feiten zien) bepalen, méer dan empirisch ('naturalistic') onderzoek dat doet. Het begrip stamt uit de wetenschapsfilosofie en wordt in de sociale wetenschappen vaak gebruikt. Zie Mallon (2019).

31 Frissen & Van Westerlaak (1990) 36-40.

32 Schipper (1993) 38-54

33 Deze beschrijving van oorspronkelijke waarden vindt plaats in de hoofdstukken 2 en 3.

Figuur 1



Naar: Frissen/van Westerlaak (1990)

In deze studie draait het om de organisatiecultuur van een confessioneel georiënteerde onderwijsorganisatie - geen marktgerichte onderneming, overheidsinstantie of divisie - en daarom moet gespecificeerd worden wat in *deze* organisatie het bestuurlijk handelen in verschillende perioden richting gaf en welke bestuurlijke uitgangspunten werden gehanteerd. De organisatiesocioloog Schipper stelt dit aspect aan de orde in *Zin in organisatie. Een filosofische beschouwing over organisatiecultuur en rationaliteit*.³⁴ Zo vraagt hij zich onder meer af wat in een organisatie de boventoon voert: is dat waarderationeel handelen of doelrationeel handelen? Deze begrippen ontleent hij aan de socioloog Max Weber³⁵ die handelingen op basis van ethiek of religie, die in zichzelf waardevol zijn zonder de gevolgen erbij te betrekken, onderscheidt van handelingen die gericht zijn op effect of voordeel in de buitenwereld. Hiermee komen ook de begrippen 'normativiteit' en 'normatieve rechtvaardiging' in beeld. De filosoof Terpstra specificeerde het begrip normativiteit en vroeg zich af wat het betekent als iemand verantwoordelijkheid neemt in het aanvaarden van een bestuurlijke taak. Zijn antwoord is dat bestuurders in het publieke domein, ook indien zij niet in dienst zijn van de overheid, een publieke rol vervullen omdat hun besluiten grote gevolgen kunnen hebben voor de samenleving. De verantwoordelijkheid voor het besturen van een organisatie is een normatieve. Terpstra stelt dat alleen al "de formulering van

34 Schipper (1993) 90-108.

35 Weber gebruikte de begrippen 'Wertrational' en 'Zweckrational' in zijn belangrijke studie *Wirtschaft und Gesellschaft*. Weber (1976), 12-13.(oorspronkelijk 1925)

een probleem, de keuze van de doeleinden en de grenzen die men zichzelf daarbij oplegt” normatieve kwesties zijn. Normativiteit en waarderamenteel handelen liggen op hetzelfde vlak: normen stellen en handhaven maar evenzeer normen veranderen als dat nodig is en daarover verantwoording afleggen. Die verantwoording wordt uiteindelijk opgeëist in de publieke ruimte.³⁶

Deze studie beoogt op systematische wijze de organisatiecultuur van de Stichting Carmelcollege in verschillende tijdvakken in beeld te brengen. Die zoektocht loopt door verschillende tijdvakken en voert langs uitingen van vertrouwen (en wantrouwen), discussies over het vormingsaanbod, het structureren van werkprocessen, problemen rond leidinggeven en leiding ontvangen, maar ook van collegialiteit, samenwerking en het verdelen van macht en zeggenschap. Dit zijn de waarneembare - en dus beschrijfbaar - artefacten, waaraan de organisatiecultuur kan worden afgelezen. Daarachter worden waarden zichtbaar en af en toe, zoals Schein stelt, *basic assumptions*: waarden die gesteld zijn en overtuigingen zijn geworden, die de organisatie blijvend kenmerken en die men wil behouden.

1.4 ONDERZOEK BINNEN EEN ORGANISATIE EN DE POSITIE VAN DE ONDERZOEKER

Het onderzoek is te typeren als een onderzoek dat plaatsvindt binnen één organisatie. Het is daarmee een enkelvoudige gevalstudie. Den Hertog en Van Sluijs bespreken een aantal kenmerken en karakteristieke problemen van zulk onderzoek.³⁷ Zij stellen dat het problematisch kan zijn om als externe onderzoeker voldoende toegang tot de organisatie te krijgen, het vertrouwen te winnen en de context ervan te leren kennen. Zij wijzen op de onderzoeksethische kant die bij onderzoek binnen organisaties bijzonder nauw luistert. Het onderzoek kan immers belangen schaden of bedreigend zijn voor medewerkers en soms heeft de onderzoeker ook zijn eigen belangen.³⁸

Daarnaast is aan de orde welke onderzoeksmethoden bij onderzoek in organisaties bruikbaar zijn in relatie tot het doel van het onderzoek. Organisatieonderzoek dat vooral gericht is op het begrijpen, analyseren en beschrijven van processen, valt binnen de toegepaste sociologie en de etnografische onderzoekstraditie. Daarvoor bestaat volgens Den Hertog “geen receptenboek met regels en procedures” en is “de onderzoeker zijn eigen instrument”.³⁹ De positie van de onderzoeker vraagt daarom speciale aandacht. Men kan stellen dat zijn positie op voorhand een zwakke is: hij heeft weinig houvast, moet vertrouwen op zijn vermogen te reflecteren en zeker als de onderzoeker het

36 Terpstra (1997) 263-265. Terpstra spreekt over bestuurlijk handelen dat altijd plaatsvindt in een *rechtvaardigheidsomgeving* die zowel politiek als normerend van aard is.

37 Den Hertog (1995).

38 Ibid, 30.

39 Ibid, 192.

speelveld blank betreedt, kan hij “verdrinken in een overmaat aan aspecten die later wellicht bijzonder relevant zouden kunnen zijn”.⁴⁰ Maar als hij te veel onderdeel is of wordt van de te onderzoeken organisatie kan dat zijn blik kleuren en zijn vermogen tot objectieve beschrijving aantasten. Dit laatste gevaar kan worden bestreden door voldoende triangulatie, het gebruik van meer dan één informant of bron.⁴¹

De auteur van deze studie heeft ten opzichte van de Stichting Carmelcollege een bijzondere relatie gehad. In de jaren 1987-1997 trad hij incidenteel op als extern organisatieadviseur in verschillende scholen van de Stichting. In de jaren 2001-2008 was hij bij de Stichting in dienst en maakte hij deel uit van het driehoofdige college van bestuur. Deze laatste periode valt nadrukkelijk niet samen met de in deze studie beschreven periode. Na 2008 waren er geen functionele contacten meer. Deze bindingen in het verleden verschaffen hem weliswaar een goede informatiepositie en hij geniet bij dit onderzoek het vertrouwen van de Stichting, maar deze omstandigheden zouden ook zijn waarneming en beschrijving kunnen inkleuren. De afstand in tijd tussen de periode van nauwe betrokkenheid (2001-2008) en het verrichten van deze studie (2017-2022) heeft de mogelijkheid van objectieve waarneming en beschrijving vergroot. Om het risico op te gekleurd waarnemen verder te verkleinen, was een klankbordgroep actief van enkele personen, inmiddels op afstand van de Stichting en zonder belangen daarin, die vanuit eigen ervaringen in het verleden eveneens een positie konden innemen van én insider én waarnemer-op-afstand.⁴² Die tussenpositie geldt bij antropologisch onderzoek als voordeel. Martin⁴³ onderkent en analyseert het probleem van de positie van de onderzoeker van organisatiecultuur. Die positie kan die van buitenstaander zijn (*etic*) of die van insider (*emic*.) Beide posities hebben voor- en nadelen, reden waarom zij pleit voor een goed overwogen “*epic-emic balance*”: voldoende afstand in combinatie met voldoende inleving. Daarnaast is bij de opzet en uitvoering van deze studie voortdurend gestreefd.

1.5 LITERATUUR EN BRONNEN

Deze studie is gebaseerd op archiefstukken en literatuur. Hieronder volgt een thematisch geordende bespreking van de relevante literatuur over het Nederlandse onderwijsverleden. Schrijven over de geschiedenis van het katholiek voortgezet onderwijs, betekent ook voortborduren op veel dat al beschreven is en de eigen probleemstelling afzetten tegen de daarin reeds gepresenteerde inzichten en perspectieven. De stichting en de groei van katholieke middelbare scholen, het werk van religieuzen daarin, het katholieke emancipatiestreven, het zijn maar enkele aspecten die

40 Ibid, 199.

41 Beuving (2015) 43.

42 Enkele oud-rectoren, een voormalig bureaudirecteur en een emeritus-hoogleraar organisatiekunde van de UT, tevens voormalig lid Raad van Toezicht Stichting Carmelcollege.

43 Martin (2002) 36-40.

in de geschiedenis van vrijwel elke katholieke school aanwijsbaar zijn. Die geschiedenis van de Carmelstichting begint met de schoolstrijd aan het begin van de twintigste eeuw en de financiële gelijkstelling van bijzonder en openbaar onderwijs die het stichten van katholieke scholen ook in de praktijk mogelijk maakte. De algemene literatuur over de geschiedenis van het middelbaar onderwijs omvat zowel oudere studies over het onderwijsbeleid, als latere over de ontwikkeling van schoolsoorten, vormingsidealen en veranderingen in de leerlingenpopulatie.

De hiernavolgende beredeneerde bibliografie over de geschiedenis van het algemeen voortgezet onderwijs vanaf de jaren vijftig *zoomt* in op de vier eerdergenoemde themavelden: katholieke identiteit, groei van de leerlingenaantallen, invloed van overheidsbeleid en het besturen als activiteit. De bibliografie geeft een overzicht van reeds bestaande kennis en geeft ook aan welke nieuwe inzichten deze studie daaraan wil toevoegen. Paragraaf 1.5.1 bespreekt literatuur die gaat over de identiteit van katholieke scholen, de idealen van de religieuzen die er werkten en de latere secularisatie. Paragraaf 1.5.2 richt zich op literatuur die gaat over de groei van de leerlingenaantallen na 1950 die de katholieke scholen dwong tot aanpassingen. Paragraaf 1.5.3 bespreekt literatuur over de invloed van het overheidsbeleid en wet- en regelgeving op de scholen. In paragraaf 1.5.4 draait het om de positie en de rol van schoolbesturen en daaruit volgende reflectie op het besturen van de Stichting en de ontwikkelingen daarin.

1.5.1 De katholieke identiteit in het voortgezet onderwijs

In de historiografie van het katholiek onderwijs tot circa 1960 domineren de groei en uitbreiding ervan in het licht van de katholieke emancipatie. De socioloog Matthijssen⁴⁴ liet in 1958 cijfermatig zien hoe de katholieke middelbare scholen bijdroegen aan de katholieke intellectuele emancipatie. Hij beschreef de sterke groei van het katholiek middelbaar onderwijs vanaf het interbellum, die na de Tweede Wereldoorlog in versneld tempo doorzette. Tevens benoemde hij een aantal karakteristieke kenmerken van het katholieke middelbaar onderwijs die katholieke voorkeuren tonen, zoals de voorkeur voor op persoonlijkheidsvorming gericht middelbaar onderwijs, en daarmee een voorkeur voor gymnasium- en mms-onderwijs⁴⁵ en, als pendant daarvan, reserve ten opzichte van natuurwetenschappelijk gericht onderwijs. Evenzeer opmerkelijk zijn de gegevens over het lagere externe rendement⁴⁶ van katholieke middelbare scholen in de jaren vijftig, iets wat Matthijssen herleidde naar enkele kenmerken van de katholieke bevolkingsgroep: een achterstand in de beroepsstructuur, een hoog geboorteniveau en een algemene intellectuele achterstand.⁴⁷ Deze bevindingen zijn relevant om de Carmelscholen te

44 Matthijssen (1958).

45 Gymnasium - maar ook mms-onderwijs (middelbare meisjesschool) - riepen meer een associatie op met brede mensvorming en culturele vorming dan hbs-onderwijs. Zie daarvoor ook Matthijssen (1958), 94-95.

46 'Extern rendement' wordt gedefinieerd als het aantal doorstudeerders in het hoger onderwijs.

47 Matthijssen (1958) 198.

kunnen situeren in het geheel van het katholiek middelbaar onderwijs, zoals met betrekking tot de sociale achterstanden in regio's waar Carmelscholen opereerden.

Ook de socioloog Van Kemenade schetste een beeld van het katholiek voortgezet onderwijs in de jaren tot circa 1960 waarin de groei centraal staat.⁴⁸ Hij onderzocht de verzuilingsmentaliteit, de identificatie van ouders met het katholiek onderwijs en hun verwachtingen van de invloed van katholieke scholen op de religieuze vorming. Zijn conclusie luidde in 1968 dat de verzuiling voor het katholiek onderwijs functioneel was geweest “in zoverre men daardoor ‘ongestoord’ aan de uitbouw van de onderwijsvoorzieningen heeft kunnen werken”. Tegelijk wees hij op de nadelen ervan, die hij vooral zag in de structuur van het katholiek onderwijs met “een niet langer te rechtvaardigen dominantie van kerkelijke belangen in bestuursbeleid”, die zijn inziens een belemmering vormden voor een evenwichtige en deskundige afweging van het algemene onderwijsbelang.⁴⁹ Zijn werk markeert het naderend einde van de traditionele, exclusief katholieke school binnen het verzuilde stelsel en stond aan het begin van een ander tijdvak waarin de overheid het onderwijs ging zien als een instrument voor het bereiken van andere dan pedagogisch-didactische doelen, zoals algemeen maatschappelijke doelen.

Van Kemenade⁵⁰ merkte op dat de ontwikkeling van het katholiek voortgezet onderwijs in de jaren vijftig een paradox laat zien: getalsmatig maakte het een zeer sterke ontwikkeling door in een periode waarin tegelijk de twijfel aan de noodzaak of wenselijkheid van dat exclusief katholiek onderwijs al doorklonk. Die twijfel werd destijds vooral geuit door katholieke wetenschappers en schrijvers. Ponsioen⁵¹ en Brom⁵² zijn daar voorbeelden van. In deze studie wordt nagegaan of en op welke manier en op welk moment die twijfel zich ook manifesteerde binnen de Stichting Carmelcollege en welke conclusies de Stichting daaraan verbond.

Ten slotte, in deze paragraaf over katholiciteit in het onderwijs kan het niet alleen gaan over de sterke of minder sterke positie van katholiek onderwijs in bepaalde periodes, maar moet ook een specifiek bestuurlijk aspect aan de orde komen: het beginsel van ‘subsidiariteit’, een manier van denken die niet alleen invloed had op het besturen (van bijvoorbeeld scholen), maar ook de katholieke visie vormt op de verhouding overheid - (katholieke) scholen. De middeleeuwse wijsgeer Thomas van Aquino beval het subsidiariteitsbeginsel al aan en werkte het verder uit voordat het door de katholieke kerk als een bestuurlijk vertrekpunt werd geadopteerd. De katholieke theoloog Borgman geeft er een eigentijdse interpretatie van waarbinnen

48 Van Kemenade (1968).

49 Ibid, 246-247.

50 Ibid, 238.

51 Ponsioen (1963).

52 Brom (1960). Voor nadere uitwerking zie paragraaf 3.2.

hij een onderscheid maakt tussen een juridische laag in het begrip subsidiariteit en een sociale laag, die hij de meest wezenlijke noemt.⁵³ Juridisch betekent subsidiariteit een bepaalde bevoegdheidsverdeling tussen hogere en lagere bestuursorganen, waarbij het hogere bestuursniveau voldoende afstand houdt en daarmee het lagere ruimte geeft om kwesties naar eigen inzicht te regelen.⁵⁴ Een meer sociale invulling van het begrip werd in 1931 door Paus Pius XI verwoord: “Het is nadelig, ja, noodlottig voor de goede orde om wat door een kleinere en ondergeschikte gemeenschap gedaan en tot stand gebracht kan worden, naar een grotere en hogere gemeenschap te verwijzen. Immers, iedere sociale bemoeienis, is volgens haar eigen natuur en begrip subsidiair: zij dient hulp te brengen aan de leden van een sociaal lichaam, maar ze mag nooit vernietigen of absorberen.”⁵⁵ Borgman spreekt in zijn interpretatie over de uitdrukking van een mensbeeld en schrijft: “Het subsidiariteitsbeginsel is uitdrukking van een maximaliserende visie op menselijke waardigheid. (...) Mensen wordt onrecht aangedaan indien ze worden beschouwd als elementen die naar believen kunnen worden ingezet om de samenleving op te bouwen volgens een vaststaand, door een beperkte groep ontwikkeld bouwplan. Alle mensen zijn geroepen om niet alleen medebouwers maar ook medearchitecten te zijn”.⁵⁶

In lijn met het subsidiariteitsbeginsel is door katholieke besturen vaak met argwaan gekeken naar het handelen van de overheid en op grond daarvan werd dan steeds gepleit voor meer bestuurlijke inrichtingsvrijheid. En *mutatis mutandis* speelde binnen een katholiek schoolbestuur met meerdere scholen de vraag of, volgens datzelfde subsidiariteitsbeginsel, scholen wel voldoende ruimte kregen van dat schoolbestuur. Binnen deze studie komt de werking van het subsidiariteitsbeginsel binnen de Stichting Carmelcollege aan de orde.

Een belangrijk deelaspect van de geschiedenis van het katholiek onderwijs is het toetreden en later terugtreden van kloosterorden en congregaties. Het toetreden vond vrij massaal plaats vanaf de jaren twintig, het terugtreden zien we in een kort tijdsbestek rond 1968. Het laatste was onder meer een onvermijdelijke reactie op de terugloop van het aantal kloosterlingen door verminderde aanwas en veel uittrekkingen.

Verschillende auteurs schreven over onderwijscongregaties, de positie die de congregaties innamen, de strategieën die zij gebruikten en hun achterliggende motieven. Kox schreef een uitvoerige historische studie over het onderwijs van de fraters van Tilburg,⁵⁷ lang een van de grootste onderwijscongregaties die zich ook

53 Borgman (2013) 109.

54 Zo wordt het begrip subsidiariteit bijvoorbeeld in de Europese Unie gebruikt om de verhouding tussen de lidstaten en de Unie te karakteriseren.

55 Pius XI (1931) 79.

56 Borgman (2013) 108.

57 Kox (2014).

uitvoerig bezighield met katholieke pedagogiek, de opleiding van onderwijzers en met de uitgave van schoolmethodes. De fraters van Tilburg vonden hun werkterrein in het lager onderwijs en het kweekschoolonderwijs eveneens aan jongens en Kox beperkt zich tot de vroege periode (1844-1916). Dat zijn twee redenen waarom zijn studie minder raakvlakken heeft met de onderhavige studie. Maar de voortvarendheid waarmee de Tilburgse fraters hun onderwijsimperium opbouwden, hun gedrevenheid om op te komen voor de geestelijke en intellectuele ontwikkeling van katholieken en hun brede aanwezigheid in het debat over de ontwikkeling van katholiek onderwijs zijn zeker voor alle latere onderwijscongregaties inspiratiebronnen geweest.⁵⁸

Van Vugt beschrijft het werk van drie Broedercongregaties werkzaam in het lager- en het uitgebreid lager jongens onderwijs. De broeders over wie Van Vugt schrijft, waren zeer behulpzaam bij de katholieke emancipatie maar zagen in het geven van onderwijs ook een werkterrein dat meer status en bevrediging verschafte dan oudere taken als armen- en ziekenzorg. Smit beschrijft de geschiedenis van drie katholieke meisjeslycea,⁵⁹ gesticht door congregaties van kloosterzusters. Zij schetst de spanning tussen katholieke, vrouwelijke en intellectuele vorming en behandelt pedagogische idealen en de vormgeving daarvan in de schoolpraktijk, maar ook de functie die het onderwijs vervulde voor de religieuze gemeenschappen zelf. De orden en congregaties maakten zich graag dienstbaar aan het grote katholieke emancipatiestreven, maar het was nooit hun enige doel. Jacobs,⁶⁰ schrijvend over de karmelieten, laat zien hoe onderwijs maar een beperkt deel was van het brede geheel van taken van de orde, een weliswaar groeiend deel, maar toch altijd enigszins omstreden. Het had zich volgens hem ook nooit tot het enige werkterrein kunnen ontwikkelen, omdat onderwijs geven toch te ver afstond van de primaire motivatie van kloosterlingen.

In de jaren zestig ontstond kritiek vanuit de maatschappij op het grote aantal religieuzen in het onderwijs. De kloosterorden die in scholen werkten, werden toen door die ontwikkelingen en door de kritiek (vaak uit eigen kring) op hun onderwijsinspanningen verrast.⁶¹ Tegelijkertijd traden steeds meer religieuzen uit het ambt en voor de blijvers was er de lokroep van nieuwe taken voor kloosterorden, met name in de missie, zoals Van Vugt laat zien. De ontwikkeling van de Carmelscholen kan niet los worden gezien van deze specifiek katholieke onderwijsgeschiedenis. Hoe de karmelieten met deze ontwikkelingen zijn omgegaan en waar hun opvattingen verschilden van die van andere orden en congregaties, komt in deze studie aan de orde.

58 Hoe *trendsettend* zij lange tijd bleven, klinkt bijvoorbeeld nog door in een citaat van G. Brom over de priester-leraar als fenomeen dat hierna opgenomen is in paragraaf 3.2.2

59 Smit (2019).

60 Jacobs (2017).

61 Brom (1960) 28.

Naast literatuur over de karmelieten gebruiken we hier studies over andere priesterorden die in het middelbaar onderwijs werkzaam waren, zoals de jezuïeten⁶² en augustijnen.⁶³ Deze twee onderwijsorden zijn geschikt als vergelijkingsmateriaal omdat zij tijdens de bloei van de katholieke zuil een vergelijkbaar aantal (jongens)scholen bestuurden als de karmelieten. Het is denkbaar dat zich tussen deze kloosterorden een hiërarchische positionering in het onderwijsveld voordeed, vergelijkbaar met de door Smit waargenomen sociale hiërarchie tussen de meisjesscholen van zustercongregaties.⁶⁴ We kijken daarom wat de relatieve positie was van de karmelieten als onderwijsorde te midden van andere orden en gaan na wat de relatie was met andere grote katholieke schoolbesturen, zoals de Brabantse Vereniging OMO (Ons Middelbaar Onderwijs), die niet door religieuzen werd gesticht en geleid.

Het terugtreden van rooms-katholieke congregaties en orden uit het onderwijs vond plaats vanaf de jaren zestig en verliep tamelijk abrupt. In 1956 waren nog 11.000 religieuzen in het onderwijs werkzaam, in 1985 nog slechts 400. In 1964 werd nog 72 procent van de katholieke scholen bestuurd door het bisdom of door een onderwijscongregatie, in 1987 was dat gedaald naar 2 procent.⁶⁵ Dit onderzoek zal bijdragen aan onze vooralsnog zeer beperkte kennis over dit massale en snelle proces van terugtrekking door kloosterlingen uit het onderwijs, een proces dat zich ook voordeed in de gezondheidszorg.

De bredere context waarbinnen de katholiciteit van scholen in deze studie moet worden begrepen, omvat tevens de afnemende kerkelijke binding en de toenemende geloofsafval die zich voordeden in de periode na de Tweede Wereldoorlog. Men spreekt dan van ontzuiling en secularisatie. Deze termen worden vaak in één adem genoemd, waarbij de term ontzuiling de institutionele aspecten betreft en secularisatie verwijst naar de gedragskenmerken zoals afnemende kerkelijke meelevendheid. Ook na de jaren vijftig en zestig bleven overigens alle katholieke scholen zich katholiek noemen, maar inhoudelijk veranderde er veel. De studie van Vreeburg, *Identiteit en het verschil*,⁶⁶ bespreekt de veranderende binding van ouders met confessionele scholen en welke andere dan levensbeschouwelijke keuzemotieven voor confessionele scholen er van kracht bleven. Tevens behandelt hij de acties van de Kerk en de bisschoppen richting de katholieke scholen en de nieuwe verwachtingen waaraan katholieke scholen in veel gevallen niet konden of wilden voldoen. Ook de Carmelscholen moesten hun standpunt bepalen ten opzichte van het Episcopaat en de bepalingen van de bisschoppen ten aanzien van het middelbaar onderwijs. Deze studie wil daar inzicht in geven.

62 Boekmakerscollectief (1987) 186.

63 Heffernan (2015) 440-442.

64 Smit (2019) 73-80.

65 Holtkamp (1988).

66 Vreeburg (1993).

Veel onderzoek is al gedaan naar de redenen van het, ondanks de secularisatie, succesvol voortbestaan van katholieke scholen, terwijl in andere maatschappelijke sectoren de ontzuiling hard toesloeg. Was hun onderwijs beter dan op andere scholen? Waren katholieke schoolbesturen effectiever? Deden zij het beter in de concurrentie om de leerlingen? Deze onderzoeksvragen passeren de revue in de bundel *Verzuiling in het onderwijs* onder redactie van Dijkstra en Dronkers.⁶⁷ Maar die onderzoeken leverden slechts geringe indicaties op. Deze studie stelt andere vragen, zoals over de opstelling van de Carmelstichting tegenover het kerkelijk gezag, en raakt daarmee voortdurend aan problemen rond secularisatie. Aanknopingspunten voor een duiding van het beleid zijn onder meer te vinden in Derks' beschrijving van de veranderingen in post-conciliair katholiek Nederland.⁶⁸ Daarin ligt de nadruk op de religieuze transformatie in de jaren zestig en het conservatieve verzet daartegen. Enkele publicaties van Van Walstijn,⁶⁹ met name *Reus op lemen voeten* uit 2011, beschrijven de neergang van de katholieke scholen in geloofsopzicht, gezien vanuit een kerkelijk perspectief. Hier stellen we de vraag hoe de Carmelstichting zich in deze materie opstelde.

Het Tweede Vaticaans Concilie van 1962-1965 en meer nog het daaropvolgende Pastoraal Concilie van de Nederlandse Kerkprovincie (1966-1970)⁷⁰ inspireerden de meer vooruitstrevende krachten binnen de Rooms Katholieke Kerk, ook in het onderwijs. Kozen ook de karmelieten voor de positie die Goddijn⁷¹ en Thurlings⁷² hebben beschreven als "een nieuwe grondhouding in de Kerk" respectievelijk een "theoretische heroriëntatie"?

Godsdienstpedagoog Miedema bespreekt in *Levensbeschouwelijke vorming in een post-seculiere tijd*⁷³ de noodzaak tot en mogelijkheden voor levensbeschouwelijk onderwijs, ook in relatie tot burgerschapsvorming. Miedema sluit hiermee aan bij het werk van de Duitse filosoof Habermas die de term 'post-seculier' voor het eerst gebruikte en daarmee doelde op het gebruik van religieuze overlevering en de doorwerking van christelijke ethiek in contexten die zich overigens als seculiere organisaties gedragen.⁷⁴ Het werk van de filosoof Groen *Identiteit als belofte. Over organisaties die een naam hebben op te houden*,⁷⁵ is als een concretisering daarvan te beschouwen. Was de Carmelstichting een van die identiteitsgevoelige organisaties die in een post-seculiere periode levensbeschouwelijkheid een plaats probeerden te blijven geven en zo trouw te blijven aan hun herkomst? En zo ja, hoe deed ze dat?

67 Dijkstra & Dronkers (1997)

68 Derks (2014).

69 Van Walstijn (2011).

70 Jacobs (1986).

71 Goddijn (1978).

72 Thurlings (1971).

73 Miedema (2012).

74 Habermas (2009).

75 Groen (1998).

1.5.2 Groei van het aantal leerlingen en schaalvergroting

Een aspect dat binnen historisch onderwijsonderzoek tot nu toe weinig aandacht kreeg maar in de scholen en voor de schoolbesturen zeer bepalend was, is de kwestie van schoksgewijze veranderingen in onderwijsdeelname of significante verschuivingen van leerlingenaantallen tussen schoolsoorten. Zulke veranderingen zijn er volop geweest in de periode na 1950. Statistieken en analyses daarvan⁷⁶ laten zien dat de deelname aan het voortgezet onderwijs (en aan het katholiek voortgezet onderwijs in het bijzonder) direct na 1950 sterk steeg. Een tweede groeispurt voor het algemeen voortgezet onderwijs vond plaats na de invoering van de Mammoetwet in 1968, gevolgd door een scherpe instroomdaling in de jaren tachtig, als gevolg van geboortedaling. De onderwijskundigen Kuhry⁷⁷ en Van der Ploeg⁷⁸ analyseerden die bewegingen en koppelden er verklaringen aan. Die verklaringen betreffen demografische, maar evengoed sociaaleconomische ontwikkelingen en als gevolg daarvan veranderende opvattingen bij ouders over de waarde van langer onderwijs volgen. De Vries spreekt in dit verband over de verbreiding van maatschappelijke schooldwang.⁷⁹ En Vuyk⁸⁰ wijst op een verband met processen van individualisering en meritocratisering die een positieve attitude ten opzichte van langere schoolloopbanen bewerkstelligden. Daarnaast speelden wetgeving een rol (bepalingen ten aanzien van langere onderwijstrajecten, verlenging van de leerplicht, stimulering van doorstroming binnen de Mammoetstructuur) en vooral ook de groeiende deelname van meisjes aan hogere onderwijsniveaus met een langere opleidingsduur. De opwaartse tendens waarbij leerlingen minder vaak kiezen voor lager beroepsonderwijs (lbo) en vaker voor algemeen voortgezet onderwijs, bracht - samen met de demografische instroomdip in de jaren tachtig - veel kleinere lbo-scholen in de problemen. Fusies waren het onvermijdelijke gevolg, zeker toen de overheid hogere opheffingsnormen invoerde. Dit type fusies vormde de eerste kleine fusiegolf in de jaren tachtig, waarbij vooral scholen voor middelbaar algemeen voortgezet onderwijs (mavo) en voor lager beroepsonderwijs (lbo)⁸¹ betrokken waren. Deze sociale achtergronden van grotere onderwijsdeelname en de voorkeur voor langere leertrajecten bepaalden ook de ontwikkelingen in de Carmelscholen. Had het bestuur daar oog voor en beïnvloedden deze ontwikkelingen het bestuursbeleid?

De vorming van steeds meer grote (en soms brede) scholen of scholengemeenschappen en grotere schoolbesturen in de jaren negentig leidde tot veranderingen in het schoolpedagogisch klimaat en ook tot vormen van bureaucratisering. Daarmee is meer schaalgrootte - het bevorderen ervan en het verzet ertegen - een factor van

76 Leune (1986).

77 Kuhry (1998).

78 Ploeg (1993).

79 De Vries (1993).

80 Vuyk (2017).

81 De nieuwe minimum getalsnorm werd 240 leerlingen voor een vierjarige cursus. Dat haalden veel kleine mavo's niet.

belang geworden binnen scholen en scholengroepen. Sommige auteurs zagen in die schaalvergroting ook een bestuurlijk risico, zeker als die tegelijk plaatsvond met vormen van decentralisatie. Karsten⁸² en Van Wieringen⁸³ schreven over de invloed van nieuwe administratieve tussenlagen die tussen scholen en schoolbesturen bestuurlijke verantwoordelijkheid konden vertroebelen, zeker waar invloedrijke, bestuurs- of administratieve bureaus ook bestuurlijke zaken voor hun rekening namen zonder duidelijk mandaat. We gaan na in hoeverre dit ook geldt voor de Carmelscholen.

1.5.3 Landelijk beleid, wet- en regelgeving en implicaties voor schoolbesturen

Een schoolbestuur in het bijzonder onderwijs maakt gebruik van de vrijheid van onderwijs, een klassiek grondrecht, in artikel 23 van de Grondwet opgenomen. Aan dat artikel liggen twee gelijkwaardige beginselen ten grondslag. Het eerste is dat het geven van onderwijs vrij is. Die vrijheid van een schoolbestuur betreft het mogen stichten van scholen en het kiezen voor een bepaalde levensbeschouwelijke richting en een bepaalde onderwijskundige inrichting. Het tweede beginsel is dat de overheid verantwoordelijk is voor het onderwijsstelsel. Dit is de “aanhoudende zorg” voor het onderwijs, in de formulering van artikel 23 van de Grondwet.⁸⁴ Daarmee heeft de centrale overheid ook een garantielijkt voor een goed functionerend stelsel, voor de onderwijskwaliteit en voor toegankelijkheid.

In Nederland is de autonomie van schoolbesturen van oudsher groot. Daarenboven heeft de overheid sinds de jaren tachtig van de vorige eeuw autonomievergrotings- en dereguleringsbeleid gevoerd. Dit heeft vooral geleid tot autonomieverschuiving: meer organisatorische en beheersmatige autonomie ten koste van onderwijskundige autonomie.⁸⁵ Immers, autonomie is een meervoudig begrip want autonomievergroting en -verkleining kunnen betrekking hebben op verschillende beleids- of organisatieaspecten, zodat ook niet altijd duidelijk is of de ‘netto- grip’ van de overheid op het onderwijs groter of kleiner wordt.⁸⁶ De invulling van het autonomiebeginsel door de overheid is dus een dynamisch proces: maatschappelijke en politieke opvattingen in een bepaalde periode zijn doorslaggevend voor de hoeveelheid autonomie die schoolbesturen wordt toegestaan en voor de domeinen waarop die autonomie betrekking heeft.

Onderwijsonderzoeker Bronneman-Helmers wees op de achtergronden van deze dynamiek. Uit haar overzichtsstudie over de onderwijsbeleidsvorming in Nederland tussen 1990 en 2010,⁸⁷ blijkt dat binnen het onderwijsstelsel problemen optraden die om aanpassingen vroegen. Zij noemt daarvan voorbeelden, zoals een sterke groei van

82 Karsten (1998).

83 Van Wieringen (1996).

84 Drop (1985) 180-200.

85 Hooge (2017).

86 Hooge & Janssen (2015) 4.

87 Bronneman-Helmers (2011) 15, 37-39, 349-350.

het speciaal onderwijs, aansluitingsproblemen tussen verschillende onderwijssectoren, tekortschietende basiskennis bij taal en rekenen en voortijdig schoolverlaten. Zulke problemen worden op enig moment politiek geagendeerd op basis van sociale, financiële of maatschappelijke overwegingen en kunnen dan tot aanvullende regelgeving leiden. Met als bijkomend gevolg soms ook een beperking van autonomie op een deelgebied. Zulke bijstellingen in de onderwijsregelgeving betreffen vrijwel nooit het onderwijsstelsel als geheel maar een bepaald aspect ervan. Immers, wat er gebeurt in scholen wordt steeds meer behalve door wetgeving ook bepaald door het krachtenveld waarin scholen opereren: onderwijsorganisaties, werkgevers, ouders, vervolgonderwijs en media. Bronneman-Helmers gebruikt de term ‘onderwijsbestel’ om dit krachtenveld aan te duiden en signaleert dat de verantwoordelijkheid van de overheid voor het onderwijs als geheel meer trekken is gaan vertonen van ‘bestelsturing’ dan van ‘stelselsturing’. Een bijsturing die het stelsel zelf ongemoeid laat.

In de geschiedenis van de verhouding overheid-scholen en schoolbesturen zijn verschillende periodes te onderscheiden. Van Wieringen⁸⁸ noemt een reeks van mogelijke indelingen. Eén indeling is die waarbij opeenvolgende maatschappelijke functies van het onderwijs het indelingscriterium vormen: natievorming en groepsemancipatie in de negentiende eeuw, industrialisatie begin twintigste eeuw, maatschappelijke gelijkheid in de jaren 1960-1980, economisch herstel tussen 1980 en 1990 en integratie en cohesiebevordering na 1990. Een andere, fijnere periodisering koppelt onderwijsinterventies van de overheid aan regeerperiodes: het constructieve onderwijsbeleid van Minister van Kemenade (1973-1977), gevolgd door afstandelijker onderwijsbeleid van Minister Deetman en selectiever onderwijsbeleid van Minister Ritzen. Een laatste door Van Wieringen genoemde indeling is die waarbij onderwijsbeleid (onder meer) wordt gezien als ‘staatscrisisbestrijding’, waarmee een ervaren tekort moet worden bestreden: bezuinigingsbeleid, herstelbeleid, beleid met nadruk op sociale cohesie of burgerschap. Van Wieringen merkt daarbij op dat elke periode ook nadruk op een bepaalde toerusting van het (overheids-)apparaat met zich meebrengt. De onderwijsinspectie, onderwijsraad of de verzorgingsstructuur werden, afhankelijk van het gekozen beleidsaccent, versterkt of juist ingekrompen. In de periode waarover deze studie gaat (1922-2000) is sprake geweest van een belangrijk kantelpunt. In de jaren zestig van de vorige eeuw wisselde het perspectief van allocatieve onderwijspolitiek naar constructieve onderwijspolitiek. Aan deze laatste term is de naam verbonden van topambtenaar en latere hoogleraar Idenburg, een van de grondleggers van de onderwijskunde, die vanaf 1946 vrijwel onophoudelijk pleitte voor onderwijspolitiek met een grotere rol voor de overheid omdat “onderwijs van grote betekenis is voor economische welvaart en culturele bloei van ons volk” en daarmee “te belangrijk om over te laten aan particularisme”.⁸⁹

88 Van Wieringen (1996) 20-23.

89 Van Wieringen (2016) 87-88.

De deugdelijkheidseisen die de overheid stelt, betreffen hoofdzakelijk de inhoud, de organisatie en het niveau van het onderwijs zoals die door de onderwijsinspectie zijn en worden geoperationaliseerd. Die eisen zijn en waren doorgaans concreet geformuleerd en worden aangepast. Het zijn ook minimumnormen. Nolen wijst erop dat er sinds ongeveer 1985 een beweging op gang is gekomen waarbij op steeds meer terreinen van het onderwijs deugdelijkheidseisen door de overheid werden geformuleerd in de vorm van 'zorgplichten'. Dat zijn "open geformuleerde juridische gedragsnormen, waaraan een schoolbestuur moet voldoen en die eveneens een bekostigingsvoorwaarde vormen".⁹⁰ De eerste als zodanig geformuleerde zorgplicht voor het voortgezet onderwijs kwam voort uit het zogenoemde Schevenings Beraad⁹¹ tussen overheid en schoolbesturen en werd opgenomen in de Kwaliteitswet (1996). Die zorgplicht sprak over zorg voor de kwaliteit van het onderwijs en de opzet van een systeem van kwaliteitszorg. Maar ook het oudere wettelijke voorschrift om te komen tot een systeem van medezeggenschap (sinds 1981) kan als zorgplicht worden beschouwd. Wanneer concreet afgebakende deugdelijkheidseisen (zoals ten aanzien van leerdomeinen) door zulke open geformuleerde zorgplichten worden vervangen (zoals ten aanzien van een systeem van kwaliteitszorg), doet dat iets met de verantwoordingsplicht van schoolbesturen: die wordt breder en strekt zich uit over systemen in de hele school. De mate van autonomie wordt door die verschuiving niet beïnvloed, maar het karakter van de verantwoordingsplicht wel.

In de periode na 1960 zijn schoolbesturen in het voortgezet onderwijs (als gevolg van constructief onderwijsbeleid) geconfronteerd met zeer veel activiteit op het vlak van regelgeving en beleidsontwikkeling, zodanig dat die periode in het confessioneel onderwijs wel is ervaren als een waterscheiding.⁹² Daarbij ging het zowel over stelselveranderingen als over 'bestelbijsturing'. Enkele voorbeelden zijn: de Mammoetwet (1963) vroeg om de ontwikkeling van nieuwe schoolsoorten en nieuwe doorstroompatronen met in de beginfase onvermijdelijke aansluitingsproblemen die veel onderwijskundige afstemming nodig maakten. In het lerarenbeleid veranderde veel, vooral in de jaren tachtig, en grotendeels onder invloed van overheidsbezuinigingen. De invoering van medezeggenschap (1981) hield een principiële beperking in van de bestuurlijke doorzettingsmacht en er waren heel controversiële veranderingen aan de orde bij de vormgeving van de eerste fase van het secundair onderwijs (1973-1995). Daarbij wisselden standpunten over geïntegreerd onderwijs versus categoriaal onderwijs elkaar snel af en passeerden compromissen en tussenvormen de revue. Al deze ontwikkelingen zijn uitvoerig beschreven door Bronneman-Helmers en enkele

90 Nolen (2017) 204-205.

91 Ritzen (1994).

92 Vooraanstaand jezuïet Brenninkmeijer daarover: "De Mammoetwet betekende feitelijk de nationalisering van ons onderwijs". Boemakerscollectief (1987) 186.

medeauteurs.⁹³ De heftigheid waarmee in de jaren 1970-1990 onderwijsdiscussies werden gevoerd, heeft ook zijn weerslag gehad op de manier waarop schoolbesturen acteerden. Van schoolbesturen werd in die periode veel beleidsinzicht gevraagd, mede omdat die discussie over de inrichting van het onderwijs tot polarisatie leidde onder docenten en ouders.

Voor deze studie is vooral die literatuur van belang die betrekking heeft op onderliggende dilemma's die (mogelijk) een rol hebben gespeeld bij de positiebepaling door de Stichting Carmelcollege. In dit verband moeten we bedenken dat de invoering van de Mammoetwet de gang van zaken in de havo/vwo-scholengemeenschappen van de Carmelstichting veel minder beroerde dan de latere ontwikkelingen inzake geïntegreerd onderwijs of de vorming van brede scholengemeenschappen. Daarnaast is het zo dat minder majeure beleidsontwikkelingen (dan de grote en politiek gevoelige inrichtingskwesaties) soms ook vergaande bestuurlijke implicaties hadden. Dat geldt bijvoorbeeld voor de invoering van de bestuursaanstelling in 1995 en die van de *lumpsum*-besteding in 1996, die de beleidsruimte van het Carmelbestuur aanzienlijk hebben vergroot en hebben geleid tot professionalisering van de personeelsfunctie in de organisatie. Deze studie laat de weerslag van het landelijk onderwijsbeleid binnen één schoolbestuur zien.

1.5.4 Positie, taak, samenstelling en rol van schoolbesturen in het voortgezet onderwijs

In deze paragraaf komt de literatuur aan de orde met betrekking tot de positie, de taakstelling, het rolgedrag en de samenstelling van schoolbesturen in het voortgezet onderwijs en enkele opvallende ontwikkelingen daarin. Daarbij is de focus, zoals in deze hele studie, het bijzonder, katholiek voortgezet onderwijs, en hier ook zijn verhouding tot het openbaar onderwijs.

De vrijheid van onderwijs als principe werd grondwettelijk vastgelegd in 1848, maar pas door de combinatie met de financiële gelijkstelling van bijzonder en openbaar onderwijs (in de Grondwet van 1917) ontstond voor particuliere organisaties en burgers de praktische mogelijkheid om middelbare scholen te stichten. Bijzondere, confessionele scholen waren er ook al in de periode voor de financiële gelijkstelling. Zo spreekt Van Kemenade over ruim 1.200 confessionele scholen (hoofdzakelijk lager onderwijs) in 1890, die slechts konden bestaan "op basis van offervaardigheid van kerkelijken, en voor wat de katholieken betreft, met behulp van de steun van orden en congregaties".⁹⁴

93 Bronneman-Helmers,(1993), Bronneman-Helmers(2011) en haar samen met Herweyer en Vogels geschreven studie *Voortgezet onderwijs in de jaren negentig* (2002), alle verschenen op gezag van het Sociaal Cultureel Planbureau. Naast deze SCP-studies raadpleegde ik de WRR publicatie *Zin en onzin van de basisvorming* (1986) die meer dan honderd uitvoerige reacties bundelt en indeelt, waaronder ook een aantal van lobbygroepen van bedreigde vakdocenten (Hoo 1986) en de evaluatiestudie van Karstanje (1988). Deze twee laatste publicaties laten vooral ook het publieke en soms heftige karakter zien van deze beoogde onderwijsvernieuwingen.

94 Van Kemenade (1968) 63.

Ook na de financiële gelijkstelling waren het binnen het rooms-katholiek onderwijs overwegend kloosterorden en congregaties die de stap naar scholenstichting konden zetten, hoewel ook burgerinitiatieven voorkwamen.⁹⁵ De oprichters, constituenten genoemd, waren vaak ook de eerste bestuurders, een situatie die tientallen jaren heeft voortgeduurd. Leken-bestuurders van katholieke middelbare scholen, bleven schaars tot in de jaren zestig van de twintigste eeuw. Vaak waren de orde-besturen dus tegelijk schoolbestuur. In de katholieke scholen die niet door religieuzen werden bestuurd, had doorgaans de bisschop het recht een bisschoppelijk inspecteur aan te wijzen, als toegevoegd bestuurslid met vetorecht inzake identiteitsgevoelige beslissingen.⁹⁶

Door de secularisatie nam de kerkelijke invloed in schoolbesturen af. De nieuwe visie dat niet de Kerk als instituut maar de katholieke gemeenschap het eigenaarschap van het katholiek onderwijs toekwam, vroeg ook om het vergroten van de invloed van andere belanghebbenden, met name ouders, in schoolbesturen. Toch is dat binnen het katholiek onderwijs maar beperkt gebeurd. Cijfers uit 1978 laten zien dat ouders toen slechts 25 procent uitmaakten van de bestuursleden van katholieke scholen in het basis- en voortgezet onderwijs, tegen 24 procent deskundigen en 20 procent 'overigen' op persoonlijke titel.⁹⁷ De 'overigen' en de 'deskundigen' waren vaak katholieke notabelen, soms vertegenwoordigers van andere onderwijssectoren of personen met specifieke financiële of juridische deskundigheid.

Over de samenstelling van schoolbesturen moet nog het volgende worden gezegd. Bij katholieke schoolbesturen is de rechtsvorm van de stichting het meest voorkomend. Vaak vult zo'n bestuur zichzelf aan door coöptatie waarbij de zittende leden voor aanvulling of vervanging van bestuursleden zorgen. Als zo'n bestuur regels opstelt, waardoor bijvoorbeeld geleidingen het recht krijgen bestuursleden voor te dragen, dan "benadert de stichting de juridische gedaante van de vereniging".⁹⁸ Tegen de achtergrond van de vraag naar bestuurslegitimiteit en democratisering, is het relevant te weten hoe 'open' of 'gesloten' een Stichtingsbestuur is. Daarom wordt ook de vraag wanneer en op welke wijze deze ontwikkeling plaatsvond binnen de Stichting Carmelcollege, in deze studie beantwoord.

In 1964 klaagde onderwijstkundige Idenburg erover dat hij zo'n gebrekkig beeld had van hoe schoolbesturen in het bijzonder onderwijs eigenlijk functioneren. Hij schreef: "Nee, wij zijn bij gebrek aan gegevens onvermogen om een beeld op te roepen van wat onder een (bijzonder) schoolbestuur realiter moet worden verstaan."⁹⁹ Hij miste

95 De Vereniging Ons Middelbaar Onderwijs in Tilburg was daarvan een vroeg voorbeeld. Zie daarvoor Hoogbergen (1991).

96 Ibid, 102. Binnen deze vereniging waren er al vroeger leken-bestuurders.

97 Van Walstijn (1979).

98 Leune (1981) 334.

99 Idenburg (1964) 255.

een beeld van de rolopvatting van bijzondere besturen en van hun sociale samenstelling. Toch vormden die schoolbesturen, ook in zijn ogen, de spil van het bestuurlijke systeem. Hij sprak over het schoolbestuur als het “direct gezag” met een lijn naar boven (naar de gezagslaag ‘overheid’) en een lijn naar beneden (de directeuren en docenten) en stelde: “Slechts weinig gezagslijnen gaan buiten de schoolbesturen om”.¹⁰⁰

Van Wieringen nam in 1996 deze drieslag in de terminologie van Idenburg over, maar signaleerde ook belangrijke ontwikkelingen. Door de schaalvergroting en instellingsvorming zag hij een andere verhouding ontstaan tussen schoolbesturen en directeuren. Hij zag hoe het management van grote instellingen soms een eigen relatie ging opbouwen met het Rijk en hij beschrijft dat schoolbesturen steeds minder bestuurden in eenzaamheid: “er is sprake van meebesturen, co-besturen, mee-managen en meebeleidsvoeren”.¹⁰¹ In deze studie komt daar de invoering en implementatie van medezeggenschap nog bij; dit is sinds 1981 immers een conceptueel deel van het besturen. We zullen in deze studie onderzoeken op welke manier de trends die Van Wieringen in 1996 signaleerde zich binnen ons onderzoeksobject, de Stichting Carmelcollege, hebben gemanifesteerd.

Binnen schoolbesturen waren, zeker in de periode voor 2000, verschillende rolopvattingen mogelijk. Sommige bestuurders prefereerden een toezichthoudende rol en lieten het daadwerkelijk functioneren van de school/scholen over aan de schoolleiding. Anderen zagen zich meer als afgevaardigden die de opvattingen van een achterban vertolken en mengden zich meer direct in de operaties. Zo beschrijft Van Wieringen allerlei typen besturen en bestuurders: bedrijfsmatige bestuurders, vertegenwoordigende bestuurders en bestuurders met een educatieve missie.¹⁰² Hij baseerde deze typologie van bestuurders op Angelsaksisch onderzoek en ook bij hem bestonden er nog veel onduidelijkheden over de Nederlandse situatie, zoals over de manier van participatie van bestuurders en over deskundigheid binnen een schoolbestuur. Ook dit aspect komt in deze studie aan de orde.

Ten aanzien van de positie van besturen in het bijzonder onderwijs benoemt Van Wieringen een specifiek zorgpunt: wie ‘droeg’ eigenlijk het bijzonder onderwijs in de periode nadat kerkelijke instanties (als constituenten van het eerste uur) in overwegende mate waren teruggetreden? Hij stelt deze vraag ook tegen de achtergrond van de rol van de school inzake maatschappelijke problemen zoals achterstandenbeleid, leerplichtcontrole, het opnemen van allochtone leerlingen en het voorkomen van voortijdig schoolverlaten. Dat gemeentebesturen en (bijzondere) schoolbesturen daarin gelijkelijk een rol (zouden moeten) nemen, spreekt voor hem vanzelf, evenzeer

100 Idem, 244.

101 Van Wieringen (1996) 38 en 44-46.

102 Ibid, 200

als de wenselijkheid van een gemeentelijke regierol daarbij. Maar, zo constateert Van Wieringen,¹⁰³ de realisatie van die samenwerking is niet gemakkelijk. Hij maakt melding van verzet – soms lijdelijk – bij het confessionele onderwijs tegen het accepteren van die gemeentelijke regierol, omdat die zou schuren met de vrijheid van onderwijs. Deze spanning is ook terug te zien in de opvattingen ten aanzien van decentralisatie van onderwijsbeleid, waarbij het bijzonder onderwijs en zijn politieke vertegenwoordigers doorgaans een voorkeur uitspraken voor decentralisatie richting schoolbesturen, in plaats van richting gemeenten.¹⁰⁴

In essentie gaat het hier om afwegingen die altijd door schoolbesturen moeten worden gemaakt: die tussen publiek belang en eigen (instellings-) belang. Van Wieringen wijst erop dat goed omgaan met die verantwoordelijkheid vooral ook van belang is om het draagvlak voor het bijzonder onderwijs in stand te houden. In de Nederlandse situatie is immers het bijzonder onderwijs - anders dan in de meeste andere landen - getalsmatig dominant. In 1980 was 28 procent van het voortgezet onderwijs openbaar en 72 procent bijzonder. Van Wieringen daarover: “Het grote aandeel kan als zodanig intact blijven (...) als er sprake is van beheersing van de verschillen tussen de bijzondere en openbare sector. Al te grote verschillen roepen antagonismen op die ten nadele van het bijzonder onderwijs zullen uitwerken”. Als geruststellend voorbeeld noemt hij daarbij dat op dat moment (1996) zo iets in Nederland niet speelde “omdat zowel openbare als bijzondere scholen migrantenkinderen opnemen”.¹⁰⁵

Opsommingen van de taken van schoolbesturen zijn, zeker in de oudere literatuur, op veel plaatsen te vinden. Onderwijssocioloog Leune gaf in 1987 een uitvoerige schets van wat hij noemde ‘de administratieve structuur van het Nederlandse schoolwezen’ en stond uitgebreid stil bij de samenstelling, de taken en bevoegdheden van schoolbesturen.¹⁰⁶ Hij verwerkte daarin eerdere overzichten van Gielen¹⁰⁷ en Smets,¹⁰⁸ waarbij deze laatste overigens zijn gegevens verzamelde binnen de Stichting Carmelcollege in 1979. Sommige taken van schoolbesturen kunnen in grote vrijheid kunnen worden uitgevoerd, zoals het regelen van de organisatiestructuur binnen de school, terwijl andere bevoegdheden moeten worden uitgevoerd binnen andere, soms publiekrechtelijke bepalingen zoals ten aanzien van bijvoorbeeld arbeidsvoorwaarden of administratieve organisatie. De diverse, oudere taakoverzichten zijn sterk tijdsgebonden. Leune citeert Van Kemenade die er in 1979 op wees dat de rol van schoolbesturen op dat moment al kleiner aan het

103 Over deze problematiek van lokaal onderwijsbeleid en de rol van bijzondere schoolbesturen daarbij, zie Van Wieringen (1996) 240.

104 Zie bijvoorbeeld Veldhuis (1996).

105 Van Wieringen (1996) 76. Zie ook in dit verband de casusbeschrijving verderop in deze studie van de Deventer fusie (paragraaf 7.5) waar deze kwestie, anders dan Van Wieringen veronderstelde, op datzelfde moment wél speelde.

106 Leune (1981) 333-494.

107 Gielen (1978) SB 100-8.

108 Smets & Bakker (1979).

worden was als gevolg van verlangens van ouders, schoolleiders, docenten en leerlingen binnen het kader van de medezeggenschap en concludeerde: “Hun gezagspositie is in beweging”. Hij liep daarbij vooruit op trends die Van Wieringen in 1996 constateerde.

De benadering van onderwijsjurist Nolen¹⁰⁹ richt zich vooral op de persoon van de bestuurder en zijn verantwoordelijkheden. Hij wijst op algemene bepalingen in het burgerlijk wetboek die gaan over ‘behoorlijk bestuur’ en ‘beheer’, onder andere “het zorgen voor een goede taakvervulling van een rechtspersoon” en “het tijdig treffen van adequate maatregelen indien voor het bestuur duidelijk is dat zich binnen de rechtspersoon misstanden voordoen of dreigen voor te doen”. Daarmee sluit Nolen aan bij meer algemene literatuur over bestuur en toezicht uit de jaren negentig.¹¹⁰ Nolen onthoudt zich van een gedetailleerde opsomming van taken van het schoolbestuur omdat die alleen kan worden afgeleid “uit het vlechtwerk van bijzondere onderwijswet- en regelgeving, het privaatrecht en het bestuursrecht” en bestaat uit een mengeling en wisselwerking van bevoegdheden, verplichtingen en bijzondere interpretaties daarvan die ook nog aan voortdurende veranderingen onderhevig zijn. Op deze manier relateert hij de waarde van eenvoudige opsommingen van bestuurlijke taken, waarvan er in de oudere onderwijsliteratuur vele te vinden zijn.

In de beschrijvingen in de hoofdstukken 2 tot en met 7, die op Carmel-archiefdocumenten zijn gebaseerd, komen alle bestuurlijke aspecten die hierboven zijn aangeduid, aan de orde. Het religieus geïnspireerde bestuur van de karmelieten dat zich tot in de jaren vijftig hoofdzakelijk bezighield met stichting en uitbreiding van middelbare scholen. Het proces van losmaking van de scholen uit de overheersende invloed van deze religieuze organisatie, gevolgd door de secularisering van dat bestuur zelf in de jaren zeventig en de terugtrekking uit de scholen van de paters, die niettemin tot lang daarna hun invloed zouden doen gelden. De discussie over het primaire doel van de Carmelscholen: geloofsopvoeding, karaktervorming of goed vakonderwijs, en de rol van het bestuur daarbij. De ontwikkeling van exclusief katholieke scholen naar open, diaconale scholen en de bestuurlijke twijfels over de *raison d'être* van de organisatie. De jarenlange competentiestrijd van het Carmelbestuur met de rectoren van de scholen en de ontwikkeling van een verticaal bestuur naar horizontaal medebestuur. De ambitie van het bestuur in 1980 uitgesproken om een ‘meer-dan-toezichthoudende rol’ te vervullen. De toenemende invloed van het bestuursbureau en de angst bij de schoolleiders voor te ver doorgevoerde bureaucratisering en bestuurlijke professionalisering. De rol van ouders in de Carmelscholen, die het bestuur op een bepaald moment wel wilde vergroten, maar waarvoor te weinig gehoor in de scholen bestond. De invoering van medebestuur door medezeggenschapsraden die de plaats innamen van

109 Nolen (2017) 33.

110 Zie Glasz (1994), met name de eerste drie hoofdstukken over verantwoordelijkheid, taakvervulling en aansprakelijkheid van bestuurders zijn onverkort van toepassing op onderwijsbestuurders.

‘lerarenbesturen’ van allerlei snit. En ten slotte tegen 2000 de keuze voor een nieuwe, tweelaagse (*two-tier*) bestuursconstructie, waarin een professioneel college van bestuur samen met een (meer maatschappelijk georiënteerde) raad van toezicht een bestuurlijk systeem ging vormen. Aan deze aspecten van onderwijsbestuur zal deze studie een breed overzicht toevoegen van de gedocumenteerde ontwikkeling van schoolbestuurlijk denken en handelen, gesitueerd in één enkel schoolbestuur.

1.5.5 Interne publicaties

Over de scholen van de Carmelstichting is al een en ander gepubliceerd. Arts en Van Rooyen¹¹¹ schreven in 1948 een historische schets van de eerste 25 jaar van de scholen in Oss en Oldenzaal, waar zij als karmeliet en pater-leraar direct zelf bij betrokken waren geweest. Zij beschrijven jaar voor jaar op kroniekachtige wijze de moeizame startperikelen en de latere groei van die scholen. Hun boek bevat ook cijfermateriaal (leerlingenaantallen, verstrekte diploma’s en de studiekeuzes van geslaagde leerlingen). Helaas verstrekken zij geen cijfers over de sociale afkomst van hun leerlingen. Ribbert, conrector aan de Carmelschool in Almelo, stelde in 1995 een artikelenbundel samen onder de titel *De Karmel in Twente (1855-1995)*,¹¹² waarin ook veel informatie opgenomen is over de Karmelkloosters en activiteiten van karmelieten buiten het onderwijs zoals in het parochiewerk. Het boek laat zien dat de stichting van de Twentse Carmelscholen voortvloeide uit en samenhang met het totaal van kloosterlijke activiteiten in Twente. Onze beschrijving van de Twentse scholen in de jaren vijftig (in hoofdstuk 2) is er deels op gebaseerd. Informatie over het brede terrein waarop de karmelieten werkzaam waren, is te vinden in *Kroniek van de Karmel in Nederland* door A. Jacobs,¹¹³ met daarin een hoofdstuk gewijd aan de wederwaardigheden van de Carmelscholen tot 1968. Deze auteur is vooral een kenner van de Karmel-ordegeschiedenis en geeft veel informatie over de achtergronden van waaruit de paters karmelieten in de beschreven periode werkten en leefden. Onderwijs beschrijft hij als één van de gebieden waarop karmelieten actief waren, naast arbeidsapostolaat, bekeringswerk, publiceren in bladen en de missie in landen overzee. Zijn werk biedt tevens informatie over de (teruglopende) aantallen paters, in- en uittredingen en aantallen paters werkzaam in het onderwijs.

Stadshistoricus C. Hogenstijn biedt met zijn studie over het middelbaar onderwijs in Deventer *De akker van de geest bewerken. Geschiedenis van het voortgezet onderwijs in Deventer*,¹¹⁴ een iets andere kijk op de fusiegeschiedenis van scholen in Deventer dan de interne geschriften van Carmel en is dus voor ons complementair. Dergelijke externe studies zijn voor de andere steden waarin fusieprocessen plaatsvonden niet beschikbaar.

111 Arts & Van Rooyen (1948).

112 Ribbert (1995).

113 Jacobs (2017).

114 Hogenstijn (2005).

1.5.6 Bronnen

De voorliggende studie is in hoofdzaak gebaseerd op onderzoek in de twee door de Stichting Carmelcollege gevormde archieven. Een overzicht van alle gebruikte archieven en enige nadere bijzonderheden hierover zijn te vinden achterin dit boek. Hier beperken wij ons tot enkele bijzonderheden over het gebruik van het archiefmateriaal in deze studie.

De twee belangrijkste gebruikte archieven, het archief van het Nederlands Carmelitaans Instituut in Boxmeer en het Hengelose Carmelarchief, zijn beide in particuliere handen en moeilijk toegankelijk doordat inventarislijsten ontbreken. Het zijn globaal gerubriceerde documentverzamelingen, waarbij de onderzoeker voor de taak staat alle documenten globaal te *scannen*, een selectie daarvan te lezen en een kleinere selectie preciezer te bestuderen en op basis van de onderzoeksvraag te analyseren. Selectiecriteria werden hierbij afgeleid van de vraagstelling inzake ontwikkelingen in de organisatiecultuur. De volgende documenten werden integraal doorgenomen: verslagen van bestuursvergaderingen, (externe) adviesrapporten, verslagen van conventsvergaderingen, samenvattende bestuursnotities over een op enig moment belangrijke kwestie. Terugkijkend op de vindresultaten bleken de volgende documenttypen voor het onderzoek het meest relevant:

Ten eerste waren documenten van belang met een evaluerend of reflecterend karakter, bij voorkeur te herleiden tot een of enkele opstellers. Daartoe behoorden onder meer vastgelegde mondelinge uitspraken of notities van bestuursleden, waarin normerende uitspraken werden gedaan, soms in het kader van een bewuste evaluatie (zoals driejaarlijkse Kapittelstukken van de Karmelorde), soms neergelegd in persoonlijke brieven.

Voor groot belang bleken - ten tweede - verslagen van vergaderingen of bijeenkomsten waar moeilijke of delicate kwesties aan de orde waren geweest of die hadden plaatsgevonden op cruciale momenten, zoals ten tijde van een conflict of crisis binnen de Stichting. Dat gebeurde meermalen in de jaren zeventig. In zulke documenten gaat het soms om schuivende posities van personen of geledingen of verschuivingen in macht of competenties.

Ook vrijwel in alle gevallen interessant waren - ten derde - besluiten van het bestuur of beleidsadviezen aan het bestuur van onder meer de ambtelijk secretaris of externe adviseurs, zeker ook in gevallen waarin die adviezen niet of slechts ten dele werden gevolgd. Op dezelfde lijn staan reacties van geledingen in de richting van het schoolbestuur, met name adviezen van het convent van rectoren.

Tot slot waren voor het componeren van een doorlopend verhaal alle passages in documenten van belang die betrekking hebben op gebeurtenissen in de beleidsomgeving. Daarbij gaat het om al dan niet instemmende reacties vanuit de

Stichting op onderwijspolitieke ontwikkelingen, maatschappelijke gebeurtenissen en ontwikkelingen in de katholieke kerk.

Daarnaast waren er dankzij het integraal *scannen* van de voornaamste delen van beide Carmelarchieven uiteraard de voor historische onderzoekers altijd belangrijke toevalstreffers, zoals een terloopse opmerking, een weglating uit een conceptnotitie die later inhoudsvol bleek, een pencorrectie of toevoeging in een verslag, een genotuleerde emotionele uithaal in een vergadering of een daarin uitgesproken zorg. Elk van die vondsten droeg bij aan een beter begrip.

1.6 DE OPBOUW VAN DIT BOEK

Deze studie omvat acht hoofdstukken. Hoofdstuk 1 is inleidend, hoofdstuk 8 bevat conclusies. De conclusies zijn gesplitst in een zevental inhoudelijke conclusies enerzijds en anderzijds een achtste conclusie over de waarde van het gebruikte theoretische concept: organisatiecultuur. De hoofdstukken 2 t/m 7 vormen het hart van het onderzoek. De grote lijn daarin is een chronologische. In deze cultuurhistorische studie worden drie perioden onderscheiden: 1922-1968, 1969-1980, 1981-2000. Bij elke periode horen twee hoofdstukken.

Het jaar 1922 is het oprichtingsjaar van de Stichting. 1968 is het jaar waarin de karmelieten formeel het bestuur overdroegen aan een bestuur van overwegend leken. 1968 is tevens een grens in de tijd omdat in 1968 een nieuwe wet op het voortgezet onderwijs (de zogenoemde Mammoetwet) werd ingevoerd. De cesuur in 1980/1981 is minder formeel gemarkeerd. In dat jaar verscheen de laatste bestuurlijke beleidsnota die door de paters Karmelieten aan de scholen werd aangeboden, bij wijze van bestuurlijk testament. In 2000 eindigt deze studie; in dat jaar werd een nieuwe, geprofessionaliseerde bestuursstructuur ingevoerd.

De hoofdstukken 2 en 3 hebben betrekking op de periode 1922 - 1968.

Hoofdstuk 2 beschrijft de stichting en uitgroei van de eerste acht Carmelscholen. In die periode was katholiek onderwijs door religieuzen heel gebruikelijk. De karmelieten waren een van de vele orden en congregaties die middelbaar onderwijs verzorgden en na de Tweede Wereldoorlog kwam datgene wat in de jaren twintig en dertig gezaaid was, ook tot bloei. De scholen waren dienstbaar aan de emancipatiebeweging van katholieken. Deze periode eindigt als kloosterorden en religieuzen zich terugtrekken uit het bestuur van de scholen en de karmelieten hun invloed op de Carmelscholen geleidelijk verminderen.

Hoofdstuk 3 gaat na wat het onderwijsaanbod in pedagogisch opzicht inhield. Geconcludeerd wordt dat het niet sterk pedagogisch onderbouwd was en dat het

model waarbij integratie van onderwijs en geloofsopvoeding werd nagestreefd een schoolsituatie veronderstelde waarin religieuze getalsmatig duidelijk zichtbaar waren. De beginnende secularisatie in de jaren vijftig maakte dat model onhoudbaar. Toen in de jaren zestig meer kritiek hoorbaar werd op het bestaan van exclusief katholieke scholen, werd doorgaan daarmee steeds problematischer. Een zelfevaluatie in 1957 door de eindverantwoordelijke van dat moment, de pater-provinciaal van de karmelieten, betekende voor de Carmelorganisatie een eerste kantelpunt, ook al werd dat toen nog door slechts weinigen gezien. In 1968 werd ook *formeel* bevestigd dat de bakens zouden worden verzet. De karmelieten droegen het bestuur van de scholen van toen af geleidelijk over aan leken en namen genoeg met een minderheidspositie in het bestuur.

De hoofdstukken 4 en 5 gaan over de periode 1968-1980. Hoofdstuk 4 beschrijft de overgangperiode waarin het eerste lekenbestuur te maken kreeg met weerstanden van binnenuit, maar evenzeer met politieke en maatschappelijke ontwikkelingen die leidden tot aanpassingen in de organisatiecultuur. De schoolpopulatie en de schaal van de scholen veranderden. Daarnaast werden voor het eerst kritische vragen gesteld door de scholen over de wijze waarop zij werden bestuurd.

Hoofdstuk 5 behandelt een drietal crises waar bestuur en scholen doorheen zijn gekomen en waardoor zij uiteindelijk meer interne cohesie bereikten. Het zijn de jaren waarin interne verhoudingen uitgezuiverd werden en een beginnende bureaucratie ontstond. De wensen van diverse geledingen (leraren, ouders en leerlingen), de impulsen of voorschriften van de overheid en de autonome demografische ontwikkelingen vroegen om passende reacties van het schoolbestuur

De hoofdstukken 6 en 7 betreffen de jaren tachtig en negentig. Hoofdstuk 6 beschrijft het onderwijsdiscours in de jaren tachtig in Nederland en plaatst daar de eigen agenda van de Stichting Carmelcollege naast. Hoofdstuk 7 toont welke strategische beslissingen eind jaren tachtig werden genomen om een antwoord te geven op de veranderde omstandigheden en tot welke uitkomsten een evaluatie van de bestuursstructuur in de jaren negentig leidde.

HOOFDSTUK 2

Stichting van de Carmelscholen (1922-1968)

2.1 OPKOMST EN GROEI VAN DE CARMELORGANISATIE

De periode direct na 1920 was een periode waarin veel bijzondere scholen werden gesticht. ‘Stichting’ was de eerste van de drie grondwettelijke vrijheden waarvan de karmelieten, net als vele andere katholieke orden en congregaties, gebruik maakten. Zij deden dat omdat er behoefte was aan eigen katholieke scholen en omdat de financiële mogelijkheden er nu waren maar ook tegen de achtergrond van een zeker katholiek triumfalisme. Er was voor het eerst een Tweede Kamer waarin katholieken de grootste partij vormden en aan het hoofd van de in 1918 gevormde regering stond voor het eerst in Nederland een katholieke premier. Het land was verzuild. De historicus Blom¹¹⁵ spreekt van een gescheiden samenleving die echter ook tot samenwerking in staat was. Moeilijke politieke vraagstukken werden door de elites van de zuilen vaak opgelost met behulp van wat ‘pacificatiepolitiek’ werd genoemd. Daarbij was evenredige verdeling tussen de zuilen het uitgangspunt. De positie van de katholieke RKSP/KVP gaf daarbij vaak de doorslag. Het resultaat van die pacificatiepolitiek dat voor deze studie het meest van belang is, is de financiële gelijkstelling van het bijzonder en het openbaar onderwijs. Of anders gezegd, de wettelijke maatregel die de in 1848 vastgelegde vrijheid van onderwijs in 1917 completeerde en het stichten van bijzondere scholen met behulp van overheidssubsidie voor het eerst praktisch haalbaar maakte.

2.1.1 Inleiding

Deze cultuurhistorische studie beschrijft hoe een kloosterorde, de karmelieten, in 1922 besloot in het Brabantse Oss en het Twentse Oldenzaal een middelbare school te stichten. Daarbij nam de orde de rol van schoolbestuur op zich, die zij behield tot in 1968. Al die jaren zou het schoolbestuur gevormd worden door vier paters karmelieten die om de paar jaar wisselden. De eindverantwoordelijke in dat bestuur was de pater-provinciaal, een om de drie jaar gekozen bestuurder en leidsman in alle orde- en dus ook schoolzaken. Na 1968 gingen de Carmelscholen onder een nieuw lekenbestuur maar in dezelfde organisatievorm en met dezelfde naam als scholengroep verder.

Deze openingsalinea roept tal van vragen op. Waarom koos men bijvoorbeeld als eerste vestigingsplaatsen Oss en Oldenzaal? Had de orde de positie om op dat moment de stap naar middelbaar onderwijs te zetten? Had het ordebestuur de potentie om ook een goed schoolbestuur te zijn? En kon de orde er op voorhand op vertrouwen dat er voldoende ouders en leerlingen zouden zijn die ontvankelijk waren voor dit initiatief?

Om een en ander in de juiste context te kunnen plaatsen, is het nodig te weten hoe middelbaar onderwijs gestalte kreeg vóór 1922 en waarom kloosterordes zich geroepen voelden eigen scholen te stichten voor katholieke leerlingen. We moeten de achtergrond kennen van de verschillende schooltypen die toen bestonden, weten

115 Blom (2006) 346.

welke keuzeruimte er was voor schoolbesturen en welke overtuigingen en ideologieën daarbij een rol speelden.

De historie van het voortgezet onderwijs in de negentiende en vroege twintigste eeuw is door een reeks auteurs beschreven, ieder vanuit een eigen invalshoek. Onderwijshistoricus Bartels¹¹⁶ beschreef in 1963, bij het honderdjarige bestaan van de hogereburgerschool (hbs), het wettelijk onderwijskader en het ontstaan daarvan in de negentiende eeuw. Bij hem vinden we veel informatie over het tot stand komen van middelbare scholen rond en na 1900. De historicus Mandemakers¹¹⁷ behandelt in een meer recente studie de uitgroei, de levenscyclus zo men wil, van de in 1922 bestaande schooltypen: gymnasium, hbs en mms.¹¹⁸ Zijn beschrijving loopt door tot 1968. De socioloog Van Kemenade¹¹⁹ publiceerde in dat jaar een brede sociologische studie over het onderwijs voor en door katholieken. Twee grote lijnen daarin zijn de religieuze socialisatie door het onderwijs en de relatie school-kerk. Hij schreef zijn studie op het moment waarop het katholiek onderwijs op een keerpunt stond en de vanzelfsprekendheid ervan ook binnen het katholieke volksdeel ter discussie stond.

De studies van Bartels, Mandemakers en Van Kemenade en het overzichtswerk van de geschiedenis van het Nederlandse onderwijs van Boekholt en De Booy¹²⁰ vormen de wetenschappelijke basis voor onze beschrijving van het (katholiek) middelbaar onderwijs tussen 1922 en 1968. Zij bieden daarvoor een juridisch, politiek, demografisch, onderwijskundig en sociologisch kader. Naast deze studies is in dit hoofdstuk gebruik gemaakt van het werk van onderwijshistorici als Van Essen¹²¹, Amsing¹²² en Smit¹²³ die vooral de pedagogische doelen en idealen van scholen voor voortgezet onderwijs tot onderwerp hebben.

2.1.2 Thorbeckes Middelbaar Onderwijswet van 1863

Bartels¹²⁴ laat zien dat halverwege de negentiende eeuw het scholenbestand in Nederland bestond uit lagere scholen (volksonderwijs), gymnasia¹²⁵ voor jongens uit de geleerde elite en daarnaast een aantal scholen voor de burgerij: handelsscholen, technische scholen, Franse scholen, Industriescholen, kortom een beperkt maar

116 Bartels (1963).

117 Mandemakers (1996).

118 De wet sprak ook over Handelsdagscholen. Handelsdagscholen bestonden al voor 1863 en bleven na 1863 bestaan. Later werden sommige samengevoegd met hogereburgerscholen, zeker na invoering van de economisch-literaire variant (HBS-a) in 1923. ULO en MULO werden tot het lager onderwijs gerekend. Ook het technisch-, huishoud- en nijverheidsonderwijs vielen niet onder de middelbaar onderwijswet.

119 Van Kemenade (1968).

120 Boekholt (1987).

121 Van Essen (1990).

122 Amsing (2002).

123 Smit (2019).

124 Bartels (1963) 22-40.

125 'Gymnasium' was sinds 1837 de nieuwe naam voor de oude Latijnse scholen.

divers aanbod, naar 'stand' gerangschikt. Door groeiende economische dynamiek ontstond er behoefte aan meer vervolgscholen voor de leerlingengroep van 12 tot 18 jaar en daar speelde het ontwerp van een wet op het Middelbaar Onderwijs van de liberaal J.R. Thorbecke op in. Weliswaar bestonden sinds 1857 ook mulo-scholen (meer uitgebreid lager onderwijs), die een uitbreiding van de lagere schoolleerstof met een of meer vreemde talen boden en niet het vaklerarensysteem hanteerden zoals andere vormen van vervolgonderwijs, maar zij bleven behoren tot het lager onderwijs. Ook het gymnasium bleef buiten het nieuwe kader van middelbaar onderwijs. Dat behoorde namelijk tot het hoger onderwijs omdat het als enige voorbereidde op een universitaire studie, al werd de inhoud ervan door velen te eenzijdig gevonden: te sterk gericht op klassieke talen en daardoor onpraktisch en met te weinig aandacht voor de natuurwetenschappelijke vakken.¹²⁶ Algemeen vormend middelbaar onderwijs voor de meer gegoede, 'nijvere' burgerstand die de economische modernisering zou moeten leiden, ontbrak.

De wet die in 1863 van kracht werd, voorzag in de oprichting van hogereburgerscholen (hbs) met een modern curriculum voor jongens uit de 'hogere' burgerij. Thorbecke wilde starten met ongeveer vijftien van dergelijke scholen. Gemeenten met meer dan 10.000 inwoners konden rijkssubsidie ontvangen om zo'n hbs op te richten. Ze konden daartoe het initiatief nemen maar ook het Rijk zelf kon een hbs stichten. Tegelijkertijd kwam er ruimte voor de oprichting van bijzondere middelbare scholen, al dan niet op religieuze basis. De hbs-en zouden drie- of vijfjarig zijn en kenden de volgende vakken: wiskunde, natuurkunde, natuurlijke historie, geschiedenis, aardrijkskunde, moderne talen en tekenen. Het doel was om de meer gegoede burgerij in staat te stellen meer 'algemene beschaving', kennis van de natuurwetenschappen en andere 'nuttige' kennis te doen verwerven. De hbs was bedoeld als eindonderwijs maar zou zich gaandeweg ontwikkelen tot een tweede toegangspoort tot een universitaire studie in een exact vak.

De vermelding van ruimte voor de oprichting van bijzondere, door particulieren, zoals religieuze groepen gestichte, middelbare scholen, is opmerkelijk. Volgens Thorbeckes wet was subsidiëring daarvan door het Rijk al vanaf de aanvang mogelijk, maar pas in 1889 werd expliciet in de Kamer vastgesteld dat ook de Grondwet zich niet tegen rijkssubsidie voor bijzondere middelbare scholen verzette. Maar dat betekende nog niet dat deze ook werd verleend. Dat gebeurde pas na 1917.

In 1880-1881 waren er tien rijks - en 26 gemeentelijke hbs-en met ruim 4000 leerlingen onder wie 103 meisjes, die na 1871 langzaam op steeds meer scholen werden toegelaten. De scholen stonden ook open voor toehoorders. Op twee na waren alle scholen openbaar. Er was in 1880 slechts één driejarige en één vijfjarige rooms-

126 Amsing (2002) 71 en 99-100.

katholieke hbs (nog onbekostigd) met tezamen 283 leerlingen.¹²⁷ Dat was slechts zeven procent van het totale aantal hbs-leerlingen. De groei van de hbs binnen het bijzonder, confessioneel onderwijs voltrok zich uiterst traag, zoals het overzicht van de aantallen scholen in 1880 en 1910 (figuur 2) laat zien:

Figuur 2: aantal hbs-en in 1880 en 1910

Aantal 3- of 5-jarige hbs'en				
	op.	r.k.	pc.	a.b.
1880	36	2	-	-
1910	49	4	2	3

Naar: Bartels, p. 163

De Middelbaar Onderwijswet (1863) kende naast de vijfjarige hbs, ook de driejarige variant die te weinig onderscheidend was ten opzichte van de (m)ulo en daardoor weinig kansen had. De wet maakte ook de middelbare meisjesschool (mms) mogelijk, echter zonder rijkssubsidie. Daardoor werd de uitgroei van dit laatste schooltype vertraagd. In 1880-1881 waren er nog maar twaalf mms'en met 929 leerlingen. In 1910 waren er zestien mms'en met 1688 leerlingen. De eerste katholieke mms werd in 1903 gesticht, de eerste protestants-christelijke pas in 1928. De mms als schooltype werd met name in katholieke kring gewaardeerd als "het ideale onderwijsinstituut voor meisjes uit de beschaafde kringen." De mms mikte niet primair op de intellectuele ontwikkeling maar op de vorming van de totale persoonlijkheid van meisjes tot vrouwen "met breeden blik en rijkdom van gemoed".¹²⁸ Het programma was in de onderbouw niet gelijk aan de hbs. Na het tweede jaar konden leerlingen kiezen voor een vierjarige doorstroomvariant zodat na zes jaar een programma vergelijkbaar met dat van de hbs kon zijn doorlopen.¹²⁹ Deze vierjarige variant groeide later uit tot de zogenoemde meisjeslycea, waarvan het eerste in 1915 - met rooms-katholieke signatuur - in Den Haag tot stand kwam. Smit (2019) geeft aan dat er in 1934 vier openbare en acht katholieke meisjeslycea waren.¹³⁰ De mms bleef in de beginfase een schooltype met erkenningsproblemen: geen rijkssubsidie, geen exameneisen en dus geen toegangsrechten tot vervolgopleidingen.

127 Rolduc in Kerkrade (vanaf 1863) en Canisius in Nijmegen.

128 Van Essen (1990) 173-176.

129 Bartels (1963) 39.

130 Smit (2019). De geschiedenis van drie meisjeslycea (Fons Vitae, Amsterdam, Mater Dei, Nijmegen en het St.Theresialyceum, Tilburg) beschrijft zij gedetailleerd.

Het duurde tot 1935 voordat zaken rondom leerplan, examen en bevoegdheidseisen voor docenten in een ministeriële beschikking werden geregeld.¹³¹

Van meet af aan was er in het onderwijsveld kritiek op de onderwijskundige vormgeving van de hbs. Zowel katholieke Kamerleden als de katholieke pers hadden bezwaar tegen het wetenschappelijk rationalisme en een te eenzijdig natuurwetenschappelijk aanbod dat het hbs-curriculum leek te bieden¹³² en tegen de geringe doorstroommogelijkheden. In de jaren zeventig en tachtig van de negentiende eeuw werd daarom een aantal wijzigingsvoorstellen gedaan. Enkele daarvan zijn ook gerealiseerd. Zo kregen hbs-leerlingen na veel debat vanaf 1878 toelating tot de studie geneeskunde en natuurwetenschappen en zij kregen later ook in die faculteiten promotierecht (1917).¹³³ Twee latere ontwikkelingen rondom de hbs moeten hier nog worden vermeld. In 1923 kwam er meer ruimte in de voorschriften over te geven vakken: scholen konden het aantal uren voor letterkundige en economische vakken vergroten ten koste van de wis- en natuurkundige vakken. Zo werd naast een hbs-b (met het accent op natuurwetenschappen) een hbs-a variant gecreëerd die de oude handelsscholen verving. Een andere ontwikkeling die in 1909 mogelijk werd gemaakt, was het samenvoegen in het eerste of de eerste twee leerjaren, van een hbs en een gymnasium onder de naam lyceum. Deze wijziging kwam als initiatief uit het scholenveld en had een pedagogische motivering, namelijk meer rekening houden met de puberteitsfase. Door zo'n samenvoeging zou het keuzemoment (hbs of gymnasium) een of twee jaar kunnen opschuiven. De pedagoog en pleitbezorger van dit plan, dr. J.H. Gunning Wzn, sprak over deze wijziging als een "aansluiting bij de door de natuur zelfgeschapen indelingen". Immers: "de keuze voor gymnasium of hogereburgerschool wordt gedaan op een leeftijd die daarvoor ten enenmale onrijp is en daarvoor moet deze verlegd worden tot na de puberteit".¹³⁴ Het lyceum bood die mogelijkheid. Het eerste lyceum ging als het Nederlandsch Lyceum in 1909 in Den Haag van start.

De hbs, het meest populaire middelbare schooltype, groeide vervolgens in een periode van enkele decennia uit tot een landelijk min of meer dekkend scholennet.¹³⁵ In het cursusjaar 1920-1921 waren er 75 openbare hbs-en met 17.803 leerlingen. In het confessioneel bijzonder onderwijs gebeurde hetzelfde maar later, vooral door achterblijvende subsidiebedragen.¹³⁶ Het aantal bijzondere hbs-en in dat jaar bedroeg 38. Pas in 1920 zorgde de Wet De Visser voor daadwerkelijke financiële gelijkstelling

131 Van Essen (1990) 165-166.

132 Boekholt & De Booy (1987) 225.

133 Amsing (2002) 82-85.

134 Zoals geciteerd in Bartels (1963) 57.

135 Idem, 32.

136 Mandemakers (1996) 51. De Rijkssubsidie mocht door bijzondere scholen worden aangevuld met schoolgeld of aanvullende subsidie van gemeenten.

van openbaar en bijzonder onderwijs, zij het nog steeds geen echt volledige. Daarna begon de geleidelijke opmars door een reeks van scholenstichtingen.

2.1.3 Eigen middelbare scholen voor katholieken

Hoewel de overheid vanaf 1863 expliciet de stichting van bijzondere hbs-en en andere middelbare scholen toestond, bestond er met name in het zuiden van Nederland ook al eerder een beperkt katholiek scholenaanbod. Vanaf het herstel van de bisschoppelijke hiërarchie in 1853,¹³⁷ herleefde ook een zeker zelfbewustzijn onder katholieken. Er verschenen katholieke kranten (*De Tijd*, *De Maasbode*), er stonden katholieke voormannen op die streefden naar emancipatie, zoals de schrijver Alberdingk Thijm en later Monseigneur Zwijsen en de politici H. Schaepman en W. Nolens. Er werd op initiatief van Schaepman een katholieke politieke partij opgericht (de Rooms Katholieke Staatspartij in 1883) en bij de verkiezingen van 1888 lukte het katholieken en antirevolutionairen voor het eerst de liberale hegemonie te doorbreken. Zo werd dankzij het eerste confessionele kabinet het *principe* van rijkssubsidie voor de bijzondere school aanvaard, naar later bleek de eerste stap op weg naar financiële gelijkstelling van het bijzonder onderwijs.¹³⁸

Vanaf het moment waarop in 1848 de vrijheid van onderwijs in de Grondwet was vastgelegd, was de weg vrij geweest om (weliswaar ongesubsidieerde) katholieke scholen te stichten.¹³⁹ Er waren toen hier en daar katholieke kostscholen, kleinseminaries, Latijnse scholen - na 1838 gymnasia genoemd - die door kloosterorden werden onderhouden, een paar bisschoppelijke colleges in Limburg en enkele door jezuïeten geleide scholen (in Katwijk, Sittard en later ook Nijmegen).¹⁴⁰ In die gymnasia ging het vooral om het opleiden van priesters. Maar veel enthousiasme voor het nieuwe schooltype, de hogereburgerschool, was er na 1863 onder katholieken niet. In katholieke, maar nog stilliger in protestants - christelijke kring was er terughoudendheid en kritiek op de hbs als schooltype. Al sinds het moment waarop Thorbeckes wet was aangenomen, bestond er controversie over de scherpe scheiding die hij had aangebracht tussen gymnasium onderwijs ten behoeve van de "geleerde stand" en middelbaar onderwijs voor de "nijvere middenstand", in de vorm van de hbs. Met de 'nijvere middenstand' werd door Thorbecke in 1864 de gezeten burgerij bedoeld. De hbs was bedoeld om "algemene beschaving te bieden in verband met de hedendaagsche eisen der maatschappij."¹⁴¹ Die eisen waren vertaald in een hbs -curriculum gericht op het ontwikkelen van bedrijf en handel, dus met ruime aandacht voor de natuurwetenschappen en dat viel niet goed in confessionele kring. Daar sprak

137 Het zogehetene besluit "Herstel van bisschoppelijke hiërarchie", een door de overheid gegeven toestemming aan de Rooms Katholieke Kerk om opnieuw eigen bisschoppen voor Nederland te benoemen.

138 Boekholt, & De Booy (1987) 221-228.

139 Van Kemenade (1968) 76.

140 Mandemakers (1996) 60.

141 Bartels (1963), 11.

men over “de verderfelijke geleerdheid der HBS”, die men zag als “zowel het product als de toekomstverwachting van een natuurwetenschappelijke wereldbeschouwing” en “een wereldsche dwaasheid van een hooghartig intellectualisme”.¹⁴² Dit is, afgezien van de achterblijvende subsidie, een van de verklaringen voor de terughoudendheid van katholieken en orthodox-protestanten ten aanzien van de hbs.

Hoe lang duurde die terughoudendheid? Bartels citeert een door hem ongenoemd kamerlid dat bij de behandeling van de Staatsbegroting voor 1897 diegenen over de drempel wilde helpen die zich “met den geest van het onderwijs aan hogere burgerscholen voor hunne kinderen niet kunnen vereenigen” en dat terwijl “nu meer en meer het einddiploma van eene hogere burgerschool voorwaarde wordt van toelating tot andere onderwijsinrichtingen en van benoembaarheid tot betrekkingen”.¹⁴³ Daarnaast was er de invloed van het Mandement van de Bisschoppen over het katholiek onderwijs uit 1868, dat tot aan de Tweede Wereldoorlog werd herdrukt en al die tijd invloed bleef uitoefenen. Daarin werd gepleit voor meer katholieke middelbare scholen zodat katholieke kinderen niet naar ‘neutrale’ (lees: openbare) scholen hoefden. Gesteld werd dat de kerk de “ware wetenschap niet hoeft te vrezen”, maar dat het eerste doel van de kerk bleef “de ware zedelijke vorming der jeugd”. Een school zonder godsdienst bood in de ogen van de bisschoppen gebrekkig onderwijs. Het bezoeken van een neutrale school werd daarmee door de bisschoppen weliswaar niet verboden maar “altoos op voorwaarde, dat in die school niets onderwezen worde in strijd met de godsdienst en de zedeleer”. Dus was in de ogen van de bisschoppen “het buiten noodzakelijkheid zenden van kinderen naar de neutrale school onverantwoordelijk”.¹⁴⁴

Deze combinatie van omstandigheden, zoals de stellingname van de bisschoppen maar ook de groeiende maatschappelijke urgentie (de vraag naar middelbaar opgeleiden), verklaart enerzijds de aanvankelijke, confessionele reserve tegenover de hbs maar verklaart ook dat die terughoudendheid ten opzichte van het stichten van katholieke hbs-en geleidelijk afnam. De verzuiling in het middelbaar onderwijs ging na 1920 onverminderd door en, al was de schoolstrijd beëindigd en de gelijke subsidie een feit, binnen de verschillende zuilen bleef men denken in termen van ‘antithese en afweer’.¹⁴⁵ De levensbeschouwelijke groeperingen gingen (en bleven) hun belangen bundelen in eigen instituties. Boekholt en De Booy stellen dat niet alleen in het onderwijs maar op vrijwel alle gebieden die verzuiling in de jaren twintig en dertig voor lange tijd haar beslag kreeg.¹⁴⁶ Daar was vooral vanuit de katholieken gezien ook aanleiding toe, omdat

142 Ibid, 222. De klachten over het curriculum van de hbs werden breed geuit in confessionele kring.

143 Idem, 223.

144 Nederlandse bisschoppen (1940) 11-21. De term ‘neutraal’ waar men ‘openbaar’ bedoelde werd door de kerk steevast gebruikt en in negatieve zin.

145 Termen, in retrospectief gebruikt door Pelosi in 1963 waarbij de *afweer* vooral de overheid betrof. Zie Ponsioen (1963) 82.

146 Boekholt & de Booy (1987) 227, zie ook p. 234 : “Door middel van afzondering kon de invloed van andersdenkenden geweerd worden en de gemeenschappelijke identiteit versterkt”.

hun maatschappelijke en culturele achterstand groot bleef. De historicus Blom daarover: “Een subtiele combinatie van liberaal neerzien op alle vormen van orthodox geloof en de katholieke ‘poespas’ in het bijzonder en van protestantse arrogantie aangaande de protestantse “grondtoon van het Nederlands volkskarakter”, zette katholieken dikwijls op de tweede rang.”¹⁴⁷

In 1913 gaf de bisschop van Den Bosch toestemming aan de karmelieten een middelbare school in Oss te stichten, een school die er overigens pas in 1922 kwam. In 1916 opende ‘Ons Middelbaar Onderwijs’ (OMO), een katholieke schoolvereniging in Brabant de eerste twee scholen in Bergen op Zoom en Waalwijk; het waren middelbare handelsdagscholen die later werden omgezet in hbs-en. In andere Brabantse steden bestonden toen al rijks-hbs-en waarmee OMO de concurrentie aanging. In 1919 bestuurde OMO verspreid over de provincie Noord-Brabant al negen middelbare scholen en was daarmee het grootste katholieke schoolbestuur in Nederland.¹⁴⁸

2.1.4 Een geschikt moment voor stichting: het “luik” van 1920-1922

Wanneer ontstond er een reële mogelijkheid om een katholieke middelbare school te stichten? In de praktijk hing dat sterk af van de ontwikkeling van de rijkssubsidie. De financiële gelijkstelling van 1917 garandeerde het katholieke *lager* onderwijs (met ingang van 1920) volledig gelijke financiering maar nog niet het middelbaar onderwijs. Van overheidssubsidie aan bijzondere middelbare scholen was pas sprake na een wetswijziging van 1919, maar die financiering bleef nog ver beneden die van het openbaar onderwijs. Nauwelijks een derde van de kosten van een school kon eruit betaald worden. In drie stappen (1918,1919,1920) werd vervolgens de subsidie verhoogd. Tegelijkertijd werden de eisen, gesteld aan bijzondere scholen om in de pas te lopen met de openbare scholen, aangescherpt. Bij een vierde aanpassing in 1922 liep de overheidsbijdrage op tot tachtig procent van de werkelijke kosten en kregen gemeenten en provincies bovendien de mogelijkheid bijzondere middelbare scholen aanvullend te financieren.¹⁴⁹ Zo kwam een vorm van echte materiële gelijkstelling in zicht die echter in 1924 meteen werd gevolgd door de zogehetene “Stopwet”: aan scholen die na 1921 waren gestart zou, behoudens uitzonderingen, geen subsidie meer worden verstrekt. Deze budgettaire noodrem (er waren te veel aanvragen goedgekeurd, oordeelde de minister) bleef bestaan tot na de Tweede Wereldoorlog,¹⁵⁰ al werd de wet later soepeler toegepast. De subsidietoekenning werd door de Stopwet opnieuw een gunst, die elke keer opnieuw bij het ministerie bepleit moest worden. Daarmee was de

147 Blom (2006) 334.

148 Hoogbergen (1991) 56-90.

149 Mandemakers (1996) 73.

150 Bartels (1963) 224-228.

negatieve invloed van deze Stopwet groot, de intellectuele ontplooiing van katholieken werd er sterk door tegengewerkt.¹⁵¹

De periode waarin enerzijds al sprake was van haalbare financiering en anderzijds bijzondere scholen nog vrijelijk konden worden gesticht, was dus uiterst kort. Slechts enkele jaren rond 1920 stond dat luik open en in 1921-1922 het verst.¹⁵²

2.1.5 Het politiek-culturele klimaat rond 1920

De stichting van katholieke scholen voor voortgezet onderwijs rond 1920 vond plaats in een politiek-cultureel klimaat, dat niet alleen de stichting van die scholen juridisch en technisch mogelijk maakte, maar ook het vertrouwen gaf dat het daarvoor een goed moment was. In de twee decennia daarvoor waren katholieken en orthodox-protestanten in politieke zin steeds sterker geworden en in 1889 vonden deze partijen elkaar in een coalitiekabinet. Vanaf 1901 hadden zij voor het eerst samen een meerderheid in de Tweede Kamer van 58 zetels verworven,¹⁵³ ten koste van liberalen en socialisten. Dat leidde tot confessionele kabinetten onder antirevolutionaire premiers (Kuyper en Heemskerk), gevolgd door een extraparlamenteair 'oorlogskabinet' onder de partijloze Cort van der Linden (1913-1918). In 1918 werd voor het eerst de katholieke Kamerfractie het grootst (30 leden naast 22 protestants-christelijke, over verschillende partijen verdeeld) en leverden de katholieken de eerste katholieke minister-president. Dat was Charles Ruys de Beerenbrouck die drie kabinetten zou leiden. De priesters Schaeapman en na hem Nolens waren katholieke politieke leiders die in coalities met protestants-christelijke politici de financiële gelijkstelling van het bijzonder onderwijs realiseerden: de onderwijspacificatie van 1917 die tegelijk tot stand kwam met het algemeen kiesrecht. In beide gevallen was er sprake van een doorbraak na een lange periode van discussie en politieke strijd.

Toen het katholieke volksdeel in 1923 vervolgens een eigen universiteit kon stichten, verkleinde dat het gevoel van achterstelling. Trots en fierheid op de eigen scholen en universiteit kwamen ervoor in de plaats. De Katholieke Universiteit in Nijmegen en de katholieke scholen konden rekenen op financiële giften van parochies, leningen van notabelen en de opbrengsten van speciale acties of collectes. De maatschappelijke inbedding van het katholiek onderwijs was daardoor verzekerd.

151 Zie Boekholt & De Booy (1987) 267. Daar wordt ook vermeld dat de bijzondere (wel gesubsidieerde)ULO scholen, sterk profiteerden van deze rem op het stichten van meer rooms katholieke hbs-en.

152 Een zo vergaande financiële gelijkstelling van staatsonderwijs en particulier onderwijs, was overigens uitzonderlijk. Ook niet alle confessionelen waren er gelukkig mee; ze vreesden er met het opgeven van onderwijsvrijheden voor te moeten betalen. Zie De Jong (2017) 34-35.

153 58 van de toen 100 beschikbare Kamerzetels.

2.1.6 De groei van het leerlingenaantal in het katholiek middelbaar onderwijs

Hoeveel ouders stuurden hun kinderen naar die katholieke middelbare scholen? De eerste katholieke middelbare scholen dateren van omstreeks 1900, maar er waren enkele voorlopers. Rolduc in Kerkrade had in 1880-1881 al 227 leerlingen en bood naast gymnasiaal onderwijs al vanaf het eerste moment in 1863 een katholieke hbs.¹⁵⁴ In 1900 startte het Canisiuscollege in Nijmegen. Boekholt en De Booy noemen die stichting "de werkelijke doorbreking van de katholieke antipathie tegen het hbs-onderwijs". In 1909 werd de volgende r.k. hbs opgericht in Amsterdam door de jezuïeten, in 1911 omgedoopt tot St. Ignatiuscollege.¹⁵⁵ Tussen 1913 en 1924 steeg het aantal r.k. hbs-en tot 19. Toen werd de Stopwet van kracht die de groei remde. Het aantal katholieke scholen voor Voorbereidend Hoger en Middelbaar Onderwijs (vhmo-scholen) groeide tussen 1920 en 1967 van 33 naar 120, maar met de grootste groei pas na 1945. Het aantal leerlingen op katholieke vhmo-scholen (gymnasium, hbs, mms en lyceum) groeide van 1.477 in 1920 tot 37.811 in 1962. We zien ook hier de grootste groei na WO II; in de jaren twintig en dertig bleven de aantallen beneden de 10.000.

Groei in onderwijsdeelname aan het middelbaar onderwijs was een verschijnsel dat bij alle denominaties voorkwam, maar bleef lang beperkt. In de deelnamepercentages zien we hoe lang het duurde voordat de gang naar de middelbare school iets meer algemeen werd: van de 12-18-jarigen volgde in 1920 slechts 3,1 procent een vorm van middelbaar onderwijs, in 1940 was dat nog altijd maar 4 procent en in 1960 ook nog slechts 8,8 procent, gerekend over alle denominaties.¹⁵⁶

De onderwijskundige Idenburg¹⁵⁷ sprak in dit verband van een onderwijsstelsel dat vanaf het laatste kwart van de negentiende eeuw steeds democratischer werd. Het onderwijs noemde hij niet langer de "dienaar van de standenhiërarchie" en hij sprak van 'maatschappelijke opklimming via het volgen van onderwijs'. De leerplicht gedurende zes jaar en vanaf het zevende jaar werd ingevoerd (1901) en in 1928 met een jaar verlengd. De groei van het aantal scholen verkleinde de reisafstand voor leerlingen en tegelijk kwam er meer verscheidenheid in het scholenaanbod.

Ondanks deze gunstige factoren groeide de deelname aan katholiek middelbaar onderwijs tot 1945 langzamer dan die aan voortgezet onderwijs in het algemeen. Door de beperkte spreiding van katholieke middelbare scholen bleef er sprake van geringere bezetting dan men op grond van het aantal katholieken mocht verwachten omdat een deel van de katholieke leerlingen openbare scholen bezocht, zo stelde

154 Matthijssen (1958) 72.

155 Boekholt & de Booy (1987), 227.

156 Bartels (1963) 63. Bartels spreekt hier expliciet van 'middelbaar onderwijs' (hbs en mms) en leidde deze cijfers af uit het aantal 12-18 jarigen bij tienjaarlijkse volkstellingen.

157 Idenburg (1964), hoofdstuk 6. De 'maatschappelijke opklimming' verliep overigens vaak via beroeps-onderwijs en mulo. Het vhmo bleef tot in de jaren zestig standsgebonden.

Van Kemenade.¹⁵⁸ De socioloog Matthijssen deed in 1958 onderzoek naar katholiek middelbaar onderwijs en de intellectuele emancipatie. Hij stelde vast dat ook de katholieke wetenschapsbeoefening in het eerste kwart van de twintigste eeuw achterbleef. Het ontbrak ook lang aan bevoegde katholieke leraren.¹⁵⁹ De Stopwet bleef tot na de Tweede Wereldoorlog van kracht en deed het effect van de gunstiger subsidieregeling voor een flink deel teniet. De spreiding van katholieke scholen over het land was ook niet planmatig geweest. Een overgroot deel van de uitbreidingen was aan Brabant en Limburg ten goede gekomen. In 1925 was het katholiek aandeel in de deelname aan het middelbaar onderwijs slechts 14 procent terwijl het katholieke aandeel in de bevolking 35-40 procent bedroeg.¹⁶⁰ Die achterstandssituatie bleef zo tot na de Tweede Wereldoorlog, pas daarna groeide het aantal katholieke middelbare scholen snel. In de drie noordelijke provincies en de Gelderse Achterhoek bestond tot 1946 geen enkele katholieke middelbare school. De meest noordelijke in Oost-Nederland was in 1946 het Twents Carmellyceum in Oldenzaal.

2.1.7 Kenmerken van het katholieke middelbaar onderwijs

Hoewel katholieken en orthodox-protestanten politiek samengewerkt hadden om in 1917 de financiële gelijkstelling van het bijzonder onderwijs te realiseren, waren de achterliggende motieven niet dezelfde. Socioloog Van Kemenade wees er in 1968 op dat de verzuiling voor katholieken (anders dan voor orthodox-protestanten) een defensiemechanisme was: “als een bescherming van katholieken tegen onwenselijk geachte beïnvloeding (...) als middel tot handhaving van groepscohesie (..) als een organisatorische garantie voor de realisering van religieuze waarden en normen.”¹⁶¹ Van Kemenades redenering leidde tot zijn stelling dat voor katholieken religieuze socialisatie door en in de katholieke school van extra betekenis was: “Juist omdat de religieuze waarden en normen niet uitsluitend betrekking hebben op een beperkt religieus-kerkelijk rolgedrag” maar “religieuze socialisatie juist ook plaatsvindt door middel van de “profane onderwijs situatie (...) waarin de religieuze waarden tot uitdrukking komen”.¹⁶² Zijn stelling daarbij was dat de katholieke school door ouders weliswaar werd gezien als vakonderwijs maar wel vakonderwijs geïntegreerd in een katholiek vormingsmilieu. Overdracht van waarden, kennis en vaardigheden had voor hen een religieus perspectief nodig.

Socioloog Matthijssen volgde eenzelfde redenering toen hij een verklaring zocht voor de constatering dat de verschillende schooltypen binnen de zuilen anders waren verdeeld: het gymnasium en de mms waren binnen het katholiek onderwijs opvallend

158 Van Kemenade (1968) 48.

159 Matthijssen (1958) 86. Hij spreekt van een achterstand die in 1958 nog 11 procent bedroeg: 45 procent katholieke leerlingen van wie 34 procent onderwijs volgde aan een katholieke school.

160 Blom (2006) 346.

161 Van Kemenade (1968) 76.

162 Van Kemenade (1968) 79.

oververtegenwoordigd. De geringere deelname aan de hbs herleidde hij – op basis van cijfers uit 1956 – tot een echo van de klacht uit de beginperiode toen immers werd gesproken over “het naturalistische en intellectualistische karakter van het hbs-curriculum”. De grotere waardering voor gymnasium en mms daarentegen zou een weerspiegeling zijn van een voorkeur voor “sterk op de persoonlijkheidsvorming gericht onderwijs”.¹⁶³

Verklaringen voor de achtergrond van de sterkere voorkeur voor persoonlijkheidsvormend onderwijs, zijn niet uit getallen af te leiden. Van Kemenade relateert die voorkeur ook vooral aan dat wat er binnen de school in en buiten lessen gebeurt: de aanwezigheid van “opvoedingsgerelateerde docenten”, contact met ouders, de opvattingen van “positiebekleders binnen de school”, in het bijzonder de schoolleider en de godsdienstleraar. Hier komen we heel dicht bij wat katholieke scholen later de “katholieke schoolsfeer” of het “schoolklimaat” noemden.

Enkele gegevens van Matthijssen ten aanzien van achterblijvende rendementen van katholieke middelbare scholen vragen om aandacht. Op grond van gedetailleerde gegevens over het cohort 1946¹⁶⁴ stelde hij vast dat katholieke middelbare scholen sterk achterbleven zowel ten aanzien van het intern rendement (diploma behaald in de daarvoor gestelde tijd), als ten aanzien van het extern rendement (na diploma ingeschreven bij hoger onderwijs) in de peiljaren 1950-1952. Hij weet die achterstand aan een aantal sociale factoren zoals een achterstand van katholieken in hoger geclassificeerde beroepen, een relatief hoog geboorteniveau en een achterstand in intellectuele traditie. Nog in de jaren vijftig bleef de doorstroming van leerlingen van katholieke middelbare scholen naar hoger onderwijs een barrière, bestaande uit milieufactoren.¹⁶⁵

Op basis van deze gegevens kan de voorzichtige conclusie worden geformuleerd dat katholieke middelbare scholen in de jaren tot en met de Tweede Wereldoorlog, vooral hun eigen aard en isolement koesterden met als elementen daarin een duidelijk accent op religieuze socialisatie, een praktijk van persoonlijkheidsvorming ook buiten het strikt kerkelijke waarvoor zij in een aantal gevallen een prijs betaalden in de vorm van een verminderd rendement.¹⁶⁶ Daarnaast geldt voor de hele katholieke bevolking dat de deelname aan voortgezet onderwijs vóór 1960 relatief geringer was, de schoolkeuze minder ambitieus en de verblijfsduur korter: men koos relatief weinig voor vmo en meer voor lager voortgezet onderwijs, zoals vglo (voortgezet gewoon lager onderwijs), ulo en huishoudonderwijs, studies werden vaker afgebroken en katholieke jongeren gingen

163 Matthijssen (1958) 94-95. Hij noemt van die voorkeur voor mms en gymnasium (respectievelijk verminderde voorkeur voor hbs), ook een keerzijde: minder doorstroming naar de universiteit en minder bèta-studenten.

164 Eerstejaarsleerlingen.

165 Ibid, 198-199.

166 Deze laatste conclusie vooral op basis van Matthijssen (1958).

eerder werken, gegevens die - volgens Van Kemenade in 1968 - ongetwijfeld samenhangen met de eveneens lagere milieu-samenstelling van de katholieke bevolkingsgroep.¹⁶⁷

2.1.8 De rol van kloosterorden en onderwijscongregaties

Kloosterorden, religieuze ordes en - congregaties die scholen stichtten en in stand hielden: het zijn eeuwenoude fenomenen die in veel landen tot op de dag van vandaag voortbestaan. Het geven van onderwijs is door veel kloosterorden gezien als een belangrijke taak, als apostolaat of geloofsverkondiging en als meer algemene dienst aan de samenleving maar ook als verzekering van het eigen voortbestaan. Zulke scholen waren immers opleidingsinstituten die ook zorgden voor nieuwe aanwas van kloosterlingen, zeker waar sprake was van seminaries of kloosterscholen met een internaat.

Onderwijscongregaties en -orden bestreken in de jaren voor 1968 alle vormen van katholiek lager en middelbaar onderwijs: fraters en broeders hielden zich bezig met lager onderwijs inclusief ulo-scholen voor jongens. Grote onderwijscongregaties waren de fraters van Tilburg en de broeders van Maastricht. Voor voortgezet katholiek meisjesonderwijs - de mms of het gymnasium - zorgden zusters, zoals de zusters van Liefde uit Tilburg of de ursulinen. Tot priester gewijde paters namen het meest prestigieuze onderwijs voor hun rekening: het onderwijs voor jongens uit de middelbare en hogere standen. Van Kemenade¹⁶⁸ geeft cijfers: nog in 1964 werd 49 procent van de katholieke vmo-scholen door een orde of congregatie bestuurd - de hoogtijdagen zijn dan al voorbij - en bij de katholieke kweekscholen was het percentage nog aanzienlijk hoger (79 procent). Voor vrijwel alle congregaties gold overigens dat hun werkzaamheden veel breder waren dan het onderwijs. Ze stonden in principe open voor elk beroep dat op hen gedaan werd en accepteerden, als hen dat paste, opdrachten uit de samenleving. Van Vugt laat zien hoe congregaties van fraters en broeders in het begin van de twintigste eeuw geleidelijk steeds meer werden ingeschakeld in het onderwijs en hoe die keuze voor hen ook een profijtelijke bleek: onderwijs leidde vaak tot groei van die congregaties en betekende dat hun activiteiten en doelgroepen erdoor verschoven van zieken- en armenzorg naar burgeronderwijs en pensionaten voor kinderen van meer gegoede katholieken. Dat bleek verleidelijk, immers: "De burgerscholen zouden met hun kleine klassen en beschaafde leerlingen veel prettiger werk bieden dan de klompenscholen en bovendien zouden bij gebrek aan geschikte katholieke scholen de meest invloedrijke katholieken gedwongen zijn hun kinderen naar neutrale scholen te sturen."¹⁶⁹

De domeinverdeling tussen broeder (frater-)congregaties en patersorden, had ook te maken met het eigen opleidingsniveau. Alleen paters waren, als priesters, voor het

167 Van Kemenade (1968) 46. Van Kemenade baseerde zich hierbij op het KASKI-rapport 183 uit 1958.

168 Ibid, 39-40.

169 Van Vugt (1994) 138.

merendeel op universitair niveau geschoold; dus bleef het geven van middelbaar en gymasiaal onderwijs (overwegend aan jongens) aan hen voorbehouden.

In het middelbaar jongensonderwijs waren vele kloosterorden actief: jezuiten, franciscanen, dominicanen, augustijnen, karmelieten en een aantal kleinere orden, zoals maristen en kruisheren verzorgden dat onderwijs. Meisjeslycea werden gesticht door onder meer franciscanessen, ursulinen en de zusters van Tilburg.¹⁷⁰ Elk van deze orden koos een segment en stichtte scholen die aansloten bij de eigen oriëntatie. De jezuiten stonden daarbij bovenaan in de hiërarchie met hun streven om de intellectuele elite te vormen. Zij hadden vooral scholen in universiteitssteden. De augustijnen mikten op de middenklasse: zij openden scholen in Eindhoven, Venlo en Haarlem. Hun doelgroep sloot aan bij de milieus waaruit ook de paters augustijnen zelf merendeels afkomstig waren. Heffernan, in zijn monografie over de augustijnen zegt daarover: “Die sociale geleiding overheerste op het gymnasium Augustinianum, waar, naar verluidt, pas eind jaren vijftig voor het eerst een arbeiderszoon werd gesignaleerd”.¹⁷¹ De franciscanen hadden naast hun vier seminaries een aantal “open” scholen, voor jongens die geen priester wilden worden. Hun eerste hbs opende in Heerlen in 1910, later volgden hbs-en in Rotterdam, Bolsward en Druten, nog later enkele seminaries.¹⁷² Middelbare scholen, geleid door religieuzen deden het wat extern rendement betreft beter dan katholieke scholen in handen van leken, zo lieten de cijfers van Matthijssen zien.¹⁷³

De karmelieten vormden in Nederland een kleinere orde. Zij hadden in Nederland in de negentiende eeuw een klooster in Boxmeer met een Latijnse school. Later werd een klooster gesticht in Zenderen (Twente). Daar openden zij een seminarie dat ‘Collegium Sancti Alberti’ werd genoemd naar de patriarch Albertus die de leefregel van de orde schreef. Tegen het eind van de negentiende eeuw vestigden zij zich ook in Oss. Zowel in Oss als in Twente was sprake van veel nieuwe economische bedrijvigheid respectievelijk vleesverwerkende en textielindustrie, maar er was onder de overwegend katholieke bevolking ook veel armoede en sociale problematiek.¹⁷⁴ In 1890 werd in Oss - als onderdeel van de eigen priesteropleiding - een kleine filosofie-opleiding gestart. Boxmeer, Oss, Zenderen waren drie kleine kloostervestigingen van waaruit enkele tientallen paters ook assistentie verleenden in parochies, eigen novicen tot pater werden opgeleid en karmelieten sociaal werk verrichtten.¹⁷⁵ In de twintigste eeuw groeide de

170 Smit (2019) 40.

171 Heffernan (2015) 222.

172 Brouwer (1995) 129-151.

173 Matthijssen (1958) 196. Dit hoge extern rendement gold in mindere mate voor de meisjes met een opvallende uitzondering: meisjesscholen geleid door religieuzen met een internaat hadden het hoogste extern rendement.

174 De relatie tussen de opkomende industrialisering in Brabant en de wens meer middelbare scholen te stichten, is uitgebreider beschreven door Hoogbergen in zijn monografie over scholenvereniging OMO. Zie Hoogbergen (1991) 56-80.

175 Jacobs (2017) 41-50.

orde in Nederland en was er ruimte voor nieuwe vestigingen en activiteiten. In het westen van Nederland gebeurde dat bijvoorbeeld in Rotterdam en Amstelveen, in het noordoosten in Hoogeveen.¹⁷⁶ In Nederland, maar later ook in Nederlands-Indië leverden de karmelieten legeraalmoezeniers.¹⁷⁷ Nederlandse karmelieten waren na de Eerste Wereldoorlog werkzaam in Duitsland onder Duitse arbeiders en deden daar missiewerk. Ook in Nederland waren zij werkzaam in het bedrijfsapostolaat. Bekeringswerk was er ook in eigen land, onder meer in Drenthe, wat een moeizame activiteit bleek. Ze waren met "Open Deur Activiteiten" onder andere aanwezig in de Mijnstreek. In het begin van de twintigste eeuw zetten ze tijdschriften op en leidden een zogehetene 'derde orde', een groep van leken die affiniteit toonden met de Carmelitaanse idealen. Dit scala van maatschappelijke en godsdienstige activiteiten laat de brede inzetbaarheid zien van karmelieten en ook hun voorkeur voor dienstbaarheid aan achtergestelden; voor opbouwwerk in streken waar katholieken en anderen het moeilijk hadden en een katholieke infrastructuur (nog) ontbrak. Later kwam daar de missie bij als werkveld. Kortom, een kleine orde, niet primair op het geven van onderwijs ingesteld, enerzijds gericht op contemplatie, anderzijds op dienstbaarheid. Het vertrekpunt bij het kiezen van werkzaamheden door karmelieten verwoordde Arts, zelf karmeliet, als volgt: "Geen bijzondere werkzaamheid noemt hij de zijne, maar iedere activiteit zal hij uit de geest van zijn contemplatieve instelling trachten te beoefenen wanneer de gehoorzaamheid of de nood van het volk hem roept."¹⁷⁸ Onderwijs geven hoorde daar bij maar het zou nooit de boventoon mogen voeren. Karmelieten spraken in dit verband van een *vita mixta*; naast onderwijs zou er altijd aandacht en tijd moeten blijven voor kloosterleven en contemplatie.

2.2 DE CARMELBIJDRAGE AAN VOORBEREIDEND HOGER EN MIDDELBAAR ONDERWIJS (VHMO)

Bij de vraag waarom karmelieten voortgezet onderwijs gingen geven, passen verschillende antwoorden. Er zijn verklaringen op ideëel of ideologisch vlak, maar ook op praktisch vlak.

2.2.1 Titus Brandsma, een gedreven stichter

De belangrijkste reden dat de karmelieten zich in 1922 gingen bezighouden met middelbaar onderwijs was dat er een politiek momentum bestond en de nood werd sterk gevoeld. Op de golven van een zeker katholiek triumfalisme, wilden de karmelieten eenvoudigweg niet achterblijven. In de persoon van Titus Brandsma hadden de karmelieten een krachtig voorman en inspirator en juist hij woonde in het karmelietenklooster Oss en zag de noodzaak om vanuit katholiek perspectief maatschappelijke initiatieven te ontplooiën. Oss, en overigens ook Twente, was

176 Ibid, 360.

177 Idem, 421.

178 Arts (1948) 13.

een regio waar vanaf de jaren zestig en zeventig van de negentiende eeuw door de opkomende industrie de bevolking sterk groeide en een arbeidersproletariaat was ontstaan.¹⁷⁹ In Oss was in de jaren rond 1880-1890 sprake van een veelheid aan sociale problemen: stakingen in de opkomende vleesindustrie, werkloosheid en een golf aan criminaliteit die in de jaren dertig weer opvlamde. De vestiging van een karmelietenklooster daar werd mede daarom gezien als een dam tegen het opkomend socialisme. De grootindustriële Jurgens, woonachtig in Oss, steunde alle katholieke initiatieven sterk. Hij stelde later zelfs de eerste tijdelijke huisvesting voor de school beschikbaar in de eerder door hem bewoonde Villa Josina¹⁸⁰ en leverde de grond voor de later te bouwen school. De katholieke historicus Rogier noemt Twente als een van de regio's "waar priesters voor het probleem van een hun ontglippende arbeidersklasse geplaatst werden".¹⁸¹ Notabelen uit die regio's, maar ook de kerk, streden er tegen het drankprobleem en de toenemende invloed van de socialisten.

De kleine karmelietengemeenschap onder wie Titus Brandsma trok zich de maatschappelijke problemen in Oss en Twente aan. In de jaren rond 1920 waren zijn creativiteit en werkkraft gigantisch volgens zijn biograaf Crijnen.¹⁸² Hij wilde op tal van terreinen 'bouwen'. De stichting van de eerste twee scholen in 1922 was grotendeels zijn werk, ook al gaf hij de eer aan anderen. Om in 1923 alsnog de subsidie voor een school in Oss te verwerven - het was immers na de inwerkingtreding van de Stopwet al dateerden de plannen al van 1913 - reisde hij in één maand maar liefst acht keer voor overleg naar Den Haag. Viel er een pater uit, dan gaf hij zelf les. Hij lobbyde voor een definitief schoolgebouw. Maar hij deed nog zoveel meer. In hetzelfde jaar bracht hij in Oss een katholieke leeszaal tot stand en redigeerde hij de krant *De stad Oss*. Hij verwierf financiële middelen voor een groot Christusmonument in Oss, was bezig met de verwerving (voor de karmelieten) van een missiegebied op Oost-Java en Madoera én met de voorbereiding van de Nijmeegse Universiteit, waar hij later hoogleraar in de filosofie werd.¹⁸³

Centraal in alle activiteiten van Brandsma stond het streven katholieken op allerlei gebieden te verheffen. Dat betekende allereerst zorgen dat de katholieke voorzieningen (scholen, leeszalen, sportverenigingen) er *waren*, vooral ook om katholieken uit de handen van "neutrale instellingen" te houden.¹⁸⁴ Neutraal onderwijs noemde hij niet per definitie slecht, maar het kon zoveel beter want het leidde volgens hem niet tot een "volle, harmonische levensopvatting" en het zorgde slechts voor "uiteenlegging

179 Oss groeide in die jaren van 7000 tot 14.000 inwoners en werd van een agrarische streek meer en meer een geïndustrialiseerd gebied. Zie Rogier (1953) 610.

180 Jacobs (2017) 43.

181 Rogier (1953) 442.

182 Crijnen (2008).

183 Ibid, 113-114.

184 De term "neutraal onderwijs" werd door katholieken gebruikt in plaats van openbaar onderwijs. "Neutraal onderwijs" had daarbij een negatieve connotatie.

der menselijke natuur in allerlei elementen of factoren". In zijn opvatting was kennisverwerving zonder overkoepelend godsgeloof eerder schadelijk dan productief: "het ontnemt aan het menselijk leven iets dat daarin een eerste plaats moet hebben".¹⁸⁵ Als de katholieke instellingen, zoals scholen, er eenmaal zouden zijn, dan zou het deelnamepercentage aan onderwijs vervolgens kunnen stijgen. Dat lukte overigens maar heel traag. In 1932, zo becijferde Titus Brandsma, was het aandeel bij de studenten aan universiteiten en hogescholen slechts 17 procent, terwijl het aandeel katholieken van de gehele bevolking 35 procent was. "Alleen eigen katholieke scholen zullen bij machte zijn dat percentage op te krikken", zo stelde hij.¹⁸⁶

Als uitvloeisel van meer hoger opgeleide katholieken, voorzag Brandsma niet alleen meer maatschappelijke invloed of "meer materiële genieting" maar hij verwachtte ook spirituele winst. Er was in de jaren dertig immers sprake van veel werkloosheid en niet alle hoger opgeleiden zouden op hun eigen niveau werk vinden na een studie. Maar Brandsma redeneerde: "Een hooger ontwikkelingspeil zal ook Nederland in moeilijke uren – het behoeft nog geen oorlog te zijn – ten goede komen (...). Mensen zullen soms een baan onder hun niveau hebben en daarmee ook een lager salaris, maar zo erg is dat niet (...)." In die geest pleitte hij ook voor een soberder levensstijl vooral van intellectuelen, een ontwikkeling die hij al in 1933 meende te zien.¹⁸⁷

Onderwijs betekende voor Brandsma dus verheffing en had een intrinsieke waarde voor hen die het volgden. Het betekende ook dat meer mensen in staat zouden zijn tot harmonisch denken en leven vanuit een katholieke overtuiging. Maar ook versobering "en daardoor een sterker en beschaafder katholiek volksdeel".

Daarnaast waren er praktische redenen waarom karmelieten onderwijs gingen geven aan middelbare scholen. Ze waren beschikbaar, zij hadden gestudeerd en waren vaak ook bevoegd. Het was overduidelijk dat onderwijs geven op dat moment een belangrijke dienst aan de katholieke samenleving betekende. De mate waarin de orde paters daarvoor beschikbaar stelde, varieerde door de tijd. Tijdens de hoogtijdagen van het katholiek middelbaar onderwijs, in de jaren vijftig en zestig, liep het aantal karmelieten-leraren op tot tientallen. In 1969, toen de orde in Nederland nog maar 390 leden telde, waren er daarvan 49 werkzaam in het middelbaar onderwijs, soms ook als godsdienstleraar op een niet-Carmelschool.¹⁸⁸ De schattingen over het aantal paters dat voor onderwijs beschikbaar zou zijn, liepen overigens sterk uiteen. In 1947 stelde pater Gooijer, secretaris van het schoolbestuur: "Het lijkt me niet verkeerd dat ongeveer de

185 TB- archief, *Jorislezing*, 1930. www.titusbrandsmateksten.nl.

186 Tb-archief, *Lezing over Hoger Onderwijs*, 1932. www.titusbrandsmateksten.nl.

187 Tb-archief, *Afscheidsrede*, 1933. www.titusbrandsmateksten.nl.

188 Ribbert (1995) 122.

helft van het aantal paters van onze provincie¹⁸⁹ bij het onderwijs betrokken zou zijn”,¹⁹⁰ maar die aantallen zijn nooit gehaald. Vanaf eind jaren vijftig liep het aantal bevoegde paters-leraren op de Carmelscholen al terug en moest er vaak worden gepuzzeld om alle plaatsen bezet te krijgen. Vanaf die tijd was de terughoudendheid in het opnemen van nieuwe scholen onder meer te herleiden tot een tekort aan paters.

Een tweede praktische reden om onderwijs te geven, was dat het voor de karmelieten een bron van inkomsten was. De overheid betaalde de salarissen, met de kanttekingen dat in de jaren twintig en dertig van de vorige eeuw slechts tachtig procent van de kosten van salarissen en pensioenen werd uitgekeerd, dat in de oorlogsjaren de personele vergoeding voor religieuzen in het onderwijs nog verder werd gekort en dat eigenlijk pas vanaf 1956 voor het bijzonder onderwijs sprake was van volledige vergoeding van werkgeverslasten.¹⁹¹ Voor de karmelieten was het geven van middelbaar onderwijs daarmee in de beginjaren in financieel opzicht een riskante en weinig profijtelijke zaak en dat was ook het beeld dat in en buiten de scholen bestond. Nog in de jaren veertig moesten leningen, die aangegaan waren voor gebouwen in Oss en Oldenzaal, worden afbetaald. Maar toen de oorlogskortingen van de bezetter in 1949 door de regering gecompenseerd werden, werd het financiële beeld van de onderwijsinkomsten dusdanig gunstig dat de provinciaal van de orde aan de rectoren kon melden: “Het moge duidelijk zijn dat de opvatting dat het middelbaar onderwijs voor onze Provincie een economische last zou betekenen, zeer ver bezijden de waarheid is. De baten uit de arbeid van de bij het Middelbaar Onderwijs werkzame Paters, zijn de voornaamste bron van inkomsten voor onze Provincie geworden”.¹⁹²

Kortom, het geven van onderwijs door karmelieten bracht aanvankelijk financiële onzekerheid, maar later aanzienlijke voordelen met zich mee. Men had daarmee eerst de tijd tegen en later mee. Maar deze praktische kwesties gaven nooit de doorslag, men ging middelbaar onderwijs geven vanuit ideële doelen. Nogmaals onderwijspater Gooijer eind jaren veertig: “Mijns inziens moeten we in het geven van middelbaar en voorbereidend hoger onderwijs in Nederland een taak zien en een die zich beter met onze doelstelling, regel en constituties verenigt dan vele andere werkzaamheden die thans door de Nederlandse Carmel worden verricht”.¹⁹³

Deze pater Rafael Gooijer, vele jaren de ‘uitvoerend secretaris van het schoolbestuur’ van de orde, nam daarmee een standpunt in dat nooit algemeen gedeeld werd binnen de orde. De spanning tussen werkvelden is er altijd geweest, zeker naarmate

189 ‘Provincie’ te lezen als Nederlandse Karmelitaanse Provincie.

190 OAP, Ciii, 6b. Brief pater Gooijer aan pater- provinciaal. In die jaren waren er circa 300 karmelieten in Nederland. Zie ook OAP Ciii 3b. Brief van pater-provinciaal aan paters-rectoren. (30-08-1948)

191 Bartels (1963) 228-230. Ook de vergoeding voor materiële kosten werd pas in 1956 volledig gelijkgetrokken.

192 OAP, Bijlage O3.1

193 OAP, Ciii,6b, Brief R.Gooijer, 1947.

de karmelieten geleidelijk steeds meer missiegebieden onder hun hoede namen en voortdurend andere Provincies van de orde (in Europa en Noord-Amerika) aan de Nederlandse karmelieten ondersteuning vroegen.¹⁹⁴

2.2.2 De stichting van de eerste Carmelscholen

In de periode 1922 - 1960 zouden de karmelieten acht middelbare scholen stichten: in Oss (1922), Oldenzaal (1923), Hengelo (1947), Deventer (1949), Enschede (1953), Almelo (1954), Dordrecht (1957) en Emmen (1959). Daarover kan op drie niveaus worden geschreven Allereerst is er het relaas van het bestuur dat in afstemming acht scholen stichtte. Daarbij mocht het tempo van opeenvolgende stichtingen niet te hoog zijn en koos men gericht locaties die geschikt waren om een school te stichten en tegelijk andere belangen van de orde te dienen. Daarnaast heeft elk van deze scholen een eigen stichtingsverhaal dat wordt gekleurd door de plaatselijke omstandigheden. Ten slotte is er een beschrijving mogelijk op een hoger abstractieniveau: welke lijnen worden zichtbaar na analyse van die acht stichtingsverhalen, welke patronen zijn te onderkennen? Zo ontstaat een overzicht dat laat zien welke overwegingen, voorkeuren, procedures binnen de karmelorde bestonden en hoe de bestuurlijke besluitvorming binnen de karmelorde verliep.¹⁹⁵

2.2.3 Een voorloper: het Carmelseminarie in het Twentse Zenderen

Het Carmelgymnasium in Zenderen (bij Almelo) heeft een aparte plaats binnen de onderwijsgeschiedenis van Carmel. Het was de oudste school (sinds 1890) van de karmelieten en het was een internaat met de functie van priesteropleiding dat overigens mettertijd ook enkele niet-priesterstudenten uit de regio opnam. Daarmee was het de eerste half-open katholieke school voor voortgezet onderwijs in Twente. Het gymnasiumonderwijs werd door sommige leerlingen afgesloten met een staatsexamen, want een wettelijk erkend schoolexamen had de school niet. “Zenderen” heeft altijd bestaan *naast* de andere Carmelscholen, met een eigen taakstelling, net als het tweede seminarie van de karmelieten in Merkelbeek (Limburg) dat in 1952 gesticht werd. De geschiedenis van Zenderen (die eindigde met de opheffing in 1969) is uitgebreid beschreven door Ribbert¹⁹⁶ en zal hier daarom verder buiten bespreking blijven. Maar er waren op twee punten belangrijke raakvlakken met de latere scholen van de Stichting Carmelcollege.

Ten eerste stond “Zenderen” voor “betrokkenheid van de karmelieten bij Twente” en vice versa. Het bestaan van het klooster met seminarie verklaart dat de orde later juist Twente koos als belangrijk werkgebied: men kende de streek en kende de behoefte aan middelbaar onderwijs dat in deze economisch achtergebleven streek met zeer veel

194 Jacobs (2017) 760 en 890.

195 Een meer gedetailleerde weergave van enkele stichtingsverhalen is te vinden bij Jacobs (2017), 670-690 en 696-713.

196 Ribbert (1995) 144-156.

katholieken voor volksverheffing kon zorgen. Andersom waren paters karmelieten bekend in de Twentse parochies waar zij veelvuldig pastoors assisteerden. Zo ontstond door hun aanwezigheid in Zenderen draagvlak voor scholenstichtingen. Ten tweede waren vrijwel alle paters-leraren die later op andere scholen opereerden, zelf in Zenderen opgeleid en zij waren voor een flink deel ook afkomstig uit Twente. Ze kenden elkaar, kwamen uit dezelfde (agrarische) cultuur en konden later ook moeiteloos tussen scholen wisselen.

Toen in de jaren na 1950 het leerlingenaanbod in Zenderen terugliep, probeerde de karmelorde van Zenderen een gewone school te maken, waarvoor wettelijke erkenning een voorwaarde was. Daartoe werd nog in 1955 een nieuw gebouw neergezet. Bevoegde paters die toen schaarser werden, werden teruggedroepen om Zenderen als 'erkende school' levensvatbaar te maken. Die strategie verzwakte de andere scholen, zette ook hier en daar kwaad bloed en werkte uiteindelijk niet. De terugloop van het aantal priesterstudenten maakte sluiting van dit seminarie onvermijdelijk. Een reguliere middelbare school op die plaats paste ook niet meer in het voorzieningenaanbod dat in de jaren vijftig snel een definitief karakter kreeg: de eigen katholieke scholen in Oldenzaal, Hengelo en Almelo voorzagen intussen voldoende in de behoefte.

2.2.4 De twee oudste Carmelscholen van 1922/1923: Oss en Oldenzaal

In 1922 stichtten de paters karmelieten voor het eerst twee scholen die *niet* bedoeld waren voor de opleiding tot priester en zij begaven zich daarmee op een nieuw terrein: het reguliere, door de overheid erkende, middelbaar onderwijs. Het betrof een hbs in Oss en een lyceum (gymnasium en hbs) in Oldenzaal. Op beide locaties hadden de karmelieten al een basis. In Oss was er het karmelietenklooster waar de jonge pater Titus Brandsma woonde, in Oldenzaal werd het gymnasium gezien als een streekvoorziening voor heel katholiek Twente. Vanwege het Carmelseminarie in Zenderen waren de paters in de hele regio bekend en vertrouwd, ook omdat zij veel in parochies werkten. In beide gevallen was er sterke steun vanuit de bevolking en de bereidheid om financieel bij te dragen.¹⁹⁷ De school in Oss bouwde voort op een plaatselijke handelsschool die in enkele jaren werd omgevormd tot hbs. In Oldenzaal ontbrak middelbaar onderwijs tot dat moment. Beide scholen startten in het schooljaar 1923-1924, in Oss met 75 leerlingen, in Oldenzaal met 50, waaronder, opmerkelijk genoeg voor een katholieke school in die tijd, ook zeven meisjes.¹⁹⁸ Een verzoek van de Gemeente Oss en van enkele

197 Voor de school in Oss kregen de karmelieten pas in 1926 een meerjarige subsidietoezegging, in de eerste jaren was het elk jaar onzeker of de subsidie opnieuw zou worden toegekend. Arts (1948), 42-43.

198 Het aannemen van meisjes gebeurde op aandringen van de Gemeente Oldenzaal en was door de aartsbisschop toegestaan maar de paters waren er niet enthousiast over. Brandsma vond het een "moeilijke zaak". De (weinig) meisjes hadden een eigen cour en zaten in de klassen vooraan. De eerste meisjes waren ook niet erg succesvol: pas in 1932 werd het eerste hbs-diploma aan een meisje uitgereikt. Arts (1948) 177. Er waren overigens twee precedenten: het Bonifatiuslyceum in Utrecht en de RK HBS in Arnhem hadden ook al meisjesleerlingen in de jaren twintig. Zie Jacobs (2017) 677.

ouders om ook daar meisjes toe te laten, werd door de paters afgewezen.¹⁹⁹ Deze zeer terughoudende opstelling ten opzichte van het accepteren van meisjes in katholieke kring, paste in de tijd. Nog in 1929 verscheen er een pauselijke encycliek die co-educatie voor katholieken afwees. Van Essen stelt dat de kwestie voor katholieken in die jaren trouwens vooral een academische was: het sprak vanzelf en “co-educatief onderwijs kwam in deze kring, ook op lagere scholen, niet voor”.²⁰⁰ Dat bleef zo tot eind jaren vijftig met enkele uitzonderingen, zoals Oldenzaal.

De twee Carmelscholen groeiden erg langzaam: tien jaar na oprichting had de hbs in Oss nog slechts 86 leerlingen en het Oldenzaalse lyceum 138. Hoogbergen geeft in zijn geschiedenis van de Brabantse OMO-scholen verklaringen voor de zeer trage groei die zich ook daar voordeed. Naast gebrek aan middelen en schaarste aan bevoegde docenten noemt hij als verklaring een gebrek aan leerlingen. Ouders uit de boeren- en arbeidersstand kozen voor hun kinderen nog zelden voor middelbaar onderwijs en de wel aanwezige nijverheids- en ulo-scholen waren met hun kortere cursusduur geduchte concurrenten. Hij schreef: “De belangstelling voor middelbaar onderwijs is bij grote groepen dan nog lang niet ontwikkeld. Mensen zijn er bang voor, vinden dat onderwijs ver boven hun stand, zien in het verlangen ernaar zelfs een teken van hoogmoed”.²⁰¹ Anders gezegd: “de gezeten burgerij” en “de geleerde stand” volgens Thorbecke de doelgroep van hbs, respectievelijk gymnasium, waren in Brabant en in Twente nog te weinig talrijk en dan waren er ook nog de katholieke seminaries en de katholieke ouders die voor openbaar onderwijs kozen.²⁰²

Maar het zelfbewustzijn was groot. In 1926 - de beide Carmelscholen waren nauwelijks uit de startblokken en de rijkssubsidie was maar voor enkele jaren gegarandeerd - verschenen in Oss en Oldenzaal twee stoere schoolgebouwen van dezelfde architect, de Nijmegenaar J. Zwanikken. Het zijn gebouwen die niets weg hebben van de toentertijd veel gebruikte ‘roomse’ neogotiek maar qua stijl modernistisch en expressionistisch zijn. In Oldenzaal omvatte de bouw ook een klooster en beide gebouwen hadden uiteraard een kapel.

199 Volgens mededeling van karmeliet en Brandsma-onderzoeker dr. A.Bos, (o.carm) stond de bisschop van 's Hertogenbosch het toelaten van meisjes niet toe, terwijl de karmelieten zelf wel ruimte daarvoor zagen. Het verzoek werd door de Gemeente Oss na de oorlog herhaald, toen weliswaar in beginsel ingewilligd door de karmelieten, maar door het taboe op gemengde klassen toch niet geëffectueerd. Het Carmelbestuur vroeg aan de Gemeente extra subsidie voor een aparte meisjesklas, die daarvoor echter niet kon of wilde instaan, waarop het niet doorging. Zie Arts (1948) 76.

200 Van Essen (1990) 108.

201 Hoogbergen (1991) 122. Hij wijst er ook op dat tot 1945 geen OMO scholen werden gesticht op het verstedelijkte platteland, maar slechts in de steden. Dat gold voor Carmel evenzeer, al kreeg elke nieuwe school ook leerlingen uit omliggende dorpen.

202 Van Kemenades schatting van het percentage katholieke leerlingen op niet-katholieke scholen bedraagt voor het voortgezet onderwijs in de jaren vijftig 21% van de jongens en 10% van de meisjes. Hij presenteert deze cijfers die per schoolsoort ook sterk verschillen met voorbehoud. Zie Van Kemenade (1968) 46.

De scholen hadden bijna uitsluitend katholieke leerlingen en vrijwel alleen jongens. Die kwamen uit lagere middenstandsmilieus en een klein aantal uit de kleine kring van meer gegoede boeren. Er was weinig selectie bij het toelatingsexamen en daardoor veel verloop onder leerlingen, zo herinnert een oud-leerling en later bestuurslid zich.²⁰³ Leraren waren streng. De beschrijving van het schoolleven op beide scholen in de eerste 25 jaar van hun bestaan is vooral braaf en bevat weinig opmerkelijks. “Er werd stoer lesgegeven, men dacht niet aan vrije middagen of uitstapjes”, vertelt Arts²⁰⁴ en een Oldenzaalse leerling typeerde het vooroorlogse onderwijs als intellectualistisch en ouderwets. “Het was veel stampwerk terwijl moderne literatuur en culturele vorming goeddeels ontbraken”.²⁰⁵ Deze summier karakterisering van het onderwijs duiden op zeer traditioneel onderwijs. De scholen waren kleine, overzichtelijke gemeenschappen met veel aandacht voor religieuze zaken en beperkte ruimte voor ontspanning: kerkelijke feesten, priesterjubilea van docenten, soms een reünistenbijeenkomst met H. Mis en lezing door Titus Brandsma, de missieclub, een enkele voetbalwedstrijd tussen de jongens van Oldenzaal, Oss en Zenderen, de dagelijkse H. Mis, een natuurfilm, zang en toneel. Chroniqueur Jacobs noemt als een van de redenen van de wat magere buitenschoolse activiteiten het streekschoolkarakter van beide scholen wat inhield dat leerlingen dagelijks veelal grote afstanden moesten fietsen en de opvatting dat de band van de leerlingen met hun eigen dorp en parochie niet door de school doorbroken mocht worden.²⁰⁶

In vijfentwintig jaar (1923-1948) gaf het Carmellyceum in Oldenzaal 497 gymnasium- en hbs diploma's af. In Oss werden in die periode 279 hbs-diploma's uitgereikt. Van deze abiturienten is bekend aan welk vervolgtraject zij begonnen: 39 procent van hen stroomde door naar het hoger onderwijs.²⁰⁷ Na de Tweede Wereldoorlog kreeg ook Oss er een gymnasium bij, terwijl de hbs tot dan toe maar langzaam was gegroeid (in 1947-1948: 245 leerlingen). In Oldenzaal ging het leerlingenaantal sneller omhoog (tot 500 in 1948) waardoor ook in Hengelo ruimte leek voor een katholieke middelbare school.²⁰⁸ In Hengelo werd dan ook een dependance van het Twents Carmellyceum in Oldenzaal voorbereid.

203 B. te Lintelo, oud-leerling, huisarts en later Carmelbestuurslid in 1963: “Er was geringe selectie bij het toelatingsexamen, daardoor was het verloop zeer groot. Dit heeft ook het peil in de laagste klassen zeker geen goed gedaan”. In *Twents Carmellyceum, 40 jaar- gedenkschrift*, 1963.

204 Arts (1948) 115. Dit verklaart ook het bewust beperkt gehouden ‘clubleven’ op school.

205 Jacobs (2017) 676.

206 Ibid, (2017) 679.

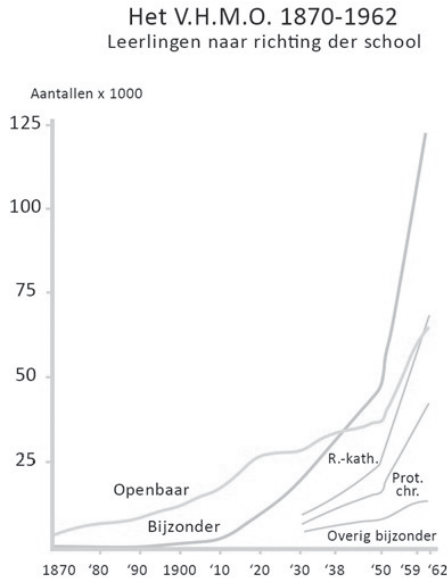
207 Arts (1948) 174. Dit percentage komt goed overeen met het percentage extern rendement van alle katholieke vmo scholen dat Mathijssen berekende voor de jaargangen 1950-1952. Zie Mathijssen (1958) 198.

208 Ook gezien als tegenwicht voor de wel aanwezige openbare middelbare school.

2.2.5 Naoorlogse uitbreidingen: Hengelo- dependance van Oldenzaal -en Enschede

Grafiek 3 laat zien dat de leerlingenaantallen in het vmo spectaculair groeiden na 1950. De groei gold het hele vmo maar was in het bijzonder onderwijs en daarbinnen bij de katholieken het sterkst: van circa 25.000 naar circa 70.000 leerlingen binnen één decennium. Deze trend deed zich ook voor in Twente.

Figuur 3: leerlingengroei in het vmo. Uit: Idenburg, 1964, 122.



Idenburg p. 122, grafiek Ild

De socioloog en onderwijskundige Van der Ploeg bestudeerde het fenomeen van de deelnamegroei in het voortgezet onderwijs in de jaren na 1950.²⁰⁹ Hij stelde vast dat het onderwijs in Nederland een *'demand driven system'* is: als de vraag naar meer onderwijs er is, dan hanteert de overheid weinig restricties en staat de opening van meer scholen toe. Voor de Tweede Wereldoorlog gebeurde dat overigens niet. De eerdergenoemde Stopwet van 1922 was een restrictie waardoor met name de groei van het confessioneel middelbaar onderwijs geremd is, maar na 1945 was daarvan geen sprake meer en werd de snelgroeiende vraag naar meer onderwijs door de overheid automatisch gehonoreerd met subsidie voor uitbreiding en nieuwe stichtingen.²¹⁰

²⁰⁹ Van der Ploeg (1993).

²¹⁰ Ibid, 9. Uit Idenburgs grafiek blijkt ook dat het bijzonder vmo het openbare vmo in 1938 getalsmatig passeerde, een omdraaiing die niet meer tenietgedaan werd.

De toenemende vraag naar middelbaar onderwijs had volgens Van der Ploeg drie oorzaken. Toegespitst op de jaren vijftig waren het allereerst ontwikkelingen op de arbeidsmarkt die groei in onderwijsdeelname veroorzaakten. Er was vraag naar meer goed-opgeleiden, enerzijds door de hoogconjunctuur waarvan vanaf het midden van de jaren vijftig sprake was, anderzijds door een verschuiving van werk uit de industriële sector naar de dienstensector en de overheid met veel beter betaald witte-boorden werk.²¹¹ Maar het waren niet alleen sociaaleconomische redenen die de vraag naar middelbaar onderwijs opstuwden. Van der Ploeg noemt twee andere redenen: ontwikkelingen in de gezinnen en ontwikkelingen in het scholenveld zelf. In de gezinnen ging het om een groter gezinsinkomen waardoor eventuele belemmeringen voor langere onderwijsdeelname wegvielen en een bevorderend effect dat optreedt als mensen een hogere sociale status nastreven: meer onderwijs loont ook in niet-materiële zin. Het gaat dan om opwaartse sociale mobiliteit, een beweging die eenmaal gestart, zichzelf versterkt. Een competitieve markt die door toegenomen zelfbewustzijn van groepen het hele sociale systeem dynamischer maakt.²¹² Wat betreft ontwikkelingen in het scholenveld spreekt hij over een fijnmaziger scholenaanbod, maar ook aantrekkelijker onderwijs en een langere duur van de leerplicht.²¹³

Groei in onderwijsdeelname was de motor achter alle uitbreidingen door de Stichting Carmelcollege in de jaren vijftig. Daarbij werd ook voortdurend gekeken naar de mogelijkheid om de aanwezigheid van katholiek onderwijs te stimuleren. Carmel redeneerde vanuit achterstand: het aantal *katholieke* scholen vond men te laag in verhouding tot de *katholieke* onderwijsvraag. Ribbert, rector in Oldenzaal van 1939 tot 1957, verwoordde het in 1963 zo: “Menige katholieke jonge man en vrouw nemen nu in het openbare leven de hun toekomstige positie in die bij gebrek aan katholiek VHMO voor hen ontoegankelijk zou zijn geweest”.²¹⁴

De eerste uitbreidingsbeweging vond in Hengelo plaats. Het Oldenzaalse gebouw werd na de oorlog te klein voor 540 leerlingen en velen van hen fietsten dagelijks heen en weer naar Hengelo en Enschede. Maar ook het denominatieve argument speelde. Er was in Twente één katholieke middelbare school tegen vijf neutrale “zodat één katholieke school niet in de behoefte voorziet en zeer veel ouders gedwongen zijn hun kinderen naar een niet-confessionele school te sturen.”²¹⁵ Carmel vroeg daarom een lyceum aan, bestaande uit een tweejarige onderbouw, een hbs- en gymnasium bovenbouw, zonder mms. Een mms wilde men apart plaatsen bij voorkeur onder leiding van zusters, wel eventueel onder het Carmelbestuur. Maar zo gebeurde het niet. Er

211 Idem, 23.

212 Van der Ploeg (1993) verwijst hier naar Collins, *Theoretical sociology* (1988) van wie dit *status competition model* stamt.

213 Ibid, 13-14 en 22-23.

214 *Gedenkboek 40 jaar Twents Carmellyceum* (1963).

215 OAP, Ciii,6 .Brief aan Min. v OKW, december 1946.

kwam slechts toestemming voor een hbs, en pas in 1955 zou de toestemming voor een gymnasium er komen, mits gekoppeld aan een mms. Het was het Ministerie dat insisterde op die mms. De paters stapten pas over hun aarzelingen heen “onder de uitdrukkelijke voorwaarde dat dan tevens een gymnasiumafdeling aan de RK HBS in Hengelo verbonden zal worden.”²¹⁶

Zo werd de Hengelose school, die snel tegen de wens van de paters de profane naam ‘De Grundel’ kreeg,²¹⁷ de derde Carmelschool. Het was qua sfeer een echte patersschool, met een klooster vlakbij, vrijwel zonder niet-katholieke leerlingen, met een prominente kapel en onderwijs dat voor een aanzienlijk deel door paters werd verzorgd.

In 1947, toen de discussie over de vormgeving van de school in Hengelo nog volop gaande was, startte in Enschede ook een comité met plannen voor de oprichting van een katholieke middelbare school. De lokale notabelen uit Enschede presenteerden zich van meet af aan veel onafhankelijker dan eerdere initiatiefcomités elders en nodigden zelf de paters karmelieten uit om een school op te zetten. Carmel aarzelde en ook schreef men de Enschedeërs minder nobele overwegingen toe: “Het verlangen om nu een eigen middelbare school te hebben, is zeker geboren uit jaloezie. Enschede is natuurlijk de eerste stad van Twente, maar niet op katholiek gebied; ze willen echter niet onderdoen voor Hengelo en kunnen het niet goed verdragen dat hun jongens in Hengelo of Oldenzaal ter school moeten”.²¹⁸ Zo ontstond er voor Carmel een dilemma en de karmeliet die zich in die jaren ontpopte als de meest deskundige in onderwijszaken, pater Gooijer, schreef erover: “Laten we de school in Enschede aanvaarden, als er dan toch een gesubsidieerde school moet komen, doch dan zo, dat onze andere scholen er geen nadeel van ondervinden. Om dit laatste te bereiken, lijkt het me gewenst dat de nieuwe school in Enschede nog enkele jaren zou moeten wachten, minstens tot Hengelo definitief in orde is”.²¹⁹ Uit meer correspondentie blijkt dat die school in Hengelo op dat moment de karmelieten het meest aan het hart lag en dat ten opzichte van het Enschedese initiatiefcomité een afhoudende opstelling werd gekozen. Zo stelden zij als voorwaarde een fonds “groot genoeg om de onkosten van de eerste drie of vier jaren volledig te kunnen bestrijden”.²²⁰ Geen probleem, antwoordde initiatiefnemer Eshuis “De animo voor een Carmel-lyceum is dermate groot, dat we ons in staat achten een

216 OAP,Ciii,6. Brief PP aan Dr.Drewes Min. v OKW, 17 juni 1955. De hbs-afdeling telde al wel meisjes: 45 in 1950.

217 De paters kozen de naam Collegium Mantuanum. Na een voor die tijd uitzonderlijk maar breed ondersteund conflict met de docenten werd de naam door het bestuur van de Carmelitaanse connotatie ontdaan: Baptista Mantuanis was een zaligverklaarde karmeliet. Zie Thuss, *Gouden Grundel 1947-1997* (1997), 21. De nieuwe profane naam werd Lyceum De Grundel, naar het oude landgoed waarop de school werd gebouwd.

218 OAP,Ciii,8. Brief aan pater-provinciaal van onbekende definator, maart 1947.

219 OAP,Ciii,8. Brief P.Gooijer aan pater-provinciaal, april 1947.

220 OAP,Ciii,8. Brief P.Gooijer aan J.Eshuis (Enschede), januari 1947.

zeer grote som bijeen te brengen".²²¹ Carmel had daarmee geen weigergrond meer, maar de gemengde gevoelens waren duidelijk.

Dit voorbeeld is een artefact van organisatiecultuur dat laat zien hoe het Carmelbestuur dacht over praktische kwesties als territorium, leerlingenaantallen en concurrentie en dat de Stichting ook niet schroomde om zich daarbij krachtig op te stellen. Ook bij andere stichtingen zullen vergelijkbare zaken als die rond de stichting van de Enschedese school hebben gespeeld, maar hier gebeurde het openlijk en werd het in documenten vastgelegd.

Pas in 1954 startte in Enschede het Sint Jacobuscollege als hbs - ook voor meisjes - en het burger-initiatiefcomité vormde zich om tot curatorium. Dat gebeurde bij contract met de Stichting Carmelcollege, waarbij het curatorium onder meer als taak kreeg 'toezicht uit te oefenen op de school', een constructie die naar huidige maatstaven alleen maar gekenschetst kan worden als een dubbelbestuur. Vrij snel werd de onwenselijkheid daarvan duidelijk. Na enkele jaren greep het Carmelbestuur in en gebruikte harde woorden: "Twee instanties op hetzelfde bestuurlijke vlak, dat gaat niet (...) De overeenkomst betreffende het Curatorium heeft niet de gewenste klaarheid gebracht en zal daarom dienen te worden geannuleerd."²²²

Nadat in Hengelo en Enschede een eigen school was gesticht en leerlingen uit die steden niet meer heen en weer naar Oldenzaal hoefden te fietsen, liep daar het leerlingenaantal terug. Dat was de belangrijkste reden om in Oldenzaal een internaat aan het Carmellyceum toe te voegen. Dat zou elf jaar bestaan (1955-1966) maar het bleek geen gelukkige onderneming. De keuze ervoor was voornamelijk op praktische gronden gemaakt, maar het leiden van een kostschool lag de karmelieten niet. Er heerste een streng regime en er zaten veel jongens met gedragsproblemen. Toen in de jaren zestig het leerlingenaantal weer steeg, hielden de karmelieten ermee op. Internaten pasten niet meer in de tijd, zo rechtvaardigde men die stap.²²³

2.2.6 Deventer: een blinde vlek op de (katholieke) kaart

In Deventer begon de geschiedenis van de Carmelschool in april 1947 toen de pastoor van Schalkhaar aan de karmelieten mededeelde dat er plannen waren voor een katholieke middelbare school in Deventer. Er was een katholiek initiatiefcomité gevormd dat inmiddels op het Ministerie een gesprek gevoerd had; daar zag men de urgentie van een bijzondere school in Deventer in, zo rapporteerde het initiatiefcomité aan de paters. Alleen een hbs had volgens de ambtenaren een kans en ook dan zou moeten worden aangetoond dat er voldoende belangstelling was. Maar was die er? Er woonden in een cirkel van 20 kilometer ruim 45.000 katholieken en zou men de kring tot Zwolle

221 OAP,Ciii,8. Correspondentie P.Gooijer met initiatiefnemer Eshuis in Enschede.

222 OAP,Ciii,8. Map Enschede. Brief Pater Hendriks aan Stichting Middelbare School Enschede, mei 1959.

223 Mondelinge Informatie van W. van Dorst, destijds conrector.

uitbreiden, dan waren het er zelfs 56.000. Maar in de stad Deventer zelf waren het er maar 10.000. In mei 1949 vond een gesprek met de paters karmelieten plaats en uitte het comité zijn wensen: men wilde graag een lyceum maar desnoods beginnen met alleen een hbs-b en: “Wij zouden dat graag toevertrouwen aan uw Orde met dien verstande dat minstens de directeur en de leraar godsdienst een pater van de Orde der Karmelieten zou zijn.” En vervolgens: “Onzerzijds zou het op prijs worden gesteld als de naam van Geert Groote aan de schoolnaam verbonden werd”.²²⁴

De paters bezagen de mogelijkheden. Uit Deventer zelf waren jaarlijks ongeveer 24 leerlingen te verwachten, wat te weinig was. Maar de hele streek rond Deventer was op dat moment nog verstoken van katholiek middelbaar onderwijs. Er waren inmiddels katholieke middelbare scholen in Arnhem (op 40 km afstand), Amersfoort (op 60 km afstand), Groenlo (op 45 km afstand), Hengelo (op 47 km afstand) en Oldenzaal (op 60 km afstand). Dat pleitte sterk voor een school in Deventer. Maar waren er voldoende katholieke jongens en (eventueel) meisjes die zich zouden aanmelden? En dan was er nog de strategische overweging: “Ingeval in Enschede een HBS komt, zullen de Pater Karmelieten moeten zorgen dat ze die in handen krijgen, daar anders de school in Oldenzaal leeggepompt zou kunnen worden (...) Als wij niet in staat zijn binnen enkele jaren twee nieuwe scholen aan te nemen, zullen we praktisch verplicht zijn aan Enschede de voorkeur te geven boven Deventer”²²⁵, aldus Gooijer in een brief aan Vicarus Van Rijswijck van het Aartsbisdom.

Ondanks deze twijfel besloot het bestuur van de orde in 1949 te starten met een hbs. Op zondag 25 januari 1948 lazen de Deventer geestelijken een kanselboodschap voor en hielden een collecte voor het startkapitaal.²²⁶ Pater-provinciaal Nolte gaf per telegram uit Rome in juni 1948 het groene licht. (“Geert Groote College Deventer affirmatief.”) Maar elders in een brief van 16 mei vinden we een tweede argument: “omdat ons ter ore gekomen is dat anders een andere orde de school overneemt”.²²⁷ Aan het begin van het eerste schooljaar in september 1949, kwamen er 23 leerlingen uit de stad zelf en 24 uit de regio: Raalte, Diepenveen, Twello en zelfs vier leerlingen uit Zutphen. Maar de overheidssubsidie kwam niet; men was kennelijk te laat met de aanvraag en het geld kwam pas een schooljaar later, in 1950. Het financiële nadeel daarvan was voor rekening van de orde. De tijdelijke huisvesting was ontoereikend: na drie jaar waren er 146 leerlingen en de school huurde op twee plaatsen (weinig geschikte) ruimte. De eersteklassers kwamen in het Katholiek Militair Tehuis terecht, de anderen op een bovenverdieping in de Raamstraat. Deze slechte behuizing had zijn weerslag op het onderwijs en het schoolklimaat. Pater-rector Dr. van Rooyen klaagde er steen en

224 OAP,Ciii, 9. Map Deventer.

225 OAP,Ciii, 9. Brief P. Gooijer aan vicaris Van Rijswijck, 10 mei 1949.

226 Hogenstijn (2005) 160.

227 Dit is een voorbeeld van strategisch, rivaliserend denken dat alleen in de casus Deventer zo expliciet is aangetroffen.

been over: "De tucht lijdt aanmerkelijk. Ik weet niet hoe de leerlingen zich in het filiaal gedragen en hoe de leraren lesgeven. Onderdirecteur pater Van der Vegte kan daar onmogelijk de hele dag gaan zitten. (...) Het onderwijs in natuur- en scheikunde kan in het gebouw niet gegeven worden, zelfs niet op een primitieve manier omdat nergens een stopcontact, waterkraan of gaskraan aanwezig is (...) Het is wel haast overbodig op te merken dat bij een dergelijke toestand ook de godsdienstige vorming van onze leerlingen zwaar in het gedrang komt. Eenmaal in de maand komen ze samen in een der parochiekerken, *thats all*."²²⁸

De gewenste groei bleef in de eerste jaren achter. Het Katholiek Sociaal Kerkelijk Instituut (KASKI) stelde in 1953 vast dat de deelnamecoëfficiënt²²⁹ in Deventer te laag was: slechts 5,8 tegen een berekende norm van 7,5. Voor het niet-katholieke vmo was dat getal in Deventer 13,5. "Dit is des te merkwaardiger daar de beroepsstructuur der katholieke bevolking zelfs relatief gunstig is".²³⁰ De rector concludeerde dat de groeiomstandigheden te beperkt waren omdat het aanbod te smal was. Immers, de Deventer school beschikte noch over een gymnasium, noch over een mms en had bij de start alleen een hbs-b. Rector Van Rooyen schreef aan de pater-bestuursvoorzitter: "U zult toch met mij eens zijn dat wij hier onmogelijk de hbs-a afdeling kunnen missen, vooral met het oog op de meisjes die b niet kunnen maken en ook de vele jongens die in hetzelfde geval verkeren".²³¹ De behoefte aan verbreding en dus groei van de school werd enkele jaren later ook door het Ministerie erkend. In 1957 werd de school een lyceum. Eind jaren zestig was zelfs de stichting van een dependance in Raalte mogelijk. Deze dependance zou later uitgroeien tot een zelfstandige Carmelschool, het Floris Radewijnscollege.

2.2.7 Pius X in Almelo: eerst het jawoord, daarna pas het besluit

Almelo telde in de vroege jaren vijftig 39.000 katholieken van wie de kinderen alleen middelbaar onderwijs konden volgen op neutrale of protestants-christelijke scholen. Dus werd ook hier een comité gevormd dat in de katholieke nood wilde voorzien en dat alleen wilde doen in samenwerking met de karmelieten "gezien de uitstekende naam welke de karmelieten in Twente genieten en de talrijke relaties die in de loop der jaren zijn gegroeid".²³² Maar accepteerde de orde deze aanvraag? De besluitvorming rondom de acceptatie en de start van deze school is merkwaardig verlopen. Vaststaat dat het oordeel in eerste instantie negatief was voor Almelo: het ordebestuur was tegen, slechts pater Gooijer, secretaris van het schoolbestuur was sterk voor. Dat de beslissing uiteindelijk positief werd, had te maken met gebrekkige communicatie: Gooijer belde een positief besluit door aan Almelo, op een moment waarop de consequenties van en voorwaarden voor stichting nog niet goed besproken waren en het definitieve

228 OAP,Ciii,9. Brief Rector Van Rooyen aan pater-provinciaal, december 1951.

229 Deelname aan het vmo, afgezet tegen het aantal katholieke 12-jarigen.

230 OAP, Ciii,9. Kaski rapport 149, 1953.

231 OAP, Ciii,9. Brief rector Van Rooyen aan pater-provinciaal (1955).

232 Jacobs (2017) 712.

besluit nog niet vaststond. Hij schiep daarmee een *fait accompli*. Dit leidde binnen het Definitorium (het ordebestuur) tot onderlinge verwijdering en een anoniem lid van dat Definitorium tekende op: "Pater Provinciaal is dit spelletje van nemen en vergeten danig moe. Hij trekt zich daarom op de definitoriale vergaderingen terug van iedere bespreking over het middelbaar onderwijs".²³³ Behalve deze crisis binnen het ordebestuur, vond er op een ander front gedachtewisseling plaats die een interessant licht werpt op bestuurlijke overwegingen. In het eerste jaar van het bestaan van de school (1954) bleek het Definitorium bereid zowel de school in Almelo als die in Enschede over te dragen aan de zogenoemde Bonifatiusstichting, een in oprichting zijnde bestuursconstructie die katholieke scholen in Oost-Nederland plus katholieke opleidingsscholen in de regio wilde overkoepelen, naar het Brabantse model van OMO en de Katholieke leergangen in Tilburg. Dit construct kwam er nooit, maar het Carmelbestuur liet met zijn bereidverklaring tot overdracht van de twee scholen (maar *niet* van Oldenzaal, *niet* van Hengelo) toen wel zijn voorkeuren blijken. Tevens blijkt hier dat het bestuurlijke dilemma rond 'uitbreiden-niet uitbreiden' al in 1954 intern volop speelde.

Maar 'Pius X Almelo' kwam er en bleef een Carmelschool. Het werd een school die van het begin af aan ook meisjesleerlingen had. Kennelijk was het verzet tegen co-educatie (na de stichting van het Geert Groote College in Deventer) verder afgenomen. De school telde in 1960 - na vijf jaar - 311 leerlingen waarvan 100 meisjes. In de eerste tien jaar had de Pius X HBS drie verschillende directeuren en waren de leerlingen verspreid over verschillende gebouwen. Pater Clarentius van Dijk - een jonge karmeliet die er stage liep - gaf in 1963 een weinig florissante sfeertekening van de school. Hij schreef over een directeur die ontzag genoot maar weinig respect, lekenleraren die weinig contact met de school hadden en "hetzelfde geldt voor de Paters-leraren". De dagelijkse schoolmis in "een op zolder opgeborggen kapel" met slechts 5 tot 15 leerlingen "meestal kinderen uit de eerste en tweede klas en vaak dezelfde" geen buitenschoolse activiteiten en geen oudercomité. Over de schoolpopulatie schreef hij: "55 % van de leerlingen komt uit vaak nog primitieve plattelandsmilieus" (...) het is begrijpelijk dat het beschavingspeil veel te wensen overlaat".²³⁴

De meest opmerkelijke gebeurtenis op het Pius X college na 1963, betreft een intern conflict in 1967. Dat was dusdanig ernstig en kreeg zoveel publicitaire aandacht, dat er een bestuurscrisis op volgde die aan de basis zou liggen van de overdracht van de hele Stichting Carmel aan een lekenbestuur in 1968.²³⁵

233 OAP, Ciii,1b. Uit deze formulering blijkt dat de pater-provinciaal aan Gooijer verweet voor zijn beurt te hebben gesproken.

234 OAP, Notitie: *Stageverslag Clarentius van Dijk* (1963).

235 Zie over dit conflict paragraaf 3.3.2.

2.2.8 Dordrecht: de wens van de Rotterdamse bisschop

“Alle onderwijs moet levensbeschouwelijk zijn en het middelbaar onderwijs neemt daarbij een belangrijke plaats in omdat de behoefte aan positieve vorming toeneemt naarmate de volwassenheid nadert”, aldus de Rotterdamse bisschop Monseigneur Jansen die een belangrijke rol speelde bij de stichting van de Carmelschool in Dordrecht in 1957.²³⁶ In de regio Holland Midden waren al scholen van jezuiten, augustijnen en franciscanen. Dat een orde uit een geheel andere regio rechtstreeks het verzoek zou hebben gekregen in Dordrecht een school te stichten, is weinig aannemelijk. Vermoedelijk is sprake geweest van een open inschrijving, zoals later ook gebeurde in Hoorn en Bolsward en meldde Carmel zich op basis van vooral ordebelangen. Men wilde graag een klooster in Dordrecht en dat leek langs deze weg bereikbaar.

Het was voor Carmel een moderne school, een hbs voor jongens en meisjes, die tot stand kwam mede vanwege de toezegging van de bisschop dat het gewenste karmelklooster er mocht komen. De overeenkomst van de karmelieten met het oprichtingscomité, bevat twee opvallende bepalingen: “Een te sterke identificatie en binding van de leerlingen met de school zal worden vermeden” en: “Een selectie van de leerlingen naar de maatschappelijke stand hunner ouders zal niet mogen bestaan”. Deze bepalingen wijzen erop dat een te geprononceerde opstelling van de school nadrukkelijk niet de bedoeling was. Op zichzelf lijkt het verbazingwekkend dat de karmelieten akkoord gingen met bepalingen die hen beperkten bij een duidelijke katholieke profilering van deze school. Maar ze waren zich ervan bewust - heel pragmatisch - dat deze school het vanwege het beperkte aantal Dordtse katholieken zwaar zou kunnen krijgen en dat te sterke katholieke profilering contraproductief zou kunnen werken. Niettemin zetten zij door. Maar hoewel het oprichtingscomité het graag anders had gezien, legden zij zich niet vast op het aantal paters dat aan de school zou worden verbonden.

De school kende in de eerste jaren de gebruikelijke huisvestingsproblemen, maar kon in de eerste tien jaar van haar bestaan geleidelijk beter gaan floreren door de locatie: midden in een opkomende nieuwe stadswijk. In de jaren zestig werd het zogenoemde Titus Brandsma College verbreed door fusie met een katholieke mulo.²³⁷

2.2.9 Emmen: een “boze bekoring”

Toen een pastoor uit Emmen de Karmel-provinciaal in januari 1957 benaderde met de vraag of een school in Emmen tot de mogelijkheden behoorde, was het antwoord duidelijk: “Wij hebben onlangs Dordrecht geaccepteerd en “nu zal voor ons de gedachte aan een nieuwe hbs voor tientallen jaren niet anders dan een boze bekoring zijn”.²³⁸ Een maand later volgde toch een aanbod: de op te richten school zou geen

236 OAP, Ciii,11. Nieuwe Dordtse Krant, 9 september 1954.

237 OAP, Ciii,11. Map stichting Titus Brandsma College, Dordrecht.

238 OAP, Ciii,12. Map stichting KDC, Emmen.

Carmelschool kunnen worden, maar de paters wilden wel behulpzaam zijn, wilden ook de administratie voeren en de geestelijke leiding van de hbs op zich nemen. Dat laatste betekende het moderatorschap en het verzorgen van de godsdienstlessen. Het model waarbij een moderator de geestelijke verzorging van de leerlingen zou waarnemen, was voor Carmel nieuw. Steeds was de opvatting geweest dat paters en lekendocenten *gezamenlijk* die taak op zich namen omdat integratie van onderwijs en zielzorg werd gezien als zeer gewenst.

De start van de school liet enkele jaren op zich wachten. Er was inmiddels een bestuur gevormd: Middelbaar Onderwijs Noord Oost Nederland dat formeel los stond van de Orde der karmelieten. Toch was met name pater R. Gooijer, de secretaris van het onderwijsbestuur sinds 1942 maar nu sinds kort provinciaal, kennelijk ontevreden met de overeengekomen steun- en adviesconstructie. Hij stelde het bestuur voor de keus: òf men koos ervoor helemaal op eigen benen te blijven staan òf het werd een volledige overdracht aan de Carmelstichting, overigens desgewenst met formeel behoud van de eigen Stichting. Men kon een jaar voor de daadwerkelijke start eigenlijk niet anders dan voor het laatste kiezen. Vanaf dat moment bestond er bestuurlijk een personele unie tussen Carmel en de stichting genaamd MONON (Middelbaar Onderwijs Noord Oost Nederland) die vele jaren in deze vorm zou blijven bestaan en in de praktijk een (ongeschreven) recht gaf op een bestuurszetel in het Carmel/MONON-bestuur.

De eerste jaren van de hbs in Emmen, na de start in 1962, verliepen uiterst moeizaam. 89 Van de 119 lessen werden bij de start onbevoegd gegeven en na een jaar werd de noodklok al geluid. Men vreesde intrekking van de subsidie. Met behulp van fraters van Utrecht, broeders uit Dongen en een Tilburgse zuster verbeterde de situatie iets. Directeur Wortman deed zijn uiterste best een moderne school neer te zetten en een relatienetwerk op te bouwen. Hij vergaderde met zijn docenten over allerlei onderwijskundige nouveautés: invoering van het klassenleraarschap en klassenboeken, studiebegeleiding, ouderavonden, buitenschoolse activiteiten. Hij wilde de school beter op de kaart zetten, nam contact op met het nabijgelegen gymnasium in nabijgelegen Duitse Meppen²³⁹, doopte de kantine om in “Kennedyzaal” en hing een grote foto op van de pas vermoorde president, gevraagd en gekregen van de Amerikaanse ambassade. Hij zorgde voor schooltoneelvoorstellingen waarbij zelfs de inspecteur van het middelbaar onderwijs *acte de présence* gaf. De Emmer krant schreef: “Het is geen gebruik dat deze functionaris leerlingenavonden bijwoont”, maar het zal zeer gewaardeerd zijn en de jonge school kon die mentale steun goed gebruiken.²⁴⁰

239 Zijn motivering daarbij was internationalisering en Europees denken te bevorderen.

240 OAP, Ciii,12.

Toch liet een en ander nog veel te wensen over. Toen directeur Wortman de Haagse pedagoog Dr. E. Pelosi s.j.²⁴¹ had uitgenodigd eens te komen kijken, schreef die achteraf een rapport waarin voor de school 'dodelijke' zinnen voorkwamen, zoals de volgende: "Men weet hier niet wat een middelbare school is, wat de sfeer en het peil van dit onderwijs is, hoe het levenspatroon van een middelbare school is. De leraren spreken en handelen niet volgens het patroon dat gebruikelijk is in een middelbare school. (...) Men heeft een te gering geestelijk M.O.-arsenaal. (...). Mogelijk moet men ter verklaring denken aan de grote discrepantie tussen de leef- en ervaringswereld in het huiselijk en sociaal milieu der kinderen en die, welke het patroon uitmaakt van een middelbare school." Pelosi vreesde voor "het geestelijk rendement van het onderwijs" maar prees de ijver van de directeur om het peil op te krikken.²⁴² Na een moeizame fusie met een katholieke mavo, uitbreiding met havo en de omzetting van hbs naar atheneum in 1968, stond ook deze school op eigen benen, maar er bleef veel werk te doen. Zowel het openbare als het protestants-christelijk middelbaar onderwijs was een geduchte concurrent. Zij konden beide op een veel langere geschiedenis in Emmen bogen. De karmelieten openden een nieuw klooster in Emmen-Angelslo in 1965.

2.2.10 De eerste acht Carmelscholen: de situatie in 1962

Met de start van de Emmense school was in 1962 de eerste reeks stichtingen voltooid. De acht scholen hadden in 1962 samen 3406 leerlingen van wie 1117 meisjes. Over dat laatste getal: de karmelieten zijn zich lang te weer blijven stellen tegen het opnemen van meisjes, en waren daarmee in de katholieke wereld geen uitzondering. Het Twents Carmel Lyceum in Oldenzaal had van meet af aan enkele meisjes toegelaten op de hbs maar slechts op basis van getalsmatige noodzaak: het was een *conditio sine qua non*. Maar Oss had hetzelfde geweigerd, zelfs ondanks het gemeentelijk verzoek daartoe in 1945. Een mms kwam er niet en pas jaren later werden daar enkele meisjes op de hbs toegelaten. In Hengelo zag het Ministerie van Onderwijs graag een mms maar die kwam er pas nadat het Ministerie in 1955 de toestemming om een gymnasium te starten, koppelde aan de bereidheid van het bestuur ook een mms te openen. In 1959 nam het Definitorium nog een terughoudend principebesluit dat zich uitsprak tegen de opening van mms'en, al kon in afzonderlijke gevallen "in het belang van het lokale, katholieke onderwijs van dit beleid worden afgeweken". Dit laatste gebeurde in Deventer en Dordrecht "slechts zachtend voor de omstandigheden en allerminst con amore".²⁴³ Een brief van pater van Rooyen, rector in Deventer, aan de pater-provinciaal liet de worsteling zien. Hij schreef in 1955: "Ik begrijp volkomen dat u voor een dergelijke uitgesproken meisjesschool niet enthousiast is - ik ook niet - maar men

241 Zie over Pelosi ook alhier paragraaf 3.2.3. Pelosi was de eerste directeur van het Katholiek Pedagogisch Bureau in Den Haag, waaruit later het KPC (Katholiek Pedagogisch Centrum) in 's Hertogenbosch zou ontstaan.

242 OAP, Ciii,12. Rapport en brief van E. Pelosi aan rector Wortman, 17 oktober 1962.

243 Jacobs (2017) 718.

kan tegenwoordig dit schooltype niet negeren in het middelbaar onderwijs”.²⁴⁴ Zo kwamen de mms'en er toch. Maar toen in Hengelo in 1963 een dependance van De Grundel gevormd werd, het latere Twickel-college, betrof dat in de kern de mms van De Grundel die de school in 1955 - om een gymnasiumafdeling te verkrijgen - had moeten openen. Op een andere manier dan men acht jaar eerder voorzag, werd de mms toen toch apart geplaatst.

In 1962 - na de reeks stichtingen van Carmelscholen - waren de leerlingenaantallen per school nog zeer bescheiden maar men moet niet vergeten dat het deelnamepercentage aan middelbaar onderwijs landelijk rond 1960 nog steeds slechts 8.8 procent was.²⁴⁵ Door groei in onderwijsdeelname lag groei van de scholen en de stichting als geheel wel in het verschiet. Er waren in 1962 301 Carmel-docenten waarvan 13 procent karmeliet. Het percentage paters-leraren varieerde per school van 20 tot slechts 7 procent, het ideaal van één pater op drie docenten werd nergens meer gehaald in 1962. Wat tevens opvalt, is dat co-educatie toen overal was ingevoerd ook al was het Titus Brandsmalyceum in Oss nog overwegend een jongensschool.²⁴⁶

Figuur 4: Het aantal Carmelscholen, hun leerlingen, docenten en paters in 1962

			jongens	meisjes	totaal	doc.	paters	% paters
Oss	1923	Titus Brandsmalyceum gymnasium en HBS	480	47	527	44	6	13,5
Oldenzaal	1923	Twents Carmellyceum gymnasium en HBS	390	135	525	46	9	20
Hengelo	1947	De Grundel gymnasium, HBS en MMS	441	398	839	60	9	15
Deventer	1949	Geert Groote College gymnasium en HBS	260	155	415	35	5	14
Enschede	1953	Sint-Jacobuscollege	250	145	395	29	3	10
Almelo	1954	HBS Plus x	236	113	349	32	3	10
Dordrecht	1957	Titus Brandsmacollege HBS	147	77	224	42	3	7
Emmen	1959	RK HBS (Drents Carmel-college)	85	47	132	13	2	15
Totaal			2289	1117	3406	301	40	13,3

Tabel uit Jacobs 2017, p. 715 (situatie in 1962)

In 1962 was er wel een duidelijk cultureel ontwikkelingsverschil tussen de scholen. Dat bleek heel treffend uit de programma's van de Carmel 'landjuwelen' die in 1960, 1962 en 1963 werden gehouden: wedstrijden van vijf Carmelscholen in muziek en declamatie, die plaatsvonden in de Buitensociëteit van Deventer en in Oldenzaal.

244 OAP,Cii,13. Brief Pater van Rooy aan Definitorium (1955). Ook hier een duidelijk artefact van organisatie-cultuur.

245 Bartels (1963) 63. Vermoedelijk liet Bartels hier het gymnasiaal onderwijs buiten beschouwing.

246 Jacobs (2017) 715-716.

De deelnemende scholen waren het Geert Groote College (Deventer), het Twents Carmellyceum (Oldenzaal), het Sint Jacobuscollege uit Enschede, Lyceum 'De Grundel' uit Hengelo en het Titus Brandsma lyceum uit Oss. Men hoorde er klassieke Nederlandse volksliederen, koorzang van Bach en Buxtehude en keek naar toneelfragmenten van Heijermans. Deze vijf scholen waren inmiddels vertrouwd met de vmo-cultuur van die dagen. Eenmaal nam ook het Titus Brandsma college uit Dordrecht deel. De scholen uit Almelo en Emmen ontbraken bij de deelnemers. Dit is een opvallende breuklijn: die twee scholen beschikten in de vroege jaren zestig nog niet over genoeg cultureel kapitaal om zich op een dergelijke wijze te presenteren. Het waren de scholen waar het verheffingswerk nog in een andere fase verkeerde.

2.3 ENKELE LIJNEN IN DE STICHTINGSGESCHIEDENISSEN VAN DE CARMELSCHOLEN

Bekijkt men deze beknopte stichtingsgeschiedenissen van de eerste acht Carmelscholen en voegt men daaraan toe de verhalen van afgebroken onderhandelingen in o.a. Hoorn, Alkmaar, Bussum en Bolsward²⁴⁷, dan valt een aantal zaken op. De wens een eigen middelbare school te stichten, leefde in alle grote en veel middelgrote plaatsen met een katholieke bevolking en vaak deden plaatselijke comités een beroep op kloosterorden. Dat gebeurde ook bij jezuïeten, dominicanen, augustijnen, marxisten en andere orden. Pastoors speelden daarbij in veel gevallen een intermediaire rol.

Hoewel elke school haar eigen stichtingsverhaal heeft - de beschrijvingen hierboven zijn daardoor ook sterk anekdotisch - zitten er in die verhalen ook terugkerende patronen. Die patronen - artefacten van organisatiecultuur - laten veel zien van de voorkeuren en de impliciete opvattingen, de waarden en de preferenties van de karmelieten. Uit het voorgaande blijken drie patronen, namelijk: de rol van initiatiefcomités (1), de verwevenheid van schoolstichtingen en kloosterbelangen (2) en de aanvankelijke bereidheid om forse risico's te lopen om het katholieke emancipatiedoel te bereiken(3).

De grote rol van initiatiefcomités: de stichting van alle Carmelscholen is voorbereid door een plaatselijk initiatiefcomité van notabelen. Zo'n initiatiefcomité schreef soms meerdere orden en congregaties aan en organiseerde dan een soort van aanbesteding.

247 Jacobs (2017) 694, geeft nadere informatie over die verzoeken: De Stichting werd een aantal keren benaderd door initiatiefcomités uit andere steden. In al deze gevallen bleef het bij enkele brieven, soms gesprekken en dan volgde afwijzing omdat er te weinig vertrouwen was, of de ligging t.o.v. bestaande Carmelscholen te ongunstig, er geen bijkomend klooster kon worden gerealiseerd of de groei van de stichting te snel dreigde te gaan. Kandidaat Bolsward was het moeilijkst af te wijzen: het was de geboorteplaats van Titus Brandsma en de gedachte aan een middelbare school in het noorden, eventueel in combinatie met een internaat leek heel aantrekkelijk. Zie Jacobs (2017) 695. Hij schrijft daarover: "De naam Titus Brandsma leverde de Orde veel krediet op in het Noorden en bij het Ministerie van Onderwijs". Toch werd het risico van mislukking te groot geacht en weigerde de Stichting. Bolsward kreeg later toch een katholieke hbs onder leiding van franciscanen.

Vanuit de orden werd daar ook zo naar gekeken; men vreesde soms dat een andere orde eerder positief zou reageren (bijvoorbeeld in Enschede en Deventer). Er was sprake van een zekere hiërarchie waarbij de gymnasia, zeker in universiteitssteden, vrijwel automatisch aan jezuiten toevielen. Karmelieten hebben er als bedelorde steeds voor gekozen zich daar te vestigen waar de volksontwikkeling achterbleef. Het arme Twente, Noordoost-Brabant, maar zeker ook Zuidoost-Drenthe, hadden dat profiel.

In de aanvang kwam van de zijde van de initiatiefcomités vrijwel uitsluitend onbaatzuchtige steun. Huisvesting werd soms aangeboden voor de eerste jaren, zoals in Oss. Bij de naoorlogse stichtingen was dat eigenlijk nergens meer het geval. Het plaatselijk comité in Enschede viel samen met het schoolbestuur van katholieke lagere scholen en ulo's en wilde - ook na de stichting van het Enschedese Sint Jacobuscollege - een semi-bestuurlijke rol blijven spelen. In Emmen speelde enkele jaren later hetzelfde. Verschillende gesprekken over een mogelijke stichting in andere gemeentes (zoals in Hoorn) zijn zelfs afgeketst omdat een plaatselijk bestuur enerzijds een geldelijke bijdrage vroeg aan de karmelieten en anderzijds gedeeltelijke bestuurlijke zeggenschap wilde blijven houden. Maar Carmel wilde geen 'plaatselijke besturen of curatoria' en was daarin vanaf 1959, toen het Sint Jacobuscollege in Enschede er eenmaal was, naar buiten duidelijk. Men koos vanaf dat moment voor bestuurbaarheid en daarmee voor centralisme, en nam afstand het beleid in de vooroorlogse jaren waarin vooral de plaatselijke bekendheid en aanwezigheid van de paters een argument voor vestiging was geweest. Met deze stellingname werd onderstreept dat het bestuur haar rol van constituent niet wilde laten verwateren en in het behoud van bestuurlijke eenheid een belangrijke waarde zag.

Verwevenheid van schoolstichtingen met kloosterbelangen: bij het stichten van scholen hielden de karmelieten ook altijd rekening met de mogelijkheid nieuwe kloosters te vestigen of nieuwe parochies te verwerven. Dat speelde onder meer in Dordrecht, Deventer en Almelo. Onderwijsbelangen en ordebelangen liepen dan parallel. Soms leek het primaat zelfs bij de ordebelangen te liggen, hetgeen door de latere Commissie Soons enkele jaren later zou worden bekritiseerd. Zo schreef het Definitorium van de karmelieten in 1949 in een intern verslag: "Het motief om Deventer aan te nemen is niet geweest dat we behoefte hadden aan meer scholen, doch enkel en alleen aan de assistentie (in parochies, WvdG). Dit moet in de provincie duidelijk tot uitdrukking komen".²⁴⁸ Het bleek dus nodig zich naar de eigen achterban te rechtvaardigen. Soms was er sprake van een overeenkomst met een bisschop die immers altijd werd geraadpleegd of geïnformeerd. In Dordrecht besloot de Rotterdamse bisschop Jansen: een nieuw klooster akkoord, maar dan als tegenprestatie ook een school stichten! In Oldenzaal, Hengelo, Deventer, Dordrecht en Emmen liepen het stichten van een school en de inrichting van

248 OAP, Aii,151. Verslag Definitorium, juni 1949.

een nieuw klooster parallel, enerzijds als noodzakelijke huisvesting voor paters-leraren, maar anderzijds met het oogmerk een sterkere *présence* van de orde te realiseren.

De durf om risico's te lopen: de stichting van de eerste acht scholen is een geschiedenis vol risico's. De vooroorlogse scholen groeiden langzaam en Oss moest het bijvoorbeeld in de beginperiode enkele jaren zonder overheidssubsidie doen. In Deventer werd gestart voordat de subsidie ontvangen was: het eerste jaar kwam voor eigen rekening. De Stichting van Emmen lijkt – terugkijkend - een groot avontuur en al na een jaar moest worden gevreesd voor intrekking van subsidie vanwege de vele onbevoegde leraren. Het stichten van de eerste Carmelscholen werd daarom getekend door 'durf' en was gebaseerd op de gevoelde 'opdracht' om bij te dragen aan de katholieke emancipatie. Het waren de 'waarderationale' overwegingen van de karmelieten die de doorslag gaven, waarbij men zich weinig liet leiden door mogelijke gevolgen of risico's.

Na de stichting van de school in Hengelo (1947) veranderde de opstelling van de karmelieten van meer activistisch naar meer strategisch. De eerste vier scholen (Oss, Oldenzaal, Hengelo, Deventer) werden voluit gewenst door de orde; daarna waren er steeds sterkere pleidooien nodig om de orde over te halen. Iedere keer was er twijfel en binnen het Definitorium bestond op dit punt nooit unanimité. Enschede werd geopend mede uit concurrentieoverwegingen en ter bescherming van de scholen in Oldenzaal en Hengelo. Almelo werd gesticht na eerst te zijn afgewezen en de Carmelstichting was vrij snel na stichting van die school alweer tot overdracht bereid. Bij Dordrecht was er de aantrekkelijke belofte van de bisschop een nieuw klooster te mogen stichten. In Emmen werd slechts ondersteuning aangeboden aan een bestaand bestuur en pas na enkele jaren kwam volledige bestuursovername door Carmel in beeld. Vragen om aansluiting van een school uit andere steden of hulp bij scholenstichting zoals die kwamen uit Hoorn, Bussum, Goes, Voorburg en Bolsward, werden in alle gevallen na gesprekken en soms ook veel twijfel afgewezen.²⁴⁹ De orde durfde geen nieuwe scholen meer aan. In de jaren zestig groeide het aantal Carmelscholen weliswaar naar tien, maar alleen door dependance-vorming, een veilige vorm van uitbreiding geheel onder eigen regie, en na gebleken succes.

249 Jacobs (2017) 694.

HOOFDSTUK 3

Pedagogische idealen en het einde van de verzuiling (1922-1968)

Dit hoofdstuk beschrijft de organisatiecultuur en de pedagogische ideeën waarop het Carmelonderwijs, conform de opvattingen van het schoolbestuur van karmelieten, werd gebaseerd. Die beschrijving betreft allereerst de jaren vijftig. Daarna komt de vraag aan de orde hoe het de Carmelscholen verging toen de bloeitijd van het verzuilde onderwijs voorbij was en het bestaan van exclusief katholieke scholen met priester-leraren steeds meer onder kritiek kwam te staan. Kritiek die vooral kwam van katholieke intellectuelen. Vervolgens wordt stilgestaan bij de schoolbestuurlijke praktijk van de karmelieten en bij het formele terugtreden van de orde uit het onderwijs in de late jaren zestig. De invoering van de Mammoetwet in 1968 bleek een extra signaal voor religieuzen om te vertrekken.

3.1 IDEALEN EN PRAKTIJK IN DE CARMELSCHOLEN

De schets van de stichtingsgeschiedenissen van afzonderlijke Carmelscholen leert ons een en ander over de organisatiecultuur van de Stichting Carmelcollege in de eerste decennia van haar bestaan. Waar zaten de sterke en zwakke punten?

3.1.1 Een sterke eenheidscultuur

Een eerste observatie is dat de Carmelcultuur van voor de jaren zestig van de vorige eeuw getypeerd kan worden als een sterke eenheidscultuur. In de literatuur over organisatiecultuur komt dit begrip veelvuldig voor, maar meestal met de observatie dat men weliswaar veelal *denkt* dat een organisatie een sterke eenheidscultuur bezit, terwijl dat maar heel beperkt het geval is. Bij de Carmelstichting ligt dat waarschijnlijk toch iets anders. Zeker in de vooroorlogse jaren ging het om een kleine onderwijsorganisatie die precies wist waartoe zij bestond en die vraag eensluidend beantwoordde. De leden van de organisatie waren op eenzelfde wijze – en op dezelfde plaats (Zenderen) – gevormd en als paters waren zij tot gehoorzaamheid verplicht. Zij woonden samen in communititeiten en hadden daar deel aan discussie en beleidsontwikkeling. In de scholen waren er naast paters weliswaar ook lekendocenten werkzaam, maar zij drongen in deze periode nog niet door tot leidinggevende functies en bleven buiten beleidsdiscussies. Wel deelden zij hetzelfde katholieke geloof. En de scholen werkten immers vanuit een achtergestelde positie: er moet iets veroverd worden. De katholieke essayist Brom schreef daarover nog in 1960 zelfbewust: “Technisch haperde er heel wat aan onze beste scholen waar het jonge volkje binnen een paar hokken opeen gepropt zat, maar ze gaven iets onschatbaars en onmisbaars mee: toewijding, geestdrift, de kunst om te dienen”.²⁵⁰

Schein beschrijft hoe sterke, vaak charismatische leiders aan het begin staan van organisaties en vanaf het begin de organisatiecultuur vormgeven: *“Founders not only choose the basic mission and the environmental context in which the new group will operate (...) and shape the kind of responses that the group will make in its efforts*

250 Brom (1960) 9.

to succeed in its environment and to integrate itself".²⁵¹ Schein baseert zijn theorie over organisatiecultuur ook vergaand op groepsleren: het leerproces dat een groep doormaakt vooral in de eerste fase na het ontstaan. Dat leidt tot sterke en breed gedragen denkbeelden, met als schaduwkant dat die eenmaal verworven denkbeelden ook moeilijk veranderbaar zijn, met een zekere starheid als waarschijnlijk gevolg.²⁵²

In het geval van de Stichting Carmelcollege is de persoon van Titus Brandsma zo'n sterke *founder*. Zijn invloed en rol als protagonist rond de stichting van de eerste twee scholen in 1922 zijn onomstreden. Zijn activiteiten lagen op een breed terrein. Hij was schoolbestuurder en tegelijk hoogleraar aan de nieuwe Nijmeegse universiteit.²⁵³ Hij had veel aandacht voor wat er in de nieuwe scholen voorviel, ook op detailniveau. Hij was prominent in het opkomende landelijke onderwijscircuit en met lezingen en artikelen voortdurend aanwezig in het debat, ook over pedagogische vraagstukken. Ook was hij juist door zijn dood in concentratiekamp Dachau in 1942 en zijn latere zaligverklaring, een man naar wie karmelieten en vele anderen in Nederland zeer opzagen en door wie zij zich lieten inspireren.²⁵⁴

De paters-leraren die in de scholen de dienst uitmaakten, waren allen opgeleid in het klooster in Zenderen; velen kwamen ook uit Overijssel, Drenthe of Friesland en waren, soms naast hun leraarschap, in parochies werkzaam. Zij waren geen intellectuelen van huis uit en vaak afkomstig uit boerenmilieus. Door overplaatsingen van school naar school bleven de contacten hecht. 's Avonds in hun woongemeenschappen gingen discussies door. Mannen, gewend om hun gedachten op papier te zetten en onderling te discussiëren. Die om de drie jaar hun leider, de pater-provinciaal, uit hun midden kozen in schriftelijke stemmingen en doordrongen waren van de waarde van katholiek onderwijs en de noodzaak van katholieke emancipatie.

Kortom, alle voorwaarden voor een sterke eenheidscultuur waren vervuld. Een organisatiecultuur die weliswaar gedragen werd door mensen maar om te blijven

251 Schein (2010) 219.

252 Alvesson (1993) 81.

253 Titus Brandsma was vanaf 1923 hoogleraar - later ook een jaar rector magnificus – aan de Katholieke Universiteit Nijmegen in de geschiedenis van de wijsbegeerte en de mystiek en doceerde middeleeuwse wijsbegeerte van voor de Reformatie. Hij zag de katholieke wijsbegeerte als praktisch beredeneerde verbinding van werkelijkheidszin en Godsbeschouwing. Aan het eind van de jaren dertig besteedde hij veel aandacht aan de Moderne Devotie en aan het toegankelijk maken van bronnen daarvan. Hij bestreed de "Godsontkenning" in zijn tijd en schreef over het Godsbegrip en de ontwikkeling daarin door de eeuwen. Tijdens de Duitse bezetting sprak hij waarschuwend voor studenten in het hele land over de ideologie van het nationaal-socialisme en het mensbeeld van de übermensch dat het propageerde. Als adviseur van de katholieke persvereniging bestreed hij de gelijkschakeling van de Nederlandse Pers, hetgeen tot zijn arrestatie leidde. Zie Dolle (2000) 31-55.

254 Zo prees bijvoorbeeld E. Hirsch Ballin Brandsma's rol in het publieke debat in de oorlog: "een katholieke activist (...) die weigerde het op een accoordje te gooien met de bezetter". Hirsch Ballin (2010) 36. De zaligverklaring van Titus Brandsma werd in mei 1922 gevolgd door een heiligverklaring, de hoogste kerkelijke eer.

voortbestaan ook weer moest loskomen van individuen. Immers, aldus Schein: “*culture is not locked in people’s heads, but embodied in public symbols, ideas and ideologies*”. Als founders vertrekken, blijft de cultuur. “*Cultural manifestations are strongly influenced by forces external to subjects ‘carrying’ a culture and culture exists prior to and after particular individuals enter and leave the collectivity.*”²⁵⁵

Na 1942 stonden er geen nieuwe karmelleiders op van het formaat Titus Brandsma, al leverde de orde wel een aantal rectoren die als rechtstreekse navolgers van Brandsma kunnen worden beschouwd. In enkele gevallen waren zij zijn promovendi geweest (Tiecke, rector in Enschede en Van Rooyen, rector in Deventer) en in de andere gevallen waren het evenzeer paters van statuur en groot gezag zoals pater Falco Thuis die als bestuurder en toezichthouder vele jaren een gezaghebbend ideoloog binnen de Stichting was. Maar, binnen het hoofdbestuur van de orde (het ‘Definitorium’) waren de aandacht en de belangstelling voor de scholen wisselend. Het was vooral pater Gooijer die de onderwijsbelangen van 1942 tot 1975 krachtig behartigde overigens zonder, zoals Brandsma, een beschouwer, ideoloog of pedagoog te zijn. Na Brandsma was het toch de Carmelcollectiviteit die de cultuur moest dragen. Dit gegeven, het ontbreken van dominante leiders, heeft er zeker ook toe bijgedragen dat de collectiviteit (het bestuur én de rectoren én het bestuursbureau) die bestuurlijke gezamenlijkheid moest ontwikkelen.

3.1.2 Carmelitaanse idealen op het gebied van onderwijs en vorming

Op welke pedagogische ideeën was het onderwijs van de karmelieten gebaseerd en op welke, al dan niet katholieke, pedagogische bronnen konden de karmelieten voor het werk in hun scholen terugvallen? De pedagoog Mulder²⁵⁶ beschreef de stand van zaken in de universitaire pedagogiek van die dagen en vermeldt dat er in katholiek Nederland vanaf 1923 maar één hoogleraar-pedagoog was, de priester Johannes Hoogveld. Hoogveld was een van de kwartiermakers van de Nijmeegse Universiteit en werd benoemd als hoogleraar in de faculteit Letteren en Wijsbegeerte, net als Titus Brandsma. Pedagogiek kreeg geen eigen leerstoel: het vak maakte onderdeel uit van de filosofie waarin Hoogveld ook voornamelijk colleges gaf. Mulder spreekt over hem als een autoriteit op filosofisch en pedagogisch gebied, maar ook als een man met zoveel (katholieke) nevenfuncties, dat hij tijdens zijn hoogleraarschap weinig theoretisch werk meer produceerde.²⁵⁷ Hoogveld was een neo-thomist, destijds de overheersende filosofie in katholieke kring. Kern daarvan, en ook pedagogisch relevant, was dat het neothomisme de ambitie had de afzonderlijke wetenschappen te plaatsen binnen het grotere geheel van het godsgeloof om zo een tegenwicht te vormen tegenover het positivisme met zijn “atomiserende, fragmentariserende kijk op de werkelijkheid”.

255 Schein (2010) 296. Zie over deze visie op ‘*forces external tot subjects ‘carrying’ a culture*’ ook bijlage 1 over ‘values’ waar een duidelijk contrasterende opvatting ter sprake komt.

256 Mulder (1989).

257 Ibid, 82.

In enkele (ongepubliceerde) lezingen uit de jaren twintig en dertig heeft ook Titus Brandsma zijn pedagogische visie en zijn visie op het leraarschap uiteengezet.²⁵⁸ Brandsma stond ambivalent tegenover de pedagogiek als wetenschappelijke discipline, noemde zichzelf ook nooit ‘pedagoog’ maar gebruikte wel dezelfde neo-thomistische bron als Hoogveld. In een lezing uit 1930 gaf hij zijn visie op de pedagogiek: “Natuurlijk is er over pedagogiek “wel iets te leren”, maar “we hebben ons zeer sterk te hoeden voor getheoretiseer van menschen die niet in de practijk zijn” en “de theorie moet uit de practijk van het leven groeien”. Onder die voorwaarden was er niets tegen pedagogisch beredeneerd handelen. Maar de kern lag volgens Brandsma elders. Pedagogische inzichten moesten worden verkregen door uit te gaan van de ‘eerste beginselen’. Het komt er in een wetenschap op aan “alles tot de eerste beginselen dier wetenschap te herleiden” en zo harmonie te zien “waar op het eerste gezicht allerlei dispaars door elkander ligt”. Voor Brandsma was het belangrijkste eerste beginsel “dat wij in onze levenstaak de vervulling zien van hetgeen God ons oplegt”. Dat betekende voor het onderwijs en de vorming van leerlingen: “Wij hebben te vormen en te kneden, wij hebben te buigen en te leiden in onderordering aan Hem”.²⁵⁹ In hedendaagse termen vertaald: onderwijs moest dienstbaar zijn aan geloofsverkondiging en de pedagogische wetenschap kon aan dat centrale inzicht niet al te veel toevoegen.

Wat de inhoud van het onderwijs betreft waarschuwde Brandsma in dezelfde geest voor het buiten alle verband met God doceren van de wetenschap. “Wij ondervinden al veel te veel de nadelen van de uiteenlegging der menselijke natuur in allerlei elementen of factoren “(...), “de eene volle harmonische levensopvatting ontbreekt al te zeer.” Elders zegt hij: “Kennnis is nog maar de halve ontwikkeling”, en “er zijn hogere waarden dan louter stoffelijke”. Immers, “naast de ontwikkeling des verstands staat de karaktervorming, de godsdienstig-zedelijke vorming die meer is dan verstand of geest”. In dezelfde lijn ligt het dat hij zich uitsprak tegen rigoureuze vakken scheiding en graag zag dat vakken meer in onderling verband gedoceerd werden zodat het “al te individualistische systeem van vakleraren gematigd zou kunnen worden”.²⁶⁰

De leraar zelf had ook zijn belangstelling en vooral ook zijn sympathie. “We worden ervoor gezet, wij zijn zelf jong geweest en liepen school zoals nu zij”. “We moeten onszelf niet overschatten, maar bescheiden onze beperktheid erkennen, dan kunnen we iets, dan is er naast geduld en berusting, streving en geestdrift”. Maar hard was Brandsma voor wat hij noemde de ‘intellectualisten’ (“voor wie alleen het diploma telt”), de futlozen (“voor wie onderwijs een sleur is”) en de groep van de conservatieven en zelfgenoegzamen (“die alles bij het oude laat”).²⁶¹

258 Deze lezingen zijn, respectievelijk komen, inmiddels wel beschikbaar op www.titusbrandsmateksten.nl, een digitale uitgave van het Titus Brandsma Instituut.

259 TB-archief 24 april 1930, Betekenis van de studie der Paedagogiek voor de leraren bij het V.H. en M.O.

260 Ook dit laatste praktische punt heeft overigens nooit brede invulling gekregen in Carmelscholen.

261 Waayman (2016).

Bij een andere gelegenheid²⁶² formuleerde Brandsma wat het ideaal voor de onderwijzer zou moeten zijn: hij moet zichzelf vervolmaken. “Wie voor het kind wil zijn alwat hij ervoor kan wezen, maakt van zichzelf tegelijkertijd een ideaal mensch” en daarop voortbouwend kan hij zijn maatschappelijke taak vervullen. Soms neemt de onderwijzer de taak van de priester over, soms die van de ouders, soms die van de maatschappij.

Op basis van deze denkbepelden kan men Brandsma nog geen katholieke pedagoog noemen, eerder een katholieke intellectueel die in een van zijn vele rollen (die van schoolbestuurder) zijn ideeën uitwerkte en daarbij vooral de persoonlijke invloed van de leraar bij de karaktervorming benadrukte en voor het overige aansloot bij het neo-thomisme²⁶³ als de belangrijkste stroming binnen de katholieke filosofie van die dagen.

3.1.3 Wilhelm Foersters moraalpedagogiek

Het neo-thomisme maakte ook deel uit het gedachtegoed van de karmelieten. Bescheidenheid, streven naar vervolmaking en naar natuurlijke harmonie, stonden daarin voorop. De gereserveerdheid ten opzichte van de natuurwetenschappen plus een zeker anti-intellectualisme in het algemeen, waren in die jaren in katholieke kring niet vreemd. We zagen dat al in de aanvankelijke terughoudendheid ten opzichte van de hbs.

Hoewel Brandsma weinig moest hebben van kamergeleerden op pedagogisch vlak, was er tezelfdertijd een beweging in de Duitse pedagogiek, waar veel van zijn denkbepelden bij pasten. In 1922 vertaalde mede-karmeliet Basilius van Kesteren een monografie over Friedrich Wilhelm Foerster uit het Duits, uitgegeven met een uitvoerige inleiding van de gezaghebbende frater S. Rombouts²⁶⁴ van de fraters van Tilburg, de gerenommeerde (lager)-onderwijscongregatie die altijd aanwezig was in het rooms-katholieke onderwijsdebat.

De ideeën van Foerster waren evident bekend bij Brandsma en ze hebben hem en andere karmelieten-pedagogen zeker beïnvloed.²⁶⁵ Foerster (1869-1921) publiceerde vele boeken over morele, sociale en politieke vorming. Hij was Luthers, maar veel van zijn ideeën sloten aan bij de visie van Nederlandse katholieke pedagogen²⁶⁶ die hem graag en veelvuldig claimden. Hij was tegen nationalisme en militarisme. Tegen eenheidsonderwijs voor iedereen en tegen co-educatie, maar vóór godsdienstig onderwijs en vooral vóór onderwijs dat karaktervorming op de eerste plaats stelt. Pilger gaf in 1923 de kern van Foersters visie toen hij hem citeerde: “Het uitsluitend streven

262 Onaf typoscript, eerste schets van een artikel van T. Brandsma. Zie www.titusbrandsmatekst.nl/ideaal-voor-den-katholieken-onderwijzer.

263 Over de vraag of Brandsma een neo-thomist genoemd mag worden, bestaat binnen de Karmelorde discussie.

264 Frater S. Rombouts (1883-1962), gezaghebbend katholieke pedagoog, publiceerde zeer veel in het onderwijsblad *Ons eigen blad*, en redigeerde de Opvoedkundige Brochurenreeks.

265 In een gesprek met F. Thuis, o.carm. op 15 november 2017 bevestigde deze de bekendheid met Foerster binnen de Karmelorde.

266 Bakker (1995) 199.

naar het stoffelijke heeft op het zoo voornaam gebied van het persoonlijk leven een uitsluitend op het aardsche gerichte ethiek doen ontstaan, die des te verderfelijker werkt doordat ze in de toga van de strenge wetenschappelijkheid werkt.”²⁶⁷ Foersters kritiek op de ‘moderne’ opvoeding was dat idealisme en realisme eruit verdwenen leken. Idealisme omdat er in het onderwijs gebrek was aan “onwrikbare beginselen” en aan de jeugd een “relatieve ethiek werd voorgezet die steunde op wankele subjectieve meningen”. Realisme omdat het uitgesloten was “dat de experimenteele methode ons iets zeggen kan over de diepere psychologie van het hoogere en lagere in den mensch, over ‘bekoring’ en overwinning, over hartstocht en verlossing, over de grondslagen van het karakter, over de diepere oorzaken van onoprechtheid en baatzucht, over de afgronden van zelfbedrog en ijdelheid.”²⁶⁸ Er was dus een sterke behoefte aan moreel houvast.

Foersters recept voor betekenisvolle vorming was, dat alle opvoedende krachten (in school en gezinsleven) dienstbaar werden gemaakt aan zedelijke vorming ofwel karaktervorming. En, dat alle afzonderlijke leervakken op school alleen invloed op de karaktervorming konden uitoefenen wanneer de onderwijzers nauw aansloten bij de persoonlijke gevoelswereld van de leerlingen. Vakspecifieke begrippen zag hij als “symbolen en aanschouwelijke middelen voor zedelijke waarheden”. Bijvoorbeeld: “de accumulatie van elektriciteit in de Leidsche fles kan met het vergaren van wilskracht vergeleken worden, door herhaalde kleine overwinningen op zichzelf.” Foersters moraalpedagogiek (of levenskunde) was optimistisch, bediende zich van de inductieve methode, en werkte dus vanuit de levenservaring van het kind dat voor hem “de hoogste autoriteit was”.²⁶⁹

Deze opvattingen komen heel dicht bij die van Titus Brandsma. Het mensbeeld dat eruit spreekt, is optimistisch, legt de nadruk op het ‘strevende’, het “zich-vervolmakende”, is mild naar kinderen, staat gereserveerd ten opzichte van specialistische vorming in de school en heeft een spirituele dimensie.²⁷⁰

3.1.4 Kritiek uit eigen kring

De Nijmeegse pedagoog J.J. Gielen, een van de opvolgers van Hoogveld, werd in 1949 tot hoogleraar pedagogiek benoemd en bleef op die post tot 1969. In 1947-1948 was hij Minister van Onderwijs in het eerste kabinet Beel, later werd hij lid van de Eerste Kamer. Hij schreef aan het einde van zijn loopbaan in 1966 kritisch maar ook vrij radicaal over de katholieke school die hij toen beschreef als een reeks gemiste kansen.²⁷¹ Een van de oorzaken daarvan noemde hij de achterstand van katholieke scholen die “‘eigen’

267 Pilger (1923) 30.

268 Foerster in *Schule und Character*, geciteerd in Pilger (1923), 94.

269 Ibid, 100.

270 Waaijman noemt in zijn overzichtswerk over spiritualiteit (Waaijman (2003) 48-50) meer vormen en voorbeelden van opvoedingsspiritualiteit, waaronder het onderwijs volgens Jean-Baptiste de la Salle en het katholiek personalisme, waarmee ook de latere Carmelbestuurder E.Gemmeke veel affiniteit had. Zie paragraaf 5.3.2.

271 Gielen (1966).

wetenschappelijke begeleiding” hadden moeten missen waar openbare scholen en protestants-christelijke scholen die wel kregen.²⁷² Voor de naoorlogse periode achtte Gielen het cruciaal dat een nieuwe didactiek tot stand gebracht zou worden op basis van een christelijke antropologie, met een ‘eigen mensbeschouwing’. Bij gebrek daaraan had zich al “een proces van gelijkschakeling aan het openbare onderwijs voltrokken”, wat hij betreurde.

Met deze stellingname nam Gielen afstand van de katholieke school waar het katholieke element alleen in de sfeer en in uiterlijkheden tot uiting kwam en hekelde hij de zelfgenoegzaamheid die hij zag als het gevolg van de sterke kwantitatieve groei van het katholiek onderwijs. Hij wilde een katholieke school, die open naar de ‘moderne’ wereld was, alle intellectualisme afwees en door ‘inzichtelijk verstaan van mens en wereld’ verving. Zo stelde Gielen de ‘intellectualistische school’ tegenover de ‘intellectuele school’ en wilde hij het intellectualistische kennisideaal vervangen door ‘leren denken’. Kennisverwerving kon daarbij langs alle wegen tot stand komen, “niet alleen die van verstand en intelligentie, ook die van de expressie, van de creativiteit, van de intuïtie, van het geloven”. De ideale school van Gielen was een *normerende* school en het was de persoon van de leraar die daarvoor moest instaan. Hij moest een bepaalde visie op mens en wereld doorgeven: “de opvatting van de wereld, van de waarden die erin verwezenlijkt kunnen worden en van de wijze waarop zij verwezenlijkt kunnen worden”.²⁷³

Gielen wilde een fundamentele verandering van het onderwijs en daarmee de katholieke school redden. Natuurlijk zag hij ook de hinderpalen die zo’n fundamenteel herontwerp van de katholieke school in de weg stonden. Allereerst moesten de katholieken zelf niet meer over de schoolstrijd of financiële gelijkstelling praten, schreef hij, maar zoeken naar een nieuwe rechtvaardiging van de ‘vrije’ katholieke school door oog te hebben “voor de wezenlijke onderwijsproblematiek in een technische wereld”. Dus afstand nemen van de vele methodieken die slechts leiden tot ‘meetbare resultaten en volstrekt afvraagbare kennis’. Een tweede hinderpaal vormden in zijn ogen de talloze wettelijke bepalingen²⁷⁴ die de onderwijsvernieuwing in zijn ogen alleen maar hinderden.

Toen Gielen in 1966 deze verhandeling over het confessionele onderwijs schreef, was het in ieder geval voor een wederopstanding van wat in zijn ogen authentiek katholiek onderwijs was, te laat. De politicus en hoogleraar, jarenlang hoofdredacteur van het katholieke onderwijstijdschrift *Opvoeding*,²⁷⁵ had met zijn fundamentele kritiek voor

272 Door ‘eigen’ hoogleraren als respectievelijk Kohnstamm en Waterink, zie Gielen (1966) 20.

273 Gielen (1966) 91.

274 Hij doelde op gedetailleerde inrichtingsvoorschriften voor scholen bijvoorbeeld ten aanzien van lesroosters, leerplan, inspectorale bevoegdheden. Ibid, 97.

275 *Opvoeding, Psychologisch-paedagogisch tijdschrift voor gezin en school, tevens gewijd aan de Montessori-gedachte in het onderwijs*. Gielen leverde als hoofdredacteur gedurende de jaren vijftig vele korte bijdragen, maar doorgaans zonder de scherpte en radicaliteit die hij in 1966 tentoonspreidde.

in plaats van *na* de bloeiperiode van het katholiek onderwijs aanzienlijk meer invloed kunnen hebben. Of was het juist de getalsmatig sterke groei van het katholiek onderwijs die eerdere reflectie op wezenlijke onderwijsvragen had verhinderd?

3.1.5 Pedagogiek en de schoolpraktijk

Welke pedagogisch-didactische opvattingen heersten er in de naoorlogse jaren in de Carmelscholen? Waren dat nog altijd de ideeën van Brandsma en diens mogelijke inspirator Foerster? En zo ja, waren die dan mee-geëvolueerd in de tijd rond en na de Tweede Wereldoorlog? Bleven ze bruikbaar als ideologisch en methodisch kader voor (priester-)leraren? En wat resteerde daar dan van in de schoolpraktijk? Een mogelijk antwoord is te vinden in een notitie uit 1957, bedoeld voor een studiedag voor alle priester-leraren van Carmel die in Oldenzaal plaatsvond op initiatief van het schoolbestuur. Daar lezen we dat het aankweken van een katholieke levensstijl, een innerlijke beschaving en uitgroei en volwassenwording van de persoonlijkheid nog steeds de belangrijkste onderwijsdoelen waren. De geestelijke en morele waarden kwamen op de eerste plaats en de “overwaardering van het technische en materiële” werd nog steeds gezien als een van de gevaren van de tijdgeest. Maar er was nu ook twijfel: “Is het conservatisme en de geslotenheid van onze kloosters geen gevaar voor ouderwetsheid, verstarring en wereldvreemdheid in de opvoeding van het moderne leven?” En: “Waar wij de jonge mens in zijn groei naar volwassenheid moeten helpen bij de vorming van zijn persoonlijkheid en als uiting hiervan de innerlijke en uiterlijke beschaving, rust er een zware taak op de leraren”. Dus discussieerde men nu ook over heel aardse zaken die overigens vooral de ‘uiterlijke beschaving’ betroffen. “Vindt u het passend voor een leraar dat hij met zijn derrière op het blad van de bank zit?” en “Hoe denkt u over het in hemdsmouwen voor de klas staan van een lekenleraar?”²⁷⁶ Hier zien we toch een andere toonzetting, minder filosofisch, meer praktisch, dan in de dagen van Brandsma. Verschuift hier een discussie over idealen langzaam in de richting van burgerlijk conformisme?

3.1.6 De onhaalbaarheid van het nagestreefde schoolmodel

In de praktijk was het onderwijs in de Carmelscholen niet zo afwijkend van het onderwijs op andere katholieke scholen. Hoe kan het worden getypeerd? In de eerste plaats was het in de woorden van dezelfde discussienota uit 1957, “gewoon lesgeven voor leerlingen van r.c. huize, uit welke buurt of milieu ook, kansen geven waar kinderen krachtens hun aanleg, recht op hadden”. De school moest een “christelijke gemeenschap zijn waar kinderen zo werden opgeleid dat ze later, geplaatst in een leidende functie, anderen tot voorbeeld konden zijn”. Aldus nog steeds de notitie uit 1957. Anderen uitten zich specifiek. Zo schreef de karmeliet Arts in 1948 over het onderwijs aan de twee vooroorlogse Carmelscholen in Oss en Oldenzaal: “De opvoeding omvatte de hele persoonlijkheid en mocht niet blijven hangen op eenzijdige,

276 OAP, Notitie *Agenda studiedagen 29/30 te Oldenzaal. (1957)*.

intellectuele vorming. Kennis vergaren was belangrijk maar de leerlingen dienden ook zelfstandig te leren denken. Ze moesten worden gevormd tot mannen en vrouwen uit een stuk, met gave karakters en edele harten.²⁷⁷ Dit artefact van organisatiecultuur is een recapitulatie van het onderwijsideaal van dat moment.²⁷⁸ Paters-leraren bleven in elk geval de vraag naar persoonlijkheidsvorming voortdurend stellen. Dat wijst op enige ontevredenheid met de gang van zaken Zo schreef de jonge pater Clarentius van Dijk in 1963, nadat hij stage heeft gelopen op het Pius X college in Almelo: “Ongetwijfeld en terecht zullen onze scholen als leerinstituten allerwege waardering oogsten. Maar zijn het ook vormingsinstituten?(...) Onze eerste zorg zal dus het vormingskarakter van het onderwijs betreffen”.²⁷⁹

Reden tot ontevredenheid was er bijvoorbeeld ten aanzien van de georganiseerde schoolactiviteiten, binnen of buiten de lessen. We weten dat culturele activiteiten in de Carmelscholen van voor 1968 – die immers geen internaten waren – slechts beperkt aandacht kregen.²⁸⁰ Leerlingen kwamen veelal op de fiets uit dorpen en waren in hun vrije tijd voor de school onbereikbaar. Godsdienstige vorming vond uiteraard plaats in godsdienstlessen, ondersteund door liturgische activiteiten (schoolmissen). In naam was het vak godsdienst het belangrijkste vak, maar veelgehoord waren de klachten van karmelieten dat men er te weinig aandacht aan kon besteden, dat de taak van de godsdienstleraar soms een onmogelijke was en vooral ook dat godsdienstleraren zeer snel tussen scholen gewisseld werden.

Ten aanzien van de godsdienstige vorming waren er in de loop der jaren veel klachten van docenten dat men meer wilde doen dan feitelijk gebeurde. Zo concludeerden de gezamenlijke rectoren in 1955 na discussie: “de lessen moeten worden gegeven op Carmelitaanse wijze, d.w.z. gebedsleven, arbeidsvreugde, eenvoud en Mariadevotie moeten maatgevend zijn en uitblinken bij ons werk”. “Alle paters moeten onder leiding van de rector of directeur geestelijke verzorging uitoefenen onder de leerlingen, maar er moet wel meer gebeuren op religieus gebied.”²⁸¹

Wat betreft de buitenschoolse activiteiten reikten de ambities niet overal zo hoog. Pater Van Dijk schreef in dit verband in 1963 over zijn stage-ervaringen in Almelo: “Buitenlesactiviteiten bestaan nagenoeg niet. De directeur verwijst de zorg hiervoor principieel naar de ouders, zeker in Twente waar de gezins- en dorpsgemeenschappen

277 Arts (1948) 144.

278 De tegenstelling tussen het vormingsideaal en intellectuele vorming zoals die beleefd werd door deze jonge karmeliet, sluit aan bij wat de Nijmeegse pedagoog Gielen daarover in 1965 schreef. Men was zich bewust dat het anders moest, maar het liet zich niet meer op deze wijze in de scholen realiseren. Zie Gielen (1966), hoofdstuk 4, waar hij schrijft over hinderpalen voor anders georiënteerd katholiek onderwijs.

279 OAP, Notitie *Stageverslag Clarentius van Dijk*, (1963). Voor hem geen toekomst in het onderwijs; als Dr. Rudolf van Dijk, (o.carm) schreef hij later een aantal wetenschappelijke werken over de Moderne Devotie.

280 Arts (1948).

281 OAP, Ciii,2. Verslag vergadering rectoren 24 april 1955.

nog sterke, gemeenschapsbindende elementen bevatten”. Bij het overzicht van wat wel gebeurde, valt op hoe weinig dat was: nauwelijks sport en een armzalige bibliotheek. En de klassenavonden stelden volgens Van Dijk weinig voor: “er waren weliswaar klassenavonden maar de klassenleraren hadden daar zonder uitzondering een uitgesproken aversie tegen”.

Dit neemt niet weg dat de condities in de jaren vijftig en zestig in andere Carmelscholen aanzienlijk beter waren. Zo was er, bijvoorbeeld op De Grundel in Hengelo of op St. Jacobus in Enschede, meer ruimte voor buitenschoolse activiteiten: sport, toneel en muziek kregen aandacht evenals schoolexcursies, zoals naar een nieuw karmelietenklooster in Duitsland. Maar gedurende de hele jaren vijftig bleven er klachten opklinken over een Jan Saliegeest, het moeizaam functioneren van clubs en andere buitenschoolse activiteiten, met als uitzondering de jaarlijkse voetbalwedstrijd tussen leerlingen en leraren.²⁸²

Resteren de persoonlijkheidsvorming in de profane lessen en de individuele begeleiding als vormingsdomeinen. We spreken dan niet over georganiseerde activiteiten omdat deze vorming uit de aard ervan terloops was en plaatsvond in de intimiteit van het klaslokaal in groeps gesprekken of in het persoonlijk contact tussen leraar en leerling. We weten dat de paters-leraren tijd wilden hebben om leerlingen persoonlijk te begeleiden; zij hadden ook vaak geen vol weekrooster maar wel (parochiële) nevenwerkzaamheden. In de praktijk waren de schoolweken overvol, zoals de beschrijving van de werkweek van de jonge pater en godsdienstleraar Willibald laat zien. In 1963 woonde hij in Zenderen en werkte hij in Almelo. Van Dijk schrijft over diens volle weekprogramma: “Hij geeft 24 lessen per week aan eerste, tweede, derde en vierde klassen; iedere week moet hij acht nieuwe lessen voorbereiden. Eenmaal per week geeft hij bovendien studie. ‘s Morgens om vijf voor half acht vertrekt hij met de directeur naar Almelo en is om tien voor half één weer terug. In de middag gaat hij niet met de auto maar met de fiets, vaak om slechts één les te geven. Willibald is geestelijk adviseur van een tanende missieclub die haar activiteiten beperkt tot collectes welke wekelijks en ongelukkigerwijs in de klas gehouden worden tijdens de godsdienstles.”²⁸³

De karmelieten streefden ernaar in hun scholen te voorzien in een vorm van schoolpastoraat. Dat betekende zorg en aandacht voor de groei van leerlingen op hun weg naar volwassenheid in perspectief van het katholieke geloof. Daarbij waren zij er zich van bewust dat de gewone parochie maar moeilijk contact kon maken met jongeren, vandaar dat zich het idee ontwikkelde de school ook te zien als een parochie. Dit idee van de school als een parochie werd nog in de jaren zestig geponeerd op een studiedag voor paters-leraren: “De school moet gezien worden als een soort quasi-parochie, niet

282 Thuss (1997) 110.

283 OAP, *Notitie Stageverslag Clarentius van Dijk*, 1963.

territoriaal, omvattend de leerlingen en hun ouders. Dit gaat dus iets verder dan de studentenparochies, die we tegenwoordig kennen in sommige Universiteitssteden, waar de zielzorg zich beperkt tot de studenten (...). De overige paters (buiten de rector) aan de school verbonden, hebben aan hun lesgeven een halve dagtaak, en de andere helft gebruiken ze voor zielzorg. Ze zijn de kapelaans die het huisbezoek verrichten.”²⁸⁴

Zo'n Carmelschool is er nooit geweest, ook al kwam huisbezoek van paters geregeld voor. Maar het beeld helpt om een schetsmatige reconstructie te maken van wat de karmelieten in het midden van de vorige eeuw voor ogen stond: een school, niet te groot en bij voorkeur alleen voor jongens. Bemand door een lerarencorps van ongeveer een-derde paters en twee-derde leken. Paters die samen met de rector het schoolpastoraat vormgaven, zodat een aparte moderator onnodig was. Waar het onderwijs zeker niet eenzijdig intellectueel mocht zijn en ruime aandacht zou hebben voor katholieke karaktervorming, geïnspireerd op de Karmelregel van aandacht, idealisme, bescheidenheid en arbeidsvreugde. Dit waren de waarden die het schoolbestuur tot in de jaren vijftig voor ogen stonden.

De integratie van onderwijs in de vakken en persoonlijkheidsvorming - of zo men wil katholieke karaktervorming - was een voorwaarde voor het bestaan van een Carmelschool met deze karakteristieken. In theorie was een dubbelrol van paters-leraren daarin noodzakelijk. Zij zouden tegelijk leraar en zielzorger moeten zijn. Maar in de praktijk lukte dit onvoldoende. Zo werd tijdens een vergadering van rectoren in 1956 geconstateerd dat een aantal van zes paters op dertig leraren daarvoor echt te gering was. Ook de tweede voorwaarde “een zekere verantwoordelijkheid van de lekenleraren voor de geloofsopvoeding” bleek in de groter wordende scholen een illusie. Het bespreken van geestelijke vorming van leerlingen in een vergadering van klassenleraren, zoals bepleit in dezelfde vergadering van rectoren in 1956, was een te hoog gesteld doel om te realiseren.²⁸⁵

De ideale Carmelschool zal in een bepaalde mate gerealiseerd zijn in het vooroorlogse Oss en Oldenzaal en misschien ook nog in Hengelo, maar zeker al niet meer in Deventer, Almelo en Enschede waar de randvoorwaarden te slecht waren en het aantal paters te gering (vijf of minder). De scholen in Emmen (twee paters) en Dordrecht (drie paters) zijn in dit opzicht te laat gesticht en in omgevingen die nog maar weinig ontvankelijk waren voor katholieke geloofsvorming. In die Carmelscholen lijkt alleen sprake te zijn geweest van een zwakke echo van het oude Carmelonderwijs van de jaren veertig en vroege jaren vijftig.

284 OAP, Verslag studiedag paters-leraren, 1956.

285 OAP, Ciii,1c. Vergadering rectoren 22 januari 1956.

3.2 KATHOLIEK MIDDELBAAR ONDERWIJS IN DE NAOORLOGSE JAREN EN DE PLAATS VAN RELIGIEUZEN DAARIN

In het eerste decennium na de Tweede Wereldoorlog werd de positie van de orden en congregaties in het vmo geleidelijk zwakker. Het tij voor het katholiek onderwijs begon langzaam te keren. De aantallen scholen en leerlingen bleven daarentegen groeien, zozeer zelfs dat er ook in middelbare scholen ruimte kwam voor toetreding van broeders en fraters die geen priester waren en veelal ook niet academisch gevormd. Zo gingen de broeders van Oudenbosch leraren leveren aan middelbare scholen in Oudenbosch en Oosterhout. Ook de Carmelschool in Emmen ging van de diensten van deze lageronderwijsorde gebruik maken.²⁸⁶ Van Vugt wijst erop dat de onderwijscongregaties de kwantitatieve groei van het katholiek onderwijs eenvoudigweg niet konden bijhouden; religieuzen werden op katholieke scholen een kleine minderheid. Van Vugt noemt nog een aantal andere redenen waardoor de inbreng van religieuzen in het onderwijs afnam: het aantal roepingen stagneerde, andere werkvelden (met name de missie) vroegen steeds meer mankracht en, nog belangrijker: het teloorgaan van een katholiek schoolklimaat: "Er was een langzame, vage sfeerverandering in het katholiek onderwijs. Het godsdienstige voorbeeld dat religieuzen aan leerlingen konden geven, legde langzamerhand minder gewicht in de schaal (...) in de schoolse praktijk werd een steeds sterkere scheiding aangebracht tussen zuiver onderwijskundige doelen en godsdienstige doelen. Daarmee werd een motief ondergraven van de inzet van religieuzen die immers juist de integratie van onderricht en opvoeding in hun vaandel droegen."²⁸⁷

Ook bij de karmelieten speelde de roepingenproblematiek; met name de middelbare scholen leverden nauwelijks nog roepingen op. "De jongens zien de paters-docenten als leraren en niet als uitdeler van Gods genade", stelde men teleurgesteld in de kapittelvergadering in 1954²⁸⁸ en "De godsdienstige overtuiging moet ook doorwerken in andere vakken, zoals geschiedenis en talen".²⁸⁹ Kortom, hoewel het katholiek middelbaar onderwijs schijnbaar volop bloeide, waren er binnen de onderwijsorden en -congregaties al volop zorgen over de duurzaamheid van het model dat de kloosterorden voor de oorlog hadden opgetuigd: eenheid van geloofsopvoeding en onderwijs en zoveel paters in de scholen dat die het interne klimaat daar sterk konden bepalen. De aarzelingen binnen Carmel om na 1954 nog nieuwe scholen aan te nemen, lijken het gevolg van dit veranderende klimaat.

Op het Karmelkapittel van 1957 sprak men eveneens in mineur over het geheel van de Carmelscholen en hun toekomst. In het verslag van de bijeenkomst lezen we een zelfverwijt van de pater-provinciaal die zijn zorgen had geuit uit over de groei van een

286 Van Vugt (1994) 258.

287 Ibid, 270 en ook Heffernan (2015) 276-279.

288 De driejaarlijkse beleidsvergadering van de Nederlandse karmelieten.

289 OAP, A11, 15 g.

pas gestichte hbs: “Ik zeg dit ook met enig zelfverwijt omdat ik persoonlijk het meest verantwoordelijk ben voor de hbs in Dordrecht. Dat is gebeurd min of meer tegen onze bedoelingen in.”²⁹⁰ Het waren de jaren waarin de aantrekkingskracht van het werken in de missie groeide en de bezwaren verbonden aan het instandhouden van scholen zichtbaar werden. Een keerpunt kondigde zich aan.

3.2.1 Verzuiling nog wenselijk?

In de vroege jaren zestig werd in katholieke intellectuele kringen een discussie gevoerd over de toekomst van de katholieke school. Deze publieke discussie was uiterst relevant voor het Carmelbestuur dat zichzelf immers enkele jaren daarvoor de vraag had gesteld wat de toekomst van de Carmelscholen moest zijn en zich gerealiseerd had dat het stichten van steeds nieuwe scholen niet zonder meer verstandig beleid was. De dilemma’s spitsten zich toe op twee punten: is het nog wel gewenst dat priesters optreden als leraar in middelbare scholen en, meer algemeen, is verzuiling in het onderwijs in de toekomst nog wenselijk? Met andere woorden: moet blijvend gestreefd worden naar exclusief katholieke scholen voor katholieke leerlingen?

3.2.2 De priester-leraar

In 1960 werd onder de titel *Het ene nodige* postuum het geestelijk testament gepubliceerd van de vooraanstaande katholieke intellectueel Gerard Brom.²⁹¹ Deze gaf daarin in pamfletvorm zijn visie op katholiek Nederland en nam geen blad voor de mond. Met name in het hoofdstuk gewijd aan het onderwijs was hij heel direct: priesters hoorden niet voor de klas. Het is niet goed voor henzelf en het is niet goed voor het schoolsysteem, zo stelde hij. Priesters die aangewezen worden door hun orde of congregatie om onderwijs te verzorgen, zullen hun studie daarvoor al met weinig enthousiasme volbrengen. Immers: “Niet alleen betekent zo’n profane studie na de gewijde wetenschap een daling in rang, maar een vak (i.c. het leraarschap) dat gewoonlijk meer het geheugen dan het begrip in beslag neemt, kan op latere leeftijd zelden meer boeien”. Meer in het algemeen stelde Brom vervolgens aan de orde dat religieuzen en hun orden en congregaties zoveel van de Rijksbezoldiging voor het bijzonder onderwijs naar zich toe haalden, dat hen dat het verwijt zou opleveren leken in de scholen te verdringen. Brom zag in het leraarschap voor priesters ook een vorm van verspilling van talenten. Hij maakte de vergelijking met de brillenslijperij door Spinoza. Dat was weliswaar een eerzaam beroep, maar natuurlijk te min. Maar het meest direct was zijn verwijzing naar het feit dat priesters elders zoveel meer konden betekenen. Hij schreef: “De Tilburgse fraters die in 1957 tien scholen tegelijk opgaven om hun kracht in Afrika samen te trekken, gaven een heilzaam voorbeeld”, en hij concludeerde: “Is het niet normaal dat de school wordt ingericht als een ziekenhuis, waar artsen het

290 OAP, Ciii. Verslag Kapittel 1957.

291 Brom (1960). G.B. Brom was in de eindfase van de culturele katholieke emancipatie hoogleraar in Nijmegen en vooraanstaand katholiek intellectueel. Bron: www.DBNL.org. (geraadpleegd op 16 mei 2019)

lichaam verzorgen met afzonderlijke zielzorgers naast zich. En zou een moderator die het godsdienstig leven behartigt minder katholieke vorming blijken mee te geven, dan scholen met priesterleraars voor alle vakken?”²⁹²

Dit krachtige geluid van Brom, richtte zich niet alleen tegen priesters in het onderwijs, maar ook tegen priesters in de pers en in de politiek met het argument dat een halve eeuw eerder priesters op veel gebieden als leiders nodig waren geweest omdat ontwikkelde leken ontbraken, maar nu “zal het juist een hulde aan de eerste adviseurs zijn als leken het praktische werk kunnen overnemen en priesters zich bepalen tot hun bijzondere taak, namelijk het zuiver houden van de beginselen”.²⁹³

3.2.3 Het bestaansrecht van de katholieke school als zodanig

Bij de vragen ten aanzien van het bestaansrecht van het katholiek onderwijs als zodanig ging het niet over het formeel juridische bestaansrecht - dat immers grondwettelijk was en is gewaarborgd - maar om de vraag naar de wenselijkheid van katholiek middelbaar onderwijs in de toekomst. Tussen 1960 en 1963 verscheen op initiatief van de gezamenlijke katholieke standsorganisaties de vijfdelige publicatie *Welzijn, Welvaart en Geluk* met als redacteurs onder anderen de latere katholieke politieke kopstukken Veldkamp en Schmelzer en als auteurs een rij van katholieke hoogleraren.²⁹⁴ Eindredacteur was de socioloog en priester J.A. Ponsioen. De publicatie vormde een nieuwe plaatsbepaling van het katholieke middenveld, had een sociologisch-filosofische achtergrond en behandelde naast sociaaleconomische aspecten, ook alle belangrijke sociaal-culturele vraagstukken, waaronder de positie van het katholiek onderwijs. De godsdienstsocioloog en franciscaan W. Goddijn sprak er later over als ‘een sociaal concilie op papier’ en een lekeninitiatief volgens het adagium “Als we dan op eigen terrein, buiten de kerk, wat te zeggen hebben, dan zullen we dat doen ook. In vijf banden.”²⁹⁵ Daarmee gaven ze aan de vooravond van het Tweede Vaticaans Concilie, blijk van een grote mondigheid.

De vraag van waaruit de auteur van het hoofdstuk over onderwijs in het nieuwe overzicht van het katholieke leven²⁹⁶ vertrok, was “wat de school voor gestalte moet aannemen om te passen in deze tijd”. Dat vertrekpunt leidde tot een beschouwing over de nieuwe maatschappelijke functie van het onderwijs die noodzaakte tot systematische

292 Brom (1960) 25-30.

293 Ibid, 23.

294 Ponsioen (1963).

295 Goddijn (1978) 71.

296 Tijdgenoten-insiders gingen er zonder meer van uit dat dr. E. Pelosi s.j. de auteur was; zijn naam wordt echter wèl vermeld als een van de acht redactieleden van het deel over ‘sociaal-culturele beleidsvragen’, waarvan het onderwijs hoofdstuk deel uitmaakt, maar niet als de exclusieve auteur van het onderwijs hoofdstuk. Dit is relevant omdat er duidelijk licht schijnt tussen dit hoofdstuk en Pelosi’s proefschrift van drie jaar eerder met als titel *Vrij onderwijs*, (Pelosi, 1960), waarin hij had gepleit voor meer eigen ruimte en inrichtingsvrijheid voor het katholiek onderwijs.

onderwijsvoorzieningen voor alle geledingen en voor alle niveaus. Enige verlenging van de leerplicht was daarbij wenselijk en meer in het algemeen was het te billijken dat de rol van de overheid daarbij groter zou worden. Trouwens ook de volledige financiële gelijkstelling pleitte ervoor het bijzonder onderwijs meer te gaan zien als een semipublieke zaak. Zo stelde hij: “We moeten ervoor oppassen het particuliere karakter van het bijzonder onderwijs al te zeer te beklemtonen, wij zouden er al te gemakkelijk door buiten de werkelijkheid komen te staan”.²⁹⁷ Het katholiek onderwijs mocht niet langer uitgaan van de antithese van het bijzonder onderwijs tegenover de overheid met haar openbare school. Maar ook de positie van de katholieke school ten opzichte van de kerk behoeft een nieuwe definiëring. De school was niet ‘van de kerk’ maar van de katholieken en zou weg moeten blijven van het sacrale en kerkelijke. “Schoolmis, schoolbiecht, voorbereiding op de eerste Communie: doen wij hun sacrale karakter geen onrecht door ze in de profane bedding van het schoolbedrijf te lokaliseren?”²⁹⁸ De auteur(s) zei(den) geen stelling te nemen tegen de confessionele school maar formuleerde(n) wel indringende vragen: “Wat maakt een school katholiek?”, “Moet de school een levensbeschouwing bijbrengen?”. “Is het isolement nodig voor de katholieke opvoeding?”. “Kan de voorbereiding op het leven in pluriformiteit geheel adequaat zijn als zijzelf deze pluriformiteit op geen enkele reële wijze weerspiegelt?”²⁹⁹

De verschijning van deze studie uit eigen katholieke kring leidde tot reeksen artikelen en ingezonden stukken van voor- en tegenstanders in kranten en tijdschriften. De katholieke onderwijsorganisaties reageerden ronduit negatief. Zo stuurden de katholieke VHMO-Besturenbond, samen met de katholieke rectorenvereniging en St. Bonaventura, de katholieke lerarenvereniging, een afwijzende brief waarin zij stelden dat eindredacteur Ponsioen en vooral de vermeende schrijver van het onderwijshoofdstuk, Pelosi, de taak van de katholieke school teveel beperkten tot kennisoverdracht en daarmee in feite “een onmiskenbaar pleidooi leverden voor de openbare school”.³⁰⁰ De socioloog Van Kemenade noemde het werk echter “de meest uitvoerige en gedegen bijdrage over katholiek onderwijs waarin eigenlijk voor het eerst na de schoolstrijd het waarom van het katholiek onderwijs weer zo uitvoerig en openbaar aan de orde is gesteld”.³⁰¹ Daarmee zijn de publicatie *Welvaart, Welzijn en Geluk* en de reacties erop ook een weergave van de grote diversiteit in meningen die toen bestond. Maar werd door deze publicatie nu het belang van het katholiek onderwijs gediend of niet?

297 Ponsioen (1963) deel 3, 77.

298 Idem, 90.

299 Idem, 92-95.

300 Brief van genoemde organisaties aan de “Katholieke Raad van Overleg voor sociaal-economische aangelegenheden”, de voor de uitgave verantwoordelijke organisatie d.d.28 januari 1964. CB-KO-archief, map 4118 in Katholiek Documentatie Centrum, Nijmegen .

301 Van Kemenade (1968) 73.

Over fundamentele kwesties rond het katholiek middelbaar onderwijs bestond in de jaren zestig dus geen consensus. Wisten godsdienstleraren waar zij aan toe waren? Waren de verwachtingen van ouders veranderd? Was er toekomst voor de katholieke school? Het katholieke tijdschrift *DUX. Katholiek Maandblad voor Jeugd en Wereld*, publiceerde in 1967 een themanummer over godsdienstige vorming op de middelbare school. Het fungeerde als een spiegel van de onzekerheden van dat moment. Godsdienstleraren lieten erin zien met welke dilemma's zij worstelden. Vulden zij hun lessen meer met klassengesprekken over wat leerlingen bezighield, dan kregen zij aandacht maar werd hun 'vak' verder uitgehold. Leerlingen zouden dat 'vak' daarna niet meer serieus nemen omdat "het totaal afwijkt van alles wat de leerlingen in het schoolsysteem gewend zijn", meende een van hen.³⁰² Ouders, sommigen inmiddels op de hoogte van of zelfs enthousiast over de Nieuwe Katechismus³⁰³, stelden tegenstrijdige eisen. Godsdienstleraar Offermans zei daarover: "Ik denk dat een meerderheid van hen een mixtum van informatie en vorming in de sfeer van de gezonde en veilige progressiviteit van Vaticanum II verwacht maar links en rechts van deze meerderheid stellen zich strijdbare minderheden op". In hetzelfde themanummer schreef Van Lisdonk over de toekomst van de katholieke school die volgens hem 'eigentijds christelijk levensbesef moest bijbrengen maar: "moet die school daarvoor gebonden zijn aan kerk of confessie? Kan dat niet even goed of beter in een open, niet confessionele middelbare school? (...) Een middelbare school die geen kerk of belijdenis moet weergeven, lijkt me daarvoor een geschikter klimaat te verschaffen".³⁰⁴

3.2.4 De analyse van Van Kemenade

In de jaren zestig gingen de ontwikkelingen in katholiek Nederland dermate snel dat de uitwerking daarvan op een katholiek schoolbestuur wel groot moest zijn. Uit de stichtingsgeschiedenissen van de Carmelscholen bleek dat signalen van de naderende neergang al midden jaren vijftig werden gezien. Met name de terugloop van het aantal paters dat voor het onderwijs beschikbaar was, speelde de orde parten. Deels omdat er minder roepingen waren, deels omdat nieuwe werkerterreinen (met name de missie in Indonesië en later in de Filippijnen) de inzet van de karmelorde vroeg. Maar er was veel meer aan de hand. De socioloog Van Kemenade deed in de jaren 1964-1968 onderzoek naar het katholiek onderwijs. Juist in die jaren kreeg de afbrokkeling van de traditionele katholieke school haar beslag en zijn onderzoek leest als een ooggetuigenverslag daarvan. Samengevat luidde zijn conclusie: de intellectuele emancipatie is vrijwel voltooid, de verzuiling heeft zin gehad maar nu gaan de nadelen van een exclusief katholieke onderwijszuil zwaarder wegen. In dit verband noemde hij de invloed van kerkelijke instanties op het onderwijsbeleid (bij benoemingen, planning en coördinatie),

302 Offermans (1967) 211.

303 Die verscheen in 1966, was gericht op volwassenen en was een product van verlicht conciliedenken. De in Nederland uitgegeven katechismus was ook internationaal een succes maar werd vervolgens door het Vaticaan bekritiseerd als te liberaal op moraaltheologisch gebied.

304 Van der Lisdonk (1967) 242.

de dominantie van ‘kerkelijke’ belangen in het bestuursbeleid en de belemmerende rol van orden en congregaties die te weinig garantie bood “voor een evenwichtige en deskundige afweging van alle met betrekking tot het onderwijs relevante belangen.”³⁰⁵

Van Kemenade stelde bovendien uitholling van binnenuit vast en noemde daarvan drie voorbeelden. Een klein deel van de ouders kreeg bezwaren tegen de religieuze vorming op school en wenste inspraak ten aanzien daarvan. Zowel ouders als docenten vonden het minder bezwaarlijk dat er niet-katholieke docenten aan de katholieke school werkten³⁰⁶ en het aantal kerkelijk rechtzinnigen onder ouders en docenten nam af.³⁰⁷ Kortom binnen het katholiek onderwijs nam de pluriformiteit toe en daarmee de vanzelfsprekendheid van religieuze socialisatie af. “De vraag naar goed vakonderwijs begint de vraag naar godsdienstige of zedelijke vorming in te halen en de verplichte schoolmis is in 75 procent van de katholieke VHMO-scholen verdwenen”.³⁰⁸ Maar het katholiek onderwijs groeide in 1964 nog steeds, ondanks de spanningen tussen ouders en school over de gewenste religieus-kerkelijke oriëntatie die af en toe voorkwamen. Meer dan een derde van de vmo-ouders had overigens geen mening over inhoud van de religieuze vorming op school en degenen die wel bezwaren hadden wilden deels conservatiever en deels progressiever godsdienstonderwijs voor hun kinderen.³⁰⁹ Die situatie was daarmee voor de katholieke scholen nog niet meteen onrustbarend.

3.3 DE ECHO VAN DEZE ONTWIKKELINGEN BINNEN DE STICHTING CARMELCOLLEGE

De discussie over katholiek middelbaar onderwijs, over zijn toekomst, de bestuursvorm, het verschijnsel van priester-leraren, de meer kritische opstelling van ouders, al deze zaken hebben hun weerslag gehad op de Stichting Carmelcollege. Men ziet dat terug in kleinere voorvallen, maar ook in de wijze waarop een in eerste aanleg intern conflict in Almelo werd behandeld. De ontwikkelingen in en rond de kerk maakten bestuurders onzeker, een onzekerheid die nog werd vergroot door discussie over de aankomende Mammoetwet.

De juistheid van Van Kemenades conclusie dat het traditionele katholieke onderwijs zijn beste tijd had gehad, kan met allerlei voorvallen uit de Carmelpraktijk worden geïllustreerd. Rector Wortman klaagde in 1969 over het groeiend aantal niet-katholieke leraren in zijn school. In verschillende scholen werden schoolmissen afgeschaft of sterk verminderd en werd de kapel omgevormd tot studieruimte. In het leerlingenreglement van het Katholiek Drents Carmelcollege, uitgave 1965-1966, luidde artikel 1: “De leerlingen moeten er welbewust en ernstig naar streven in deze (school-)jaren een

305 Van Kemenade (1968) 247.

306 Ibid, 164.

307 Ibid, 113.

308 Ibid, 154.

309 Ibid, 204-207.

katholieke levensovertuiging te verwerven en zich een katholieke levensstijl eigen te maken.” Een jaar later was deze tekst geschrapt en luidde een nieuw sober artikel 1: “De leerlingen nemen deel aan de vastgestelde H.Missen.”³¹⁰ In datzelfde jaar kreeg in Emmen de Nederlands-Hervormde, ongehuwde juffrouw Anna Bron (bevoegd lerares muziek), als eerste niet-katholiek binnen de Stichting Carmel een vaste aanstelling, overigens na ruggespraak van het bestuur met de bisschop van Groningen, vanwege de angst voor ongewenste precedentvorming. Zij bedankte het Carmelbestuur met de woorden: “Ik begrijp dat het moeilijk is een principe te doorbreken, maar weest U overtuigd van mijn eerbied voor andersdenkenden”.³¹¹

Het is een rij van grotere en kleinere gebeurtenissen die makkelijk aan te vullen is en die, terugkijkend, het einde van een tijdperk aankondigde. Sommigen uitten hun twijfel aan eigen geschiktheid voor het beroep, zoals de milde Pater Nuyten: “Het ‘beoordelen’, het ‘loslaten’ en het ‘afwijzen’ (zowel bij begin als aan het eind van de schoolloopbaan) houdt voor mij zulke onmogelijke houdingen in, dat ik hoop er nooit meer mee te maken te hebben. Misschien zie ik het verkeerd, maar ik voor mij betwijfel of deze schoolactiviteiten wel goed verenigbaar zijn met de priester-religieus in de school (...) En ik weet uitdrukkelijk dat meerdere priester-religieuzen hier moeilijkheden mee hebben.”³¹² Deze zelfreflectie is een mooi artefact van organisatiecultuur dat het zicht opent op de onderliggende waarde van barmhartigheid en een contemplatieve levenshouding laat zien.

3.3.1 Interne inventarisatie: doorgaan of niet?

In november 1965 werd onder de priester-leraren binnen Carmel een brede enquête gehouden naar opvattingen over leraarschap in combinatie met priesterschap. Dat deze kwestie leefde in katholiek Nederland zagen we al, maar het Carmelitaanse antwoord week sterk af van wat bijvoorbeeld Gerard Brom van deze kwestie vond. Onderwijs werd, aldus de samenvatting van de enquête-conclusie, door vrijwel alle respondenten beschouwd als een belangrijke vorm van categoriale zielzorg, “minstens even goed priesterlijk werk als het bedrijfsapostolaat, gemakkelijker en efficiënter dan andere vormen”. Men benadrukte dat zo jongeren bereikt konden worden die anders zielzorgelijk moeilijk te bereiken waren, dat gesprekken en contacten met leken-collega’s ook vaak zielzorgelijk van aard waren: “dat wij hun kunnen helpen *hun* priesterlijke taak als leek te onderkennen”.³¹³ Ging het over de eigen rol als godsdienstleraar, dan valt op dat hier niet zozeer catechese-onderwijs als het belangrijkste werd genoemd, maar het voorbeeldgevend gedrag: “Wat ik buiten het strikte lesverband kan doen voor deze categorie gelovigen (leerlingen, ouders en mede-docenten) is misschien belangrijker

310 OAP Ciii, 8. Map Emmen.

311 OAP, Ciii, 8.

312 OAP, Ciii, 2. Brief C.Nuyten (o.carm.), 1966.

313 OAP, A2. Enquêteverslag, november 1965.

dan mijn lessen zelf”.³¹⁴ En: “Goed lesgeven, getuigen door voorbeeld, door goede samenwerking is werkelijk priesterlijk”.³¹⁵

De geënquêteerde Carmel priester-leraren toonden zich opvallend strijdbaar, maar zij verbonden daar natuurlijk wel de eis aan van voldoende paters in de school en tijd voor zielzorgelijk werk. Blevten die voorwaarden onvoldoende vervuld dan was de vraag in hoeverre *lekenleraren* bereid en in staat waren een vorm van “algemeen priesterschap”³¹⁶ te gaan praktiseren, misschien als coach, klassenleraar of mentor. Deze Carmelvisie op de houdbaarheid van katholiek onderwijs, weliswaar onder betere voorwaarden, had trouwens ook zijn verdedigers onder vooraanstaande katholieke intellectuelen. In 1958 had het tijdschrift DUX onder de titel *Mens en school in een veranderende cultuur*, een lezing van de Nijmeegse hoogleraar psychologie Han Fortmann gepubliceerd.³¹⁷ Daarin sneed hij het thema aan van de omgang met kennis in de middelbare school en de verhouding tussen vermeerdering van schoolse kennis en het levensgeluk van jongeren. Fortmann pleitte voor complete mensvorming op school, niet alleen “geheugen en verstand maar ook smaak en gemoed”. Zijn stelling was: “Wij hebben behoefte aan een filosofie van het middelbaar onderwijs, aan een antropologie die ons handelen stuurt”.³¹⁸ Die filosofie moest volgens Fortmann minstens twee elementen omvatten: 1. Het streven naar een humane school die de leerlingen gelukkiger, wijzer en menselijker maakte en 2. Een middelbare school die een leefschoon wordt met aandacht voor menselijke verhoudingen “omdat juist in de communicatie tussen leerlingen en staf en leerlingen onderling de menselijke driften en affecten worden opgevoed”. Fortmann vroeg zich vervolgens af of deze zaken niet pleitten voor gecombineerde functies als die van schoolpsycholoog, maatschappelijk werkster en docent die tevens als counselor kon optreden.³¹⁹

In 1966 zette een studietoelichting vanuit de Carmelscholen eenzelfde redenering op en noemde ‘mentaliteitsvorming door de klassenleraar’ een vorm van ‘algemene

314 Ibid.

315 Ibid.

316 De term ‘algemeen priesterschap’ verwijst naar een traditionele katholieke opvatting dat ook leken een verantwoordelijkheid hebben bij het doorgeven van het geloof. In de context van het tweede Vaticaans concilie (1963) - waar het gesprek over leken in de kerk volop werd gevoerd - kwam dit begrip vaak aan de orde. Zie Jacobs, *Met het oog op een andere kerk*, (1986).

317 Fortmann (1958). H. Fortmann (1912-1970), priester en hoogleraar aan de KU Nijmegen, publicist en veelgevraagd spreker. Deze lezing, afgedrukt in *Dux*, schetste overigens een toekomstgerichter en positiever beeld dan het themanummer van *Dux* over de katholieke middelbare school dat in 1967 verscheen. Zie paragraaf 3.2.3.

318 Fortmanns ideeën over een filosofie van het middelbaar onderwijs sloten goed aan bij het pleidooi van de pedagoog Gielen al doelde Fortmann vooral op het welbevinden van leerlingen op school en niet zozeer op het onderwijsprogramma of de algemene didactiek. Daarmee gaf Fortmann - meer dan Gielen - de katholieke scholen handreikingen die wèl praktisch uitvoerbaar waren al waren de genoemde functies voor een school nog geheel nieuw.

319 Fortmann (1958) 518.

zielzorg' "die wij in onze scholen nodig hebben".³²⁰ In 1966 bracht het Carmelbestuur zijn zienswijze daarop over aan alle scholen door middel van een brief, waaruit het volgende citaat: "Een opvatting als zouden alleen priesters verantwoordelijk zijn voor de zielzorg op middelbare scholen komt zeker niet overeen met het huidige geloofsbewustzijn. (...) Het bestuur wil dan ook een uitdrukkelijk beroep doen op het christelijk geloofsbesef van alle leraren en leraressen om tezamen onze Carmelscholen te maken tot goede gemeenschappen, waarin de volledige - dus ook de christelijk-godsdienstige - vorming van jongeren kan gedijen."³²¹ De rectoren kregen de opdracht de brief op iedere school met het lerarencorps te bespreken en terug te rapporteren aan het bestuur, wat maar in een enkel geval gebeurde.³²²

3.3.2 Formele terugtrekking van de orde uit het werk in de scholen

Twee omstandigheden deden de orde in 1968 besluiten het bestuur over de scholen over te dragen aan leken, hun eigen rol in de scholen te verkleinen en de statuten in die zin te wijzigen. De eerste omstandigheid was een conflict in de Almelo Pius X school. De tweede betreft de invoering van de Mammoetwet in 1968.

Vanaf 1963 groeide binnen een van de scholen, het Pius X in Almelo, een conflict dat indirect het einde zou betekenen van de bestuursrol van de karmelieten. De Almelo rector pater Sengers had sinds dat jaar een toenemend aantal botsingen met personeelsleden. Een later onderzoek sprak van "zakelijke meningsverschillen die door hem sterk in de emotionele sfeer worden getrokken."³²³ Het ging om uiteenlopende kwesties: bejegening van docenten door de schoolleiding, kwesties rondom eerst gegeven en later weer ingetrokken ontslag van docenten, en kwetsende opmerkingen van de rector, uitlatingen tijdens vergaderingen en in persoonlijke gesprekken. Het conflict liep hoog op en toen drie docenten de rector ervan beschuldigden mee te werken aan het ophogen van cijfers (wat leidde tot een handtekeningactie), werd de situatie gaandeweg onwerkbaar en raakte buiten de school bekend. De latere onderzoekscommissie schreef over deze fase in het conflict: "De directeur heeft geen kans gezien van zijn leraren een team te maken en heeft door zijn optreden bijgedragen aan het uiteenvallen van het docentencorps in een groep volgzamen en niet-volgzamen."

Toen de zaak verder escaleerde en aandacht in de plaatselijke en later de landelijke pers kreeg, stelde het Carmelbestuur een commissie van goede diensten in waarin ook externe deskundigen, aangewezen door de landelijke organen (katholieke besturen, rectoren en leraren), plaatsnamen en aan wiens oordeel het Carmelbestuur zich bij voorbaat onderwierp.³²⁴

320 OAP, Ciii,1c, map 2. Verslag advies commissie Carmelscholen 1964-1968.

321 HA Carmel, BA-127, 414 pdf. 97.

322 Ibid.

323 OAP, 1968 Notitie: *Advies Soons* (1968) 8.

324 Ibid, 3.

Het bindende advies van de Commissie bepaalde dat zowel de rector, enkele onderdirecteuren en enkele leraren niet in hun functie konden worden gehandhaafd maar bepaalde bovendien dat ook het bestuur inadequaaf had gehandeld. Geadviseerd werd een leek te benoemen als schoolleider en “een scheiding door te voeren tussen het Ordebestuur van de Karmelieten en het bestuur van de Stichting Carmelcollege, met dien verstande dat hoogstens één lid van het bestuur van de Orde bestuurslid van de Stichting Carmelcollege zou worden, terwijl deze persoon in geen van beide besturen de functie van voorzitter, vicevoorzitter of secretaris zou mogen bekleden”.³²⁵

Hoewel deze laatste bepaling heel hard aankwam binnen de orde, voegde men zich. Het tijdperk waarin de orde scholen in stand hield, was voorbij. De ontvlechting van orde en scholenstichting zou nog enkele jaren duren waarin veel praktische problemen moesten worden opgelost. De positie van de 29 op dat moment nog dienstdoende paters-leraren was ingewikkeld: Wat was hun rechtspositie? Waar zouden hun salarissen heengaan? Hield de orde als organisatie nog bemoeienis met de scholen? Zou men zich blijven inzetten voor de katholiciteit? En hoe kon men dat waarmaken en: wat betekende katholiciteit eigenlijk voor een school?³²⁶ De antwoorden op de meeste vragen bleven uit.

Een tweede reeks gebeurtenissen die het einde van de Carmelstichting oude stijl markeerde, betreft de veranderingen door de ophanden zijnde Mammoetwet. Die wet, ingevoerd in 1968 maar al jaren eerder gereed en al in 1963 in het parlement aangenomen wierp haar schaduw vooruit en tastte het vertrouwen in de toekomst van velen binnen het confessioneel onderwijs aan.³²⁷ Mulo's/Mavo's, onder andere in Emmen en Enschede, probeerden samenwerking met Carmelscholen af te dwingen met de in te stellen brugklas als breekijzer. De Carmelstichting verklaarde zich niet principieel tegen die samenwerking maar zag een schooltype binnenkomen waarmee men geen ervaring en ook geen affiniteit had. Verlies van eigenheid dreigde hierdoor en niet iedereen kon of wilde die omschakeling meemaken. De pater-rector van Oldenzaal had weinig fiducia in die nieuwe constellaties en trad terug evenals enkele andere rectoren. Leken gingen die opengevallen directieplaatsen bezetten en - een nieuw fenomeen - leraren vroegen daarbij inspraak.³²⁸

3.4 DE BESTUURLIJKE CONSTRUCTIE EN HET BESTUURLIJK OPTREDEN

De voorafgaande hoofdstukken gingen vooral over bestuurlijke keuzes en hoe die uitwerkten in de praktijk. Maar het bestuur als actor bleef nog grotendeels buiten beeld.

325 Ibid, 24.

326 OAP, Ciii, 1 c. Verslag vergadering van karmelieten, verbonden aan de scholen van de SCC., november 1968.

327 De Mammoetwet werd al in 1963 in het parlement aangenomen. Zie ook paragraaf 3.4.3 voor het gevoel van teloorgang dat hierdoor bij onderwijscongregaties in 1968 heerste.

328 Informatie van (destijds conrector) W. van Dorst, 2017.

Hoe kan dat bestuur worden gekarakteriseerd? En welke visie op besturen overheerste in de periode tot 1968?

3.4.1 De bestuurlijke constructie³²⁹

Een schets van het bestuurlijk optreden van het Carmel-stichtingsbestuur, vraagt allereerst om inzicht in de bestuurlijke constructie. Van de aanvang in 1922 tot in 1968 was het ordebestuur van de karmelieten tegelijk bestuur van de scholen ook al waren de scholen in een aparte stichting ondergebracht. Alle bestuurders waren dus paters karmelieten. Bestuurders van de orde en van de rechtspersoon waaronder de scholen ressorteerden (de Stichting Carmelcollege, vaak afgekort tot SCC) vormden een personele unie. Vanuit de orde kon het geheel van de scholen gezien worden als een divisie, al is het de vraag in hoeverre, en vanaf wanneer, ‘het geheel van de scholen’ zo ook gepercipieerd werd. Immers, de scholen vormden voor de jaren zestig geen geheel en manifesteerden zich ook niet als een geheel. Van de 188 karmelieten die in 1960 nog werkzaam waren, was de grootste groep werkzaam in de eigen opleiding: 71 (op het klein- en grootseminarie), 38 waren godsdienstleraar in eigen Carmelscholen of daarbuiten en 21 waren leraar of directielid in een Carmelschool en /of daarnaast werkzaam in de parochiële zielzorg.³³⁰ Hoewel de karmelieten die aan de scholen werkzaam waren niet de grootste fractie vormden, hadden zij informeel natuurlijk wel een aparte status: zij zorgden enerzijds voor de grootste inbreng van middelen, maar anderzijds vanuit de orde gezien behoorden hun werkzaamheden minder tot de kerntaak dan de zielzorgelijke taken. ‘Niemand wordt toch karmeliet om uitsluitend als vakleraar te leven’, was het adagium.

Het ordebestuur werd gevormd door het zogenoemde *Definitorium*: een voor drie jaar gekozen bestuurscollege, gekozen via een getrapt model uit alle Nederlandse karmelieten, en bestaande uit een eindverantwoordelijke ‘pater-provinciaal’ en drie andere paters, onder wie altijd ook zijn voorganger. Dit hoogste orgaan bestuurde onder meer de scholen maar was eveneens verantwoordelijk voor alle andere activiteiten: voor de kloosters, voor alle overige maatschappelijke taken van karmelieten, voor de missieactiviteiten, in een bepaalde fase ook voor kloosters in omliggende landen waar karmelieten geen eigen provincie vormden (zoals het naoorlogse Duitsland), voor de opleiding van eigen novicen, de zorg voor de overige kloosters(conventen), voor vormen van leken- en bedrijfsapostolaat en niet te vergeten voor de allocatie en reallocatie van alle paters. Wat deze laatste omvangrijke taak betreft, het ging daarbij om een persoonlijke relatie van elke pater rechtstreeks tot de pater-provinciaal die vaak in persoonlijke brieven of gesprekken vorm kreeg. Daarnaast behartigde de pater-provinciaal alle belangen en relaties met de kerkelijke omgeving: zowel met de Nederlandse bisschoppen als met het wereldwijde netwerk van karmelieten. Een

329 Zie voor een gedetailleerd overzicht bijlage 2.

330 Jacobs (2017) 113.

provinciaal vertoefde vaak in het buitenland, was aanspreekpunt voor velen in en buiten de orde en had het laatste woord in alle, ook schoolbestuurlijke zaken. Daarvan maakte hij soms ook gericht gebruik.³³¹

Van delegatie in formele zin was geen sprake: er was eenhoofdige eindverantwoordelijkheid. Van vergaderingen van het Definitorium werden altijd verslagen gemaakt. Deze notulen, in de jaren vijftig soms nog in het Latijn, zijn alle in het archief van het Nederlands Carmelitaans Instituut (NCI in Boxmeer) beschikbaar. Het onderwijs kwam in het Definitorium weinig aan de orde, zo laten de notulen zien. Pater F. Thuis, lid van het Definitorium vanaf 1967, bevestigde: "Het onderwijs kwam alleen aan de orde als er een persoon in het geding was, inhoudelijk werd er nooit over gesproken".³³² Scholen waren in ieder geval wel onderwerp van gesprek indien besloten moest worden over het al dan niet aannemen/stichten van een nieuwe school of de uitbreiding ervan. De pater-provinciaal wisselde elke drie jaar of bij herbenoeming zes jaar. Sommigen hadden meer affiniteit met de scholen dan anderen, diepgaande kennis van het middelbaar onderwijs was zeker niet bij elke pater-provinciaal aanwezig.

Wie bestuurde de scholen in die situatie daadwerkelijk op operationeel niveau? Het organogram kende onder het Definitorium de volgende organen:

Het *Schoolbestuur* was een administratief en formeel orgaan zonder eigen bevoegdheden maar in de praktijk was het invloedrijk als uitvoerend orgaan. Het bestond uit twee leden van het Definitorium, onder wie altijd de pater-provinciaal, en als toegevoegd lid de secretaris. Spil in dit schoolbestuur was ruim dertig jaar pater Rafael Gooijer in de secretarisrol. De communicatie onderling verliep informeel via briefjes, persoonlijke gesprekken of telefonisch. Gooijer daarover: "Het schoolbestuur dat slechts uit drie leden bestaat, heeft - voor zover mij bekend is- nog nooit vergaderd"³³³

De *Schoolraad* was een adviesorgaan bestaande uit de pater-provinciaal, de secretaris van het Schoolbestuur en de rectoren van de scholen. Deze raad besprak voornamelijk praktische schoolzaken. Het was ook een forum van uitwisseling tussen rectoren. De Raad vergaderde regelmatig maar niet frequent. Besluitvorming vond doorgaans niet plaats.

Kenmerkend was dat alleen het Definitorium alle bevoegdheden had en hield. Enige vorm van tegenmacht was niet georganiseerd. Met adviezen hoefde geen rekening

331 De Provinciaal trad dan normerend op. Zo verbood hij in de jaren vijftig kort voor het vertrek een schoolreisje van Deventer leerlingen naar Parijs omdat ook enkele meisjes zouden deelnemen, een ingreep zeer tegen de zin van rector Van Rooyen en ouders (OAP, C9). Ook greep hij in toen Pater Gooijer wegens vervanging een nieuwe auto nodig had (een Volkswagen was te duur, reizen kon immers ook per trein), OAP, Cii,3a. Pers. Archief Gooijer.

332 Gesprek met F. Thuis, (o.carm.) op 15 november 2017.

333 OAP,Ciii, 3a Brief R.Gooijer, 1942.

gehouden te worden. Hoe het samenspel moest gaan tussen pater-provinciaal en de secretaris schoolbestuur, was niet vastgelegd. Verantwoordingsdocumenten kwamen alleen ter tafel tijdens een driejaarlijkse bijeenkomst, het zogeheten kapittel.

De conclusie is dat de secretaris van het schoolbestuur vele jaren de spil in het bestuurlijke web is geweest die - afhankelijk van de interesse en beschikbaarheid van de pater-provinciaal - veelal alleen de lopende bestuurlijke zaken afdeed. Pater Gooijer ontwikkelde vanaf 1942, na de dood van Titus Brandsma, brede kennis van onderwijszaken en speelde ook een belangrijke rol in de externe betrekkingen op onderwijsgebied. Hij had het frequente contact met andere katholieke schoolbesturen, onderhandelde met het Ministerie en was vele jaren lang tot 1971 voorzitter van de Bond van Katholieke Schoolbesturen.³³⁴ Daarmee was hij een landelijke sleutelfiguur in het middelbaar en gymasiaal katholiek onderwijs.

Het Definitorium nam de strategische beslissingen, de secretaris van het schoolbestuur bereidde deze voor en voerde ze uit. Tot in de jaren zestig betrof dat schoolstichting, uitbreiding met nieuwe afdelingen en instandhouding. Met name het verbreden van de jonge scholen, aanvankelijk vaak niet meer dan een hbs, tot lycea was een belangrijke taak waarvoor veel moest worden onderhandeld met het Ministerie. Enkele keren werd bij de wens tot verbreding van een hbs met een gymnasium vanuit het Ministerie de eis gesteld dat ook een mms zou worden toegevoegd. Dat gebeurde in Hengelo en Deventer. De Stichting Carmelcollege ging daar in die gevallen schoorvoetend mee akkoord. Nog in 1959 werd opnieuw vastgelegd dat de karmelieten in principe tegen de aanneming van mms-en waren maar dat in uitzonderlijke gevallen vanwege het lokale katholieke belang van dit beleid afgeweken kon worden.³³⁵ Bij statutenwijzigingen in 1946 en 1951 werden kleine veranderingen aangebracht die weliswaar formeel de banden tussen orde en het schoolbestuur iets losser maakten, maar geen veranderingen aanbrachten in de hiërarchische lijnen. Pas in 1968 en 1971 kwamen grotere wijzigingen tot stand, toen een meerderheid van de bestuurszetels in handen kwam van leken en de pater-provinciaal zijn voorzitterspositie verloor.

Het besturen verliep volgens vaste lijnen. De hoofdzaken stonden vast, de invulling werd overgelaten aan de rectoren. Het besturen door paters was gebaseerd op een gegroeide cultuur³³⁶ maar had geen program, geen middellange termijn doelstellingen. Eenmaal in de drie jaar werd verantwoording afgelegd over de gang van zaken ten aanzien van

334 In deze rol was hij ook actief bij conflicten, arbitragekwesties bij andere katholieke schoolbesturen. Met H. van Hoof (secretaris/penningmeester van OMO) deed hij veel werk voor het Ministerie. Bij tijden " brachten zij meer werktijd door in Den Haag dan op hun eigen burelen", schrijft Hoogbergen. Hoogbergen(1991) 170. Hoogbergen doelt op het ontwerpen van een nieuwe subsidieregeling voor het bijzonder onderwijs in 1946.

335 Jacobs (2017) 719.

336 Zie daarvoor hoofdstuk 5, dat als geheel illustratief is voor die gegroeide cultuur.

de scholen aan de orde als geheel (het 'Kapittel'). Dat gebeurde ook in 1957 toen de pater-provinciaal een koerswijziging voorstelde: minder eenzijdige aandacht voor het Oosten van het land en minder eenzijdige aandacht voor het middelbaar onderwijs. Het was tegelijk ook een koerswijziging ten gunste van missie, parochiewerk en andere vormen van zielzorg. Over de scholen zei hij: "Men kan zich gemakkelijk de handen en voeten binden door op het gebied van het Middelbaar Onderwijs verplichtingen aan te gaan waar de Orde niet gemakkelijk weer van vrij komt".³³⁷

Nog duidelijker klinkt deze zorg om de snelle groei in het navolgende fragment uit de kapittelstukken van 1957 waarin het gaat over de geloofsopvoeding: "Ons opvoedkundig systeem is tot nu toe wel wat te zelfgenoegzaam en oppervlakkig geweest (...). Het Provinciaal bestuur verwijt zich dat ze zonder veel systeem en met bijzonder weinig coördinatie elke school maar liet groeien (...) De Nederlandse provincie heeft - dat weten we nu wel - teveel middelbare scholen onder haar leiding. Teveel in verhouding tot haar mankracht. De verhouding 1 op 3 aan paters-leraren kunnen wij met geen mogelijkheid opbrengen, het zou bovendien niet eens gewenst zijn omdat onze Orde in Nederland haar evenwichtig gezicht zou verliezen. Onze paters-leraren moeten op het punt van schoolleiding, administratie en vakonderricht zoveel presteren dat er van een diepe geestelijke leiding onder Carmelitaanse signatuur nauwelijks sprake kan zijn."³³⁸

Deze conclusie, die van een grote eerlijkheid getuigde, kondigde eigenlijk het vertrek van de orde uit de scholen aan, zeker omdat geen program van verbetering of verandering aan deze uitspraken werd toegevoegd. Toch sprak de provinciaal deze onvermijdelijke conclusie niet expliciet uit waardoor het leven in de Carmelscholen tot 1968 grotendeels op dezelfde voet kon doorgaan.

3.4.2 De laatste jaren onder priesterlijke leiding

Na het Kapittel van 1957 en de zelfkritiek die daar werd uitgesproken, namen de paters geen nieuwe scholen meer aan. Nadat in hetzelfde jaar de overnameconstructie met Emmen werd afgekaart, zouden er tot 1968 alleen nog gesprekken plaatsvinden over het openen van dependances in Hengelo, Oldenzaal en Raalte. Het hoofdpijndossier Almelo had blootgelegd, dat er niet altijd adequaat werd bestuurd en dat de buitenwacht, met name de pers, heel hard kon oordelen over het besturen van scholen door paters. Opmerkelijk is overigens dat de meest ervaren en deskundige bestuurder, de karmeliet pater Gooijer, steeds voorstander van meer middelbaar onderwijs en meer paters-leraren, in 1960 gekozen werd tot pater-provinciaal en tijdens zijn periode als provinciaal

337 OAP, Aii, 15 i. Verslag van pater- provinciaal over het laatste triënnium 1957. Een 'voorstel van de pater-provinciaal' is eigenlijk een besluit.

338 Ibid.

een onvermijdelijk afbouwscenario op de orde af zag komen van alles wat hij met grote bestuurlijke ijver in bijna twintig jaar als protagonist had opgebouwd.³³⁹

Terugkijkend kan men constateren dat het bestuur van de Carmelstichting te laat heeft ingezien dat het model van geïntegreerde geloofsverkondiging en onderwijs na de jaren vijftig niet houdbaar was door een tekort aan paters. Het accepteren van scholen na 1954 was weliswaar omgeven met veel twijfel en aarzelingen, maar ging wel door. De orde heeft in 1957 een koerswijziging willen inzetten en meer accent willen leggen op andere werkvelden met name missie- en ontwikkelingswerk. De orde wilde vrij zijn, vrijer dan zij was, om nieuwe werkvelden te kiezen. Of er een verband is tussen deze wens om te komen tot een koerswijziging van de orde en een verminderde alertheid bij het besturen van de scholen is niet met zekerheid te zeggen, maar een feit is dat het bestuur – in de ogen van de externe commissie Soons die erover rapporteerde – in de jaren voor 1963 ernstige fouten maakte in de zaak Almelo. Er was in deze jaren sprake van een bestuur dat weinig vooruitziend was, meermaals sterk weifelde bij de strategische besluitvorming, niet goed raad wist met de belangenafweging tussen de orde en de scholen en onvoldoende en inadequaet met de scholen communiceerde over de gang van zaken.

3.4.3 Een nieuwe visie op besturen noodzakelijk

De verwijten aan het adres van het bestuur in het rapport Soons uit 1968 strekten veel verder dan de kwestie Almelo als zodanig. Het rapport stelde dat het besturen van scholen een bezigheid was die inmiddels heel wat meer bestuurlijke aandacht en professionele kennis vroeg dan de Carmelorde kon leveren en dat het bestuur van paters onvoldoende garantie was gebleken voor continuïteit. In de woorden van het arbitrage-rapport:

“Het bestuur beheert 10 scholen met circa 400 docenten en rond 5000 leerlingen, over meerdere provincies verspreid. Dit ‘bedrijf’ vraagt een permanent bestuur voor het voeren van een overall-beleid, hetwelk wordt opgebouwd uit onderscheiden delen, waarbij de Commissie denkt aan spirituele, onderwijskundige, pedagogische, personele en organisatorische aspecten. Tegen deze achtergrond moet binnen het bestuur worden voldaan aan tenminste twee voorwaarden, te weten een deskundige bezetting van de onderscheiden zetels (...) en een waarborging van de continuïteit binnen het bestuur. (...) In dit bestuur is de figuur van de voorzitter van groot belang teneinde te bereiken dat het bestuur - na beraad en overleg met de deskundigen van de diverse onderdelen binnen het bestuur - tot verantwoorde beleidsbeslissingen komt. Deze beslissingen worden dan alleen genomen in het belang van de scholen, zodat vermenging met andere belangen

339 In zijn dubbelrol van Carmelbestuurder en voorzitter van de Katholieke Besturenbond VHMO, maakte hij de afkalving van de katholieke scholen in de jaren zestig op twee niveaus mee. Zo was hij tegelijk de eerste ondertekenaar van het protest tegen Ponsoens/Pelosi's betoog over de katholieke school.

van de Orde kunnen worden vermeden (...) De voorzitter van het schoolbestuur kan dan ook niet de Provinciaal van de Orde zijn.”³⁴⁰

Dit oordeel over het bestuur van de scholen door de Karmelieten was hiermee ronduit negatief. De visie dat het besturen van een scholengroep kon volstaan met een strategie op hoofdlijnen, een improviserend optreden van een bestuurssecretaris aangevuld met het leerstuk van de subsidiariteit dat bovendien te veel leunde op los van elkaar opererende autonome rectoren, *die* bestuursvisie was niet langer adequaat. Tegelijk zei het advies iets over een gewenste, nieuwe manier van besturen die zich kon baseren op het consulteren van deskundigen, op overleg, op continuïteit, op afstemming van beleidsdomeinen tot ‘overall’-beleid. Dit in het advies aanbevolen niveau van bestuurlijk handelen, stond in 1968 ver af van de toen heersende bestuurspraktijk in het voortgezet onderwijs. Onderwijsorganisaties van de omvang van de Carmelstichting waren toen ook nog schaars. Maar de enkele stap van overdracht aan een lekenbestuur, zou waarschijnlijk niet voldoende zijn om het gewenste niveau van besturen te bereiken.

Deze conclusie van de Commissie Soons was voor de karmelieten het sein om de bestuurlijke overdracht aan zo’n lekenbestuur voor te bereiden. Het was immers de uitspraak van een externe commissie waaraan het Carmelbestuur zich op voorhand had gebonden en die commissie was mede samengesteld door de Bond van Katholieke Schoolbesturen. Dat gaf de uitspraak extra gewicht. Immers, de signaalwerking ervan ging uit naar alle congregaties en orden in Nederland die scholen bestuurden.

3.4.4 Terugtrekking van andere orden en congregaties uit het onderwijs

Ook andere ordes en congregaties met middelbare scholen trokken zich in deze jaren terug uit hun scholen. Als voorbeelden mogen gelden de augustijnen en de jezuïeten en enkele zustercongregaties. De augustijnen hadden eind jaren zestig zes middelbare scholen waaronder enkele met internaat, in Eindhoven, Venlo, Haarlem (twee), Schiedam en Amsterdam-Noord. Die werden allemaal kort na 1970 overgedragen aan diverse lokale besturen en het gezamenlijk verband van de scholen hield op te bestaan. Een belangrijke reden was dat de meeste ordeleden hun werk in de scholen deden “buiten ordesverband (...) op grond van hun persoonlijke kwaliteit en keuzes”. Van een augustijns scholenproject was geen sprake meer.³⁴¹ Ook alle jezuïetenscholen werden tussen 1968 en 1973 aan lokale besturen overgedragen. De jezuïeten hadden scholen in Den Haag, Nijmegen, Haren (Groningen), Delft en Katwijk (later Zeist), ook hier enkele met internaat. Het aantal voor het onderwijs beschikbare paters nam bij deze orde in de jaren zestig sterk af. Tussen 1965 en 1973 traden 110 paters-jezuïeten uit. In 1971 werd besloten dat de scholen zouden worden overgedragen aan plaatselijke besturen waarin jezuïeten zouden deelnemen met een of twee zetels. Het centraal

340 HA Carmel, Notitie *Rapport Soons* (1968).

341 Heffernan, (2015) 440.

bestuur werd opgegeven.³⁴² Hetzelfde gebeurde met de meisjesscholen van de ursulinen - sommige al in de vroege jaren zestig - en met het Theresialyceum van de zusters van liefde in Tilburg.³⁴³ In alle gevallen was het teruggelopen aantal religieuzen een belangrijke oorzaak naast initiatieven van de overheid waarin men zich niet of minder herkende zoals de invoering van de Mammoetwet en het vooruitzicht van de invoering van medezeggenschap. In de meeste beschreven gevallen kwam het initiatief tot terugtrekking van de orde of congregatie zelf. De essentie van de motivering door de Commissie Soons was dat de orde haar scholen niet adequaat bestuurd had. Dat argument lezen we bij de andere ordes/congregaties nergens terug, terwijl er geen reden is om aan te nemen dat bijvoorbeeld het besturen van scholen door augustijnen, jezuiten of ursulinen die kwaliteitstoets van een commissie Soons wel zou hebben doorstaan. Het vragen om oplossingsuggesties voor een lokaal managementprobleem (Almelo) werd een algemeen kwaliteitsoordeel over de wijze van besturen en leidde tot een hard oordeel dat - toen het er eenmaal lag - de Carmelorde feitelijk geen andere weg meer bood dan te stoppen en het bestuur over te dragen. Bij de Carmelstichting was de formele terugtrekking in 1968 een extern opgelegde maatregel als gevolg van de arbitragebeslissing van de Commissie Soons. Het was ook een gebeurtenis die zich *contre-coeur* voltrok en niet als gevolg van onwil of ontbrekende motivatie bij de karmelieten om als een geheel door te functioneren.

3.4.5 De reikwijdte van het 'terugtrekkingsbesluit'

De Commissie Soons sprak zich niet uit over de bestuurlijke rol van de orde als zodanig maar had kritiek op de kwaliteit van het bestuurlijk functioneren en de belangenvermenging van orde en scholen die soms dreigde.³⁴⁴ De orde was dan ook in 1968 niet bereid haar invloed op de scholen meteen maar prijs te geven. Een statutenwijziging in 1968 bleef beperkt tot een bepaling die een plaats gaf aan leken in het bestuur maar tegelijk de karmelieten verzekerde van blijvende belangrijke invloed: de verhouding werd vastgesteld op vier zetels voor lekenbestuurders tegen drie zetels voor karmelieten.³⁴⁵

Dat laatste verklaart ook dat het mogelijk was dat de Carmelstichting als een bestuurlijk geheel verder kon. Immers, zo groot waren de veranderingen niet. Het bestuursbureau zorgde voor de continuïteit, het nieuwe bestuur werd in 1969 geïnstalleerd en de bestuursvoorzitter zou nog tot 1976 een op persoonlijke titel aangezochte karmeliet blijven. Daartegen bestond ook geen bezwaar bij de lekenbestuurders noch in de scholen. Een discussie over 'wel of niet samen doorgaan' werd door de scholen niet gevoerd; het binnen één juridisch en organisatorisch verband doorgaan van de scholen werd vrijwel als een vanzelfsprekendheid aanvaard. De terugtrekking verliep dus zeer

342 Deetman (2011), deel 1, 290.

343 Smit, (2019) 293-294.

344 Daarvan leek bijvoorbeeld sprake bij de stichting van een school in Dordrecht waarbij de orde de toezegging kreeg van de Rotterdamse bisschop een klooster in Dordrecht te mogen vestigen.

345 Zie in bijlage 2 de statuten uit 1968 en het Convenant gesloten tussen de orde en de scholenstichting in 1971.

geleidelijk. Pas rond 1980 ontstond een toestand waarin de invloed van karmelieten daadwerkelijk ondergeschikt werd aan die van de lekenbestuurders.

3.4.6 Het bestuurlijk resultaat

In 1968 omvatte de Stichting Carmelcollege tien scholen (inclusief dependances) met ongeveer 5000 leerlingen.³⁴⁶ Er was een centrale administratie die een belangrijk bindmiddel vormde. Enkele jaren voor haar vijftigjarig bestaan, kende de stichting dus weliswaar bestuurlijke problemen, maar was er ook een uitgangspositie om een nieuwe start te maken. Uiteraard moesten heel veel zaken veranderen maar daarbij kon men terugzien op decennia waarin een heel goede reputatie was opgebouwd bij ouders, maar ook door een duidelijke présence in landelijke circuits. Chroniqueur Jacobs daarover: “Met name in Twente heeft de Orde een grote bijdrage geleverd aan de opleiding en emancipatie van de katholieken. Er werd een enorme inhaalslag gemaakt, waarvan Twente nog steeds de vruchten plukt.”³⁴⁷

3.5 ASPECTEN VAN DE CARMELCULTUUR IN DE NAOORLOGSE PERIODE

3.5.1 Eerste barsten in de eenheidscultuur

De vraag of binnen een organisatie wel of niet sprake is van een eenheidscultuur is binnen organisatiecultuuronderzoek vaak aan de orde. Maar het denken in termen van een eenheidscultuur is meestal illusoir. Bij het begrip eenheidscultuur hoort de veronderstelling van een ‘sterke’ cultuur met duidelijke, dominante waarden en een hechte samenhang.³⁴⁸ Antropologen zoals Tennekes wijzen er echter op dat persoonlijk (eigen-)belang in organisaties vaak afbreuk doet aan eenheidscultuur.³⁴⁹ Anderen wijzen erop dat de gelaagdheid in een organisatie vaak zorgt voor deelbelangen die het ontstaan van subculturen bevorderen. Er kan dan ook geconcludeerd worden dat het in de organisatiepraktijk beter is niet te snel aan te nemen dat er sprake is van een eenheidscultuur.

Schein bespreekt in zijn studie *Organizational culture and leadership*,³⁵⁰ de veranderende rol van leiderschap in de fase die hij aanduidt als *organizational midlife*. Die fase breekt aan als er sprake is van verdergaande differentiatie. Die differentiatie kan op allerlei terreinen betrekking hebben: verdergaande geografische spreiding, een ontwikkeling in technologie, andere marktverhoudingen of een andere bestuursstructuur en is altijd van invloed op de organisatiecultuur of op het ontstaan van subculturen. Het is niet moeilijk

346 De Vereniging OMO in Brabant was op dat moment met 16.000 leerlingen veel groter. Zie Hoogbergen(1991),291. De Carmelstichting bezette een tweede plaats binnen het r.k. vmo, groeide in later jaren sneller en zou die tweede positie vele jaren houden.

347 Jacobs (2017) 744.

348 Schipper (1993) 41.

349 Tennekes (1995) 45.

350 Schein (2010) 266-271.

de analogie te zien met datgene wat binnen de Stichting Carmel rond 1968 gebeurde. Er kwam ander leiderschap en door de invoering van de Mammoetwet was er sprake van een noodzaak tot 'produktverandering' door de eisen die deze Mammoetwet stelde (nieuwe schoolsoorten, nieuwe werkwijzen en nieuwe samenwerkingsrelaties met mavo's). Binnen de Carmelstichting zien we in de jaren zestig een begin van afbrokkeling van eenheid. De hierboven geciteerde uitspraak over "onmogelijke houdingen die soms van een priester-leraar gevraagd worden bij de beoordeling van een leerling" is er een voorbeeld van, evenals de tegenovergestelde, juist heel positieve evaluaties van datzelfde leraarschap door andere karmelieten. Ook door uittredingen of door het kiezen voor andere woonvormen nam de culturele differentiatie onder paters toe. Maar ze waren allen gevormd in de karmelitaanse orde-traditie en bleven herkenbaar aan psychologische groepskenmerken zoals mildheid en prudentie die de karmelieten vanuit hun contemplatieve achtergrondoriëntatie hadden meegekregen.³⁵¹ De lekendocenten die hen in aantal in de scholen inmiddels verre overvleugelden, brachten andere waarden en belangen mee, ook al waren velen van hen in de jaren zestig nog wel belijgend katholiek. In de jaren zeventig zou de eenheidscultuur - door leerlingengroei en massale nieuwe instroom van jonge docenten - verder worden aangetast.

3.5.2 Sociostructurele aspecten en organisatiewaarden

Eén sociostructureel aspect van die eenheidscultuur vraagt nader aandacht. Tot 1968 bestond in de scholen een duidelijke hiërarchie: eenhoofdig leiderschap door de rector, altijd een karmeliet, die op zijn beurt verantwoording aflegde aan de pater-provinciaal van de orde. In de scholen was er nauwelijks structureel overleg. De leraren beslisten, als eenlingen, zelf wat ze deden, zeker wat betreft de vormgeving van hun onderwijs. Vaksecties of andere overlegvormen met afgebakende rollen en taken bestonden niet. De gemiddelde schoolgrootte (binnen Carmel toen circa 500) liet dat ook nog toe. In de scholen werd de rector geassisteerd door één of hooguit twee correctoren, die een uitvoerende taak hadden tussen de rector en de leraren in.

Tussen de scholen en het bestuur bewoog zich, behendig, de secretaris van het schoolbestuur, die formeel nauwelijks een positie had maar in de praktijk erg veel ruimte kreeg om zaken te regelen. Dat deed hij op basis van zijn verworven kennis en het vertrouwen dat hij genoot van opeenvolgende provincialen. Hij bracht daarbij zijn persoonlijke overtuigingen in en pleitte bijvoorbeeld voor het uitbreiden van het aantal scholen en voor meer paters in een leraarsrol. De feitelijke verhoudingen binnen de orde boden voor dat standpunt echter steeds minder ruimte: priester-leraren werden na 1968 eenlingen met een tanende invloed.

351 Het hier relevante basisdocument is de Karmelregel, die de religieuze traditie van de Karmelorde verwoordt en sinds 1975 opnieuw binnen de Nederlandse provincie van de orde werd bestudeerd. Zie Waayman (1995) 18.

Had de Carmelstichting een onderwijsvisie? Deze kernvraag kan op verschillende niveaus beantwoord worden. De scholen zorgden ongetwijfeld voor een katholiek milieu, en droegen bij aan het emancipatiestreven om katholiek onderwijs voor veel meer leerlingen bereikbaar te maken. Daarin waren ze succesvol. Maar volgens de omschrijving van pedagoog Gielen van wat katholiek middelbaar onderwijs zou behoren te zijn ('het op niet intellectualistische wijze aanbrengen van een vanuit een katholieke visie ontworpen inzichtelijk overzicht van de moderne wereld'),³⁵² zou het antwoord ontkennend moeten zijn. Een troost daarbij is dat zulk katholiek onderwijs - wederom volgens Gielen - in het Nederlandse bijzonder onderwijs als geheel ontbrak of hooguit sporadisch voorkwam. Op de door Gielen aanbevolen pedagogisch gefundeerde manier werd ook in de Carmelscholen niet over onderwijs gesproken. Zelfs over de praktische uitvoering van het onderwijs werd weinig geschreven of vergaderd. Lang niet alle paters waren goede leraren, het geven van onderwijs was ook niet altijd hun eigen keus. We lezen over het tekortschieten in eigen ogen van het godsdienstonderwijs. Soms schemert in bronnen door dat op Carmelscholen te makkelijk hoge cijfers werden gegeven.³⁵³ De leraren, zeker de paters onder hen, waren begaan met leerlingen en wilden goed-doen. Ook waren ze, in het voetspoor van Titus Brandsma, bezorgd dat het onderwijs te zeer prestatiegericht zou worden en dat dat tot eenzijdigheid zou leiden en zo zou afleiden van beïnvloeding van leerlingen in christelijke of humanistische zin.

3.5.3 Omgevingsinvloeden op de schoolcultuur

Voor zover de oriëntatie van de Carmelscholen voor 1968 extern gericht was, betrof dat de zorg voor 'een goede naam' in de regio en de zorg voor maatschappelijke opbrengsten. Die laatste werden zichtbaar gemaakt met slagingspercentages of lijsten van abiturienten met hun vervolgstudies, als een echo van het katholieke emancipatiestreven.³⁵⁴

De discussie over de toekomst van het katholiek onderwijs als zodanig werd op een niveau ver boven de scholen gevoerd en had in de Carmelscholen niet meteen invloed. De scholen konden zich immers zeker tot het einde van de jaren zeventig verheugen in een steeds grotere toestroom van leerlingen. Dat was hun belangrijkste bekommernis en leidraad en ze zouden door die toestroom van leerlingen ook ingrijpend van karakter veranderen. De nieuwe organisatiecultuur- en structuur die daarbij hoorden, werden minder door het verleden bepaald of door de katholieke oorsprong. Vernieuwingen in de scholen kwamen tot stand door andere culturele en maatschappelijke factoren: de culturele omwenteling van de late jaren zestig en de instroom van veel nieuwe jonge

352 Gielen (1966) 103.

353 Dit verwijt speelde ook een rol in de Almelose crisis, zie paragraaf 3.4.2.

354 Zie Arts (1948) 158-163 en 180-188. Uit deze (onvolledige) lijsten van 780 abiturienten uit Oss en Oldenzaal blijkt dat t/m 1948 28 van hen kozen voor een priesteropleiding. Over de periode van 1948 bestaan geen cijfers over vervolgstudies.

leraren, de onderwijspolitieke veranderingen die na de invoering van de Mammoetwet zouden volgen.

De Carmelscholen van na de jaren zestig zouden daardoor voor de taak staan zichzelf opnieuw uit te vinden. De organisatiewaarden die tot dan toe opgeld hadden gedaan, verschoven naar de achtergrond of golden helemaal niet meer. Voor 1968 werd de leerling gezien als de te vormen persoon, aan wie (katholieke) waarden werden overgedragen, en die, zo gevormd, voortaan 'behoorde' tot een gemeenschap van gelovigen. Dat de karmelieten nog in 1956 spraken over de school als een "soort quasi parochie" is zo'n typisch artefact dat de waarden in het Carmelonderwijs tot dan toe in één beeld vat. De 'quasi- parochie' zou moeten staan voor de nagestreefde eenheid van vorming in kennis en geloof, eenheid in opvoeding in school- en thuismilieu, nadruk op de waarde van het deel uitmaken van de katholieke gemeenschap, de positie en de taak van de leraar zoals Titus Brandsma³⁵⁵ die had geformuleerd en de functie van de school binnen de zuil.

Dit was na 1968 allemaal voorbij. Dat het patershabijt op datzelfde moment werd afgelegd door de paters die nog in de Carmelscholen lesgeven, maakte dat ook voor iedereen zichtbaar. De groei van de leerlingenaantallen, de nieuwe schooltypen met nieuwe pedagogisch-didactische beginselen (brugklas, determinatie, op- en afstroom), de nieuwe lerarenpopulatie en nieuwe maatschappelijke waarden als inspraak en medezeggenschap, vroegen een nieuwe doordenking van vrijwel alle aspecten van de Carmelscholen. Daaraan zijn de volgende hoofdstukken gewijd.

355 Zie paragraaf 3.1.2.

HOOFDSTUK 4

Groei, secularisatie en een lekenbestuur op zoek naar legitimiteit 1968-1980

4.1 INLEIDING

In dit hoofdstuk komt de periode na 1968 aan de orde. Twee argumenten pleiten ervoor om dat jaar te zien als een nieuw begin in de geschiedenis van het voortgezet onderwijs. In de eerste plaats was 1968 het jaar waarin de nieuwe Wet op het Voortgezet Onderwijs (de Wet Cals of in de wandeling de ‘Mammoetwet’) van kracht werd. Dat was ruim honderd jaar nadat Thorbeckes wet voor het eerst enige samenhang in het middelbaar onderwijs had gecreëerd.³⁵⁶ De Wet-Cals, in het parlement aangenomen in 1963, veranderde de inrichting van het voortgezet onderwijs ingrijpend. Daarnaast geldt voor de Stichting Carmel een tweede overweging: 1968 was het jaar waarin de orde der karmelieten het bestuur formeel uit handen gaf en een lekenbestuur mogelijk maakte ook al bleef betrokkenheid van karmelieten nog bestaan. Ze bleven als docenten en als bestuurders-in-een-minderheidspositie betrokken, maar de orde droeg geen formele verantwoordelijkheid meer voor de scholen.

4.1.1 De maatschappelijke context en het voortgezet onderwijs

Schrijvend over de jaren zestig noemde de historicus Blom het jaar 1966 “het symbool van de jaren “60”, om daar meteen aan toe te voegen dat de diepgaande politieke en culturele ontwikkelingen van dat moment stevige wortels hadden in het verleden ook al “schudden rond 1966 de massa’s de volgzzaamheid af”.³⁵⁷ De jaren tussen 1966 en 1973, met als hoogtepunt 1970, beschouwt hij als het ‘kerntijdvak’ van de jaren zestig waarin “individuele ontplooiing, zelfbeschikking, democratisering en medezeggenschap de nieuwe trefwoorden werden”. Hij wees vervolgens op een aantal ontwikkelingen die de omwenteling van 1966-1973 omlijstten: de welvaartsontwikkeling vanaf de vroege jaren zestig, de invoering van de AOW (1958) en de Algemene Bijstandswet (in 1965 ingevoerd) en mede daardoor de grotere onafhankelijkheid van verzuilde organisaties, omdat een verzorgingsstaat voor iedereen werd opgetuigd. Daarnaast noemt hij de electorale gevolgen voor de langere termijn: de drie grote confessionele partijen, vooral de KVP en de CHU, verloren veel stemmen. Tussen 1963 en 1972 vielen de confessionelen van de helft van de stemmen voor de Tweede Kamer terug naar een derde.³⁵⁸

In de jaren rond 1966 was er in het voortgezet onderwijs sprake van een hele reeks van gebeurtenissen, impulsen en vernieuwingen, die in combinatie met elkaar voor veel turbulentie zorgden. Hellema³⁵⁹ spreekt samenvattend van een gepolitiseerd klimaat in de onderwijswereld. Dat klimaat was slechts voor een klein deel het gevolg van nieuwe wetgeving, voor een groter deel het gevolg van een onderwijskundig gemotiveerde beweging onder jonge (“kritiese”) leraren en ontstond misschien wel vooral door de snelle groei van het aantal leerlingen en de gevolgen daarvan voor de scholen.

356 De Rooy (2018) 124-125.

357 Blom (2006) 351.

358 Idem, 364.

359 Hellema (2012) 46.

Deze context wordt hieronder kort besproken bij wijze van inleiding op wat er binnen Stichting Carmelcollege in de jaren zeventig gebeurde.

In 1968 werd, vijf jaar na de aanvaarding ervan in de Tweede Kamer en na vele jaren van politiek touwtrekken, de Mammoetwet van kracht. Deze introduceerde onder meer nieuwe schoolsoorten als mavo, havo en atheneum en creëerde samenhang in het systeem. Die samenhang moest betere doorstroommogelijkheden tussen schoolsoorten creëren. Het niet als doel in de wet genoemde effect daarvan kon externe democratisering zijn. Een brugperiode van twee jaar moest de selectie van de leerlingen voor de diverse soorten voortgezet onderwijs verbeteren. Later werd die brugperiode teruggebracht tot één jaar. Nederland liep hierin bepaald niet voorop: het bestrijden van kansenongelijkheid en het verbeteren van selectie van leerlingen in de eerste jaren van het middelbaar onderwijs, hadden eerder al in meerdere Europese landen tot nieuwe wetgeving geleid. Deze richting was ook door Nederlandse onderwijskundigen al vanaf eind jaren vijftig bepleit.³⁶⁰

Maar de nieuwe wet kon onder de aanhangers van ‘vrijheid van onderwijs’ niet op veel bijval rekenen. Met name in protestants-christelijke kring werd de wet ervaren als een ontoelaatbare inbreuk op die vrijheid door veel te veel overheidsbemoeienis. In het bijzonder werd gevreesd dat de vele aangekondigde algemene maatregelen van bestuur (AMvB's) in de handen van elke minister een eigen invulling konden krijgen zodat er een vorm van permanent ‘onderwijsbestuur’ kon ontstaan, buiten het parlement om. De voorzitter van de grootste protestantse onderwijsorganisatie, Dr. Tilanus, zei daarover: “in wezen legt men de macht in handen van de ambtenaren”.³⁶¹ Ook in katholieke kringen werd dit gezien als een gevaar. De KVP pleitte voor een publiekrechtelijke benadering waarbij in plaats van de overheid een onderwijscorporatie bindende voorstellen voor de nadere invulling van de Mammoetwet zou doen, maar het parlement wees dat af.³⁶² Over het algemeen was de ontvangst in de katholieke kringen toch welwillender dan bij de protestanten. Dat kwam niet alleen doordat aan de wet de naam van de katholieke minister Cals verbonden was, maar ook omdat in het katholiek onderwijs in de jaren zestig meer in het algemeen een sfeer van ontvankelijkheid en (voorzichtig)

360 Mellink, *Warden zoals wij* (2014), 97 noemt als voorbeelden wetgeving in Engeland, Noorwegen, Zweden, soortgelijke discussies en rapporten in België en Frankrijk en in Nederland bijvoorbeeld Idenburgs invloedrijke artikel over de ‘Sleutelmacht van de school’ uit 1958, dat kritiek leverde op de hardnekkige kansenongelijkheid in het onderwijs.

361 Tilanus in *De Volkskrant*, 12 november 1959. De katholieke onderwijsdeskundige E. Pelosi pleitte er in zijn dissertatie uit 1960 voor dat de vele AMvB's die nog moesten worden opgesteld ter uitwerking van de Mammoetwet, tot stand zouden komen na bindend advies van een nog op te richten publiekrechtelijk orgaan voor het bijzonder onderwijs. Zo'n orgaan kwam er overigens niet. Zie Pelosi (1960) 274-275.

362 Zie Drop (1985) 34. Deze corporatieve suggestie was eerder gedaan door Pelosi (zie voorgaande voetnoot). Drop wijst op de verwevenheid van de corporatieve gedachte met het subsidiariteitsbeginsel, waarbij de overheid zich strikt beperkt tot het stellen van kaders en de nadere invulling overlaat aan betrokkenen.

voortgangdenken heerste. Mellink koppelt die sfeer aan de gevoerde discussie over de (on-)wenselijkheid van apart katholiek onderwijs in het algemeen, aan de beheerste moderniteit die het tweede Vaticaans concilie uitstraalde en aan een afname van de verzuilingsmentaliteit die daaruit voortvloeide.³⁶³ Historicus De Rooy wijst erop dat de wet een moeizaam compromis was en dat de wet vooral ook heel veel *niet* regelde: ten aanzien van het beroepsonderwijs veranderde er bijvoorbeeld weinig. Er kwamen geen doorstroommogelijkheden naar het avo waardoor de belangrijke tweedeling tussen algemeen vormend onderwijs en beroepsonderwijs bleef bestaan. Aan de andere kant van het spectrum bleef het gymnasium als schoolsoort geheel buiten schot. Het hield zijn gesloten structuur door het ontbreken van een brugklas.³⁶⁴ Maar binnen de bandbreedte mavo-atheneum ontstonden inderdaad nieuwe mogelijkheden van doorstroming, vooral binnen scholengemeenschappen. De vorming daarvan was weliswaar niet verplicht, maar de nieuwe wet nodigde er wel toe uit door de vaststelling van een uniforme lessentabel voor de brugklas.³⁶⁵

De Rooy wijst er verder op dat de wet in de dagelijkse onderwijspraktijk weinig veranderde maar dat de nieuwe inrichting van het middelbaar onderwijs meer sociale mobiliteit mogelijk maakte en leerlingen meer gelijke kansen bood. In die zin sloot de wet aan bij de eisen van de tijd. Sociale mobiliteit werd “niet langer gezien als een risico, slechts bij uitzondering gedoogd maar werd een recht dat iedereen toekomt”.³⁶⁶ Hoewel met name de vmo-scholen, dankzij de beperkte veranderingen die zij voorzagen, best met de Mammoetwet konden leven, werd de discussie over wat een rechtvaardig onderwijssysteem was na 1968 in kringen van sociologen en politici met meer passie verder gevoerd. Onderwijskundigen van naam, zoals Idenburg en Van Gelder, vonden al rond 1970 dat de overheid veel verder had moeten gaan en laatstgenoemde pleitte onomwonden voor de invoering van een middenschool die, volgens hem, door uitstel van schoolkeuze de kansen daadwerkelijk meer gelijk zou maken. Over de schooltypen van de Mammoetwet sprak hij als: “een bundeling van niets dan lang overleefde schooltypen, bedacht in de negentiende eeuw”.³⁶⁷

363 Mellink doelt daarbij o.a. op de discussie n.a.v. het rapport Ponsioen (zie hiervoor hoofdstuk 2) en op de positie die KVP-kopstukken als Schmelzer en Veldkamp en het invloedrijke CBKO daarbij innamen. Zie Mellink (2014) 96-103.

364 De Rooy (2018) 179-182.

365 Alle vakken werden daarin met een vast, wekelijks uren-aantal opgenomen zodat *op dit punt* verschillen tussen schoolsoorten werden voorkomen en doorstroming niet zou kunnen worden geblokkeerd. Maar anderzijds werd de brugperiode in verschillende schoolsoorten op verschillende niveaus aangeboden, waardoor opstroom weer ernstig werd bemoeilijkt. Zo bleven de beoogde voordelen van de brugklas voorbehouden aan brede scholengemeenschappen, waarvan er aanvankelijk slechts enkele waren in Nederland.

366 De Rooy (2018) 178.

367 Greveling, Amsing & Dekker (2015) 272.

De politieke discussie over verdergaande vernieuwingen kreeg in de eerste helft van de jaren zeventig voortdurend nieuwe impulsen, onder meer van de socioloog Van Kemenade die in 1973 Minister van Onderwijs werd in het Kabinet Den Uyl. Hij liet zien hoe selectief het voortgezet onderwijs was gebleven en dat veel te weinig kinderen uit lagere milieus, toen arbeiderskinderen genoemd, en meisjes de hogere niveaus bereikten. In zijn *Contourennota* uit 1975 citeerde hij in dit verband onderzoeken van het Instituut voor toegepaste Sociologie (ITS) en het Sociaal Cultureel Planbureau (SCP): "Van de zonen van ongeschoolde arbeiders die op grond van hun prestaties kunnen doorstromen naar het vwo gaat slechts 45% daar ook daadwerkelijk naar toe (...) bij de meisjes (uit het milieu van de ongeschoolde arbeiders) is dat 0,0%."³⁶⁸ De *Contourennota*, die preludeerde op nieuwe wetgeving in de richting van een middenschool, was echter politiek te uitgesproken om gerealiseerd te worden en die blokkade zou er jarenlang blijven.³⁶⁹ Greveling, Amsing en Dekker lieten zien hoe diep het middenschoolplan in 1973 al in politiek vaarwater terecht was gekomen toen de landelijke, populaire krant *De Telegraaf* het beeld schetste van onderwijsplannen die bedoeld waren om kinderen te indoctrineren met socialistische ideeën. Confessionele partijen sloten daarbij aan toen ze benadrukten dat staatsinmenging en indoctrinatie dicht bij elkaar lagen en de vrijheid van onderwijs geen van beide verdroeg.³⁷⁰

Door flankerende regelgeving en bekostiging konden scholen die dat wilden overigens wel verder vernieuwen. Er kwam een onderwijsstimuleringsbeleid voor scholen met veel achterstandsleerlingen en er kwam meer onderwijsbegeleiding voor scholen vanuit pedagogische centra. Nieuwe bekostigingsformules stimuleerden de vorming van een verlengde brugperiode³⁷¹ en in allerlei aparte projecten konden scholen werken aan vernieuwingen zoals vakkenintegratie, het verbeteren van de aansluiting met het basisonderwijs en bijvoorbeeld de vormgeving van de nieuwe mavo als schoolsoort. Vele tientallen middelbare scholen namen aan zulke schoolprojecten deel en er bestond bij jonge leraren en conrectoren in die scholen vaak begrip voor het idee van meer geïntegreerd onderwijs, voor zover daar binnen de kaders van de Mammoetwet ruimte voor was.³⁷² Het op een zorgvuldige wijze invullen van het nieuwe brugklasmentoraat, het experimenteren met een haalbare lengte van de brugperiode, het milder omgaan met cijfergeving in diezelfde brugklas, een grotere aandacht voor studievvaardigheden; het waren de zachte middelen die ook zonder extra regelgeving op veel middelbare

368 Van Kemenade (1979) 43.

369 Na 1973 - onder het kabinet Den Uyl - polariseerde de discussie snel. Er bleek geen draagvlak voor meer overheidsinmenging en de angst voor staatsgestuurde opvoeding overheerste snel het debat. Zie Mellink (2014) 158-168.

370 Greveling, Amsing & Dekker (2015) 277.

371 Voor leerlingen in een brede of langere brugperiode kregen scholen een hogere bijdrage per leerling.

372 De bekostiging van zulke projecten - bijvoorbeeld het Middenschool-project of het Mavo-project - was ruim, zowel aan de kant van de scholen als aan de kant van de landelijke ondersteuningsstructuur, de pedagogische centra.

scholen met enthousiasme werden ingezet om het onderwijs te moderniseren en individualiseren.³⁷³

Een tweede reeks impulsen tot vernieuwing kwam van de vele jonge leraren die zich rond 1970 bij de snel gegroeide scholen meldden. Rond Nijmegen en Amsterdam vormden zich eind jaren zestig werkgroepen van “Kritiese Leraren”.³⁷⁴ Zij pleitten voor veranderingen in scholen, voor minder autoritair leraarschap en meer ruimte voor scholieren zelf. Helge Bonset schreef in 1969 een pamflet met de ironische titel *Nooit met je rug naar de klas*³⁷⁵ en beschreef allerlei voorvallen in scholen en lessen waarbij leraren experimenteerden met minder autoritair onderwijs en daardoor conflicten kregen en hun baan verloren (of hun tijdelijke aanstelling niet verlengd zagen worden). Steevast werden de leraren in het boekje met initialen aangeduid maar de scholen en rectoren in kwestie met hun volledige naam. Het veelgelezen boekje in pamfletvorm was een oproep aan leerlingen en ouders tot actie en liet zien hoe traditioneel het in veel schoolklassen nog altijd toeging.

De opvattingen van “kritiese” leraren waren in hun meest uitgesproken vorm fundamenteel maatschappijkritisch. Het “prestatie- en selectieonderwijs” werd een “machtig instrument” genoemd “in handen van de gevestigde maatschappij”, waaraan “men zich moet onderwerpen”. De kritiese Nijmegenaren vervolgden: “Zo ontstaan intellectuele klassen die een getrouwe afspiegeling zijn van maatschappelijke klassen”(…) Scholieren en leraren zullen inzien dat hun belangen grotendeels gelijk zijn, omdat beider vrijheid door hetzelfde autoritaire systeem beknot wordt.”³⁷⁶ Zo politiek geformuleerd kregen de ideeën van kritiese leraren geen grote aanhang. Maar de meer pragmatische variant werd geruggesteund door wetenschappelijke publicaties die rond 1970 verschenen en veel werden gelezen en besproken in lerarenkamers. Zo analyseerde Roggema het begrip ‘schools’ als “de mate van zelfstandigheid die de leerling wordt verleend en de inspraak die hij heeft.” Hij stelde een “index voor schoolsheid” op en karakteriseerde de verhouding tussen leraar en leerling in de schoolse school als verticaal tegenover een meer horizontale houding in de niet-schoolse school. “Schoolse leraren hechten meer aan gezag en autoriteit en minder aan eigen meningen van leerlingen, ze geven leerlingen minder ruimte, zijn gebonden aan het leerboek en vinden minder dat leerlingen in staat zijn tot het dragen van eigen verantwoordelijkheid.”³⁷⁷ Deze focus op de (sociale) afstand tussen leraar en

373 De aandacht voor die ‘zachte’ onderwijsontwikkelingen was zeker deels ook het resultaat van de sterke uitbreiding van wat de ‘onderwijsverzorgingsinstellingen’ werd genoemd (OBD’s SLO, CITO en LPC’s) die in de jaren zeventig sterk groeiden: van 350 medewerkers in 1970 naar bijna 3000 in 1980 zodat schoolbegeleiders in steeds meer scholen zulke vernieuwingen konden initiëren. Zie De Rooy (2018) 224.

374 Deze schrijfwijze van het woord “kritische” was in dit verband heel gebruikelijk en een (kleine) daad van verzet op zichzelf.

375 Bonset (1969).

376 Kritiese leraren Nijmegen (1969) deel 1, 11.

377 Roggema (1970).

leerlingen en op de machtsverhouding tussen beide, vormde een afspiegeling van het democratiseringsproces elders in de samenleving.

De statisticus A.D. de Groot publiceerde in 1966 een boekje over toetsen en cijfergeving *Vijven en zessen*³⁷⁸ en stelde de klassieke maar tegelijk heel subjectieve toetsmethodes in middelbare scholen aan de kaak. Hij vond de veranderingen door de Mammoetwet best, maar meende dat ze de problemen niet zouden oplossen omdat de wet nu eenmaal niet over de processen in het onderwijs zelf kan gaan. “De problemen liggen in de inrichting van het onderwijs, waarbij traditie en gewoonte de maatstaf zijn ten koste van eerlijke kansen van alle leerlingen in hun ontwikkeling”.³⁷⁹ De pedagoog Doornbos wees op de gigantische verspilling van onderwijstijd door het wijdverbreide fenomeen van zittenblijven op grote schaal.³⁸⁰ Zo werden scholen gevoed met discussiestof over hun eigen functioneren. Discussie die bij voorkeur moest plaatsvinden in democratisch gekozen schoolraden waarin leraren, leerlingen en ouders vertegenwoordigd waren.³⁸¹

De nieuwe wet en het vernieuwingsklimaat veranderden weliswaar de middelbare scholen, maar de grootste verandering kwam waarschijnlijk door de enorme leerlingengroei die mavo-havo-vwo doormaakten vanaf 1968. Hoewel het aantal geboortes tussen 1956 en 1970 in Nederland vrijwel constant bleef, groeide het aantal leerlingen van avo en vwo twaalf jaar later (vanaf 1968) spectaculair: van 537.000 in het schooljaar 1968-1969 tot 811.000 in 1977-1978. Die leerlingengroei zette door tot begin jaren tachtig. De sterke groei was dus niet het gevolg van meer geboortes, maar van meer en langere deelname aan onderwijs.

De deelnamegroei was vooral sterk bij de meisjes (die in 1976-1977 het aandeel jongens passeerden) en bij kinderen uit lagere milieus. Niet alleen stroomden meer meisjes in, in het avo-vwo maar ook kwamen zij vaker dan voorheen terecht in de langere opleidingen (havo-vwo). Die grote instroom ging ten koste van de instroom in het lager beroepsonderwijs. Milieugebonden en te lage schoolkeuze na de lagere school namen daarmee dus af. De nieuwe toevloed van leerlingen leidde tot grotere scholen, tot meer scholen (vaak eerst in de vorm van dependances) en tot een andere samenstelling van leerlingpopulaties. Met de gevolgen daarvan hadden *alle* middelbare scholen te maken, ook daar waar de invoering van de Mammoetwet zonder grote ingrepen was verlopen en de invloed van kritische leraren beperkt was gebleven.

378 De Groot (19660).

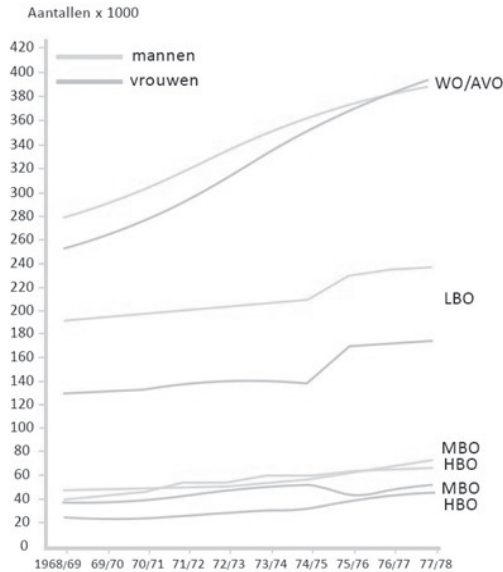
379 Mertens (2016) 3. Mertens noemt De Groot's boekje “ een rebels boekje (...) waarin en passant de leraar afgeserveerd werd”. Maar waarin ook een benadering werd gepropageerd waarin leerresultaten werden gelijk gesteld aan kwaliteit van onderwijs, een volgens Mertens te reductionistische benadering. Zie Mertens (2016) 26-27

380 Doornbos (1969).

381 Hellema (2012) 45.

Figuur 5: leerlingenaantallen per schoolsoort, 1968-1978

De ontwikkeling van de deelname van mannen en vrouwen aan voortgezet onderwijs in de schooljaren 1968/69 t/m 1977/78



Tettero, 1978

J.M. Tettero, De ontwikkeling van de deelname aan het voortgezet onderwijs, zowel landelijk als in onderwijskernen en omliggende gemeenten.

Publicatie 15 van de Commissie Planprocedure, deel 1 Verantwoording.

4.1.2 Secularisatie als contextgegeven

Katholieke scholen opereerden van oudsher binnen en ten behoeve van de katholieke gemeenschap. Geloofsopvoeding was tientallen jaren een belangrijk doel dat geïntegreerd werd (of moest worden) in het onderwijs in schoolvakken, hoe moeilijk dat ook was. De sfeer in de scholen was een afspiegeling van waarden van een cultureel homogene gemeenschap van katholieke leerlingen, ouders en docenten. Verheffing van katholieken, met name ook in landelijke gebieden die verstedelijkten, zoals Noord-Brabant en Twente, was tot in de jaren vijftig een belangrijk emancipatoir doel geweest. Daarnaast boden katholieke scholen een tegenwicht voor openbaar onderwijs, lange tijd 'neutraal onderwijs' genoemd, waartegen ook door de kerkelijke leiding stelling werd genomen. Immers, openbaar onderwijs volgen was voor trouwe katholieken nog lange tijd geen optie.

De katholieke scholen ontwikkelden zich en gedijden binnen een als vanzelfsprekend ervaren katholieke sfeer waarin kerk- school en gezin elkaaraanvullende (opvoedings-) milieus waren. Aan die situatie kwam in de jaren zestig vrij abrupt een einde. In de katholieke kerk nam de ontkerkelijking toen snel toe. Haar aanhang slonk met 30 tot 40 procent. Tegelijk stonden er leiders op binnen de Nederlandse kerkprovincie die pleitten voor een minder rigide moraal, zoals de Brabantse bisschop Beckers die geboorteregeling een kwestie vond van het individuele geweten en daarmee afstand nam van 'Rome'.³⁸² Tussen 1962 en 1965 vond in Rome het Tweede Vaticaans Concilie plaats, een wereldwijde bijeenkomst gericht op modernisering van de Kerk. Daarin werd een nieuw, open katholicisme bepleit met meer ruimte voor leken. De meeste Nederlandse katholieken omarmden deze ruimte voor vernieuwing, zoals op het latere Pastoraal Concilie van de Nederlandse kerkprovincie (1966-1970) duidelijk bleek. Tegelijkertijd waren het ook de jaren waarin veel priesters en kloosterlingen uittraden. In 1968 en de jaren daarna ging het jaarlijks om enkele honderden priesters per jaar en vergelijkbare aantallen kloosterbroeders- en zusters.³⁸³

Historici, sociologen en godsdienstwetenschappers hebben de begrippen *ontzuiling*, *ontkerkelijking* en *secularisatie* en de bewegingen waarnaar deze begrippen bewijzen uitgebreid beschreven en geduid. Die analyses betreffen vaak de hele maatschappijstructuur, de politiek, het geestelijk leven of aspecten daarvan, bijvoorbeeld het onderwijs, zijn doelstellingen, de inrichting of de structuur. Onderwijssocioloog Karsten³⁸⁴ geeft een overzicht van verzuilingstheorieën en benadrukt daarin dat de discussie in Nederland niet op zichzelf stond: "(...) de verbinding tussen kerken of levensbeschouwelijke richtingen, partijen en maatschappelijke organisaties is niet ongebruikelijk en (kan) overal in Europa worden aangetroffen". Tegelijk noemt hij Nederland wel een voorbeeld van een land waarin verzuiling erg lang en erg sterk het maatschappelijk leven heeft bepaald.³⁸⁵

Van Dam en Kennedy wijzen er in een meer recente inleiding bij een bundel studies over ontzuiling (in 2014) op, dat de begrippen secularisatie en ontzuiling weinig geschikt zijn om uitspraken te doen over het voorkomen van religie of religiositeit. De diversiteit in de beleving daarvan is groter geworden waarbij religie niet verdwenen is maar wel een transformatie heeft ondergaan: "Natuurlijk is het veld waarin religieuze actoren opereren wel veranderd", schrijven zij. In hun bundel *Achter de zuilen* worden de begrippen verzuiling en ontzuiling gebruikt als een kader voor de religiegeschiedenis van naorlogs Nederland. Daarbij komen de veranderde positie van kerken, kerkelijkheid en religiositeit in politiek en in onderwijs, bijzonder en openbaar aan de orde.³⁸⁶ Mellink

382 Blom (2006) 362-363.

383 Kaski memorandum nr. 192, Nederlandse priesters per 1.1.1972. Kaski (1973).

384 Karsten (1997).

385 Ibid, 47- 49.

386 Van Dam (2014) 12-14.

wijst er in dezelfde bundel op³⁸⁷ dat veel auteurs geloofsafval en ontkerkelijking en het verval van religieuze organisaties te gemakkelijk hebben geïnterpreteerd als een vanzelfsprekend bijverschijnsel van westerse industrialisering en moderniteit, dat daarom ten onrechte geen verdere inhoudelijke verklaring zou behoeven.³⁸⁸

Het begrip *secularisatie* (verwereldlijking) is ook in zichzelf complex omdat er zoveel verschillende verschijnselen mee worden aangeduid. Becker geeft cijfers over ontkerkelijking, wat hij secularisatie op *microniveau* noemt. In 1970 was van de katholieke opgevoeden 19 procent buitenkerkelijk, in 1980 ging het om 31 procent, in 1991 om 48 procent. Onder de katholieke jongeren steeg de buitenkerkelijkheid nog sneller. “Degenen met een geboortjaar tussen 1960 en 1974 werden gevormd in een periode van maatschappelijk protest. Vooral onder die protestgeneratie groeide de buitenkerkelijkheid: in 1980 was het 55 procent, elf jaar later was dat 71 procent geworden. (...) Trendsetters in de ontkerkelijking waren vooral jongeren en katholieken”.³⁸⁹ Op *mesoniveau* verwijst secularisatie naar het verschijnsel dat de kerkelijke leer verwereldlijkt of gemoderniseerd wordt of anderzijds de kerkelijke reglementen aan de cultuur van de omringende samenleving worden aangepast.³⁹⁰ Op *macroniveau* betekende secularisatie dat instituties hun banden met de kerken losser maakten of doorsneden. Dat gebeurde bijvoorbeeld binnen de vakbeweging en door confessioneel georiënteerde kranten zoals *Trouw* en *De Volkskrant*.³⁹¹ Op dezelfde manier maakten scholen zich los van kloosterorden of namen onderwijsorganisaties meer afstand tot het kerkelijk gezag.³⁹²

Een gevolg van de secularisatie op elk van deze niveaus was in Nederland echter *niet* dat de vraag naar katholiek middelbaar onderwijs afnam. Van Walstijn geeft als verklaring daarvoor dat katholieke scholen hun aanbod aanpasten en daarmee voldoende vertrouwen bij hun doelgroep behielden. Door de behoefte aan meer middelbaar onderwijs groeiden zij in en na de jaren zestig zelfs net zo hard als middelbare scholen van andere richtingen.³⁹³ Daarbij was de katholieke middelbare school inmiddels

387 In navolging van Schuyt en Taverne . Zie Schuyt & Taverne (2000).

388 Mellink (2014) 180-181.

389 Becker (1994).

390 Dat gebeurde bijvoorbeeld op het Vaticaans Concilie (1963) en nog sterker tijdens het Nederlandse Pastoraal Concilie in 1968.

391 De dissertatie van Ybema uit 2003 (Ybema (2003)), beschrijft het ontzuilingsproces bij *Trouw* en *De Volkskrant* heel gedetailleerd. Over *De Volkskrant* schrijft hij dat de secularisatie die krant in het ‘voormalige rooie nest’ deed belanden (p.68). “De redactie zag zichzelf als symbool van opstandigheid verandering en vernieuwingszin en zette zichzelf tegelijk , in haar drang om vooruitstrevend te zijn (...) vast in een bepaalde politieke positie”. (p.69) Deze karakterisering die suggereert dat de ene zuil werd ingewisseld voor de andere, lijkt evenzeer van toepassing op de grote groep jonge docenten die in de jaren zeventig instroomden in de katholieke middelbare scholen, vaak van katholieke huize maar inmiddels met een meer of minder uitgesproken links profiel.

392 Ibid, 10.

393 Van Walstijn: “Kennelijk bleef er voldoende vertrouwen, gemeenschap en verbinding in stand om te kiezen voor katholiek onderwijs”. (...) Maar die katholieke school was vanaf de jaren zestig: “ een minder religieus-kerkelijk en een meer op waarden georiënteerd aanbod”. Zie Van Walstijn (2011) 172.

voor velen de *nabije* school. Thurlings³⁹⁴ stelt daarom dat van een ontzuilingstendens voor 1969 in het onderwijs weinig te merken was. Hij baseert zich op aantallen leerlingen. Maar voor zittende leerlingen *in* de katholieke scholen veranderde veel: er kwamen meer niet-katholieke leerlingen en leraren, ouders stelden andere eisen aan levensbeschouwelijke opvoeding en het culturele klimaat in de scholen werd minder homogeen. Godsdienstleraren en achter hen de schoolbesturen zochten naar mogelijkheden om de godsdienstlessen te moderniseren.

Deze meegaandheid in de katholieke scholen botste omstreeks 1970 overigens nadrukkelijk met de opvattingen van de officiële kerk ten aanzien van schoolpastoraat en schoolcatechese. Terwijl in veel katholieke scholen gezocht werd naar nieuwe wegen voor schoolcatechese³⁹⁵ - in lijn met het Tweede Vaticaans Concilie - stonden de Nederlandse bisschoppen in opdracht van het Vaticaan vanaf 1970 weer een meer restauratieve koers voor. Die werd ingezet met de benoeming van enkele conservatieve bisschoppen zoals aartsbisschop Simonis en bisschop Gijsen in Limburg en met pogingen een nieuw conservatief reglement voor het katholiek onderwijs in te voeren. De controverser kwam heel scherp tot uiting in verikkelingen rond een groot schoolcatechese-project van het toonaangevende Brabantse schoolbestuur Ons Middelbaar Onderwijs (OMO) dat zelfs in 1971 rechtstreeks vanuit het Vaticaan bekritiseerd werd en daarom deels werd teruggetrokken.³⁹⁶ Binnen de Stichting Carmelcollege hebben zulke controversen niet gespeeld; daar koos men voor een eigen, gematigde lijn, los van te veel kerkelijke bemoeienis.³⁹⁷

4.2 WEERKLANK EN DOORWERKING VAN DE VERANDERINGEN IN DE SCHOLEN VAN DE STICHTING CARMELCOLLEGE

De ontwikkelingen in en rond het middelbaar onderwijs eind jaren zestig, waren uiteraard ook in de scholen van de Stichting Carmel merkbaar. De onderwijscontext zoals die hierboven in algemene termen is weergegeven, krijgt meer kleur en reliëf als we bezien hoe die veranderingen zich manifesteerden binnen deze scholen.

De tien scholen die in 1968 samen de Stichting Carmel vormden, waren allemaal vwo-havoscholen, al dan niet met een gymnasium. Met lagere vormen van middelbaar onderwijs hadden de karmelieten zich nooit beziggehouden; dat was traditioneel het domein van broeders en fraters waar de (academisch opgeleide) karmelieten niet hun

394 Thurlings (1971) 141.

395 Zie voorbeelden in paragraaf 3.2.3.

396 Hoogbergen (1991) 378.

397 Scholen, bestuurd door kloosterorden beschouwden zichzelf autonoom op dit punt ("in exempt") althans formeel niet gebonden aan episcopale voorschriften. In kerkrechtelijke zin hadden de Carmel-scholen die uitzonderingsstatus na de bestuursoverdracht in 1968 (waarschijnlijk) niet meer, maar de Carmelstichting bleef die gedachte praktiseren.

bestemming zagen. De Carmelscholen waren in 1968 alle nog overzichtelijk, hadden een eenvoudige structuur en meestal een eenhoofdige leiding. Er heerste nog een familiale sfeer. Dat zou geleidelijk veranderen, niet alleen door de invoering van de Mammoetwet maar ook door de snelle leerlingengroei die daar deels mee samenhang. De grafiek in paragraaf 4.1.1 (figuur 5 hiervoor), laat de cijfermatige groei in de jaren na 1968 goed zien. De doorstroming van leerlingen uit mulo/mavo-scholen naar havo 4 en van havoleerlingen naar vwo 5 was in getalsmatig opzicht meteen een succes en veranderde de gang van zaken in de vmo-scholen. Sommige Carmelrectoren hadden het daar moeilijk mee vooral vanwege het veranderende sociaalpedagogisch klimaat. De Dordtse Carmelrector Janssen hield zijn team in 1972 voor: "De categoriale school wordt een pluriforme school, er komt een meerhoofdige leiding met - noodzakelijkerwijs - een taakverdeling die flexibel moet zijn. De rector wordt van 'leraar die aan het hoofd staat' nu een soort manager. Tot nu toe vormden de interpersoonlijke verhoudingen de basis voor het beleid, de vriendschap was tot nu toe voor onze school de grondslag voor een hecht samenwerkend en meestal goed lerarenteam. Het paternalistische karakter dat onze school tot nu toe had, zal sterk moeten afzwakken, wil grotere democratisering binnen het onderwijs werkelijkheid worden. (...) Thans wordt de school veel dynamischer, maar dat betekent voorlopig ook nog heel wat onduidelijker."³⁹⁸

Pater Janssen, zoals alle Carmelrectoren toen nog een karmeliet, vreesde niet zozeer de veranderingen van de onderwijskundige inrichting van zijn school, maar de cultuurverandering daaronder. Hij zag dat de school ook pedagogisch zou moeten veranderen. "De school zou veel maatschappelijker ingesteld moeten zijn dan thans mogelijk is. De jeugd zoekt nieuwe normen inzake zelfstandigheid, vrijheid en democratisering. Ik ben me er zeer van bewust dat hier urgente problemen liggen, maar ik zie geen concrete en zinvolle wegen tot realisering."³⁹⁹ Deze geluiden klonken ook in andere Carmelscholen. De Oldenzaalse rector Benneker in 1973: "Wat ik heel erg jammer vind is dat je de leerlingen niet meer persoonlijk kunt kennen (...) Ik zou het geweldig mooi vinden als de afstand tussen leerlingen en schoolleiding verminderd zou kunnen worden."⁴⁰⁰ De grotere schaal en complexiteit enerzijds, de onzekerheid door secularisatie, door nieuwe pedagogische opgaven, door eisen van de democratisering, ze vormden een cocktail van problemen waarvoor nog geen oplossingen voorhanden waren. Niet alle Carmelrectoren waren daartegen opgewassen, sommigen traden terug en vertrokken uit het onderwijs.

4.2.1 Samenwerking met ulo's als aanzet tot vorming van scholengemeenschappen

Concreet was er de verhouding tot de (m)ulo's, die nu mavo gingen heten. In januari 1968 sprak het Carmelbestuur uit dat het in beginsel niet tegen het opnemen van

398 HA Carmel, BA-117, 412 pdf p.12-17. Rector Janssen (Dordrecht) in een toespraak tot zijn team.

399 Ibid.

400 Plegt (1973) 146.

mavo-scholen binnen de Stichting was. Dat besluit betrof op dat moment concreet de situatie in Dordrecht en Emmen. In Dordrecht werd de katholieke ulo Sint Michiel vrijwel meteen overgedragen aan het Carmelbestuur en werd een scholengemeenschap gevormd. De twee katholieke scholen in Dordrecht waren klein, hun samengaan was daarom een logische stap die weinig weerstand ondervond. Men ontwierp een school waarbinnen in de brugklas op twee niveaus werd lesgegeven en men vond oplossingen voor allerlei daarmee samenhangende problemen: niveaubepaling, gemeenschappelijke proefwerken, tussentijds overstappen, leerstofafspraken, et cetera.

In Emmen was het Katholiek Drents College (KDC) in 1968 een kleine hbs met zo'n 400 leerlingen die zou worden omgezet in een atheneum. Een havo werd aangevraagd op grond van een toen bestaande 'lacuneregeling'.⁴⁰¹ Maar een mavo ontbrak. Eveneens in Emmen probeerde tezelfdertijd een nieuw bestuur een katholieke mavo te stichten met "een brugklas". Deze onduidelijke situatie was een bedreiging voor het KDC en liet ook zien dat het nieuwe begrip 'brugklas' toen nog een onduidelijke inhoud had.⁴⁰² Tussenkomen van de Inspectie, het Centraal Bureau voor het Katholiek Onderwijs en de Carmelstichting leidde ertoe dat de mavo-goedkeuring werd overgeheveld naar het KDC, wat de levensvatbaarheid van het KDC in een klap vergrootte.⁴⁰³

Gedurende de jaren zeventig realiseerden de meeste Carmelscholen op een of andere wijze institutionele samenwerking⁴⁰⁴ met mavo'scholen, een proces dat door onderhandeling moest worden gerealiseerd. Soms boden scholen zichzelf aan, zoals de twee Bernardusmavo's in Deventer, soms werd een Carmeldependance samengevoegd met een bestaande ulo, zoals in Raalte, zodat een nieuwe scholengemeenschap ontstond. In een aantal gevallen verliep een fusie met een mavo vrij geruisloos (Hengelo) of traden mavo's tot de Stichting toe in afwachting van latere scholengemeenschapsvorming (twee mavo's in Oss). In Enschede wilde de gemeente een debat over verdergaande vormen van geïntegreerd onderwijs en deed de Carmelstichting ervaring op met een type onderhandeling dat in de jaren tachtig en daarna nog heel vaak gevoerd zou worden. Een school wil toetreden, hoe reageert men? De strategie daarbij was: bereidheid tot overleg tonen, de eigen positie goed bewaken en zorgvuldig de voors en tegens inventariseren en niet zelden ook temporiseren. Onderwijskundige of

401 Het ministerie streefde ernaar onvolledige scholengemeenschappen compleet te maken en stond op die titel ruimer uitbreidingen toe.

402 Men verwarde het begrip 'brugklas' uit de Mammoetwet nog met de zogenoemde facultatieve 'voorbereidende klas' die tot het lager onderwijs gerekend werd.

403 In deze en enkele soortgelijke kwesties was de invloed of de positie van de secretaris van het Carmel-schoolbestuur, tevens voorzitter van de Bond van Schoolbesturen VHMO, Pater Gooijer, natuurlijk van belang, al kwam daarover niets naar buiten.

404 'Institutionele samenwerking' was toentertijd een veel gebruikte term die een voorfase van fusie kon aanduiden maar soms ook werd gebruikt om fusie lang af te houden of te voorkomen, iets wat bijvoorbeeld in Deventer gebeurde. De term verwees dan naar doorstroomafspraken of een gezamenlijke toelatingsprocedure.

ideologische overwegingen speelden daarbij doorgaans minder een rol dan het behoud van een vestiging.

Een opvallende uitzondering op dit patroon vormt Oldenzaal, een belangrijk Carmelbolwerk met twee havo/vwo-scholen. Die scholen hielden in de jaren zeventig en tachtig verschillende fusieverzoeken van ulo's/mavo's af, waardoor bijvoorbeeld Ootmarsum zijn voorziening voor algemeen voortgezet onderwijs kwijtraakte. Een ander bijzonder geval vormt Almelo, waar eerst een bestaande en bloeiende ulo werd verbreed tot een mavo-havoschool en daarna als Canisiuscollege aan de Stichting werd overgedragen.

Zo zien we in de jaren zeventig de opmaat tot scholengemeenschapsvorming. Verder dan een verbreding met Mavo's ging men nog niet en het stond de Carmelscholen vrij om ook die beweging *niet* te maken. Fusies met mavo's werden door een bestuurlijke uitspraak gedekt, maar men koos niet principieel voor verbreding; het gebeurde als de situatie erom vroeg.

4.2.2 Groei van het leerlingenaantal en dependances

De sterke groei van het aantal leerlingen van middelbare scholen, zoals hierboven geschetst, vond uiteraard ook in de Carmelscholen plaats. In 1964 hadden de tien scholen van de Stichting gezamenlijk 4.500 leerlingen met een gemiddelde schoolgrootte van rond de 450. Zes jaar later in 1970 was dat gegroeid naar circa 6.600.⁴⁰⁵

405 HA Carmel, BA-155, 462 pdf.

Figuur 6 : tabel leerlingenaantallen van de Carmelscholen in 1970

Leerlingenaantal in 1970

school	gymn.	ath.	havo.	mavo.	aantal	
					kl.	leerl.
T.B.L. Oss	x	x	x		29	700
T.G. Oldenzaal	x	x	x		40	1000
L.d.G. Hengelo	x	x	x		32	800
2e school Hengelo		x	x		27	650
G.G.C. Deventer	x	x	x		35	875
St. J.C. Enschede	x	x	x	x	35	875
Pius X Almelo	?	x	x		30	750
T.B.C. Dordrecht		x	x	x	20	500
G. St.A. Zenderen	x				10	200
K.D.C. Emmen		x	x	x	12	250
					270	6600

In de jaren daarna zette de groei versneld door, mede door fusies met mavo's. Tussen 1970 en 1980 groeide de Stichting van circa 7.000 tot 12.000 leerlingen. Uiteraard bracht dat vele praktische problemen met zich mee. Zo werd in het schooljaar 1973-1974 bij maar liefst acht scholen van de Stichting gebouwd of verbouwd, vaak in de vorm van noodlokalen.⁴⁰⁶ De aantallen personeelsleden namen dienovereenkomstig toe en daarmee ook de taken en de omvang van het bestuursbureau. In de scholen ontstond een nieuwe schoolgeleding, die van de conrectoren, nog niet groot in omvang maar wel invloedrijk. Anders dan de rectoren, vormden zij een groep die 'van de leraren' was, uit hun midden kwam en sinds de jaren zeventig ook door hen rechtstreeks voor benoeming werd voorgedragen.

Binnen het stichtingsbestuur was de leerlingengroei toen al enkele jaren met zorg bekeken. Begin jaren zeventig sloeg die zorg neer in een getal: 1.100 à 1.200 leerlingen vond het bestuur een bovengrens voor een school voor gymnasium, atheneum en havo. Andere getallen waren ook genoemd (er was schroom om een hard getal te noemen) maar de motivatie erachter was duidelijk: "Een school van een grotere omvang

406 In Oldenzaal, Hengelo, Oss, Deventer, Raalte, Almelo, Dordrecht en Emmen.

achten wij om sociale en onderwijskundige redenen niet gewenst".⁴⁰⁷ Om dat standpunt moesten het bestuur (en de scholen) zich soms naar de buitenwacht verdedigen, vooral ook omdat enkele scholen inmiddels al groter waren en in omvang zouden moeten worden teruggebracht. Een voorbeeld. In 1975 was het St. Jacobuscollege in Enschede gegroeid naar 1.500 leerlingen, wat niet de bedoeling was. Het Carmelbestuur had al enkele jaren eerder besloten haar steun te geven aan een tweede bestuur om een katholieke havo op te richten. De groei van het Jacobuscollege vond plaats omdat die tweede havo er maar niet kwam. In feite vond de school dat uitstel niet erg en de rector schreef aan het bestuur liever niet met minder dan acht brugklassen te willen starten. Hij schreef voorts: "Wij zouden dus liever zien dat de 2^e katholieke Havo niet start en wij vragen het bestuur haar steun aan die tweede havo in te trekken".⁴⁰⁸ Dan (juni 1975) maant het Carmelbestuur de rector, pater Tops, om de school actief in omvang te gaan terugbrengen naar 1.100 à 1.200 leerlingen, desnoods door het afwijzen van leerlingen.⁴⁰⁹ Het klonk als een opdracht en het bestuur nam zijn eigen getalsgrens dus heel serieus, tegen het dringend verzoek van zijn eigen rector in. Toen dat tot klachten van ouders leidde, reageerde rector Tops in de Twentse Courant: "Het Jacobuscollege blijft echter in de allereerste plaats bestemd voor die groep van de bevolking, die deze confessionele school gevraagd heeft en opgericht heeft. Dit temeer omdat het alternatieve aanbod voor alle richtingen in Enschede aanwezig is".⁴¹⁰ Daarmee suggereerde hij dat er voor katholieke leerlingen altijd plaats zou zijn. Maar dit argument was, afgaande op archiefstukken, niet de kern van de zaak: de eigen interne schoolbelangen ('minimaal acht brugklassen') gaven de doorslag en de rector steunde het bestuursargument (een sociaalpedagogisch verantwoorde bovengrens van circa 1.100 leerlingen) daarmee niet. De enige uitweg voor de Stichting was verruiming van het aanbod en dat kon, met inachtneming van het eigen schoolgrootte-beleid, alleen door het stichten van dependances. Dat gebeurde in Hengelo, waar in 1963 naast Lyceum de Grundel, het Twickelcollege als dependance was gestart, in Oldenzaal, waar in een nieuwe stadswijk het Thijcollege in 1973 de deuren opende en in Raalte, waar - ter ontlasting van het Geert Grootte College in Deventer - in 1973 begonnen werd met het Floris Radewijnscollege.⁴¹¹ De achtergrond bij die laatste uitbreiding was dat Raalte al jaren een bloeiende katholieke ulo had. Toevoeging van een havo-dependance met medewerking van Carmel, was een oplossing om die gemeente aan een volwaardige middelbare school te helpen.

Bij deze dependances werden de lerarenteams gevormd vanuit de moederscholen en het is logisch dat zo'n afsplitsing met een nieuwe start vooral aantrekkelijk was voor

407 HA Carmel, 16 pdf. 294. Brief van Carmelbestuur aan rector W.Tops van het Jacobus-college Enschede, juni 1975.

408 HA Carmel, 16 pdf.294. Brief rector Tops aan Carmelbestuur, december 1974

409 Idem, HA Carmel, 16 pdf.293.

410 HA Carmel, 16 pdf. 294. Brief rector W.Tops in Twentse Courant.

411 De naamgeving van deze school was niet toevallig: Floris Radewijns was een leerling van Geert Grootte.

jonge leraren. De drie nieuwe scholen kregen daardoor jonge lerenteams en daarmee impliciet de opdracht en de ruimte om het ‘anders’ te gaan doen. Tussen de beide doelstellingen (het opvangen van leerlingen van de te grote scholen enerzijds en de wens te zorgen voor onderwijsvernieuwing anderzijds), bestond overigens een reële spanning. Immers, men wilde geen tweeling-instituten (moederschool en dependance), maar scholen met een eigen gezicht wat in enkele gevallen neerkwam op traditioneel versus vernieuwend onderwijs. Binnen de Carmelstichting zou dit in Oldenzaal leiden tot jarenlange spanningen tussen de beide scholen.⁴¹² In Hengelo was er minder sprake van directe spanningen, maar de sfeerverschillen tussen de beide scholen waren zichtbaar en zullen de schoolkeuze van ouders en leerlingen zeker medegestuurd hebben.

4.3 CENTRAAL BESTUREN EN MEDEBESTUREN

In de jaren zeventig vond een ontwikkeling plaats waarin naast het stichtingsbestuur ook andere geledingen - en dan met name de schoolleiders en het bureau - als medebestuurders in beeld kwamen. Niet in formele zin, maar wel de facto. In 1968 was er een stichtingsbestuur, meer niet. Aan het einde van de beschreven periode, in 1981, stond naast dat bestuur aan de ene kant een bureau dat adviserend en ook steeds meer initiërend optrad en aan de andere kant een college van schoolleiders met een toenemende invloed. Daarnaast was er sprake van ontluikende, maar nog niet geformaliseerde beleidsinvloed van de andere geledingen binnen de school. Die ontwikkeling verliep niet zonder competentiestrijd.

Het bestuur van de Stichting Carmelcollege bestond vanaf 1969 voor het eerst in meerderheid uit leken. De lekenleden vond men onder Twentse en Brabantse notabelen en dat zou dertig jaar lang zo blijven. Onder hen hoogleraren en universitaire medewerkers, advocaten, hogere gemeenteambtenaren en een enkele ondernemer maar lange tijd geen onderwijskundigen of pedagogen. Het nieuwe bestuur kon in augustus 1968 beschikken over een rapport van Bureau Berenschot, nog op verzoek van het oude (karmelieten-) bestuur gemaakt, over een mogelijk bestuurlijk model. Het rapport stelde een structuur voor waarin twee bestuursorganen naast elkaar zouden bestaan: een kleine hoofddirectie, zonder karmelieten daarin, en daarnaast een Raad van Commissarissen als een maatschappelijk controleorgaan dat ervoor moest zorgen “dat de Carmelscholen in al hun activiteiten een juiste koers zouden varen”. In deze Raad zouden wel karmelieten plaatsnemen, maar ook vertegenwoordigers uit de scholen: ouders en personeelsleden. De Raad werd in deze constructie het bevoegd gezag. Op deze manier konden de karmelieten hun bestuurlijke inbreng behouden maar gescheiden van de uitvoering op directieniveau. Ook formuleerde het rapport de twee essentiële

⁴¹² Zie paragraaf 5.2 over de crisis in en rond het Thij-college in Oldenzaal. Dit effect van dependancevorming heeft in de bestuurlijke overwegingen rond het stichten van dependances- althans voor zover blijkt uit bestuursverslagen- nooit aandacht gehad.

functies van het bestuur: “De zorg voor het juist reageren van de onderwijsinstellingen op de mogelijkheden en moeilijkheden die de maatschappelijke ontwikkelingen bieden” en: “Het waarmaken van de maatschappelijke verantwoordelijkheid die het bestuur heeft ten opzichte van de belanghebbenden.” Tevens noemde het rapport als voordelen van een centraal bestuur: “het behalen van voordelen die voor iedere school niet binnen het bereik liggen, zoals aantrekken schaarse managementcapaciteit, specialisatie op onderwijskundig gebied, personeelsbeheer en het benutten van interne doelmatigheid”.⁴¹³

Het rapport werd door het nieuwe bestuur echter niet op prijs gesteld en de banden met Berenschot werden verbroken; men achtte de resultaten “teleurstellend”.⁴¹⁴ We kunnen slechts gissen naar de redenen. Ging het rapport te ver in het overdragen van bestuurlijke bevoegdheden aan directbetrokkenen? Protesteerden de rectoren tegen het benoemen van een tweehoofdige directie? Vond men de inbreng van karmelieten te onduidelijk of juist te groot? In het licht van wat later gebeurde, zijn dit plausible verklaringen en ze kunnen elkaar ook hebben aangevuld. In ieder geval gooide men het over een andere boeg: er kwam (en bleef) een ongedeeld en door coöptatie samengesteld bestuur van zeven personen (drie karmelieten, vier leken) aan wie bestuurlijke ervaring en deskundigheid werden toegedacht.

Dat nieuwe bestuur startte in 1970 een nieuwe discussie over de wenselijke bestuursvorm. In 1970 verscheen een (eigen) bestuursnota met de titel “Het Centrale Schoolbestuur”. In de preambule staat: “Centralisatie is zinvol en bijna noodzakelijk wegens de grote voordelen van deskundig beheer, centrale financiering en administratie, de know how en de continuïteitswaarborg”, maar er staat ook: “in bestuurlijke zin heeft centralisatie een aantal nadelen, voornamelijk omdat de afstand bestuur-school te groot is”. Het bestuur stelde daarom aan de schoolleiders voor de vorming van schoolraden met als voorzitter een ‘plaatselijk adviseur’. Die plaatselijk adviseur zou een dubbelfunctie hebben van vertrouwenspersoon van zowel de school als het bestuur. Tenslotte stelde de nota: “Blijkt deze nieuwe voorgestelde structuur niet te werken, dan is het altijd nog mogelijk de plaatselijke adviseurs op te nemen in het centrale bestuur of uit te breiden tot een plaatselijk bestuur”. Kortom, de rectoren mochten het zeggen.

Een en ander werd aan de rectoren voorgelegd. Zij bleken niet enthousiast. De schoolraad zag men als een mogelijke uitkomst van een democratiseringsproces dat echter nog veel tijd nodig zou hebben. Ouderraden functioneerden nog nauwelijks; men kon daar

413 Rapport Berenschot, augustus 1968. OAP Ciii, 1 a. Het voorstel van Berenschot was achteraf gezien heel modern met de keuze voor twee bestuurlijke lagen en een geformaliseerde rol voor brede input uit de maatschappelijke omgeving. Het was, binnen de onderwijscontext, zijn tijd vooruit. De opdracht tot het maken van een rapport als dit was op zich een juiste vervolgactie na het Rapport Soons, dat immers een bestuurlijk kwaliteitsprobleem had signaleerd. De aangedragen oplossing in de vorm van een tweelaagse constructie, was destijds in het voortgezet onderwijs niet gangbaar.

414 AP, 13 november 1969, doos 776.

nog geen bevoegdheden aan overdragen. De rol van de plaatselijk adviseur achtten de rectoren te onduidelijk. Enkele scholen vroegen om meer onderwijs- *know how* in het bestuur of om een vrijgestelde rector/directeur onderwijskundige zaken in algemene dienst of pleitten voor een meer inhoudelijke rol van de rectorenvergaderingen. Opvallend was de veranderende rol van de rector die in meerdere schoolreacties werd genoemd: "Naarmate in de schoolgemeenschap het laten horen van eigen geluiden (docenten in hun verscheidenheid, leerlingen, ouders) meer wordt geaccepteerd of zelfs gestimuleerd, wordt de positie van de rector anders. Uitstippelen en concretiseren van eigen beleid gaan plaatsmaken voor bundelen en harmoniseren van wat in verschillende groeperingen leeft."⁴¹⁵

Zo werden al in 1970 de problemen benoemd die nog jaren zouden blijven spelen. Dat waren:

- Moet het bestuur zelf onderwijskundige kennis bezitten of haalt men die bij rectoren?
- Welke rol spelen lokale vertegenwoordigers bij het besturen van de scholen?
- Wat wordt de rol en positie van de vergadering van rectoren?
- Hoe komt het bestuur aan ongefilterde informatie uit de scholen?

De overkoepelende vraag hierbij was: wat is "van het bestuur" en wat "van de scholen"? Hierbij wilde het bestuur de volgende drie uitgangspunten voor het eigen handelen hanteren "a. Het moet zich dienstbaar opstellen t.a.v. de scholen, b. Wat de school zelf kan (rector, schoolleiding, schoolraad) moet het aan de school overlaten en c. Het bestuur laat zich leiden door de evangelische waarden."⁴¹⁶ Deze formuleringen waren echter nog erg abstract en daarom in deze vorm ongeschikt om het vertrouwen van de rectoren te winnen.

Ondanks de open houding van het bestuur bleef het worstelen met een vrij fundamenteel wantrouwen in de scholen. Dat wantrouwen nam alleen maar toe, toen het bestuur in 1972 een onderwijskundig adviseur aanstelde en het bestuursbureau zich van een administratiebureau met een vrij laag profiel ontwikkelde tot een beleidsondersteunend bureau. Vanaf dat moment waren de rectoren beducht voor "Hengelo". Toenmalig conrector Gordijn⁴¹⁷ vertelde daarover in een terugblik in 2018: "Bij de rectoren was er een geconditioneerde reflex: Hou Hengelo in toom. Vanaf het moment dat de onderwijskundig adviseur van het bestuur (F. Wildenburg) met ideeën en nota's naar de scholen kwam, werd dat over het algemeen gezien als een poging van het bestuur en bureau om grip te krijgen op de schoolleiders en de scholen. Het grote schrikbeeld was een centraal schoolbestuur dat probeerde de rectoren tot zetbazen te maken."⁴¹⁸

415 Reactie Rector Van Dongen, Pius X college. Bij de Vereniging OMO speelde enkele jaren daarvoor een vergelijkbare discussie over de adviserende rol van rectoren. Zie Hoogbergen (1991) 181-182.

416 HA Carmel, BV-007, pdf 254. Notulen Carmelbestuur, vergadering 29 maart 1971.

417 Destijds conrector op het Twickel college.

418 Mondelinge informatie van T. Gordijn, 5 juli 2018.

Onmacht bij het bestuur, tegenstribbelende schoolleiders, een onderwijskundig adviseur in een moeilijke of zelfs onmogelijke positie (tussen bestuur en schoolleiders in) en nauwelijks mogelijkheden voor het bestuur om zich goed over de gang van zaken in de scholen te informeren. De bestuurshervorming leek vast te lopen. Adviseur Wildenburg schreef in zijn eerste jaar in een nota voor het bestuur: "Aangezien het in de situatie van de Stichting Carmel met haar elf scholen redelijkerwijs niet goed mogelijk is dat een georganiseerd contact tussen bestuur en scholen (geledingen) meer dan eenmaal per schooljaar plaatsvindt, is het van belang dat aan de voorbereiding van deze ene contactdag de nodige aandacht wordt besteed (...) Wanneer geen van de partners aan het gesprek dan kans ziet bespreekpunten vooraf te noemen, moet bij de zinvolheid van het gesprek m.i. een vraagteken worden geplaatst."⁴¹⁹ Het bestuur zelf bevestigde deze twijfel in een bestuursevaluatie na drie jaar, in 1973: "Er is in het algemeen niet voldoende duidelijkheid geweest in verschillende verhoudingen en in verschillende opzichten: in algemene doelstelling, in wat we concreet willen bereiken, in de verhouding bestuur-administratie, in de verhouding AB-DB, soms in de verhouding bestuur-scholen."⁴²⁰

Kortom, de partijen die samen in potentie een vorm van gedeeld bestuur konden invoeren stonden in de coulissen, waren ook zeker van goede wil, maar van een gezamenlijk streven was nog absoluut geen sprake. Iedereen sprak voorlopig alleen zijn eigen taal. Het onderling vertrouwen in die jaren nam af, zelfs tot het punt waarop de rectoren uitspraken dat zij het bestuur niet langer in staat achtten adequaat leiding te geven aan de organisatie. Rector Van Dongen uit Almelo sprak zijn gebrek aan vertrouwen in het bestuur duidelijk uit: "Kan het bestuur het wel aan als zich bijvoorbeeld in een of meerdere scholen grote problemen zouden voordoen."⁴²¹ Dat gebeurde op een tweedaagse bijeenkomst van bestuur en schoolleiders in 1976. Alle aanwezigen kenden op dat moment het antwoord, want dergelijke problemen hadden zich toen al lokaal en in de boezem van het bestuur zelf voorgedaan en de afwikkeling ervan was weinig soepel en daadkrachtig geweest.⁴²² Pas tijdens die tweedaagse bijeenkomst in 1976 werden de problemen bespreekbaar gemaakt. Het inzicht dat de structuur op de schop moest, brak daar ten slotte door.⁴²³

Tijdens deze bijeenkomst kwamen vooral problemen en nauwelijks oplossingen ter tafel. Rector Bakels kritiseerde dat wat hij de gemiddelde rectorale habitus noemde: "een houding meestal van weten wat goed voor "zijn" school is (en dat zou voor anderen ook best goed zijn)" (...) en "Wij geven onze mening als 't goed werkt of lijkt

419 HA Carmel, BV-007, pdf 254. Advies aan bestuur van F.Wildenburg. 5 september 1972.

420 HA Carmel, BV- 007, pdf 254. Notulen bestuursvergadering 29 maart 1973.

421 HA Carmel BV-007. Verslag vergadering van bestuur en schoolleiders, 13 mei 1976.

422 Gedoeld wordt op de Thij-crisis en het onvrijwillig terugtreden van de voorzitter van het bestuur in 1976. Zie paragrafen hierna.

423 Ongeveer vanaf dit moment begonnen de rectoren apart te vergaderen.

te werken, sieren het wat op, luisteren nauwelijks naar anderen, zwijgen over de vele moeilijkheden/spanningen en hebben weer pal gestaan voor onze school". Maar ook het bestuur uitte zich en erkende "de tendens dat "bestuurden" meer invloed willen hebben op hun eigen werksituatie" (...) dat de grote mate van decentralisatie het probleem van de afstand bestuur-scholen niet heeft opgelost, dat taken en verantwoordelijkheden onduidelijk zijn (...) en "dat het maar de vraag is of de huidige bestuursstructuur voor de toekomst als bestuursmodel toereikend is". De rectoren reageerden positief op deze open houding. Zij voelden zelfs wel voor de instelling van een structuurcommissie, maar wilden vooral ook uitsluitel over de vraag "wanneer het bestuursbureau namens het bestuur spreekt en wanneer namens zichzelf" en zagen graag "dat de schoolleiders (als het over hun school gaat) bij bestuursvergaderingen op ad hoc basis worden betrokken".⁴²⁴ Beide geledingen waren hiermee over hun schaduw heengestapt en hadden hun intenties uitgesproken om samen verder naar oplossingen te gaan zoeken. Die oplossingen betroffen primair de onderlinge samenwerkingsrelatie. Aan het formuleren van gezamenlijke doelen, zoals het realiseren van de synergievoordelen waar Berenschot in 1968 op doelde, was men nog lang niet toe.

Hiermee is de periode van 1968 tot 1976 te karakteriseren als een periode waarin het lekenbestuur nog over onvoldoende legitimiteit beschikte om een nieuwe koers uit te zetten. In de ontwikkeling van de Stichting als geheel waren het 'koerszoekende jaren' waarin wel problemen werden benoemd maar oplossingen of nieuwe gezichtspunten nog uitbleven. In de jaren zeventig waaide er een nieuwe wind in Nederland; de maatschappelijke vernieuwingsidealen van de late jaren zestig werkten door en leidden, zoals we hebben gezien, ook binnen de Stichting tot enkele stevige conflicten rondom bestuur en rectoren.

424 HA Carmel, SL-014, pdf 18. 252-255. Samenvatting tweedaagse conferentie schoolleiders en bestuurders. November 1976.

HOOFDSTUK 5

Bestuurlijk optreden tussen 1968 en 1980

De jaren zeventig vormden in de geschiedenis van het Carmelbestuur en de Carmelscholen een roerige periode. Het bestuur zag nu in de praktijk gebeuren dat op veel fronten de mondigheid was toegenomen en het gezamenlijk leunen op de katholieke traditie voorbij was.

5.1 KRITISCHE LERAREN BINNEN DE STICHTING CARMEL

De nieuwe Hengelose dependance Twickelcollege telde in juni 1969 550 leerlingen en 38 leraren met een gemiddelde leeftijd van 35 jaar. Men werkte op de jonge school naar eigen zeggen “met enthousiasme en energie aan de invoering van de Mammoetwet”, wilde vooral ook inzetten op creatieve vakken, maar voelde zich gefrustreerd door het gebrek aan hulpmiddelen en een tekort aan leraarlessen⁴²⁵ om te kunnen differentiëren. Zo kon de Mammoetwet “niet naar behoren worden uitgevoerd”, klaagden de leraren. Leraren kunnen alleen maar uitvoeren “wat niet altijd deskundige politici hebben bedacht”. De Hengelose leraren vonden “dat er een overlegorgaan moest komen waarin leraren enerzijds en de regering anderzijds als gelijkwaardigen onderhandelen over de inrichting van het onderwijs en alles wat daarmee samenhangt”.⁴²⁶

Dit standpunt brachten zij in in de regiovergadering van de katholieke lerarenbond Sint Bonaventura, en vooral: zij zochten er de publiciteit mee. Met dat laatste waren ze erg succesvol want er kwamen artikelen in verschillende regionale kranten. Geleidelijk groeide het idee een staking te organiseren aan het begin van het nieuwe schooljaar 1969-1970. De precieze eisen waren nog niet zo duidelijk, de formuleringen hielden weinig rekening met de procedures van overleg en er was meer elan aanwezig dan kennis van hoe men actievoert. Maar de school raakte bij andere scholen een gevoelige snaar en de reacties waren overdonderend. Na diverse sympathiserende artikelen in landelijke bladen en enkele radio-interviews, regende het reacties van andere scholen. Uiteindelijk zeventig middelbare scholen over het hele land verspreid, reageerden met steunbetuigingen en lange handtekeningenlijsten. In veel scholen was erover vergaderd. De klacht dat er te weinig middelen waren en dat de leraren in het overleg waren overgeslagen, werd in al die scholen herkend en gesteund. Ook andere Carmelscholen sloten zich bij de actie aan en rector Bakels van het Twickel-college schreef een uitvoerige brief aan de ouders waarin hij zich vierkant achter de actie stelde. De zaak werd snel groter. Maar er kwamen ook kritische vragen. Is een staking het goede middel? Hoe lang moet die dan duren? Kan dat wel als het overleg met de Bonden nog loopt? Is een wilde actie van leraren gepast? De Twentse Courant nam er afstand van want “de leraren overvragen en willen de parlementaire democratie buiten werking stellen”. De Bonden waren het onderling niet eens en probeerden alle partijen te sparen: “Aan partiële acties geven wij geen steun, al hebben wij wel sympathie voor

425 ‘Leraarlessen’ was jargon voor ‘formatieruimte’.

426 Motie Twickeldocenten, juni 1969. ATA, map 1, in bezit van T. Gordijn.

de redenen van de actie van Twickel.⁴²⁷ De actievoerders zelf stelden op realistische wijze hun plan bij: zij pleitten nu voor een eendaagse staking op 12 september, per school in te vullen met discussie of op ludieke wijze en vooral: samen met de leerlingen. Nog voor de zomervakantie deed de staatssecretaris een kleine handreiking met wat extra formatieruimte voor de grootste knelpunten, ter beoordeling van de Inspectie.⁴²⁸ Staatssecretaris Grosheide zegde ook in een gesprek toe dat er met de organisaties van leraren vaker zou worden overlegd en - als het om ingrijpende onderwijskundige maatregelen ging - ook vroegtijdig. Maar voor de klachten over taakverzwaring bestond bij de bewindslieden weinig begrip.⁴²⁹

De actiedag zelf verliep soepel: discussie over democratie op school werd afgewisseld met films en hier en daar vond een 'sit-in' plaats of trok een scholierenstoet door de straten, bij voorkeur langs scholen waar niet werd gestaakt. Er werden veel moties aangenomen tegen de (uitvoering van) de Mammoetwet. *Het Handelsblad* kopte "Scholen staakten weinig maar demonstreerden druk" en schreef "De vandaag gevoerde actie zal weinig schokkends opleveren. Zij heeft er wel sterk de aandacht op gevestigd dat er veel niet klopt in het nieuwe middelbaar onderwijs."⁴³⁰

Organisaties van kritiese leraren steunden uiteindelijk de actie niet maar riepen scholen wel op om eraan deel te nemen, een wat dubbelzinnig standpunt.⁴³¹ Initiatiefnemer, leraar Nederlands Gordijn, voelde al aan dat de actie in die kringen te soft zou worden gevonden. Op 15 juli verdedigde hij zich: "Het is niet onwaarschijnlijk dat de politisering van de leraren in Nederland als resultaat van deze actie, belangrijker zal blijken dan de inwilliging van de belangrijkste eis. Wanneer men ervan uitgaat dat politisering op de eerste plaats bewerkstelligd wordt door acties, die aansluiten op een concrete onbevredigende situatie, zal men de actie niet afwijzen omdat ze binnen het raam van de bestaande wetgeving blijft".⁴³² Daarbij had de actie binnen de Carmelstichting nergens geschuurd en niets beschadigd. Gordijn lichtte vooraf het Carmel bestuur in met de aanhef "Zeereerwaarde Pater", en met de vraag "of u zich met de doelstelling van onze actie zou kunnen verenigen" en "de hoop uitsprekend, dat wij u met ons verzoek niet in verlegenheid brengen". Een tweede mededeling van zijn kant was zo mogelijk nog geruststellender voor de bestuurders. Op 21 augustus schreef 1969 schreef hij: "Zeer Geachte Pater, (...) De actie heeft aan dreiging ingeboet en een meer demonstratief karakter gekregen. Van enige schade aan het leerproces zal nog minder

427 ATA, knipselmap 1, juni 1969.

428 Circulaire MOW, AVO 69-81 : "De onderwijskundige integratie van de verschillende schoolsoorten wordt niet verder doorgevoerd dan de schoolleiding - in overleg met de desbetreffende inspecteur - verantwoord acht".

429 ATA, knipselmap 2 . *De Volkskrant*, 26 juni 1969.

430 ATA, map 2, *Het Handelsblad*, 12 september 1969.

431 ATA, map 1, Brief Kritiese leraren Nijmegen aan scholen d.d. 18 juni 1969.

432 ATA, map 2, Memo T. Gordijn ter attentie van het Onderwijsfront NSR, 15 juli 1969.

sprake zijn, dan aanvankelijk leek; de actie zal van zeer korte duur zijn (...) Ik groet u onder betuiging van hoogachting namens de leraren van het Twickelcollege.”⁴³³

Het Carmelbestuur had weliswaar zijn instemming aan de actie onthouden, maar had de initiatiefnemers, de stakers en de rector van de school ook niets in de weg gelegd. Ook op andere scholen van de Stichting zoals het Geert Grote College in Deventer, was rond 1970 sprake van spanningen tussen de leiding en jonge, kritische docenten. Het is verleidelijk die spanningen te verklaren vanuit generatieconflicten en de culturele revolutie die de late jaren zestig in heel Europa kenmerkten. Maar Mellink voegt daar een interessante hypothese aan toe: “De betrokkenheid van leraren en onderwijsbestuurders bij belangrijke veranderingen in de jaren zestig stoelde (...) op hun oprechte vertrouwen in individualisering. Docenten zetten zich vaak uit overtuiging in voor nieuwe gezagsverhoudingen, godsdienstvernieuwing en democratisering, omdat zij daarmee wilden bijdragen aan een opvoeding “waarin het vrije, zelfstandige individu centraal kwam te staan”.⁴³⁴ Kortom geen ‘strijd’ tussen jong en oud maar eerder een “collectieve zoektocht naar herijking van gezag”. De meegaande houding van het Carmelbestuur en van de rector van het Twickelcollege (P. Bakels, die later tot het bestuur toetrad en nog later Carmelvoorzitter zou worden), past bij deze verklaring.

5.2 AFNEMEND KATHOLIEK KARAKTER VAN DE SCHOLEN

Vrijwel nergens zal de secularisatie in 1968 zo zichtbaar zijn geweest als in patersschool De Grundel in Hengelo. Leerling Jan Put, later aan dezelfde school leraar, conrector en rector, zag na de zomervakantie in september de paters karmelieten, toen nog groot in aantal, zonder enige aankondiging vooraf verschijnen in burgerkleding. “We wisten niet wat we zagen”, vertelt hij. Met ingang van dat schooljaar verdween ook de verplichte Heilige Mis, die vervangen werd door ‘klassemissen’ onder leiding van de mentor met steun van een van de paters. Dat was de voorloper van een intensievere vorm van het mentoraat: de klassemissen werden vooral gesprekken over het wel en wee van de klas, de school en de samenleving. Het sacrale werd vervangen door het pedagogisch-didactische. De kapel raakte in onbruik en werd een jaar later volledig ontmanteld. Het altaar van travertijns marmer werd ‘ontwijd’ en in stukken gedeponneerd onder de oude beuken naast het schoolgebouw. Daar bleven de brokken jarenlang liggen, tot ze in 2002 (!) bij een renovatie hergebruikt werden. De kapel werd in 1968 oefenzaal voor gymnastiek, daarna tijdelijke bibliotheek en later studiezaal. Pas in 2002 kreeg de ruimte een nieuwe “waardige” functie in het hart van de school als mediatheek en auditorium.⁴³⁵

433 ATA, map 2.

434 Mellink (2014) 124 spreekt ook over “verinnerlijkt autoriteitsbesef dat bestaande vormen van van autoritair vertoon afzwakte”. Dit is een treffende formulering van wat speelde.

435 Deze anekdote is in de vorm van een memo aangeleverd door J. Put in 2017.

Het Carmelbestuur was zich al jaren eerder bewust van het feit dat secularisatie een serieuze dreiging voor het katholiek onderwijs betekende. Tussen 1964 en 1968 fungeerde een adviescommissie van paters en lekenleraren als een denktank met betrekking tot secularisatie, onder leiding van de Deventer conrector en latere rector Frequin. Men besprak in die commissie achterliggende vragen die het bestuur voorlegde en deed dat op een wijze die uitblonk in precisie, zoals de uitgebreide verslagen laten zien.⁴³⁶ Aan de orde kwamen vragen als: Is de katholieke school nog nodig? Waarom kiezen ouders ervoor? Hoe belangrijk is de katholiciteit van de leraren? Moeten pater-rectoren vervangen worden door leke-rectoren? Wat moet ons godsdienstonderwijs beogen? In de verslaggeving lezen we treffende observaties zoals: “Veel ouders die onkerkelijk zijn geworden, denken niet onchristelijk over het opvoedingsmilieu” en: “De kinderen niet meer naar een katholieke school sturen, betekent voor veel ouders een definitieve breuk met hun geloof (en daar schrikken ze voor terug)”. De commissie wees erop dat “mentaliteitsvorming door klassenleraren ook als een vorm van “zielzorg” kon worden beschouwd” en stelde “dat het niet uitmaakt of de rector een pater is”, het ging immers over “het totaal van capaciteiten waarover de schoolleider beschikt”.

In 1968 konden bestuur en schoolleiders dus beschikken over een eigen document over de katholiciteit op grond waarvan men in de schoolpraktijk kon handelen. Daar zat ook de beperking: het document bleef steken op het niveau van praktisch handelen en concentreerde zich op sterke en zwakke punten van de katholieke school. Dat sloot aan bij de opdrachtformulering van de commissie maar verhinderde ook dat het een echt visiedocument over de toekomst van de katholieke school kon worden. Ponsioen, Gielen, Brom: ze bleven ongenoemd en de echo van de landelijke discussie onder katholieke intellectuelen, bereikte deze interne onderzoekscommissie niet.⁴³⁷

In de praktijk van de scholen sloeg de secularisatie intussen hard toe. Het betekende niet alleen het verdwijnen van zichtbare symbolen en de afschaffing van religieuze gewoontes en rituelen, maar raakte volgens sommigen het bestaansrecht van alle scholen en de katholiciteit van de stichting als zodanig. Zo schreef rector Wortman uit Emmen op 17 september 1969 aan het bestuur: “Aangezien met de tijdelijke benoeming van een gereformeerd predikant (als leraar geschiedenis) de negende niet-katholieke leraar (van de 22) zijn intrede in het KDC heeft gedaan, is er ook bij de leraren een vraag gerezen of wij ons nog een katholieke school kunnen blijven noemen”.⁴³⁸ Ook in de Dordtse school leefde deze vraag. Mede doordat er steeds meer niet-katholieke leerlingen kwamen, werd het moeilijker de school herkenbaar katholiek vorm te blijven geven. Rector Janssen had de opvatting dat elke leraar behalve kennis ook “zijn

436 OAP Ciii,1c. De opdracht aan de commissie luidde na te gaan: “hoe wij het specifiek christelijk karakter op onze scholen tot zijn recht kunnen laten komen”.

437 Daarmee kreeg Gielen gelijk: de katholieke scholen ontbeerden een eigen wetenschappelijke begeleiding, althans deze katholieke scholen gebruikten die niet. Zie hoofdstuk 3.

438 HA Carmel, BA-125, 114 pdf, 129.

persoon overdraagt". En ook de schoolleiding moet zelf "ervaarbaar door christelijke beginselen worden gedreven". Onbarmhartige gestrengheid mocht niet voorkomen want: "leidinggeven betekent allereerst dienstbaarheid - enfin de leiding moet daar in ieder geval naar streven - en persoonlijk gezag is altijd belangrijker dan formeel gezag".⁴³⁹

Over de dagelijkse praktijk schreef rector Janssen: "Van klasse-missen is (door ziekte) niets terecht gekomen. De gezongen mis van iedere week is voorlopig opgeschort omdat er steeds minder belangstelling bleek. Op een advertentie voor een godsdienstleraar kwamen 16 sollicitanten, waarvan het merendeel ex-priester." Onder deze laatsten waren er die tijdens hun priesterschap met geen stok te bewegen waren geweest tot lesgeven". Bovendien wees een voorzichtige informatie bij enkele ouders en leraren uit dat "het klimaat hier nog niet geschikt is voor ex-priesters als godsdienstleraar".⁴⁴⁰ Men koos voor pragmatische aanpassingen. Driekwart van de godsdienstlessen zou gegeven gaan worden door vakleraren die een onderwerp uit hun eigen vak belichtten met godsdienstig karakter. De theoloog kon daarop aansluiten in zijn lessen. "De lessen kunnen doordoor aan actualiteit en interesse winnen, terwijl het bovendien de leerlingen duidelijk kan worden, dat godsdienst niet moet worden vereenzelvigd met de godsdienstleraar maar een zaak is van alle leraren op school."⁴⁴¹ In de hoogste klassen ging de school nog een stap verder. Daar zouden de onderwerpen 'discriminatie', 'ontwikkelingshulp' en 'menselijke onmacht' centraal staan. Na de behandeling van elk onderwerp werd bovendien een discussieavond georganiseerd, waarbij de leerlingen uit de betreffende klassen en alle leraren worden uitgenodigd.⁴⁴² Ook in andere Carmelscholen werd gezocht naar nieuwe invullingen van schoolcatechese en in het bestuur stond het punt zeer op de agenda. Beïnvloeding door de landelijke, gepolariseerde discussie over schoolcatechese of over ruimte die de scholen daarbij hadden, vond daarbij niet plaats omdat de karmelieten daar bewust afstand van hielden. Wel was vanaf omstreeks 1970 sprake van zelfkritiek. Zo deed Pater Tiecke, toenmalig voorzitter van het schoolbestuur, in 1970 een oproep aan het ordebestuur en aan zijn medebroeders om meer te doen, meer eigen denkkracht en meer eigen mensen te motiveren om het catechese-onderwijs van nieuwe inspiratie te voorzien.⁴⁴³

Secularisatie deed zich in eerste aanleg het duidelijkst voor in de niet-Twentse scholen. Dit riep bij het bestuur natuurlijk vragen op, met name betreffende de eisen te stellen aan leraren in sollicitatiegesprekken. Bij een bestuurlijke *brainstorm* in 1975 werden de volgende vijf bestuurlijke richtlijnen of uitgangspunten geformuleerd:

- "De docent moet geen 'lesboer' zijn.

439 HA Carmel, BA-117, 412 pdf, 16-19. Lezing P.J. Janssen.

440 Ibid.

441 Ibid.

442 HA Carmel, BA-117, 412 pdf, p.89. *Notitie godsdienstproject schooljaar 1969-1970*. Of deze aanpak ook goed functioneerde, is niet bekend.

443 J.Tiecke in *Gesprek*, maart 1970.

- De docent moet bereid en in staat zijn tot een menselijke en individuele benadering.
- De docent moet oog hebben voor de hulpbehoevende leerling.
- Van de docent mag een zekere mate van soberheid en bewogenheid worden verlangd.
- De docent moet een stuk gelovigheid kunnen uitbrengen, fundamenteel ongelooft is binnen een katholieke school moeilijk te plaatsen.”⁴⁴⁴

Of en hoe deze richtlijnen in deze vorm van een puntsgewijze opsomming gecommuniceerd zijn naar de rectoren is niet bekend, evenmin of ze in de praktijk werden gehanteerd. Maar ze zijn in ieder geval een weergave van de stand van het denken binnen het Carmelbestuur halverwege de jaren zeventig. Men was weliswaar tot vergaande aanpassing - zo men wil concessies - bereid, hechtte minder aan het gebruik van de term ‘katholiek’ en verving die in documenten steeds vaker door ‘christelijk’, maar bleef heel duidelijk het accent leggen op houdings- en persoonlijkheidsaspecten van de aan te stellen leraren en zeker niet op orthodoxie of kerkelijkheid. Gevoeliger en ook veel moeilijker lag de kwestie van de katholiciteit bij interne benoemingen van conrectoren. Daarover zou in 1976-1977 een fundamentele discussie plaatsvinden binnen het Carmelbestuur. Het klimaat was ten tijde van die discussie inmiddels ook wat onverzoenlijker geworden, getuige een brief van het “Actiecomité: Herstel katholiek karakter Twentse Carmelscholen” met daarin het verwijt dat de Stichting door het benoemen van steeds meer niet-katholieke leraren en “het in leidende posities benoemen van notoire marxisten (G. in Hengelo) en ex-priesters (P. in Oldenzaal) haar eigen statuten overtrad”, waarover door het actiecomité zou worden geklaagd bij niemand minder dan de hoogste katholieke instantie, de Congregatie voor de geloofsleer te Rome.⁴⁴⁵

5.3 ONTWIKKELINGEN EN CONFLICTEN DIE INTERNE COHESIE BEDREIGDEN

In de jaren zeventig was ongetwijfeld de belangrijkste uitdaging voor het bestuur het ontwikkelen van interne cohesie. Die ontbrak rond 1970 en dat gemis had zelfs kunnen leiden tot het uiteenvallen van de stichting. Immers, de scholen waren niet vanzelfsprekend schatplichtig aan het geheel of aan elkaar, nu de invloed van de karmelieten geleidelijk kleiner werd. Ook werd het realiseren van het ideaal waar die karmelieten voor stonden - naast onderwijs ook godsdienstige vorming van jongeren - in de praktijk steeds ingewikkelder en was het als ideaal niet langer onomstreden. Bestuur en bureau stonden voor de uitdaging intern legitimiteit te verwerven maar ze begonnen op achterstand. Immers, het ging alle scholen goed, ze groeiden zonder uitzondering en de lerarenteams verjongden daardoor sterk. Gevoegd bij de algemene afkeer van autoriteiten in de jaren zeventig, was blijvende institutionele en organisatorische samenwerking van Carmelscholen allerminst een gegeven.

444 HA Carmel, BA 16 pdf, 361. Verslag van een gesprek op 4 maart 1975 van de bestuursleden pater Gemmeke (vz), Stijnen en Wildenburg (uitv. secr.).

445 AP, Karmel archief, doos 776. Een voorbeeld van de conservatieve fractie in de Nederlandse katholieke kerk rond 1970.

Toch gingen de Carmelscholen onder één bestuur verder. Kennelijk ontbrak de *trigger* om een andere ontwikkeling in gang te zetten en resteerde er voldoende onderling vertrouwen. Over discussies over mogelijke alternatieven (uiteenvallen, overdracht aan meerdere lokale besturen, uittreden van een of meerdere scholen) is in de archieven niets te vinden. Dit is opmerkelijk, gezien de gebeurtenissen en ervaringen bij andere onderwijsorden die zich rond deze jaren vrijwel allemaal uit het onderwijs terugtrokken en/of hun centrale administratie ontmantelden of ervoor kozen hun scholen aan lokale besturen over te dragen.⁴⁴⁶

Organisaties bestaan bij de gratie van gevoelde gemeenschappelijkheid, preciezer: bij de gratie van gemeenschappelijke doelen of gemeenschappelijke waarden en idealen. Hiervoor⁴⁴⁷ werd gesproken over de dimensies van “organisatiecultuur” en over de vraag hoe die hecht kan worden en blijven. Schein wijst erop dat met name een samen doorgemaakt leerproces cultuurvormend werkt: “*Joint learning then gradually creates shared assumptions*”.⁴⁴⁸ Dat leerproces moest binnen de Stichting na 1968 opnieuw beginnen en het zijn vooral ook crisissituaties in de jaren zeventig geweest die daarbij behulpzaam waren.

In de volgende subparagrafen worden drie van die crises besproken en geanalyseerd. In 5.3.1 komt het onderwijsvernieuingsproces in scholengemeenschap ‘de Thij’ in Oldenzaal tussen 1973 en 1979 aan de orde dat leidde tot een gezagscrisis en, veel later, tot het vertrek van een rector. Subparagraaf 5.3.2. is gewijd aan de perikelen in en rond het bestuur zelf, culminerend in het onvrijwillige aftreden van bestuursvoorzitter pater Gemmeke in 1977. Subparagraaf 5.3.3. ten slotte behandelt de externe doorlichting van de organisatiestructuur door het Instituut voor Toegepaste Sociologie (ITS) in 1979, gevolgd door het werk van een (interne) structuurcommissie (1980-1981), de zogenoemde Commissie Menting.

Deze drie crises kunnen gezien worden als een gezamenlijk leerproces dat gezorgd heeft voor meer interne cohesie. Dit proces werd omstreeks 1981 afgerond met een aantal documenten waarmee de Carmelstichting als een sterkere eenheid verder kon.

5.3.1 De nieuwe school voor havo in Oldenzaal: het Thij-college

In 1973 viel het besluit dat in Oldenzaal een tweede Carmel-middelbare school zou komen, in eerste instantie een havo als dependance van het Twents Carmel Lyceum (TCL). Die school, een van de twee scholen waarmee de karmelieten in 1922 startten, was te groot geworden en het Carmelbestuur wilde een dependance in de nieuwe Oldenzaalse stadswijk de Thij.

446 Zie paragraaf 3.4.3. Dit geldt onder meer voor de augustijnen, de jezuiten evenals voor enkele vrouwelijke congregaties en hun scholen.

447 Zie hoofdstuk 1, met name de paragrafen 1.3.2 en 1.3.3.

448 Schein (1990) 15.

Wat voor een school moest het worden? De leraren van het TCL wilden dat weten want zij konden voor overplaatsing naar de nieuwe school opteren. Er moest een nieuwe directeur worden benoemd en er was in januari 1973 enkele maanden voor de start van de aanmelding en de opening nog geen profiel. Uitvoerend bestuurssecretaris Wildenburg schreef: "Het is mij duidelijk geworden dat het bestuur zich uitdrukkelijk een mening moet vormen over het 'gezicht' van deze school en wat in het licht daarvan van de schoolleiding en van de docenten binnen de school mag worden verwacht". In dezelfde notitie formuleerde hij een duidelijke (eigen) voorkeur omtrent het profiel van de nieuwe school en stapte daarmee uit zijn adviseursrol. In dit geval kreeg hij het bestuur mee: zijn schets van wat de nieuwe school kon worden, sprak kennelijk aan. Hij schreef: "Zonder nu direct aan een structuur-doorbrekende onderwijsvorm te denken (bv. de middenschool) zou ik het wel enigszins betreuren als van de gelegenheid geen gebruik zou worden gemaakt om de nieuwe school tot een instituut te maken dat vanuit een open katholieke geest zich erop zou toeleggen om vooral de persoonsvorming van de leerling centraal te stellen. In mijn gedachten impliceert dit, dat in deze school onderwijs en vorming een gelijkwaardig accent krijgen, dat de school het leerlinggericht zijn ook metterdaad praktiseert en in verband daarmee nieuwe wegen durft te bewandelen. Te denken valt hier bijvoorbeeld aan vormen van individualisering, de z.g. vrije tempo werkwijze, projectonderwijs of andere methoden waarbij de zelfwerkzaamheid en de mondigheid van de leerling wordt geactiveerd."⁴⁴⁹

Aan deze voorkeur voor vernieuwend onderwijs conformeerde het bestuur zich kennelijk zonder veel discussie en het liep daarmee het risico dat de tweede school niet gelijkwaardig zou zijn aan de eerste, zoals na twee schooljaren ook zou blijken.⁴⁵⁰ De nieuwe school startte in 1973 met drie leerjaren en honderd leerlingen en bood vooreerst alleen een havo-afdeling. Leerlingen met een vwo-advies konden er ook worden toegelaten; zij zouden dan later kunnen doorstromen naar het (bestaande) Twents Carmel Lyceum. Uitgesproken gymnasiumleerlingen gingen meteen naar die school. In de ogen van het bestuur was de taakstelling van de nieuwe school om het Twents Carmellyceum zodanig te ontlasten dat mettertijd sprake zou zijn van twee ongeveer gelijke scholen van 1.100 leerlingen. Maar zoiets gaat niet vanzelf, zo leerde het bestuur. Het bestaande Twents Carmellyceum had een uitstekende naam en een breder aanbod en ouders probeerden de eerst nog wat vrijblijvende gebiedsverdeling⁴⁵¹ van de beide scholen te omzeilen. Bij de aanmelding in het daaropvolgende schooljaar was de nagestreefde verdeling nog redelijk in balans, al ervoeren ouders de gestuurde

449 HA Carmel, BA-103, 16 pdf. 13 maart 1973. Advies F. Wildenburg aan Carmelbestuur.

450 Een begrip als 'onderwijskundige schoolprofielen' was in die jaren nog niet gangbaar. Alleen de traditionele vernieuwingscholen zoals Daltonscholen, Montessorischolen en Vrije Scholen kenden 'onderwijskundige profielen'. Andere scholen verschilden ook wel van elkaar bijvoorbeeld door denominatie of cultuur, maar brachten dat niet met onderwijskundige 'labels' naar buiten. De vraag naar een 'profiel' was dus nieuw en voor het bestuur onverwacht.

451 Het bestuur stelde een wat vrijblijvende gebiedsverdeling in maar die werd naar ouders terughoudend gehanteerd om de vrije schoolkeuze niet te zeer geweld aan te doen.

plaatsing van brugklassers als vervelend. Het jaar erna was er een sterke onbalans. De oude school won het van de nieuwe op reputatie en aanbod: acht brugklassen op de 'oude' school tegen vijf op de 'nieuwe'. Van twee gelijke scholen zou zo weinig terecht komen. Daarbij was er een versturende factor: rector Verstappen van het Thij-college ontwierp 'nieuw onderwijs'. Zo nieuw dat Oldenzaalse ouders en basisscholen dat niet meteen vertrouwden.⁴⁵²

Binnen twee jaar na de start van de nieuwe school, werd ook het bestuur ongerust. Een parallelle ontwikkeling van beide Oldenzaalse scholen, bleek niet te forceren. De vrije-tempo werkwijze en de zelfwerkzaamheid waarvoor de nieuwe school had gekozen, maakten ouders kopschuw. Leerlingen kregen op de nieuwe school onwaarschijnlijk hoge cijfers, er vonden weinig overhoringen plaats en er kon veel herkanst worden. Leraren begonnen te klagen, zij voelden zich onzeker en klaagden dat "de schoolleiding niets steeds voldoende duidelijk kan maken waar het nu eigenlijk bij de vernieuwing om gaat."⁴⁵³ Men bleek met rector Verstappen een harde en gedreven vernieuwer te hebben binnengehaald die naar de docenten uitstraalde: "Ben je niet in staat om mee te komen dan betekent dat na kortere of langere tijd afvallen."⁴⁵⁴ Er kwamen verwijten en spanningen tussen beide Oldenzaalse rectoren omdat het Twents Carmel Lyceum steeds doorgroeide en het Thij-college zelf graag klein wilde blijven om het experiment kansen te geven. In oktober 1975 ontving rector Verstappen een heel voorzichtige brief van het bestuur: "Wij vragen ons toch af of u uw onderwijskundige ideeën niet te snel en te ingrijpend wilt verwezenlijken. Een symptoom daarvan lijkt het steeds weer opdoemende geluid over onvrede in uw lerarencorps en onder ouders."⁴⁵⁵ Waren de formuleringen zo voorzichtig omdat het bestuur min of meer aan de wieg had gestaan van het vernieuwingsproces of was hier eerder sprake van respect voor de autonomie van een rector tot het echt niet langer kon?

In november constateerde het bestuur dat de zorgen rondom het experiment alom gedeeld werden en dat men ook weinig van de situatie wist. Bestuurslid Smolders: "Je krijgt als bestuurslid geen hoogte van de zaak" en "men dwingt (op deze manier) af dat er externe evaluatie moet plaatsvinden". Professor Warries, onderwijskundige aan de Universiteit Twente, zou zich daarmee belasten.⁴⁵⁶ Inmiddels had uitvoerend secretaris Wildenburg vastgesteld dat het experiment het risico liep in een doodlopende straat terecht te komen. Immers, de vrije tempo werkwijze vroeg uiteindelijk om gespreide

452 HA Carmel, BA - 011,16 pdf. Verslag gesprek bestuursdelegatie met beide Oldenzaalse scholen, september 1975.

453 HA Carmel, BA - 011, 16 pdf. Notitie over situatie Oldenzaal van F. Wildenburg

454 Ibid.

455 HA Carmel, BA-101,16 pdf. Brief bestuursvoorzitter Gemmeke aan rector Verstappen 2 oktober 1975.

456 HA Carmel, BA-101,16 pdf. Verslag bestuursgesprek met rector Verstappen, 29 oktober 1975.

examens en daarvoor zou het Ministerie niet makkelijk toestemming geven.⁴⁵⁷ Binnen de kring van bestuurders groeide daarnaast ook irritatie over Verstappens gedrag. De eerder al gedane observaties over zijn gedrevenheid in combinatie met een moeizame stijl van communiceren, werden steeds opnieuw bevestigd.

In het voorjaar van 1976 bleek de aanmelding van het Thijcollege voor de brugklas zelfs kleiner dan de jaren ervoor. Slechts 70 nieuwe brugklassers meldden zich. In mei 1976 hield de school een enquête onder de leerlingen met als vraagstelling: moet de vrije tempo werkwijze worden voortgezet of afgezwakt ten gunste van meer klassikaal onderwijs? De uitslag was duidelijk: twee derde van de leerlingen koos voor de meer klassikale aanpak en rector Verstappen schreef aan de ouders dat het tempo-experiment met ingang van het nieuwe schooljaar voor de hele school zou worden beëindigd. "Natuurlijk zullen we enkele duidelijke positieve elementen proberen te behouden, zoals de verlengde brugperiode en het recht op herkansing als een proefwerk onvoldoende is."⁴⁵⁸ Onderwijskundig waren de scherpste kantjes eraf, zo leek het. Maar rustig werd het niet in de school.

De lage aanmeldingscijfers gaven aan dat veel van het vertrouwen in de school weg was en daarmee werd het voortbestaan onzeker. Ook de bestuurlijke doelstelling om de andere Oldenzaalse school te ontlasten en toe te groeien naar twee even grote scholen, raakte verder uit beeld. Daarom werd 1976 ook gebruikt om een evaluatierapport te laten opstellen door de Twentse onderwijskundige Warries samen met vertegenwoordigers van de schoolgeledingen. Er zou onder meer een enquête onder (oud-)medewerkers worden gehouden. Die verliep rommelig: commissieleden trokken zich terug wegens onvoldoende vertrouwen en uiteindelijk restte Warries niets anders dan in november 1976 een rapport à titre personnel uit te brengen. Hij stelde dat het experiment veel te geïsoleerd was verlopen, geen gebruik had gemaakt van voorhanden kennis op het gebied van onderwijsinnovatie en voegde, in een vertrouwelijke bijlage, toe dat de rector ten enenmale het vermogen miste om aan zo'n - in communicatief opzicht ingewikkeld - proces leiding te geven. De bestuursbespreking van het rapport in december 1976 kende pijnlijke momenten. Enerzijds werd geconstateerd dat het bestuur nu moest ingrijpen, anderzijds was er de erkenning dat men zelf te weinig gedaan had. Bureaudirecteur Hoonakker stak de hand in eigen boezem: "Met de wens van het bestuur om enige onderwijsvernieuwing was nu eenmaal gegeven dat men een pioniersfiguur moest hebben en die zijn meestal nogal eigenzinnig." Pater Gooijer vond dat het bestuur ook nogal tekort was geschoten. Bestuurslid Te Lintelo stelde de volgende benadering van de rector voor: "Wij hebben het liefst dat je weg gaat maar

457 Verwezen wordt naar OMO's ervaringen daarmee aan het Roncalli College in Bergen op Zoom. Zie Hoogbergen (1991) Overigens was geen sprake geweest van een officiële experimentstatus, een weg die het bestuur ook had kunnen bewandelen en die (bij goedkeuring) meer veiligheid zou hebben geboden.

458 HA Carmel, BV-033. Brief aan de leerlingen van het Thijcollege, 10 mei 1976.

als je dat niet doet, zullen we ons best doen als je drastisch verandert.”⁴⁵⁹ Men zou in januari een serieus gesprek met hem voeren.

Rector Verstappen verbaasde echter het hele bestuur toen hij in januari zei “het rapport niet gelezen te hebben” en er niet over te willen praten. Immers de onderzoeker (Warries) zo was zijn klacht, “had zich onvoldoende bij hem georiënteerd”. De bom barstte en het vertrouwen in hem werd door het Carmelbestuur opgezegd: “Het geheel overziende is ons nu helaas duidelijk geworden dat u niet geschikt bent voor de functie die u nu bekleedt. Vandaar dat wij u het dringende advies geven vanaf nu naar een andere werkring om te zien”⁴⁶⁰, een uitspraak die enige dagen daarna in dezelfde bewoordingen schriftelijk werd bevestigd. Gedurende tien dagen bleef dit de situatie, maar toen vervoegden zich twee conrectoren bij het bestuur, die er in een gesprek in slaagden het bestuur de bewuste ontslagaanzegging te laten intrekken. Zij vroegen begrip voor de school, wezen erop dat het rapport Warries en het daarin opgenomen materiaal in de ogen van de school niet deugden en benadrukten de veranderingen en bijstellingen die inmiddels in de schoolpraktijk hadden plaatsgevonden. Bestuurslid Smolders erkende dat het bestuur ook beoordelingsfouten had gemaakt. Het gesprek eindigde op verzoenende toon en het schriftelijk aangezegde advies om ontslag te nemen, werd ingetrokken.⁴⁶¹

Na deze gebeurtenis waren de problemen niet voorbij. Het zou nog jaren duren voordat de ontwikkelingen in de leerlingenaantallen van beide scholen zich naar elkaar toe bewogen. Ook de interne verhoudingen zorgden voor spanningen. In 1978 bleek het bestuur dat in het Thijcollege een besluitvormingsmodel was ingevoerd dat in de schoolleiding neerkwam op ‘one man one vote’, zodat de rector niet meer als enige eindverantwoordelijk was.⁴⁶² Uitvoerend secretaris Wildenburg noemde dit een gezagscrisis die niet kon voortbestaan. Verstappen voerde ter verdediging aan dat hij door de affaires in 1977 toch al “veel van z’n gezag had verloren”. Toch trad het bestuur niet op.⁴⁶³ In 1979 vond een ‘coup’ plaats door de conrectoren: de school nam op hun voorstel een plan aan om de herkansingen grotendeels af te schaffen en de cijfers 1 t/m 10 weer in te voeren. De rector schreef aan het bestuur dat hij dat niet

459 HA Carmel, BV - 011, 17 pdf. Verslag bestuursvergadering 21 december 1976.

460 HA Carmel, BV - 011, 18 pdf. Verslag bestuursvergadering, 7 januari 1977.

461 HA Carmel, BV - 011, 18 pdf. 97-99. Overigens merkt bestuurslid Smolders verder op: “Ook al is het bestuur bereid geweest het advies aan de rector (om zelf ontslag te nemen) in te trekken, daarmee is vooralsnog de twijfel en de zorg van het bestuur inzake de contactuele eigenschappen van de rector nog niet tenietgedaan.”

462 HA Carmel, BV-011, Brief Wildenburg aan bestuur 6 december 1978. “Rector Verstappen blijkt zijn eindverantwoordelijkheid te hebben ingeleverd als prijs voor de steun van de conrectoren in 1977.”

463 Een jaar later, in 1979, blijkt dat op de Oldenzaalse zusterschool, het TCC, ook gepleit wordt voor een collegiaal model, waarvan de rector en de conrectoren voorstanders zijn. Nu trekt het bestuur wel een grens en stelt dat een rector “niet geheel afhankelijk mag worden van besluiten van anderen”. HA. Carmel. BV - 014, 20 pdf. 12-15. Gesprek Bestuur – Rector Ter Braak en Conrector Van Dorst.

voor zijn verantwoording kon nemen “omdat het voorstel feitelijk de leerlingen minder kansen bood en de selectiviteit van het onderwijs zou toenemen (...) Tevens was ik geschokt doordat het juist mijn conrectoren waren, die deze selectieve mentaliteit vertoonden.” Toen enige weken daarna een motie van afkeuring tegen hem werd aangenomen (vanwege de lessenverdeling), nam hij ontslag met de woorden: “Er is uit het bovenstaande maar één conclusie mogelijk: de conrectoren wilden mij kwijt en creëerden daartoe een onhoudbare en onduldbare tweespalt.”⁴⁶⁴

Over de bestuurscultuur valt naar aanleiding van deze casus veel te zeggen. We zien hier twee verschillende en botsende bestuurlijke opvattingen. Enerzijds hanteerde het bestuur het beginsel van subsidiariteit: als eenmaal een rector is aangesteld en een ‘bestuurlijk mandaat’ is verstrekt, bemoeit het hogere (= bestuurlijke) niveau zich bij voorkeur weinig met de uitvoering maar biedt vooral ruimte. Daar tegenover staat de bestuurlijke verantwoordelijkheid - zeker in het bijzonder onderwijs - om in lijn met de wensen van ouders te handelen.⁴⁶⁵ Dit zijn twee conflicterende waarden, waartussen het schoolbestuur in deze casus heen en weer werd geslingerd. Lang werd uitgegaan van de subsidiariteitsgedachte. Het bestuur keek immers erg lang van afstand toe en neigde naar non-interventie, totdat het echt niet meer kon en verantwoorde uitbouw van de nieuwe school op het spel stond. Pas toen greep het bestuur in maar er was toen zeker al schade aangericht (bij personeel, mogelijk ook bij leerlingen) en ook toen bleef het bestuurlijke ingrijpen tweeslachtig.

5.3.2 Bestuurscrisis

In de jaren 1975-1977 vond binnen het bestuur ook een bestuurscrisis plaats als gevolg waarvan de laatste voorzitter- karmeliet sneuvelde. De eerste lekenvoorzitter volgde hem op in 1977. Daarnaast was er veel discussie over de positie van de bestuurssecretaris: was hij slechts “uitvoerend” of kon zijn rol worden opgewaardeerd tot een initiërende? Konden bestuurszaken aan hem en het bureau worden gedelegeerd? En was dat acceptabel voor de rectoren die, sinds zij vanaf 1976 apart waren begonnen te vergaderen, aan gezamenlijke kracht wonden?

De eerste bestuursvoorzitter na de formele scheiding van de Orde en de scholen in 1969, was toch weer een karmeliet, Pater Tiecke.⁴⁶⁶ De keuze voor een karmeliet op de voorzittersstoel gaf aan hoe groot het draagvlak voor de karmelieten in de Stichting nog steeds was. Sterker nog, deze keuze stond eigenlijk op gespannen voet met het (overgenomen) advies van de Commissie Soons⁴⁶⁷ dat de pater-provinciaal niet zelf

464 HA Carmel, SL-33, 84 pdf. Ontslagbrief rector Verstappen, 17 januari 1980.

465 De gezaghebbende katholieke onderwijspublicist Pelosi over de rol van ouders: “Het is hun plicht (als opvoeders, W.v.d.G) zich een kritisch oordeel te vormen over de gang van zaken en stappen te doen wanneer zij van oordeel zijn dat er iets minder goed gebeurt of beter gedaan zou kunnen worden.” Pelosi (1960) 125.

466 Conform het advies Soons had hij geen leidinggevende rol (meer) binnen de orde.

467 Het externe advies uit 1968 dat de terugtrekking van de orde uit de scholen inluidde. Zie paragraaf 3.3.2.

bestuursvoorzitter kon zijn. De nieuwe voorzitter, was weliswaar geen provinciaal maar stond in de Carmelhiërarchie, als oud-rector van de Carmelschool in Hengelo en van het Titus Brandsmalyceum in Oss, wel heel dicht bij de pater-provinciaal. Dat gold kennelijk niet als een bezwaar. Voor hem pleitte dat hij inzicht had in het reilen en zeilen van scholen. Hij leidde het bestuur, waarin voor het eerst vier leken zaten, tot in 1973 en wilde toen aftreden. Al in 1972 werd vooruitgekeken: is er een nieuwe voorzitter onder ons en (zeker zo belangrijk) hoe waarborgen wij onderwijskundige kennis en ervaring in het bestuur als het enige lid dat ooit zelf een school heeft geleid, gaat vertrekken. Met het oog op die onderwijskundige *know how* werd even gedacht aan een alternatieve mogelijkheid: het aanvullen van het bestuur met twee rectoren als adviserend lid: “In dat geval zou de typisch onderwijskundige inbreng in het bestuur wellicht van bedoelde adviseurs kunnen komen.”⁴⁶⁸ Maar, er waren, volgens bureaudirecteur Hoonakker, bij de Brabantse zusterkoepel OMO slechte ervaringen met zo’n adviseurschap van rectoren.⁴⁶⁹

In de daaropvolgende bestuursvergadering werd dit idee daarom weer ingetrokken. Incidenteel advies zou niet bezwaarlijk zijn, maar een permanent adviseurschap van rectoren ging het bestuur te ver. Zijn ze wel representatief? vroeg men zich af en: hebben praktiserende rectoren wel een voldoende algemeen en evenwichtig oordeel? En vooral: “zij zouden in een rolconflict kunnen komen”. Daarom besloot men dat plan maar niet met rectoren te bespreken.⁴⁷⁰ Dan toch maar coöptatie van andere notabelen: namen van advocaten, ondernemers en UT-hoogleraren passeerden de revue. Immers, de kandidaat moest managementervaring hebben, part time beschikbaar zijn en “zo enigszins mogelijk onderwijservaring hebben”.⁴⁷¹ Toen de zoektocht op niets uitliep, bood de zeer ervaren pater Rafaël Gooijer aan tijdelijk het voorzitterschap waar te nemen. Hij bleef dat doen tot 1 januari 1975 het moment waarop de orde pater Emile Gemmeke als nieuwe voorzitter voordroeg.⁴⁷²

Zo werd karmeliet pater Emile Gemmeke, al sinds 1973 lid van het schoolbestuur, in 1975 voorzitter. Aanvankelijk was dat succesvol want in 1976 werd hij voor een nieuwe bestuursperiode herbenoemd. Maar in 1977 brak een crisis rond zijn persoon en zijn voorzitterschap uit. In het voorjaar van 1977 schortte hij zijn voorzitterschap op en bezocht hij ook geen vergaderingen meer. In de zomer van 1977 vroegen de overige bestuursleden hem op te stappen als voorzitter en in het najaar van 1977 werd dat door Gemmeke zelf schriftelijk bevestigd. Zijn opvolger werd de Osse advocaat Van Grunsven, de eerste lekenvoorzitter van het stichtingsbestuur. Gemmekes korte voorzitterschap markeert de diepe crisis waarin het bestuur zich toen bevond. Over de achtergronden

468 HA Carmel, 13.pdf, p.22. DB vergadering augustus 1972.

469 Waaruit die slechte ervaringen bestonden, werd niet medegedeeld.

470 HA Carmel, 13.pdf. AB vergadering 14 september 1972.

471 HA Carmel, 13.pdf. AB vergadering 14 september 1972.

472 Dit was allerminst logisch: het recht op voordracht van een voorzitter had de orde volgens de statuten niet; men kon slechts leden voordragen. Zie bijlage 2, punt 6: Statuten 1973.

van het onvrijwillige vertrek bestond destijds geen duidelijkheid, ook niet bij toentertijd goed ingevoerde rectoren.⁴⁷³ Het resterende bestuur deed er alles aan om naar buiten het diepgaande meningsverschil toe te dekken. In een interne publicatie van de Stichting⁴⁷⁴ noemde zijn opvolger Van Grunsven Gemmekes terugtreden een “terugtreden op eigen verzoek om persoonlijke redenen”. Archiefmateriaal laat iets anders zien.

Wat was er wel aan de hand? Gemmeke was in 1973 pater Tiecke opgevolgd die voorafgaand aan zijn voorzitterschap rector van De Grundel was geweest. Na de periode Tiecke bestond in het bestuur behoefte aan een nieuwe bestuurder die schoolervaring had; zonder Tiecke ontbrak die namelijk in het bestuur. Volgens de regels voor de bestuurssamenstelling mocht de orde een voordracht doen voor de bezetting van een vacante bestuurszetel. Pater Gemmeke (toen 49 jaar) voldeed aan het profiel want hij had in diverse Carmelscholen godsdienstlessen verzorgd en was, weliswaar meer dan een decennium daarvoor, drie jaar conrector van de Hengelose Grundel geweest (1957-1960). Daarna had hij echter een hele reeks functies vervuld en activiteiten verricht buiten het onderwijs die zijn blik wel verder hadden verruimd. Hij vervulde bestuurs- en adviesfuncties bij diverse maatschappelijke instellingen zoals het Rode Kruis, de Sociale Academie Enschede, de telefonische hulpdienst Twente, en later ook functies die inhoudelijk veeleisender waren. Hij was lid van het curatorium van het Hoger Katechetisch Instituut in Nijmegen, bisschoppelijk gedelegeerde,⁴⁷⁵ adviseur bij het Provinciaal Concilie (1967-1970). Daarnaast was hij veelgevraagd spreker en publicist.⁴⁷⁶ In 1965 publiceerde hij *Eigentijdse godsdienstigheid, cultuurtheologische beschouwingen over het dagelijks leven van een Christen*, een toegankelijke leidraad over hoe Christenen zich dienden te verhouden tot allerlei culturele en maatschappelijke verschijnselen. Veel van de inhoud van dit boek vinden we terug in lezingen die Gemmeke later op allerlei plaatsen hield, voor katholieke genootschappen,⁴⁷⁷ maar ook in scholen. Ideeën die hierin steeds terugkomen zijn een pleidooi voor de ontwikkeling van een, wat hij noemt, subjectieve cultuur: “de ontplooiing van de mogelijkheden van ons wezen: wetenschappelijke vorming, verfijning van de kunstzin, lichaamscultuur, zedelijke volmaking, godsdienstige verdieping, kortom de alzijdige ontwikkeling van de mens.”⁴⁷⁸ Uit het boek blijkt duidelijk dat Gemmeke zich liet inspireren door de denkstroming van het katholiek personalisme. Daar zag hij ook een duidelijke opdracht voor het onderwijs:

473 Deze mededeling kreeg ik mondeling van oud-rector T. Gordijn.

474 Bron: het interne mededelingenblad van het Carmelbestuur *Interplus* van januari 1978.

475 Onderwijs en scholen bleven buiten zijn takenpakket. Zijn taakgebied waren de overige religieuze en profane organisaties.

476 In de korte biografie van C.M. Hogenstijn over Gemmeke (Hogenstijn, 1998) wordt gesproken over ongeveer 300 artikelen in dagbladen en tijdschriften. In het *Deventer Jaarboek 1999* spreekt Hogenstijn over circa 700 lezingen door Gemmeke gehouden en noemt hem in dezelfde bron “een geleerde en gedistingeerde pater” en een “bewogen vaderlandse ‘vrome’ die dienend aanwezig was in de gemeenschap van de stad Deventer”.

477 Ibid. 1998.

478 Gemmeke (1975) 29.

niet volstaan met de overdracht van objectieve cultuur maar doordringen tot het proces waarbij leerlingen het geleerde onderdeel maken van hun persoon en zo tot brede zelfontplooiing komen (in personalistische termen: “subjectieve cultuur verwerven”).

Gemmeke citeerde meermaals de Leuvense hoogleraar L. Janssens die in zijn *“Personalisme en democratisering”*⁴⁷⁹ deze katholieke denkstroming van Franse herkomst uiteenzette. Franse filosofen als Emmanuel Mounier, Jacques Maritain en later Paul Ricoeur en Emmanuel Levinas werkten de personalistische visie rond de Tweede Wereldoorlog uit als een alternatief voor ideologieën als communisme, fascisme en bourgeois-kapitalisme en boden in plaats daarvan een breed ethisch perspectief op de beschaving dat vooral in katholieke, en later ook in christendemocratische, kringen ingang vond. Later werd de benaming ‘communautarisme’ meer gangbaar. Uitgangspunt daarvan was: elke persoon is uniek, verbonden met anderen en spiritueel. Zowel de titel als de inhoud van Gemmekes boek waren hierop gebaseerd. Ook bij hem ging het over brede ontplooiing van de mens met extra aandacht voor de spirituele dimensie.⁴⁸⁰

Het toetreden tot het Carmelbestuur van de breed georiënteerde karmeliet in 1973 was voor hem een hernieuwde kennismaking met de toch wat gesloten schoolwereld. Uitvoerend secretaris Wildenburg was benieuwd naar de opvattingen van de nieuwe aspirant- bestuurder. Hij leek bevreesd voor een man met een te kerkelijk profiel. Per brief legde hij hem de tekst voor van een voorgenomen nieuwe doelstelling-omschrijving die op dat moment in het bestuur aan de orde was. Het ging over de vraag of de formulering “onderwijs naar katholieke beginselen” in de statuten vervangen zou moeten worden door “onderwijs op de grondslag van de waarden van het Christendom en met respect voor de katholieke traditie”. In zijn antwoord ging Gemmeke weliswaar ook in tweede instantie even in op dit formuleringsdilemma maar hij koos daarvoor een bredere invalshoek: “De doelstelling (van onze scholen) is ruimer dan de ontwikkeling en ontplooiing van de leerlingen. Onderwijsinstellingen (van scholen tot universiteiten) hebben invloed op de veranderingen in het cultuurpatroon en in de denk- en leefwereld. (...) Zo hebben ook ziekenhuizen in de afgelopen honderd jaar niet alleen veel individuele zieken geholpen maar ook de gehele cultuur rond ziekte en lijden beïnvloed. Er is meer gebeurd dan het verplegen van individuele zieken. Dit geldt ook voor onderwijsinstellingen. In feite leveren deze instituten een bijdrage aan stromingen van emancipatie, secularisatie en democratisering die positief of negatief kan zijn. Ik meen dat onderwijsinstellingen een dergelijke bijdrage ook dienen te leveren.”⁴⁸¹

De aspirant-bestuurder Gemmeke tilde hiermee de formuleringskwestie over de doelstelling van de Carmelscholen op naar een ander niveau. Zijn belangstelling voor

479 Janssens (1957).

480 Derweert (2017) 11-25.

481 Correspondentie Wildenburg-Gemmeke uit april 1973, aanwezig in Persoonlijk archief Gemmeke (NCI).

de bijdrage vanuit het katholicisme als cultuur-bijdrage aan samenlevingsopbouw, had hij ook eerder en elders geuit en kenmerkte ook zijn latere bestuurlijke inbreng: het dagdagelijkse hoort thuis bij de rectoren, niet bij het bestuur. Dat dient zich te bemoeien met normstelling, evaluatie en – meer algemeen - met het formuleren van een visie op de taak van katholiek onderwijs. Bouwstenen voor die visie verwoordde hij keer op keer in lezingen en artikelen. Hij koos nooit een smalle kerkelijke invalshoek maar een moraaltheologische: “een eigen ethiek, moraal, gedragspatroon, (...) eigen zicht op leven, lijden, dood en hiernamaals (eerbied voor dagelijks werk, eerbied voor waarheid) verlangen naar gaafheid, naar gerechtigheid (...) verwondering, erkentelijkheid, onbaatzuchtigheid.”⁴⁸²

Deze accenten combineerde Gemmeke met een visie op besturen. Dat was voor hem in hoofdzaak “het coördineren van de deskundigheid en ervaring binnen de hele Stichting, dus het organiseren van overleg op meerdere niveaus”. De bestuurlijke inbreng daarbij is argumenteren en normen stellen, bijvoorbeeld inzake personeelsbeleid. Besluiten zullen “doorgaans de wil van de betrokkenen weerspiegelen”, besturen staat daarbij vaak gelijk aan “bijsturen”. Gemmeke benadrukte vooral: “De scholen moeten zo autonoom mogelijk zijn (...) Binnen zekere grenzen, die op zichzelf ruim getrokken zijn, moet de school een zelfstandig beleid kunnen voeren”.⁴⁸³

Het was deze geleerde karmeliet die op 1 januari 1975 (na een bestuurslidmaatschap sinds 1973) de leiding van de Carmelstichting overnam. In het bestuur ontmoette hij twee tegenpolen: de pragmatische en zeer ervaren pater Gooijer, die hem qua kennis en ervaring binnen de wereld van het middelbaar onderwijs verre de baas was, en de uitvoerend secretaris Wildenburg die, net als Gemmeke, een man van sterke opvattingen was. Bij zijn installatie als voorzitter beseftte Gemmeke al: “Ik ben misschien de laatste pater en parttimer in deze functie.” Hij had toen al een omvangrijk programma: hij wilde niet zomaar intuïtief en reagerend besturen maar “coördinerend, (bijeendbrengend), supplementerend en stimulerend” en noemde speerpunten die in hun formulering opvallen: Hij sprak over “democratisering”, “een zo groot mogelijke zelfstandigheid van geledingen in en om de school”, “het opsporen van blinde vlekken die tot nieuwe dienstverlening kunnen leiden” en noemde daarbij als voorbeeld het onderwijs aan kinderen van buitenlandse gastarbeiders.⁴⁸⁴

Zes maanden later, in juni 1975, had hij een discussienota over de identiteit van de Stichting Carmelcollege gereed, waarin hij de waarden en identiteit verbond met praktische beleidsvragen, zoals: hoe om te gaan met niet-katholieke leerlingen en docenten, aandacht voor de Derde Wereld en feesten op school. Zijn adagium was daarbij: “Niet

482 Lezing voor de Vereniging Adelbert, Twente, november 1975 in Persoonlijk Archief Gemmeke (NCI).

483 Citaten ontleend aan een interviewverslag P. Smets – E. Gemmeke gehouden in het kader van het ITS-onderzoek, april 1978 in: Persoonlijk archief Gemmeke (NCI)

484 HA Carmel, BV- 011, 16 pdf. Bestuursvergadering 15-1-1975.

het verre ideaal, ook niet de alledaagse praktijk, maar, daartussen, hetgeen concreet verwacht wordt, hetgeen leeft aan eerlijke verlangens, dit bepaalt de identiteit.”⁴⁸⁵

In uitvoerend secretaris Wildenburg vond Gemmeke in eerste instantie een geestverwant. Wildenburg was weliswaar ook een man van de inhoud maar met meer praktisch managementinzicht. Gemmekes nota werd door hem uitvoerig becommentarieerd en daaruit bleek dat hij het op een belangrijk onderdeel, de benoeming van niet-katholieke docenten, oneens was met Gemmeke. Met zijn kennis van de schoolse praktijk wierp hij tegen: “Men kan m.i. als schoolleider erg moeilijk een sollicitant vragen rond levensbeschouwing en kerkelijke meelevendheid voorleggen als niet helder is of en in hoeverre deze voor het functioneren van de docent een doorslaggevende rol spelen”, en: “Het verstrekken van model-vragen t.b.v. sollicitatiegesprekken komt op mij wat merkwaardig over als niet eerst getracht is te bepalen hoe het in de praktijk met de confessionele/katholieke identiteit per school gesteld is en of daaraan eventueel iets kan of moet veranderen.”⁴⁸⁶

De kwestie van de benoeming van niet- katholieke leraren was al moeilijk, maar zeker problematisch was het als een zittende leraar solliciteerde als conrector in zijn eigen school zonder katholiek te zijn, iets wat in de jaren zeventig meermaals voorkwam. Enerzijds was er inmiddels de praktijk dat nieuwe conrectoren uit het team gekozen werden, waarna hun benoeming zonder veel toetsing bestuurlijk werd gefiatteerd. Anderzijds zou het ook juridisch problematisch kunnen zijn als een zittende leraar de toegang tot het conrectoraat werd geweigerd op grond van geloofseisen, zeker als hij tegelijk door een grote groep docenten voor die functie werd gekozen. Dit werd een eerste bestuurlijke valkuil voor voorzitter Gemmeke. Die had op de Carmelschool in Emmen bij een bestuursbezoek om de zaak heen gedraaid, tot ongenoegen van rector Stijnen. Uiteindelijk had hij als zijn mening gegeven dat zo’n benoeming alleen zou kunnen in een noodgeval.⁴⁸⁷ Maar een ander bestuurslid nam hier afstand van en zei bovendien dat Gemmeke zijn persoonlijke mening had gegeven en geen bestuursstandpunt had verwoord. Dit gebeurde vaker: pater Gemmeke hield op diverse plaatsen lezingen voor ouders (o.a. in Oss) en schreef over de identiteit van de katholieke school in de Twentse Courant, à titre personel.⁴⁸⁸ In de bestuursvergaderingen in 1976 en 1977 kwam Gemmeke op het punt van identiteit alleen te staan terwijl dat onderwerp hem zeer aan het hart ging. Naar aanleiding van een groeiend aantal niet- katholieke leerlingen in Dordrecht (tot circa 30 procent), vroeg hij in een bestuursvergadering: “Is er een punt waarop het bestuur zegt: stop”, maar in het bestuur kwam men niet tot zo’n gedeeld standpunt.⁴⁸⁹ Op het punt van de benoembaarheid verhardden de standpunten

485 HA Carmel, BV- 011, 16 pdf, 315 e.v.

486 HA Carmel, BV- 011, 16 pdf, 75.13a. Gedachten n.a.v. eerste praatpapier van pater Gemmeke.

487 Dat “noodgeval” werd nooit gespecificeerd.

488 HA Carmel, 18 pdf, 56.

489 HA Carmel, 18 pdf, 77.33, Verslag schoolbezoeken juni 1977.

zich.⁴⁹⁰ De Emmense rector Stijnen bleef op duidelijkheid aandringen waardoor de druk werd opgevoerd om een uitspraak te doen in de kwestie benoembaarheid van een niet-katholieke conrector. Gemmeke hield vast aan ‘alleen in een noodgeval’, en aldus werd in een DB-bestuursvergadering van 12 mei 1977 besloten. Maar uitvoerend secretaris Wildenburg veranderde van standpunt toen hij in een persoonlijke brief aan Gooijer schreef: “Helaas voert het KDC de mening van Gemmeke aan als een bestuursstandpunt wat het in feite niet is” en “Persoonlijk vind ik het van merkwaardig beleid getuigen wanneer een bestuur de school wel openstelt voor niet-katholieke leraren in vaste dienst, maar deze dan in beginsel minder kans geeft voor een eventuele benoeming tot conrector”. Hij pleitte onomwonden voor een open katholieke school: “Ik zou al erg gelukkig zijn als men in een school met mensen zou kunnen werken die zich allemaal positief christelijk opstellen, alsdan zouden vele scholen ‘katholieker’ zijn dan thans het geval is met de vogels van allerlei pluimage onder het ene hoedje van RK”.⁴⁹¹

Het bestuursbesluit werd nog in dezelfde maand teruggedraaid. De weg voor de conrectorsbenoeming in Emmen was toen weliswaar vrij maar in het bestuur was de schade toen al groot. Gemmeke kreeg het verwijt dat hij zich niet aan bestuursafspraken had gehouden “waarvan hij zeer goed op de hoogte was”.⁴⁹² Gooijer schreef in een persoonlijke brief aan andere bestuursleden (exclusief Gemmeke) dat er open moest worden gesproken over de verhouding tussen Gemmeke (“Emile”) en Wildenburg (“Frans”) en wilde ook een evaluatie van de “miserabele bestuursvergaderingen van het afgelopen half jaar”. Beiden moesten daarbij afwezig zijn want “ze hebben bepaalde eigenschappen waardoor samenwerking zeer moeilijk wordt, bijvoorbeeld dadendrang, niet uit handen kunnen geven versus dat de rest er geen verstand van heeft”.⁴⁹³ Bestuurslid Van Grunsven vroeg zich af “of we als bestuursleden goed bezig zijn als we elkaar persoonlijke brieven gaan schrijven”. Gemmeke verspreidde het bericht dat hij niet wist of hij zou aanblijven als pater Gooijer aanbleef.⁴⁹⁴ Er vielen harde woorden. Bestuurslid Te Lintelo “was verwonderd over het feit dat confraters karmelieten zo vijandig tegenover elkaar kunnen staan”. Hij merkte op dat pater Gemmeke altijd correct is gebleven tegen pater Gooijer. Anderen stelden dat pater Gooijers uitspraken “misschien niet altijd tactisch zijn geweest, maar wel waarheid bleken te bevatten”.⁴⁹⁵ Ook economisch directeur van het bureau, Hoonakker, mengde zich in de zaak. Hij schreef het bestuur in maart 1977 een brief met daarin drie klachten: 1. Het bestuur

490 Van Walstijn vermeldt dat in 1980 19% van de katholieke scholen meer dan een kwart niet-katholieke leerlingen had. De Dordtse situatie was landelijk dus niet uitzonderlijk, maar destijds binnen de Stichting Carmel nog wel. Zie Van Walstijn (2011) 167.

491 HA Carmel, BV-011, 18 pdf. Brief Wildenburg aan Gooijer, 23 mei 1977.

492 HA Carmel, BV-011, 18 pdf. Vertrouwelijk verslag bestuursvergadering 12 mei 1977, in afwezigheid van pater Gemmeke.

493 AP, doos 4. Persoonlijk Archief R. Gooijer, Persoonlijke brief aan zijn medebestuurders excl. Gemmeke, 23 juni 1977.

494 HA Carmel, 18 pdf. 39-40. Aanhangsel bij verslag AB 77-10.

495 Ibid.

pakt niet door en omzeilt problemen; 2. het bestuur is te weinig beschikbaar; 3. de voorzitter is wel representatief, maar veel te hoffelijk en vriendelijk, ook als een hard optreden jegens derden vereist is.⁴⁹⁶

Gemmeke besloot daarop zijn aanwezigheid bij bestuursvergaderingen op te schorten en las op de eerstkomende vergadering met de rectoren een verklaring voor waarin hij zijn inhoudelijke standpunten uiteenzette.⁴⁹⁷ De overige bestuursleden namen hem dit zeer kwalijk.⁴⁹⁸ De ontkenning van deze interne strijd volgde in oktober en november 1977. Gemmeke schreef een brief aan het overige bestuur en ging er daarna telefonisch mee akkoord dat bestuurslid Van Grunsven tot nieuwe voorzitter zou worden benoemd.⁴⁹⁹ Vervolgens schreef ook Gooijer een brief waarin hij, na meer dan dertig jaar intensieve bestuursbemoeyenis, zijn ontslag aankondigde.⁵⁰⁰ Het resterende bestuur besloot dat slechts aan twee van de schoolleiders opening van zaken over de hele affaire zou worden gegeven. Die respecteerden deze vertrouwelijkheid waardoor het convent als geheel onkundig bleef van de ware redenen van Gemmekes vertrek.

Na dit in bestuurlijk opzicht rampzalig verlopen jaar, trad bestuurslid en advocaat Van Grunsven aan als waarnemend voorzitter.⁵⁰¹ Hij handelde vrijwel meteen in een andere kwestie die de verhouding tussen bestuur en rectoren al langer vertroebelde en deelde op de eerstvolgende vergadering met rectoren mee dat het bestuursbureau gezien moest worden als adviesorgaan zowel naar het bestuur als naar de scholen en dus aan beide ondergeschikt en dat het bestuur “in de toekomst geen algemene principiële besluiten zou nemen zonder de schoolleiders daarin vooraf te kennen”.⁵⁰² Deze verschuiving in de machtsbalans tussen bestuur en rectoren was een indirect gevolg van teveel bestuursperikelen die men niet intern had kunnen oplossen en die het aanzien van het bestuur hadden geschaad. Tegelijk werd een poging van Wildenburg

496 HA Carmel.18 pdf. Deze interventie van de financieel directeur is uniek en opmerkelijk; hij moet gevreesd hebben voor ernstig nadeel voor de Stichting als geheel als de situatie niet snel veranderde.

497 Het Persoonlijk Archief Gemmeke bevat die heel harde verklaring: “Het heeft me buitengewoon bevreemd dat ik buiten mijn aanwezigheid, zonder mogelijkheid van verweer, zonder bemiddelingspoging in het verdomhoekje geplaatst ben (...) Het zal u niet verwonderen dat ik enkele keren associaties gekregen heb aan de situatie rond Charta ‘77 in Praag.” Persoonlijk archief Gemmeke.

498 Na het voorlezen van zijn verklaring “speelde Gemmeke de rol van martelaar waardoor hij begrijpelijkerwijs de hele rectorenvergadering mee-kreeg”. Uit Dordrecht en Deventer kwam schriftelijke adhesie voor Gemmeke en Rector Ter Braak uit Oldenzaal schreef: “Het beleid dat zich ontwikkelde in de richting van meer openheid, dreigt nu geblokkeerd te worden.” Brief M.ter Braak aan E. Gemmeke 29 april 1977, Persoonlijk Archief Gemmeke (NCI).

499 Steun vanuit de Orde voor Gemmeke bleef beperkt. Provinciaal Egberink schreef hem : “Van het bericht van je terugtrekking hebben we - met enige spijt dat het zo gelopen is - kennis genomen.” Brief J. Egberink aan Gemmeke, 19 december 1977. Persoonlijk Archief Gemmeke (NCI).

500 Bitterheid klinkt door in zijn afscheidsbrief: “Overigens is niet alleen mijn leeftijd, doch meer de houding van enkele karmelieten de oorzaak van dit vrij plotselinge vertrek. Brief Gooijer aan Provinciaal. AP. Gooijer, 2 december 1977. Persoonlijke archief Gooijer.

501 Dat werd enkele maanden later omgezet in het voorzitterschap.

502 HA Carmel, 18 pdf. Vertrouwelijk verslag AB 77-07.

om het predicaat “uitvoerend secretaris” te wijzigen in “secretaris”, door de overige bestuursleden afgewezen. Men wilde hem misschien wel tegemoetkomen en zijn positie opwaarderen tot bijvoorbeeld bestuursgedelegeerde, maar het moment was daarvoor uiterst ongelukkig. Wildenburg trok vervolgens zelf zijn verzoek daartoe in. Voor Gemmeke zou er geen officieel afscheid zijn, voor Gooijer was er enkele maanden later een afscheidsdiner.

In analyserende zin kan over de affaire Gemmeke het volgende gezegd worden. Zijn gedwongen vertrek uit het stichtingsbestuur berokkende de stichting schade, alleen al omdat men het na zijn vertrek moest doen zonder zijn intellectuele en spirituele inbreng die de kern van de bestuursproblematiek van dat moment betrof: de interne verhouding bestuur-scholen en het inspelen op de gevolgen van de secularisatie. Geen ander bestuurslid bleek in die periode voldoende geëquipeerd om datzelfde te doen, laat staan om dat in woord en geschrift te verwoorden en gezaghebbend uit te dragen. Gemmeke had initiërende kracht en overzag het brede maatschappelijke veld waarin de scholen op dat moment opereerden. Zijn visie op het besturen zelf paste bij de verlangens van de scholen en leverde hem dan ook draagvlak op bij de rectoren. Kortom, hij was een veelbelovend Carmelbestuurder maar had zwakke punten op het gebied van samenwerking. Mogelijk had hij ook, na tien jaar buiten het onderwijs te hebben gewerkt, onvoldoende gevoel voor de toen gangbare bestuurlijke omzichtigheid.

In ieder geval kreeg hij geen steun. Geconstateerd kan worden dat de overige bestuursleden de zaken lieten gebeuren en geen initiatieven ontplooiden om Gemmeke voor het bestuur te behouden. Hun belangrijkste zorg leek te zijn om de zaak in de doofpot te houden. De reactie van de provinciaal (zie voetnoot 499, hiervoor) wijst erop dat ook die niet intervenieerde, hoewel beide hoofdbetrokkenen paters karmelieten waren en onder zijn gezag opereerden.

5.3.3 Een organisatiecrisis

Het voornemen de structuur van de Carmelorganisatie extern te laten doorlichten, dateerde al van 1976. 1977 Was bestuurlijk grotendeels een verloren jaar. Maar in oktober '77 werd dan toch het ITS bereid gevonden een structuuronderzoek te verrichten. Het rapport was in 1979 klaar. Daarna gebruikte de Stichting zelf nog twee jaar om een acceptabele vertaling van het rapport te maken naar de eigen situatie. Dit proces dat in totaal vier jaar duurde, is te beschouwen als een crisis voor de organisatie als geheel in de zin dat het een periode was van heftige en intensieve debatten, maar ook een die in zekere zin werkte als een catharsis.

Het ITS-onderzoek vond plaats in 1978 en omvatte een beschrijving van de feitelijke situatie binnen de Carmelstichting, beschouwingen over het gezag en gezagsstructuren in onderwijsorganisaties in het algemeen, een inventarisatie van wensen en voorkeuren van de verschillende geledingen, toegespitst op een verdeling van taken

en bevoegdheden, en een aantal conclusies en aanbevelingen voor het toekomstig functioneren.⁵⁰³ Al in de inventariserende fase van het onderzoek werden de talrijke problemen duidelijk en ze werden door de betrokkenen ook ruiterlijk erkend. Het bestuur gaf het onvermogen om te besturen toe, de bureaudirectie signaleerde eigenlijk geen positie te hebben, de schoolleiders kwamen niet verder dan het benadrukken van het belang dat zij hechtten aan de eigen autonomie. Leraren werden in eerste instantie slechts heel beperkt bij het onderzoek betrokken maar bij hen bleek ook weinig ontevredenheid te bestaan, van bestuurlijke bemoeienis drong ook weinig tot hen door. Ouders waren duidelijker. Zij voelden dat ze te weinig informatie kregen en de onderzoekers schreven: "Slechts zelden vinden zij bij schoolleiding en docenten een gewillig oor voor zaken die hen aan het hart gaan, zoals bijvoorbeeld de katholiciteit van het onderwijs en de voorrang van katholieke kinderen bij de toelating van leerlingen."⁵⁰⁴

Het rapport ging vervolgens uitgebreid in op legitimiteitsverlies van bijzondere schoolbesturen in een gedeconfessionaliseerde situatie, de karakteristieken en werking van autonome professionele organisaties, schaalvergroting en democratisering. De constatering van het ITS lijken, terugkijkend, erg voor de hand liggend: "Vooral de ontzuiling en de deconfessionalisering is verantwoordelijk voor het ontvallen van de representatieve legitimering aan het schoolbestuurlijke gezag" en "Als het beleid van een school verder reikt dan die ene school of de taakstelling van het bestuursbureau het werkterrein van de scholen overlapt, dan kan het autonomiebeginsel niet meer worden toegepast. (...) de reactie daarop is dat men opheldering vraagt aan het schoolbestuur (...) De arbiterrol die het schoolbestuur in dit soort gevallen zou moeten spelen, is niet met succes uit te voeren (...) en zonder uitgangspunten of spelregels zal elke scheidsrechtelijke beslissing aanvechtbaar zijn."

Het interessantste deel van het rapport betreft de uitkomsten van de wensinventarisatie. Daarin komt naar voren hoe weinig animo er bij alle geledingen bestond om te komen tot grote structuurdoorbreekende maatregelen of veranderingen. Iedereen wilde weliswaar veranderingen, maar de tendens in de reacties kan men eerder antirevolutionair dan revolutionair noemen: "Praktisch alle schoolleiders staan veranderingen in het functioneren van het schoolbestuur voor, *het merendeel* vindt hiervoor structurele veranderingen niet nodig" en "*Twee derde* van de schoolleiders spreekt zich uit voor het onveranderd handhaven van de bestaande situatie met een centraal schoolbestuur" en ten overvloede: "Alle vier de lerarenraden spreken zich uit voor de handhaving van een centraal schoolbestuur. De ouders idem. Ook van de leraren wil het grootste deel de huidige situatie continueren."

503 Smets & Bakker (1979).

504 Smets & Bakker (1979) 14-20.

Deze opvallende overeenstemming werd in het rapport niet apart als verrassende uitkomst vermeld en tegen die achtergrond doet de hoofdconclusie dan ook merkwaardig aan: “De Stichting staat voor een principiële keuze tussen twee typen organisaties: een autonome professionele organisatie (waarin onderwijsgeevenden het beleid bepalen) of “een gedemocratiseerde organisatie waar direct en indirect belanghebbenden de doorslag geven”. De uitkomsten van het onderzoek zelf rechtvaardigden de noodzaak van zo’n scherpe keuze niet. Maar de onderzoekers toonden een duidelijke voorkeur voor de eerste optie waar zij stellen: “De slagingskansen (van de eerste optie) zijn beter omdat de overgrote meerderheid van de schoolleiders en leraren hiervoor geporteerd is. Schoolbestuur, directie van de stichting en ouders denken daar wel anders over, maar staan vrij zwak. Het schoolbestuur omdat het niet duidelijk blijkt geeft van zijn voornemen (...) meer te gaan optreden al beleidsvormend of uitvoerend bestuur, de directie omdat ze structureel en positioneel zwak staat, de ouders omdat ze slecht georganiseerd zijn.” Dit komt neer op een prognose op basis van (toen) bestaande machtsverhoudingen, geen advies om eventueel aan die verhoudingen iets te veranderen.

Rond de afronding en openbaarmaking van het rapport vonden nog uitgebreide schermutselingen plaats. Het bestuur ging niet akkoord met een integrale publicatie van de onderzoeksresultaten en beriep zich daarbij op privacyoverwegingen. Het verslag van deze controverse tussen de opdrachtgever en de onderzoekers werd als bijlage in het (uiteindelijk wel gepubliceerde) rapport opgenomen. Die laat zien dat de controverse ook in de begeleidingsgroep bestond: schoolbestuur en bureaudirectie stonden tegenover vertegenwoordigers van schoolleiders en ouders. Die houding van het schoolbestuur moet berust hebben op de onwil om de interne bestuursperikelen van 1977 aan de buitenwereld prijs te geven. Het bestuur verantwoordde zich hiervoor later en stelde het rapport zeker niet in zijn geheel af te wijzen. Maar, “Over het onderdeel ‘Conclusies en aanbevelingen’ lopen onze meningen sterk uiteen. Met name de o.i. wat al te stellige presentatie van de vermelde oplossingen roept zowel uit het oogpunt van bestaande organisatie-theorieën, als om de ingrijpendheid van die voorstellen grote vraagtekens bij ons op.”⁵⁰⁵

Hiermee werden het onderzoek en het rapport schakels in een langer proces van herbezinning. Een interne structuurcommissie zou met het rapport als onderlegger een meer bruikbaar advies moeten opstellen. Die zogeheten structuurcommissie, grotendeels gelijk aan de begeleidingsgroep ten tijde van het ITS-onderzoek maar zonder ITS-betrokkenheid, begon haar werkzaamheden een half jaar later onder een onafhankelijke voorzitter, de Twentse bestuurskundige Menting, die geen functie binnen de Stichting bekleedde.

505 HA Carmel, 405 pdf, 60-61. Brief aan de Carmelmedewerkers over het ITS rapport, augustus 1979.

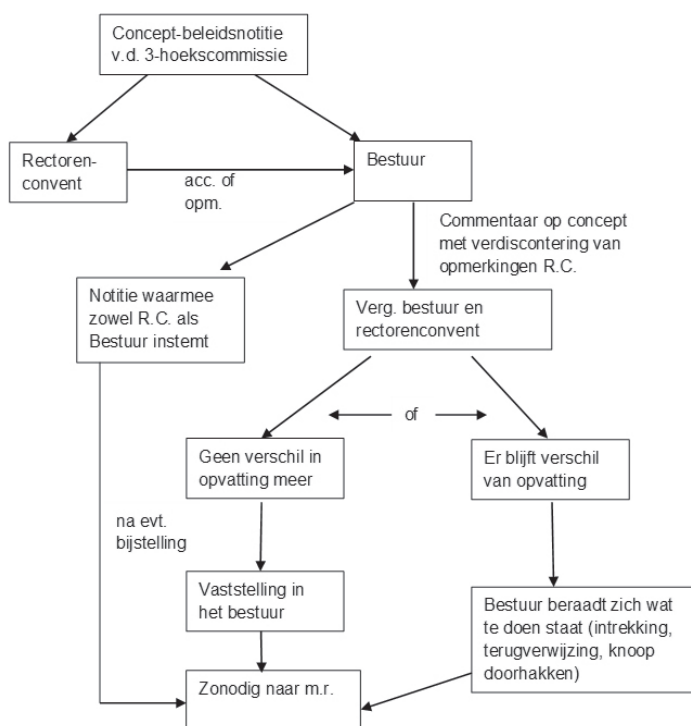
Deze structuurcommissie besloot in ieder geval heel anders met openheid om te gaan dan tot dusver gebruikelijk was. Al haar uitvoerige kwartaalverslagen zond ze toe aan alle scholen, en daarbinnen aan alle geledingen. Ook waren alle geledingen vertegenwoordigd. De commissie begon in haar verslagen met het fileren van het ITS-rapport, nam daaruit zaken over maar oefende ook kritiek. Zo nam zij het zittende Carmelbestuur in bescherming door afstand te nemen van de ongunstige bijbetekenis die in het rapport gehecht werd aan “toezien besturen” en noemde dat “in de gegroeide situatie adequaat en getuigend van wijs beleid”.⁵⁰⁶ Ook van de scherpe eindaanbeveling van het ITS nam ze afstand. Uitvoerig werd stilgestaan bij de legitimiteitsvraag en de maatschappelijke verantwoordelijkheid. De ITS-voorkeur voor de professionele organisatie als zwaartepunt werd daarmee danig gerelativeerd; het belang van democratisering door medezeggenschapsraden benadrukt. Onder de kop “Herstel van de gezagsbasis” heette het: “Het bestuur moet zich tot representant maken van de gemeenschap ten behoeve waarvan het onderwijs functioneert.” Als oplossingsrichting werd gesuggereerd het (nieuw geïntroduceerde) begrip ‘bestuurlijke driehoek’ goed te doordenken en uit te werken: schoolbestuur – directie/bestuursbureau – schoolleiders. Daarbij stelde de commissie zich op het standpunt dat het bestuursbureau geen andere dan uitvoerende bevoegdheden moest hebben.⁵⁰⁷

506 HA Carmel, 452 pdf, 10.

507 HA Carmel, BA-146, 452 pdf, 20-24.

(Figuur 7: De voorziene 'driehoeksprocedure', zoals geadviseerd door de Commissie Menting)

S C H E M A werkwijzer voorbereiding en beslissing van daartoe geëigende beleidszaken



Tezelfdertijd startte de voorbereiding binnen de Stichting Carmelcollege van de invoering van formele medezeggenschap en ging men oefenen met de invoering van driehoekscommissies op de belangrijkste bestuurlijke deelgebieden. Dat hield in dat mandaatgroepen werden gevormd bestaande uit enkele bestuurders, enkele rectoren en vertegenwoordigers van het bureau. De eindverantwoordelijkheid van de bestuurders hierbij bleef intact. Die praktijk zou later in de jaren tachtig leiden tot meer uitgewerkte protocollen voor de invulling van een initiatiefrecht dat bij deze commissies kwam te liggen. De keuze voor een driehoeksstructuur trok een wissel op het vermogen consensus te bereiken. Het was in die zin een ruimte-biedende structuur maar ook tegelijk een structuur die verplichtte tot overlegresultaat, zonder een gedetailleerde machtsverdeling vast te leggen.

De discussie in de structuurcommissie stond echter niet op zichzelf. Het bestuur zag in dat een discussie over structuur niet los gezien kon worden van een discussie over inhoud. Immers, het ITS-rapport stelde het bestuur voor de keuze: wil het bestuur alleen een sanctionerend orgaan zijn van een organisatie waarin beroepsbeoefenaren

het voor het zeggen hebben of moet het een beleidsbepalend orgaan zijn met eigen uitgangspunten en doelstellingen? Het ITS adviseerde daarna met zoveel woorden te kiezen voor een op de professionele autonomie gebaseerde organisatie, dus met doorslaggevende invloed van leraren. Maar op dit punt werd het ITS-rapport niet gevolgd. In de jaren 1978-1980 hield het bestuur zich bezig met het voorbereiden van een beleidsvisie die dat liet zien.⁵⁰⁸

Het betreffende stuk was in 1980 in concept gereed en werd, na diverse interne besprekingen in juni 1980 gepubliceerd en ter discussie aangeboden aan de scholen. In de inleiding refereerde het bestuur aan het ITS-advies: "Een te verwachten gevolg van het onderzoek van het ITS (...) is dat het bestuur zich duidelijk zal moeten legitimeren (...). We zullen onszelf bepaalde fundamentele vragen moeten stellen (...) en eerlijk gezegd: dit waren wij vanuit onze roomse achtergrond niet zo gewend."⁵⁰⁹ Daarna volgde een 'bestuurlijke beleidsvisie' met een vierledige vraagstelling:"

1. Welke waarden en normen gelden voor het bestuur als leidraad voor zijn beleid in het onderwijsgebeuren?
2. Wat verstaan wij onder levensbeschouwelijke, maatschappelijke en politieke functies van het onderwijs?
3. Wat zijn dan voor het bestuur de uitgangspunten en de maatstaven inzake identiteit van onze scholen?
4. Welke consequenties heeft dit voor ons personeelsbeleid, het toelatingsbeleid aan onze scholen, het pedagogisch en didactisch klimaat, religieuze en politieke vorming, inspraak en medezeggenschap van de geledingen, bestuursstructuur etc.?"

Het bestuur motiveerde de visietekst met de redenering dat bezinning op de structuur van de organisatie zijns inziens nooit los kon staan van de beweegredenen, zeker niet in een organisatie met belangrijke ideële doeleinden. "Daarom heeft het bestuur zich enkele wezenlijke vragen gesteld, die het specifieke bestaansrecht van onze eigen scholen en van het bestuur van de stichting Carmelcollege - als bevoegd gezag - voor elk daarvan in de kern raken. De visietekst sprak zich vervolgens uit over acht domeinen en bood voor elk daarvan een helder referentiekader. Een paar voorbeelden: onder het kopje *politiek* staat: "Om de leerlingen mondig te maken en ze bewust verantwoordelijk te laten worden voor het maatschappelijk gebeuren moet de school hun een niet-waardenvrije kennis bijbrengen van het regeringsbeleid in gegeven omstandigheden." Onder *identiteit* spreekt het bestuur over "een klimaat van evangelische vrijheid en liefde waardoor volwassenen en jeugdigen elkaar helpen bij de harmonische ontwikkeling van hun persoonlijkheid". Bij *personeelsbeleid* stelt het: om de uitgangspunten hierboven "te kunnen waarmaken is een zekere geestverwantschap van de werkers in de school

508 Auteurs waren karmeliet pater Zonneveld, ex - rector, geassisteerd door secretaris Wildenburg. De Beleidsvisie is integraal opgenomen in bijlage 3. In de definitieve versie werd de (te gedurfde ?) passage onder het kopje 'politiek' weggelaten.

509 HA Carmel, BA-206, 91 pdf, 57.

noodzakelijk” en ten slotte “Het *pedagogisch didactisch klimaat* van de school zal er een moeten zijn van grote menselijkheid. Warme belangstelling, verdraagzaamheid, onderlinge solidariteit, vergevingsgezindheid en aandacht voor de zwakkeren zullen grote prioriteit moeten hebben boven eenzijdige benadrukking van prestatie en wedijver”.⁵¹⁰

Voor het stuk naar buiten ging waarschuwde de secretaris het bestuur dat het misschien beter was om te spreken van een ‘discussienota’ dan van een ‘beleidsnota’. Anders zou men het risico lopen het werk van de structuurcommissie te doorkruisen. Hij vroeg zich ook af of de scholen niet zouden worden overvraagd en of het allemaal wel reëel was wat het bestuur wilde. Maar lof overheerste, ook bij hem, en hij schreef “Het is een unicum in de geschiedenis van de Stichting dat het bestuur uitgangspunten formuleert. Maar het zal met de ontzettend grote pluriformiteit van de achterban wel een moeizame zaak worden om überhaupt nog tot uitgangspunten te komen waar ieder zich in zal kunnen vinden of ten minste geen bezwaar tegen heeft.”⁵¹¹

De scholen vonden de toegezonden visietekst voor een deel te vaag. Maar het bestuur paste er wijselijk voor de tekst te concretiseren en schreef in een vervolgbrief: “Naar onze mening zal de beleidsvisie van het bestuur beter kunnen functioneren naarmate het de scholen lukt om in een eigen schoolwerkplan de uitgangspunten voor haar identiteit vast te leggen”. Toenmalig rector Bakels, later bestuursvoorzitter, schreef terugkijkend in 1995: “De tijd was toen zeker nog niet rijp voor een echte dialoog over katholieke identiteit in de complexiteit van denken en beleven in een sterk veranderde en veranderende kerk en wereld. De problematiek daarvan was, en is, te breed en te diep voor de toch begrensde wereld van de Stichting Carmelcollege en haar scholen.”⁵¹² Door de beleidsvisie te interpreteren als een stuk dat voornamelijk over de katholieke identiteit ging, ging hij voorbij aan iets anders. De hoofdgedachte van de beleidsvisie was immers tweërlei. Het bestuur sprak de ambitie uit opvattingen te hebben over specifieke zaken die ‘het bestaansrecht van de scholen in de kern raken’ en wilde dat doen in de ‘gezamenlijkheid van de driehoek bestuur-bureau-scholen. Deze hoofdgedachte, dat een structuurdiscussie niet kan zonder een bijbehorend inhoudelijk waardenkader, was duidelijk aanwezig maar bleef in die jaren grotendeels onbesproken. In 1990 deed karmeliet Pater Thuis, vele jaren bestuurslid, een poging de essentie ervan korter te formuleren. Sprekend over “de lijn die onze scholen kenmerkt”, zei hij: “dat is die speciale sfeer van zorgzaamheid, van eenvoud zonder pompa, met weinig absoluutheden, gericht op de mens in de leerling, op heel de mens samen met anderen op weg naar volwassenheid”.⁵¹³ Die formulering bleek wel kort genoeg om te onthouden: onderwijs voor ‘heel de mens, elke mens en alle mensen’ bleef een formulering waaraan de Stichting tientallen jaren zou blijven refereren.

510 Idem, 58-60.

511 HA Carmel, BA 206, 91 pdf. Brief Wildenburg aan bestuur, mei 1980, 37-39.

512 Ribbert (1995) 125.

513 De (iets aangepaste) visietekst en de feiten rond de receptie ervan zijn te lezen in Ribbert (1995) 123-126.

5.4 ASPECTEN VAN DE CARMELCULTUUR

De periode 1968-1981 kan in haar geheel gezien worden als een onrustige overgangperiode tussen twee meer stabiele periodes in. De eenheidscultuur van de vooroorlogse en direct naoorlogse periode brokkelde in de jaren zestig snel af. In de termen van Schein: men wist niet meer wat de *'correct way to percieve, think and feel'* was. Dat had te maken met de secularisatie die zeer sterk afbreuk deed aan de vanzelfsprekendheden van de katholieke school. Was er überhaupt nog ruimte voor exclusief katholieke scholen en kon men blijven uitgaan van de steun van ouders? Daarnaast was er twijfel aan het aanbod van katholieke scholen die traditioneel hun onderwijs combineerden met geloofsopvoeding. Was daaraan nog behoefte en kon een steeds pluriformer docentencorps dat nog bieden? Deze onzekerheden leidden tot tal van interne aanpassingen en tot een waardendebat over wie het in de scholen nu eigenlijk voor het zeggen had.

5.4.1 Cultuuraanpassing door incidenten

De hierboven beschreven incidenten, zo men wil conflicten, die zich in de jaren zeventig voordeden binnen de Stichting kan men zien als uitingen van zwak en weifelend bestuur van de Stichting Carmelcollege. In de drie besproken crises ging het om verschillende zaken. In de Thij-kwestie maakte het bestuur vooraf verkeerde inschattingen, trad het pas op toen de zaak al ver uit de hand gelopen was, werd het advies van de externe adviseur vrijwel in geen enkel opzicht gevolgd, was de kwestie rond het aangezegde en weer ingetrokken ontslag beschamend en ontbrak nazorg voor de school grotendeels. De kern van de crisis was een doelmatigheidsprobleem. Dat wat begon als een 'groeivraag' omvatte ook aspecten als concurrentie en territoriumuitbreiding en de omgang met het subsidiariteitsbeginsel. Kortom, een heel complex bestuurlijk probleem. In de zaak rond bestuursvoorzitter Gemmeke was er vooral sprake van slechte communicatie onderling. Het achterliggende belangrijke verschil van inzicht werd niet uitgesproken terwijl het een kwestie betrof die zeer typerend was voor dat moment: de gevolgen van de secularisatie en hoe daarmee in de praktijk om te gaan. Tussen bestuur en rectorenconvent daalde het vertrouwen als gevolg van gebrek aan transparantie. De scholen hielden het bureau vooral op afstand; ook in die relatie domineerde wantrouwen. In de drie crises waren zo ongeveer alle bestuurlijke problemen in het geding die in de bewuste periode aan de orde waren en ze overvroegen het bestuurlijk vermogen.

De antropoloog kijkt echter anders, en minder negatief, naar zulke confrontaties. Tennekes wijst erop dat dissensus binnen een organisatie in verandering heel functioneel kan zijn. Ook waar men eenzelfde cultuur deelt, hoeft men het niet met elkaar eens te zijn. De gelijke culturele basis zorgt er dan voor dat men bij het uitvechten van meningsverschillen onuitgesproken regels in acht zal nemen, bijvoorbeeld om

elkaar niet te beschadigen.⁵¹⁴ De meningsverschillen zelf kunnen worden opgevat als cultuurscheppend: uit de dissensus kan nieuwe consensus groeien. De vraagstukken achter de meningsverschillen zijn ook van groot belang: hoe dicht moet/mag een bestuur op de scholen zitten? Welke rolverdeling tussen bestuur, bureau en schoolleiders werkt het best? Als Schein spreekt over gezamenlijk doorgemaakte leerprocessen die de cultuur bepalen, doelt hij op deze dynamiek die de organisatie verder brengt. Achteraf kan geconstateerd worden dat zulke leerprocessen inderdaad hebben plaatsgevonden, al zijn ze toentertijd nooit als zodanig benoemd. Het dilemma tussen enerzijds het subsidiariteitsbeginsel (leidend tot terughoudendheid bij het schoolbestuur ten aanzien van interventies in scholen) en anderzijds de maatschappelijke verantwoordelijkheid om op een bepaald moment wel in te grijpen, zou aanwezig blijven maar werd met de tijd wel sneller herkend. Ontbrekende openheid van het bestuur naar de rectoren, zou later niet meer voorkomen in die mate zoals bij de zaak Gemmeke. Momenten van reflectie op bestuurlijk handelen zouden toenemen (zie daarvoor hoofdstuk 7). De interne cohesie werd na 1980 sterker en het werken met driehoekscommissies versterkte het onderlinge vertrouwen. De positie van het bureau werd steeds minder omstrede.

De geëngageerde Gemmeke had een duidelijke visie en zijn optreden (en aftreden) waren kenmerkend voor de fase waarin het katholiek onderwijs zich op dat moment (1975) bevond. Meer dan anderen bleek hij in staat tot reflectie op het bestuurlijk handelen.⁵¹⁵ Zijn uitgangspunten bij het besturen waren “collegialiteit, pluriformiteit en subsidiariteit”: door hem uitgewerkt als (1) informeel besturen, naast schoolleiders gaan staan, inzichten laten groeien; (2) de eigenheid van scholen en hun eigen keuzes respecteren en (3) dienstbaar gezag uitoefenen met respect voor de rechten van betrokkenen. In de beleidsvisie van 1980 is niet alleen een aantal van zijn ideeën terug te vinden, het document als geheel is een voorbeeld van bestuurlijke reflectie. Met Gemmeke op de voorzittersstoel leek er uitzicht te zijn op een nieuwe waardenoriëntatie voor de Stichting als geheel.⁵¹⁶ Maar door zijn onhandigheid en hardnekkige irritaties tussen hem en ‘autoriteit Gooijer’ bleef hij op dat moment alleen staan. Zo kon zijn bijdrage aan wat een nieuwe bestuurscultuur had kunnen worden, weer snel vervliegen.

5.4.2 Omgevingsinvloeden op het schoolbestuur

De groei van het leerlingenaantal in deze periode had positieve en negatieve aspecten. Enerzijds zorgde de groei voor voldoende bestaansbasis en middelen. Maar de groei zorgde ook voor problemen. Er werden als gevolg daarvan nieuwe

514 Tennekes (1995) 89-90.

515 In maart 1977 stelde hij een evaluatienota op (HA Carmel, BA-101): “Tussentijdse evaluatie van het besturen binnen de Stichting Carmelcollege” waarin hij pleitte voor drie bestuurlijke principes: collegialiteit, pluriformiteit en subsidiariteit.

516 Er loopt ook een duidelijke ideologische lijn van zijn geestverwantschap met persoon en gedachtegoed van Titus Brandsma, via zijn inspiratie door het christelijke personalisme tot zijn latere voortrekkersrol in de Moderne Devotiebeweging in Deventer.

dependances gesticht die meteen ook leidden tot wrijvingen tussen scholen, een nieuwe problematiek, en het bestuur kreeg vaker te maken met samenwerkingsrelaties (of niet-samenwerkingsrelaties) met andere scholen/besturen. Er kwamen veel jonge leraren binnen met een ander profiel die de discussie over de gevolgen van de secularisatie in de scholen deed versnellen. Zij eisten bovendien een sterke stem daarin. De in omvang gegroeide scholen ontwikkelden een ander klimaat: de huiselijkheid verdween deels, het vanzelfsprekende eenhoofdige leiderschap verdween, scholen groeiden onvermijdelijk in meerdere of mindere mate in de richting van bureaucratieën. Het bestuur reageerde daarop met het pedagogisch gemotiveerd, instellen van getalsgrenzen en probeerde de scholen in omvang te beperken. Maar in een tijd van sterke leerlingengroei bleek dat een moeilijk hanteerbare strategie.⁵¹⁷ De tijd van de in omvang beperkte, exclusief katholieke school van voorheen was definitief voorbij.

5.4.3 De waardendiscussie

De identiteitsdiscussie werd in de eerste helft van de jaren zeventig niet al te heftig gevoerd, maar leefde op toen pater Gemmeke het onderwerp in 1975 opnieuw agendeerde. Hij, de laatste bestuursvoorzitter-karmeliet die om zich heen alle pater-rectoren zag vertrekken, had zelf ook niet meer het vanzelfsprekende draagvlak dat eerdere karmelieten op de voorzittersstoel hadden. Dat laat bijvoorbeeld de toespitsing in de discussie op de benoembaarheid van niet-katholieke leraren en vooral conrectoren zien. Het was een niet te winnen strijd waarin ook zijn aanvankelijke bondgenoot Wildenburg zich uiteindelijk tegen hem moest keren. Dan was er de ontluisterende strijd met bestuursveteraan pater Gooijer, waarvan vooral zo weinig mogelijk naar buiten mocht lekken. De pragmaticus (Gooijer) versus de ideologisch gedrevene (Gemmeke) die als voorzitter te laat kwam, en het onvermijdbare conflict ten gevolge waarvan ze alle twee sneuvelden. Met het verder terugtreden van de karmelieten als rector of leraar, wijzigde ook de visie op wat in de scholen het ‘meest primaire’ proces was: geloofsopvoeding, mensvorming en secundair “goed onderwijs”, of andersom. De *Beleidsvisie 1980* laat nog, als een late echo, het Carmelitaanse primaat zien van deugden boven wedijver en prestatie. Het is de vraag hoe reëel dat nog was voor de scholen van na 1980⁵¹⁸, ook gezien het moment waarop die tekst verscheen. De *Beleidsvisie*-tekst was nog een typisch Carmelitaans product, ook opgesteld door karmeliet en ex-rector pater Zonneveld en door hem aangeboden aan een inmiddels door leken gedomineerd schoolbestuur. Het was de uitwerking van een viertal fundamentele bestuurlijke vragen die gingen over een ‘maatstaf inzake de identiteit van onze scholen’. Vragen die, zoals de nota stelde, “het specifieke bestaansrecht van onze scholen raken”. Het waren vragen naar het doel van het Carmelonderwijs en daarmee ook indirect naar het bestaansrecht van de Carmelscholen.

517 Zie in dit verband ook hoofdstuk 1, 24 waar Vuyk (2017) en De Vries (1993) goed invoelbare redenen noemen waarom leerlingen en ouders voor langere schoolloopbanen kozen; dat konden de scholen niet negeren.

518 Reacties uit scholen op de beleidsvisie stellen die vraag nadrukkelijk.

Theoretisch pedagoog Biesta heeft zich in een aantal publicaties beziggehouden met juist dit type rechtvaardigingsvragen waarvan hij vindt dat ze te weinig gesteld worden en hij pleit voor een *“reconnection with the question of purpose in education”*.⁵¹⁹ Vertrekend bij de klassieke opsomming van de drie doelen van de school (socialisatie, kwalificatie en persoonlijke ontwikkeling of *subjectification*) is zijn stelling dat discussie over het evenwicht tussen die drie op elk niveau van het onderwijs (van een afzonderlijke school tot het landelijke niveau van onderwijsbeleid) met een zekere regelmaat aan de orde hoort te zijn.

De kwestie rondom de Bestuurlijke Beleidsvisie 1980, het aanbieden van het document aan de scholen die er nauwelijks raad mee wisten, het stuk daarom voor kennisgeving aannamen en er in veel gevallen niet op antwoordden, is een artefact dat heel kenmerkend is voor de overgangperiode 1969-1981. We zien het waardenconflict zich afspelen: de beleidsvisie die fundamentele kwesties agendeert, die scholen uitnodigt tot een visiediscussie, maar tegelijk te zien is als een testament van de karmelieten. Gepresenteerd op een moment waarop de rectoren hun machtsconflict met het bestuur nog vers in het geheugen hadden en waarop de nieuwe verhoudingen die de rapporten Smets (1979) en Menting (1980) suggereerden, nog niet waren ingedaald. Dat moest botsen. Weliswaar was het stellen van fundamentele vragen in 1980 zeer relevant voor de Carmelstichting, komend uit een periode waarin het primaat lag bij (katholieke) socialisatie, die ook lang gezien was als de rechtvaardiging van het instandhouden van scholen bij uitstek. Maar het moment was ongeschikt voor zo'n *‘purpose of education-discussie’* en de rectoren hadden er niets bij te winnen. De gewenste en beoogde discussie bleef dus uit, wat op dat moment misschien ook wel verstandig was. En zo deed op intuïtief niveau de *basic assumption* van conflictvermijding zijn werk.

5.4.4 De bestuurscultuur: lankmoedig, ruimte gevend en prudent

Kijken we over de hele periode naar wat dit alles deed met de bestuurscultuur, dan zien we vooral een grote lankmoedigheid. Die is zichtbaar in de casus Verstappen, maar ook in andere gevallen. De tegenstelling in de bestuursstijl was dan ook niet ‘toezien’ versus ‘beleidsvormend’ (zoals het ITS stelde) maar eerder ‘lankmoedig, ruimte-gevend en prudent’ versus ‘activistisch, ongeduldig’. Het bestuur had zeker meningen, bracht die ook naar voren (in de *Bestuurlijke Beleidsvisie 1980*, tijdens bestuursbezoeken) maar ‘drukte niet door’ en bleef ingehouden in zijn formuleringen.⁵²⁰ Men kan dat interpreteren als ‘zwak’ maar misschien ook als ‘wijs’. Het risico van een massieve breuk

519 Biesta, *Good Education* (2009), 33-46 biedt een compact overzicht van zijn gedachten over het nut van de *purpose of education*-vraag.

520 Voorbeeld: na jaren van heftige discussie over wel/niet vast benoemen van niet-katholieken (als leraar, conrector), komt er uiteindelijk een wel heel ingehouden formulering in het *Bestuurlijke beleidsdocument 1980*, namelijk: “een zekere geestverwantschap van de werkers in de school is noodzakelijk”. De *Bestuurlijke Beleidsvisie 1980* is in extenso opgenomen in bijlage 3.

tussen enerzijds rectoren en anderzijds bestuur en bureau, en daarmee mogelijk het uiteenvallen van de Stichting, is er wellicht mee voorkomen.

Positiebepaling binnen het grotere geheel van het katholiek middelbaar onderwijs vond in deze periode hoegenaamd niet plaats. Men onderging de gebeurtenissen eerder dan dat er proactief werd gestuurd. Dat kan worden herleid naar de noodzaak om in deze periode alle aandacht te geven aan de interne cohesie, het kan ook (of mede) getuigen van een wat isolationistische kijk, een groot vertrouwen in de toekomst, ook waar men zelf niet probeerde mee te sturen. Overigens was er wel sprake van zelfbewustheid: adviezen werden vrijelijk ingewonnen, maar nadien ook altijd aan de eigen situatie aangepast. Het inzicht in de eigen situatie won het dan steeds van wat 'de theorie van buiten' aanreikte.⁵²¹

Het zijn deze cultuurkenmerken die, terugziend op de beschrijving van deze periode, opvallen. Ze wijken af van wat zich in de eerdere periode (1922-1968) manifesteerde. Toen overheerste de zelfbewustheid, dadendrang (scholen stichten) de externe gerichtheid (de emancipatorische insteek), de eenheid in denken en doen. Maar in de jaren zeventig hoefde men niet zo zichtbaar te zijn; er was in eigen huis genoeg werk te doen. In de dynamiek die het wel en wee van de Stichting uitmaakte, werd deze periode vooral gekenmerkt door zorg over de interne cohesie en het eigen bestuurlijk vermogen.

521 Advies Berenschot (1971), Advies Warries (1975), Advies Smets (1979).

HOOFDSTUK 6

Carmelonderwijs 1980-2000

6.1. HET ONDERWIJSKLIMAAT IN DE JAREN TACHTIG EN NEGENTIG

6.1.1 Inleiding

Dit hoofdstuk gaat over de Stichting Carmelcollege in de periode 1980-2000. Rond 1981 was de interne crisis van de jaren zeventig, gekenmerkt door onderlinge wantrouwen en conflicten, goeddeels voorbij en keerde het vertrouwen langzaam terug. Het bestuur was zich bewust geworden van de betekenis van openheid en ruimte bieden en trad met terughoudendheid op. Het rectorenconvent vergrootte zijn invloed. Rond de invoering van medezeggenschap in 1981 traden de rectoren als krachtige eenheid op. De gezamenlijke werkstructuur werd uitgebouwd door het werken met 'driehoekscommissies' rond bestuurlijke vraagstukken. De Stichting had haar vermogen tot gecoördineerd handelen hervonden en was versterkt uit de crisis gekomen. Statutair waren er op dat moment zeven bestuursleden, vier daarvan leken, aangezocht door middel van coöptatie, en drie karmelieten op kwaliteitszetels. De rectoren waren inmiddels in meerderheid leken.⁵²²

Na stabilisering in de jaren tachtig groeide de Stichting in de jaren negentig zeer snel door fusies en nieuw toetredende scholen, van 15.000 leerlingen (1981) naar 35.000 leerlingen (2000). Parallel daaraan groeide bij het Carmelbestuur het inzicht dat deze onderwijskoepel niet langer door vrijwilligers in deeltijd kon worden bestuurd. In 2000 trad een nieuwe bestuursstructuur in werking en namen een voltijds college van bestuur en een raad van toezicht de leiding van de stichting over. In nieuwe statuten werden de posities van de bestuursorganen ten opzichte van elkaar vastgelegd. Doel van de invoering van de nieuwe bestuursstructuur was verdere professionalisering en organisatieontwikkeling: zowel de controlefuncties als ook de bestuurlijke strategievorming moesten op een hoger plan komen te liggen.

6.1.2 De onderwijscontext

In haar studie *Voortgezet onderwijs in de jaren negentig*⁵²³ uit 2002 spreekt Bronneman-Helmers over ingrijpende veranderingen in het voortgezet onderwijs in de jaren negentig. Veranderingen "niet alleen qua onderwijsinhouden, didactische werkwijzen en leerinhouden, maar ook qua infrastructuur, die werden ingegeven door uiteenlopende ontwikkelingen op demografisch, economisch, sociaaleconomisch en bestuurlijk gebied".

In dit hoofdstuk wordt bij die veranderingen stilgestaan: wat behelsden ze, hoe beïnvloedden de uiteenlopende maatschappelijke ontwikkelingen het onderwijs en, vanwege de focus van dit onderzoek, wat betekenden ze voor een afzonderlijk schoolbestuur? Bronneman-Helmers' beschrijving is er een achteraf (2002) maar zij

522 Drie rectoren waren in '79-'80 tegelijk teruggetreden : Janssen (Dordrecht), Tops (Enschede) en Stijnen (Emmen). De eerste twee waren karmeliet.

523 Bronneman-Helmers (2002) 39.

raadpleegde veel studies uit de jaren tachtig en negentig waarover schoolbesturen in principe ook toen al, als bestuurlijke beleidsinformatie, konden beschikken.

Voor de veranderingen in de jaren negentig werd uiteraard in het decennium daarvoor de basis gelegd. Deze twee decennia kenmerkten zich door politieke besluitvormingsdilemma's met betrekking tot de vormgeving van het voortgezet onderwijs, in het bijzonder van de eerste fase. Nadat in de jaren zeventig was vastgesteld dat consensus over de invoering van een middenschool niet zou worden bereikt, probeerden opeenvolgende ministers van onderwijs minder vergaande modellen voor de eerste fase in wetgeving uit te werken. In 1979 stelde Minister Pais een ongedeelde brugperiode van twee jaar voor, in 1982 volgde Deetman met plannen voor Voortgezet Basisonderwijs, in 1986 adviseerde de WRR⁵²⁴ tot invoering van een brede basisvorming, die inderdaad in 1993 bij wet werd ingevoerd en veertien vakken voorschreef voor alle leerlingen in de eerste drie leerjaren. Hoewel het bij al deze voornemens en aanzetten tot een wettelijke regeling ging om een bepaalde mate van integratie van schooltypen, bleef na afwijzing van het (radicalere) middenschoolconcept de positie van het lager beroepsonderwijs als 'restschool' in al deze plannen problematisch. In 1992 werd het lager beroepsonderwijs omgedoopt tot voorbereidend beroepsonderwijs (vbo), in 1999 volgde de samenvoeging met het mavo tot vmbo. Maar, zegt Bronneman: "ook dit heeft niet de beoogde statusverhoging van het vbo kunnen bewerkstelligen; het heeft zich niet kunnen ontdoen van het stigma van restonderwijs".⁵²⁵

Deze twintig jaar durende zoektocht naar consensus over de inrichting van de eerste fase van het voortgezet onderwijs, kwam voort uit een fundamenteel gebrek aan overeenstemming over doel en karakter van het onderwijs aan twaalf- tot zestienjarigen. Het politieke denken bleef schipperen tussen geïntegreerd onderwijs en het traditionele categoriale systeem. De onderwijskundige Vos⁵²⁶ plaatste deze kwestie in historisch en internationaal perspectief. Hij spreekt van een stilzwijgende trendbreuk in de vroege jaren zeventig waarbij het streven naar eenheid en eenwording in de eerste fase werd ingeruild voor een model waarbij de individuele leerweg van de leerling als een op zichzelf staand nastrevenswaardig gegeven werd beschouwd, "de vervanging van het aloude onderwijsideaal van *promotion de tous* door het op zichzelf staande uitgangspunt van individuele zelfontplooiing".⁵²⁷ Ook Mellink signaleert deze wijziging wanneer hij stelt dat aan het eind van de jaren zeventig de gevoelde noodzaak tot emancipatoir onderwijs inmiddels was vervangen door het idee dat "elk individu in staat was om via een persoonlijk emancipatieproces vrijheid te verwerven".⁵²⁸

524 Wetenschappelijke Raad voor het Regeringsbeleid.

525 Bronneman-Helmerts (2002), 49.

526 Vos (1985).

527 Idem, 24-25.

528 Mellink (2014) 167.

De impliciete keuze waarover Vos spreekt, het tweeslachtige en weifelende ervan is ook te zien als een controverse tussen pedagogen en politici enerzijds en de uitvoerders (leraren) in de scholen anderzijds. Daarbij bleef de eerste groep wijzen op de cultuurpolitieke wenselijkheid van het aanbieden van gemeenschappelijke culturele bagage in een meerjarige, geïntegreerde periode maar kreeg de tweede groep, de uitvoerders in de scholen, uiteindelijk de overhand. Redenerend vanuit exameneisen benadrukten de leraren de onhaalbaarheid van zo'n langere geïntegreerde periode in heterogene groepen. Al in de jaren negentig zien we de tendens om de tweejarige (brede) brugperiode (als die al was ingevoerd) terug te schroeven naar kortere (eenjarige) of meer categoriale varianten. Bronneman-Helmers oefent daarop nauwelijks verholen kritiek wanneer zij over die eenjarige brugperiode schrijft: "De korte tijdsspanne waarin de determinatie zich dan voltrekt, verhoudt zich slecht tot de enorme verschillen tussen jongeren in die leeftijdsfase (zoals tussen jongens en meisjes)."⁵²⁹

Er zijn meer analyses en documenten die erop wijzen dat er in de jaren tachtig en negentig ondanks veel ophef maar heel weinig vooruitgang is geboekt met het integratiestreven. De extra middelen die in de jaren tachtig scholen in staat stelden om de eerste fase minder categoriaal in te richten, hadden weinig effect. Smeets en Buys⁵³⁰ wezen er in 1986 al op dat "onduidelijk beleid ten aanzien van onderwijsvernieuwing een negatieve uitwerking kan hebben op de bereidheid van leraren"⁵³¹ en rapporteerden wat docenten vonden van de vernieuwingspogingen om de eerste fase meer te integreren. Veel docenten hadden negatieve ervaringen, zowel ten aanzien van de nagestreefde doelen (niveauverhoging, werken in heterogene groepen) als ten aanzien van de eigen positie daarbij (taakverzwaring).⁵³² Een grote meerderheid noemde een brede instroom (lbo-avo-vwo) nadelig.

Later evaluatieonderzoek van de Onderwijsinspectie⁵³³ richtte zich vooral op de vraag of met name de basisvorming de oorspronkelijke doelen had bereikt. Bronneman-Helmers concludeerde daarover in 2002: "De verschillende doelstellingen achter de basisvorming zijn maar zeer ten dele bereikt." Alleen op deelaspecten (de formulering van de kerndoelen, de overladenheid van het programma) is later aan de basisvorming gesleuteld, maar 'de functie van de basisvorming' werd (in dergelijke evaluaties) niet meer ter discussie gesteld.⁵³⁴

Deze evaluatiegegevens en kanttekeningen achteraf sluiten volledig aan bij de analyse van Vos in 1985, wanneer hij schrijft: "Hoewel er aan het eind van de jaren zestig

529 Bronneman-Helmers (2002) 291-293.

530 Smeets (1986).

531 Zij baseerden zich daarbij op onderzoek van Vandenbergh (1978) en Fullan (1982). Zie Smeets (1986) 19.

532 Idem, 60-62, 71.

533 Onderwijsinspectie (1999).

534 Bronneman-Helmers (2002) 49-50.

(...) zeker aanzetten zijn gegeven tot constructief en onderwijskundig verantwoord onderwijsbeleid, is sindsdien het beleid in de praktische uitwerking sterk fragmentarisch gebleven (...) eenzijdige nadruk kwam te liggen op de eigenheid en autonomie van de scholen zelf, die als opgave kregen zelf de inhoudelijke inrichting van het onderwijs te bepalen." Hij pleitte toen al voor ander beleid, "een herstel van constructief onderwijsbeleid (...) een hernieuwde problemdiagnose, (...) meer vanuit samenhang, (...) meer vanuit een pedagogische en 'maximaliserende' benaderingswijze". Gebeurde dat niet dan vreesde hij "onderwijskundige degradatie van het lbo als restonderwijs, verdergaande tweedeling, herstel van de oude tegenstelling volksonderwijs-standsonderwijs".⁵³⁵

Dat het lager beroepsonderwijs (lbo) de grote verliezer zou worden, gaven de sociologen Glebbeek en Mensen al aan in 1986 in hun onderzoek in opdracht van de WRR naar de verhouding tussen basisvorming en beroepsonderwijs. Zij stelden op zich geen bezwaar te hebben tegen een veralgemenisering van de leerinhouden die de basisvorming voor het lbo zou betekenen. Een *common culture curriculum* vonden zij op zichzelf wenselijk maar alleen bij een structurele integratie van schoolsoorten, niet een die "ergens halverwege blijft steken". "Vlees noch vis", zo betitelden zij basisvorming binnen het lbo. "Algemeen maar zonder de status van algemeen vormend onderwijs te genieten en beroepsgericht zonder een daadwerkelijke beroepsopleiding te zijn", en aldus "worden de leerlingen met een onaantrekkelijk leerplan geconfronteerd(...) waardoor vele spanningsverschijnselen in het voortgezet onderwijs in het lbo hun culminatiepunt vinden: ordeproblemen, spijbelgedrag, voortijdig schoolverlaten – zij alle illustreren de onhoudbaarheid van de situatie". Elders in hun advies spraken zij van "Milieuspecifiek en etnospecifiek restonderwijs voor leerlingen voor wie vrijwel geen andere mogelijkheden openstaan".⁵³⁶ Het is daarom geen wonder dat in de jaren tachtig het lbo door steeds meer ouders en leerlingen werd gemeden en vervolgens (maar pas veel later!) werd gezocht naar een mogelijkheid om dit schooltype weer aantrekkelijk te maken, uitmondend in de creatie van het vmb⁵³⁷ in 1999.

6.1.3 Terugloop van het leerlingenaantal en veranderde schoolkeuze

In de eerste vijftien jaar na invoering van de Mammoetwet was er, zoals we zagen, sprake van een enorme leerlingengroei. Slechts eenmaal in de geschiedenis kwam het voor dat het voortgezet onderwijs meer dan 1,2 miljoen leerlingen telde. Dat was in het schooljaar 1980-1981. Vijftien jaar later (1995/1996) was dat aantal ver teruggezakt tot 867.000, een diepterecord dat tot op heden niet meer werd bereikt.⁵³⁸ De groei van de jaren zeventig had verschillende oorzaken, maar de belangrijkste daarvan was de keuze van leerlingen (vooral meisjes) om meer en langer aan het voortgezet onderwijs deel te

535 Vos (1985) 50-51.

536 Glebbeek & Mensen, in hun voorstudie van het WRR rapport. Zie Bronneman-Helmers, (1986) 7-8.

537 Voorbereidend middelbaar beroepsonderwijs.

538 CBS Statline, *Leerlingen, deelnemers, studenten vanaf 1900*.

nemen. Het avo-vwo profiteerde het meest van die groei. Scholen waren genooddacht nevenvestigingen te stichten, het aantal afdelingen van scholen groeide en het aanbod in het avo-vwo werd daarmee ook fijnmaziger. Het aantal leraren groeide tussen 1965 en 1975 met vele duizenden. De periode van krimp, die er vanaf 1983 op volgde en evenveel werkgelegenheid weer liet verdwijnen, had als belangrijkste oorzaak de terugloop van geboortes in de jaren zeventig. De krimp was echter niet gelijk over de schoolsoorten verdeeld. Het lbo kromp veel sneller dan het avo-vwo (tussen 1980 en 1995 was sprake van bijna een halvering van het lbo).⁵³⁹ Behalve demografische krimp waren er dus ook andere oorzaken van het dalend leerlingenaantal. Er trad een grote verschuiving op van lbo naar avo-vwo⁵⁴⁰ en binnen die laatste sector werd de deelname langer. Zo nam het aandeel van alle leerlingen die een vwo-diploma behaalden tussen 1970 en 1994 toe van tien naar vijftien procent van de 12-18 jarigen. Ook het aantal mavo-havo-vwo-stapelaars binnen het avo-vwo groeide sterk. Dat had de Mammoetwet mogelijk gemaakt.

De socioloog Kuhry analyseerde in 1998 de groei van het leerlingenaantal in de periode 1970-1983 nader en onderscheidde daarbij verschillende factoren. Op de achtergrond speelden volgens hem twee langjarige processen: een grotere sociale mobiliteit als gevolg van toenemende meritocratisering en een toenemend maatschappelijk nut van langere onderwijsdeelname in termen van te bereiken maatschappelijke positie en inkomen. Ook was er in de jaren tachtig en negentig inmiddels sprake van een betere bereikbaarheid van scholen door een groter aanbod. De krimp (door geboortenterugval die na 1980 de middelbare scholen bereikte) laat hij goeddeels buiten beschouwing maar hij laat wel zien dat de terugloop vanaf 1983 voor de hogere schoolsoorten sterk werd gedempt door een opwaartse beweging in de schoolkeuze.⁵⁴¹

6.1.4 Schaalvergroting, fusieprikkels en schijnbare integratie

In de jaren tachtig werd duidelijk dat de weerslag van de demografische ontwikkeling in het voortgezet onderwijs (een sterke groei, snel gevolgd door sterke krimp) zou dwingen tot samenwerking en fusie van scholen. De terugloop van de leerlingenaantallen vanaf 1983 trof de lbo-scholen en kleine mavo's het hardst en het snelst. In 1983 zette het Ministerie de Hef-vo operatie (**H**erstructurering en fusie **V**oortgezet **O**nderwijs) in gang, maar slechts de kleinste en minst levensvatbare scholen lieten zich tot vormen van samenwerking of fusie bewegen. Het enkele gegeven van een tekort aan leerlingen was niet genoeg om scholen te overtuigen. Die terughoudendheid had ook als oorzaak dat men niet wist waarin de inhoudelijke discussie over de eerste fase zou uitmonden. In 1986 groeide de duidelijkheid daarover met de positieve conclusies van het WRR-rapport over een basisvorming. De toekomst leek definitief aan brede(re) scholengemeenschappen.

539 Kuhry (1998) 20-21.

540 In 4 jaartijd - tussen 1983 en 1987 - nam het aantal lbo-leerlingen met een kwart af. Zie *Inspectieverslag 1987*.

541 Kuhry (1998) 47.

In datzelfde jaar bood het Ministerie een ruimere formatieregeling voor scholengemeenschappen aan. Op dat moment werd een brede scholengemeenschap gedefinieerd als een scholengemeenschap van vwo, avo en ten minste twee soorten lbo.⁵⁴² Die brede scholengemeenschap werd daarmee tot een ideaaltypische vorm verheven. Voor veel scholen ging de ontwikkeling daarheen in stappen.

Het Regeerakkoord 1989 van het kabinet Lubbers III legde vast dat de basisvorming voor alle leerlingen er spoedig zou komen en dat zou worden toegewerkt naar “grotere en meer samenhangende eenheden van scholen”.⁵⁴³ In de periode daarna ging de teruggang van het aantal scholen hard: tussen 1992 en 1995 nam het aantal v.o. scholen jaarlijks met 200 af. Van de 1.926 v.o. scholen in 1987 waren er in 1993 nog 1.260 over en ook daarna ging de afname door.⁵⁴⁴ Men verwachtte een ‘eindtoestand’ in 1995 van circa 750 scholen, met een gemiddelde schoolgrootte van 1.140 leerlingen waarbij driekwart van de vbo-scholen zou zijn opgenomen in een smalle of brede scholengemeenschap.⁵⁴⁵ Het is ook interessant te zien wat er *niet* in die fusiejaren gebeurde. Het aandeel van de categoriale vwo-scholen daalde niet, maar steeg van twee procent naar vijf procent, het aandeel (smalle) avo-vwo-scholengemeenschappen steeg van 22 naar 25 procent. In die categorieën bleef dus nog veel bij het oude, waarbij het aantal scholen in absolute zin natuurlijk daalden. Ook de denominatieve verdeling wijzigde nauwelijks. Alleen het r.k.-aandeel groeide met enkele procenten.

Deze afname van het aantal scholen en de groei van bredere scholen leken daarmee een succesvol resultaat van overheidsbeleid en dat was door de overheid ook extra gefaciliteerd. Vanaf 1991 leverden lbo-leerlingen in brede scholengemeenschappen extra formatie-eenheden (leraarlessen) op en in ongedeelde leerjaren telden alle leerlingen mee volgens die gunstiger bekostigingsformule. Daarmee nam de onderwijsformatie in zulke brede scholen toe en werd de vorming ervan bevorderd, ook al werkte de regeling soms op andere terreinen weer negatief uit; de directieformatie en de formatie voor onderwijsondersteuning krompen vaak.⁵⁴⁶

Een andere stimuleringsregeling betreft het toestaan van (blijvende) nevenvestigingen na een fusie. Betreft het nevenvestigingen in kleinere kernen (aangeduid als “nevenvestiging met spreidingsnoodzaak”) dan leek dat een logische tegemoetkoming om onderwijs dicht bij huis te kunnen blijven waarborgen. Maar ook nevenvestigingen zonder die noodzaak waren voor brede scholengemeenschappen toegestaan. Bronneman-Helmers laat zien wat daarvan de negatieve maar ook positieve gevolgen waren: op

542 Pelkmans (1992) 7.

543 Boef van der Meulen (1995) 110.

544 Ibid, 112.

545 Het uiteindelijke aantal scholen leek rond de eeuwwisseling afgenomen tot ruim 600 met een gemiddelde schoolgrootte van 1400. Zie Bronneman-Helmers (2002) 72.

546 Pelkmans (1992) 7-10.

vele nevenvestigingen bleef het aanbod smal en daarmee droeg het bestaan van zulke nevenvestigingen niet of nauwelijks bij aan de gewenste verbreding van het onderwijsaanbod en de vorming van heterogene leerjaren. Anderzijds zorgde het voortbestaan van die nevenvestigingen ervoor dat veel leerlingen onderwijs kregen in kleinere eenheden waardoor de massaliteit van onderwijs vaak alleen op papier bestond: de scholen waren wél groot, maar de vestigingen niet. Veel vestigingen waren kleiner dan 600 leerlingen en de gemiddelde grootte bleef steken op 764 (peiljaar 1999).⁵⁴⁷

Bronneman-Helmers laat ook zien dat veel scholen in de jaren negentig sterk calculerend handelden. Op de vraag in welke mate leerlingen van verschillende schoolsoorten gescheiden dan wel samen naar school gingen, is het antwoord dat fysieke integratie in de jaren negentig wel iets toenam, maar slechts als dat overeenkwam met de voorkeuren van ouders en leerlingen. Anders kon een school in de concurrentiestrijd tussen scholen leerlingen verliezen aan de smallere scholen. Graag hielden scholen de vbo-leerlingen buiten de avo-vwo-locaties. Onderzoeker Pelkmans stelde in 1992 vast dat niet meer dan drie op de tien lbo-leerlingen een vestiging bezocht waar ook havo/vwo-leerlingen rondliepen terwijl omgekeerd niet meer dan 25 procent van de havo-vwo-leerlingen lbo-leerlingen binnen de vestiging aantrof.⁵⁴⁸ Bronneman-Helmers concludeert daarom dat dankzij het nevenvestigingsbeleid ook veel bij het oude kon blijven. “De toegenomen marktwerking (tussen scholen) belemmerde de verdere integratie van vbo en mavo in bredere vestigingen.”⁵⁴⁹

6.1.5 Meer bestuurlijke ruimte voor schoolbesturen

In Van Kemenades Contourennota (1975) was al een pleidooi opgenomen om onderwijsbestuurlijke taken te decentraliseren naar plaatselijke of regionale overheden, maar onder tegendruk van het bijzonder onderwijs kwam daar in de jaren zeventig niets van terecht. Overdracht van bestuurlijke bevoegdheden was een bestuurlijk principe dat op vele beleidsgebieden werd ingezet in de jaren tachtig door de liberale ministers Wiegel en Rietkerk. Argumenten daarvoor waren de hoop op meer lokale democratie en verkleining van de afstand tussen burger en bestuur.⁵⁵⁰ Het bijzonder onderwijs wilde graag meer bestuurlijke bevoegdheden maar zag niets in decentralisatie naar gemeenten. In plaats van decentralisatie sprak men daar liever over autonomievergroting (ten gunste van schoolbesturen zelf). Veel onderwijsorganisaties steunden die denkrichting en dat leidde onder meer tot een nota over de “relatief autonome school” van de Nederlandse katholieke schoolraad (NKS),⁵⁵¹ die neerkwam op een voortgezet pleidooi voor meer vrijheid van inrichting. Zo ontstond tweespalt tussen voorstanders van decentralisatie naar gemeenten en voorstanders van

547 Bronneman-Helmers (2002) 85.

548 Pelkmans (1992) 97.

549 Bronneman-Helmers (2002) 86.

550 Kloprogge (2008) 6.

551 NKS: Nederlandse Katholieke Schoolraad.

deregulering naar besturen.⁵⁵² Maar in beide groeperingen was er het inzicht dat overdracht van bestuurlijke bevoegdheden naar het lokale bestuursniveau wenselijk was, bijvoorbeeld om welzijnsvoorzieningen en onderwijsvoorzieningen lokaal beter op elkaar af te kunnen stemmen. Gemeenten kregen inderdaad verantwoordelijkheden inzake volwasseneducatie en onderwijsvoorrangsbeleid. Maar de schoolbesturen kregen de meeste: onder de vlag van deregulering haalden zij veel bevoegdheden binnen op het gebied van arbeidsvoorwaardenoverleg en bekostiging.⁵⁵³ Tegenover deze toegenomen beleidsvrijheid stond overigens wel een grotere beleidslast in de scholen. Zo werd in 1992 het zogeheten ‘formatiebudgetsysteem’ ingevoerd. De werking van dit bekostigingssysteem moest scholen vertrouwd maken met het opstellen van (en werken met) een per school vastgestelde kwantitatieve en kwalitatieve formatie, niet in geld maar in ‘rekeneenheden’. Om met dat systeem te kunnen werken, moesten in de scholen nieuwe beleidskeuzes worden gemaakt, zoals ten aanzien van taakbeleid en seniorenbeleid en er ontstond een aparte directieformatie, los van de lerarenformatie.⁵⁵⁴

Een nieuwe, maar ook meer definitieve bevoegdheidsverdeling tussen minister en schoolbesturen kwam tot stand in het zogeheten Schevenings Beraad met de onderwijsorganisaties in 1993. Daar werd afgesproken dat (eerst in het v.o.) *lumpsum* bekostiging (als een tweede, verdergaande stap) zou worden ingevoerd en dat besturen een grotere rol zouden krijgen inzake arbeidsvoorwaarden. Ook beloofde de minister de overheidsregulering voortaan te beperken tot de grondwettelijke taken, namelijk zorg voor en kwaliteit. De verwachting was dat: “Dat zal leiden tot een opschoning van de regels waarmee de rijksoverheid zich mengt in de gang van zaken op school”.⁵⁵⁵ Natuurlijk werden tegenprestaties van schoolbesturen verlangd: meer aandacht voor kwaliteitszorg, goede samenwerking met gemeentes inzake onderwijsachterstanden, het voeren van actief kwaliteitsbeleid en het afleggen van verantwoording daarover aan de schoolomgeving, meer invloed van ouders in de school en enkele kleinere, concrete zaken als de invoering van een directiestatuut in de scholen. De Onderwijsraad was, desgevraagd, kritisch over deze uitkomst en stelde: “De Raad heeft er grote twijfels over of de voorgestelde richtinggevende uitspraken werkelijk zullen bijdragen aan een substantiële verhoging van de kwaliteit van het onderwijs.”⁵⁵⁶ Die veronderstelde kwaliteitsverhoging was immers uitgangspunt en toetssteen van de hele dereguleringsoperatie. Onderwijssocioloog Leune, destijds voorzitter van de Onderwijsraad, schreef er later over dat ook de politiek niet gerust was op de opbrengst van deregulering “voor de positie van ouders en onderwijsdeelnemers

552 Veldhuis (1996) was een pleidooi voor decentralisatie richting schoolbesturen.

553 Klopogge (2008) 10.

554 Dit plaatste conrectoren voor een keuze : bij de leraren blijven horen of ‘echt’ directielid worden, een keuze die soms als een loyaliteitskeuze werd ervaren.

555 Ritzen 1994) 32.

556 *Advies Onderwijsraad* (1993).

en voor het streven naar kwaliteitsontwikkeling en kwaliteitsbewaking”.⁵⁵⁷ Het kabinet vroeg in 1994 (nadat de afspraken al waren gemaakt) om een nader onderzoek. De Onderwijsraad moest dat onderzoek ter hand nemen en Leune schreef op voorhand: “Lang niet alle beleidsvraagstukken zijn via het vrije spel der krachten bevredigend op te lossen. En vanuit de samenleving klinkt de luide en indringende roep om te zorgen voor kwalitatief hoogwaardig onderwijs.”⁵⁵⁸ Dit illustreert dat ook hij zich zorgen maakte over de positie van ouders en de toename van macht bij besturen en professionals in zekere zin wantrouwde. Met name de veronderstelde relatie tussen meer schoolautonomie en betere onderwijsprestaties, zag hij niet. In het algemeen werd in onderzoek geen relatie tussen schoolautonomie en leerlingenprestaties vastgesteld. En onderzoek naar schoolautonomie (Hooge 1998, Karsten 1998)⁵⁵⁹ wees uit dat meer bestuurlijke autonomie eerder leidde tot administratieve tussenlagen die de bestuursautonomie in de praktijk weer inperkten en schoolbesturen die op hun beurt de autonomie van afzonderlijke scholen inperkten.

Voor de schoolbesturen was met name de invoering van *lumpsum*-bekostiging in 1996 een majeure wijziging die nieuwe mogelijkheden bood voor eigen beleid.⁵⁶⁰ De sterk afgenomen druk van circulaire en algemene maatregelen van bestuur (AMvB)⁵⁶¹ was daarnaast voor de scholen een groot administratief voordeel.⁵⁶² Of de van schoolbesturen in Scheveningen gevraagde aandacht voor maatschappelijke vraagstukken rond de school, zoals onderwijsachterstanden, daarmee gelijke tred hield, kan achteraf worden betwijfeld.⁵⁶³

6.1.6 Katholiek voortgezet onderwijs

Tot halverwege de jaren zestig van de vorige eeuw konden katholieke middelbare scholen hun identiteit op traditionele wijze invullen: de leerlingen- en docentenpopulatie was nog overwegend katholiek, er werden op de scholen godsdienstlessen gegeven en in de schoolpraktijk kreeg een gematigde vorm van katholiek geloofsleven aandacht door schoolmissen en jaarlijkse liturgische vieringen. In de loop van dat decennium verdween het draagvlak daarvoor echter snel. (zie paragraaf 4.2.4.) Vanaf dat moment werd vrijwel alles wat voorheen gewoon was, problematisch. Niet alleen in de scholen

557 Ritzen(1994) 36.

558 Leune (1999) 36.

559 Hooge sprak over het basisonderwijs. Karsten sprak over basis- en voortgezet onderwijs tegelijk en verwees zowel naar landelijke organisaties van besturen, als plaatselijke administratiekantoren of bestuursbureaus.

560 De *lumpsum* werd berekend op schoolniveau, maar een bestuur van meer scholen kreeg bestedingsvrijheid ten aanzien van de verdeling van die middelen over haar scholen. Zie Ritzen (1994), punt 2.3 van gezamenlijk richtinggevende uitspraken.

561 AMvB: bindende richtlijn van de overheid voor het onderwijs, als uitvoeringsvoorschrift bij een wetsartikel.

562 Leune noemt een afname van circulaire van 51% en van de amvb's met 62,5 % (in de periode 1980-1998) Zie Leune (1999).

563 Dit gezien de naderhand meermaals vastgestelde (2016,2019) toename van ongelijke kansen in het onderwijs.

veranderde er veel en snel, maar ook op het institutionele niveau daarboven vond een snelle en verwarrende ontwikkeling plaats: er begon een periode van meer dan twintig jaar waarin orthodoxie en modernisme binnen het Nederlandse katholicisme met elkaar concurreerden.

De twee sleutelbegrippen in die periode waren: ‘tegenstrijdigheid in kerkelijk beleid’ en ‘verdere afkalving van kerkelijke deelname’. Met regelmaat is die afkalving gemeten. Medio jaren tachtig bezocht 51 procent van de katholieke leerlingen nog wel eens een kerk en het aantal leerlingen dat kerkelijk actief was, was een kleine minderheid geworden. De bestaande kerkgemeenschappen werden intussen intern veel heterogener. Dit betrof zowel de geloofsvragen als de liturgie, de moraal en “een toenemend bewustzijn van de relativiteit van de eigen dogmatische formuleringen”.⁵⁶⁴

Al in 1966 hadden de bisschoppen het merendeel van hun bevoegdheden inzake het onderwijs overgedragen aan de Nederlandse Katholieke Schoolraad (NKSR), een ontmoetingsplatform van schoolbesturen, kerk en schoolgeledingen, dat hoofdzakelijk uit leken bestond. Het godsdienstonderwijs zonderden de bisschoppen van die overdracht uit. In 1977 schreven de bisschoppen een brief over het katholiek onderwijs waarin zij stelden dat een school niet zelf kon uitmaken wat katholiciteit is. Tien jaar later werd de mandatering aan het onderwijsveld feitelijk goeddeels weer beëindigd en presenteerden zes van de zeven bisschoppen een nieuw Reglement voor het katholiek onderwijs. Het zevende bisdom (Limburg) kreeg een eigen reglement.⁵⁶⁵ In beide reglementen was de leidende gedachte dat het predicaat ‘katholieke school’ zou worden voorbehouden aan scholen die het voor hen geldende bisschoppelijk reglement zouden accepteren. Juist ook het bestaan van deze twee reglementen naast elkaar leidde tot ultieme verwarring en verder draagvlakverlies in scholen. Beide reglementen werden door veel scholen als ‘te bevoogdend’ afgewezen overigens zonder dat ook maar ergens die dreigende intrekking van het ‘predicaat katholiek’ door bisschoppen werd geëffectueerd. In 1996 verscheen voor het eerst weer een bisschoppelijke brief over het katholiek onderwijs waarin een nieuwe werkelijkheid werd geaccepteerd als uitgangspunt: “de katholieke school (van de toekomst) zal bevolkt worden door een cultureel en religieus zeer pluriforme leerlingenpopulatie. Veel leerlingen zullen geen christelijke achtergrond meer hebben”. Van Walstijn, in 2011 terugkijkend, schrijft hierover: “Wat in gang was, zette zich gewoon voort: de marginalisering van kerkelijke socialisatie, de veralgemenisering van de catechese naar levensbeschouwing (...) het verdwijnen van eigen leermethoden en leermiddelen (...) de toenemende twijfel over of verlegenheid met de bijzonderheid van de katholieke school”.⁵⁶⁶ Hij wijst ook op de paradox van de ontzuiling, enerzijds afkalving van het aantal kerkleden, onzichtbaarheid

564 Vreeburg (1993) 160.

565 Ibid, 112-113. Het Limburgse reglement beperkte de ruimte voor schoolbesturen inzake benoemingen van catecheten nog sterker dan het reglement voor de andere bisdommen.

566 Van Walstijn (1988) 171.

en interne crisis, maar anderzijds een blijvende interesse van ouders voor katholieke scholen. Van Walstijn: “Kennelijk bleef er voldoende vertrouwen, gemeenschap en verbinding in stand om te kiezen voor katholiek onderwijs.” Deze constatering houdt echter allermindst een verklaring in. Hofman geeft wel een plausibele verklaring. Zij noemt als verklaring voor het voortbestaan van de verzuiling de institutionele verankering ervan die tot uitdrukking kwam “door de toegang van organisaties van besturen, personeel en ouders in verschillende overlegvormen met het Ministerie van Onderwijs waardoor machtsposities behouden bleven, kortom de onaantastbaarheid van het systeem waartoe ook behoorden politieke, ambtelijke en rechterlijke macht”.⁵⁶⁷ Van Wieringen gaat dieper in op dit aspect van verzuiling en beleidstoegang. Hij schrijft dat in de bewuste periode (voor 1996) de zuilen en andere landelijke netwerken in het onderwijs de toegang tot het beleid monopoliseerden ten koste van lokale ontwikkelingen. Ook wijst hij erop dat de zuilen op onderwijsgebied een rol speelden bij het reduceren van onzekerheid bij de scholen⁵⁶⁸ en daardoor hun omgeving konden beheersen.⁵⁶⁹

Als reactie op de afnemende kerkelijkheid van ouders en leerlingen werden er intussen ook initiatieven ontplooid en handreikingen gedaan om het levensbeschouwelijk bewustzijn in katholieke scholen te vernieuwen. Er werden nieuwe leerplannen ontwikkeld en er werd gediscussieerd over nieuwe invalshoeken voor catechese, bijvoorbeeld een meer multireligieuze benadering. In 1989 publiceerde de NKSР een brochure met als titel *De levensbeschouwelijke identiteit van het katholiek voortgezet onderwijs* (de zogenoemde Brochure A), waarin verschillende schoolmodellen werden uitgewerkt.⁵⁷⁰ Het meest vergaand qua vernieuwing was “de open, breed diaconale school”. Waardenoverdracht verdween in dat schoolconcept als (haalbare) doelstelling en werd vervangen door begrippen als ‘waardenverheldering’ en ‘waardencommunicatie’. De levensbeschouwelijke vorming diende waar mogelijk in alle vakken plaats te vinden en in de leerlingbegeleiding werd een katholiek element bepleit.

In hoeverre was de katholieke identiteit in de jaren tachtig en negentig een punt van bestuurlijke aandacht? Vreeburg⁵⁷¹ geeft een overzicht van de schaarse onderzoeksresultaten op dat punt. Het aantal bestuurders van katholieke scholen namens de geloofsgemeenschap nam in die jaren af, ten gunste van het aantal bestuurszetels van deskundigen. Schoolbesturen vroegen zich ook af op welke manier zij eigenlijk nog centraal regulerend konden optreden ten aanzien van catechese en schoolidentiteit. Een vaak (als laatste) toegepast instrument was de vaststelling van een verplicht aantal lesuren catechese per leerjaar. Ook dat bleek niet eenvoudig hanteerbaar en handhaafbaar en alternatieven als het facultatief stellen van de lessen

567 Hofman (1997), 240.

568 Bijvoorbeeld in situaties waarin scholen het overheidsbeleid maar moeilijk konden interpreteren.

569 Van Wieringen (1996) 100-101.

570 N.K.S.R. (1989).

571 Vreeburg (1993) 199-202.

levensbeschouwing, dan wel juist het pleiten voor een eindexamenvak godsdienst werden beproefd en soms na een proefperiode weer ongedaan gemaakt.⁵⁷²

De invloed van de landelijke katholieke infrastructuur nam in de loop van de jaren negentig af. De NKSR bleef als contactorgaan bestaan, maar verloor geleidelijk verder aan betekenis. Ditzelfde gold voor de KBVO, de landelijke bond van katholieke schoolbesturen in het voortgezet onderwijs. Zo werd bijvoorbeeld al in 1989 door de grootste katholieke schoolbesturen afgesproken om de contributie aan de KBVO eenzijdig te verminderen.⁵⁷³

Niettemin bleven er in de jaren tachtig en kort daarna voortdurend impulsen komen om het waardendebat in scholen opnieuw een plaats te geven. Soms kwamen die uit onverwachte hoek. In 1992 vroeg PvdA-onderwijsminister Ritzen nieuwe aandacht voor de pedagogische opdracht van de school. Wat hem voor ogen stond, was een debat over democratische waarden en hij was daarmee de eerste politicus van na de verzuiling die het debat opende over wat later 'burgerschap' zou heten. Bij hem stond zeker niet een "terugkeer naar de gesloten stelsels van de jaren zestig"⁵⁷⁴ op de agenda, maar elke discussie over waardenonderwijs bood ook nieuwe kansen tot reflectie in katholieke en andere confessionele scholen. De insteek zou worden: de latente socialisatie van leerlingen vooral via het verborgen curriculum, de wijze waarop waarden en normen overgedragen konden worden, het klasseklimaat en de morele atmosfeer en cultuur van een school.⁵⁷⁵ Een aantal onderzoekers maakte in de jaren na 1990 gebruik van wat de Nijmeegse onderwijskundige Klaassen noemde: "de tijdelijk gunstige conjunctuur ten aanzien van 'zachte' onderwijsdoelstellingen als vorming in waarden en normen".⁵⁷⁶ Onderzoekers als Leeferink⁵⁷⁷, Roede⁵⁷⁸ en Veugelers⁵⁷⁹, Theunissen⁵⁸⁰, Klaassen, Van Veen, Slegers⁵⁸¹ (1999) en anderen behandelden in de brochurereeks '*De pedagogische dimensie*'⁵⁸² bijvoorbeeld thema's die zowel ingingen op Ritzens oproep ten aanzien van de ontwikkeling van burgerschap als op het meer

572 Hoogbergen (1991) 404. Hier wordt een experiment beschreven waarbij in 1984 in het Pauluslyceum (Tilburg) godsdienst als apart vak in de bovenbouw facultatief werd verklaard mits vakdocenten tegelijk meer godsdienstige noties in hun vakken zouden verwerken. Het experiment werd als mislukt geëvalueerd en na vier jaar werd de oude situatie hersteld door het OMO-bestuur.

573 HA Carmel, BA-139. 445 pdf, 87. Het betrof Carmel en OMO, de twee grootste contribuanten. Zij bleven overigens wel betalend lid.

574 Klaassen (1996) 15-20.

575 Ibid, 15.

576 Idem, 19.

577 Leeferink (2000).

578 Roede (2003).

579 Veugelers (1999).

580 Theunissen (1998). Dit deel is gewijd aan de inspiratie van Carmel docenten.

581 Klaassen (1999). Dit deel onderzoekt de pedagogische opvattingen van Carmelleraren.

582 De brochurereeks omvatte 45 deeltjes en werd samengesteld door onderzoekers van de KUN in Nijmegen, sectie onderwijs en educatie en onderzoekers van het SCO-Kohnstammstituut in Amsterdam.

religieus georiënteerde waardendomein. Zo bleven er volop impulsen om de discussie over waarden in de school te voeren, al beslisten de scholen zelf of ze daarin wilden investeren.

6.1.7 De positie van de leraar

In de vroege jaren tachtig werd het voor aankomende leraren veel moeilijker om een baan te vinden dan daarvoor. Daarnaast waren het de jaren van salariskortingen: een algemene ambtenarenkorting, een onderwijskorting en een verlaging van aanvangssalarissen. Die maatregelen werkten, gestapeld door en maakten het leraarsvak financieel minder aantrekkelijk dan daarvoor.

Sinds 1981 werkte het ministerie aan een nieuwe salarisstructuur voor het onderwijs. De zogenoemde HOS-regeling (ingegaan in 1985)⁵⁸³ moest de salarisstructuur overzichtelijker maken en het aantal salarisschalen verminderen. Maar de regeling veranderde ook de salaris*grondslag*. Was salaris in het onderwijs tot dan toe gebaseerd geweest op diplomabezit, de HOS-regeling ging uit van betaling naar functieniveau en van het beginsel van een kwantitatief/kwalitatieve formatie per school: een middelbare school kon slechts zoveel schaal 12-functies (respectievelijk schaal 10-functies) aan docenten toekennen als het aantal leerlingen in het eerste graads- (respectievelijk tweede graads-) gebied rechtvaardigde.⁵⁸⁴ Dat leek een logische benadering die ook elders in de Rijksdienst gangbaar was, maar betekende voor veel scholen en leraren een flinke teruggang omdat in de periode daarvoor door scholen nooit een strikt verband was gelegd tussen bevoegdheidsgraad - formatie-omvang en persoonlijke inschaling.⁵⁸⁵ In veel scholen bleken strikt genomen teveel eerstegraadsleraren aan het werk, ook in de onderbouw, waar een tweedegraads bevoegdheid volstond. Die te dure leraren kregen weliswaar allemaal persoonlijke overgangsrechten, maar verdwenen geleidelijk toch uit de scholen, door natuurlijk verloop of carrièremogelijkheden elders. Toen er een aantal jaren later een nieuw bekostigingsstelsel kwam,⁵⁸⁶ werd het gericht verkleinen van die te dure formatie door scholen en schoolbesturen onontkoombaar. Men kon de te hoge personeelskosten immers niet meer bij het Rijk declareren en een te dure formatie maakte een school moeilijker te exploiteren.

De salarisverschillen in scholen, met name die verschillen die samenhangen met de HOS-regeling, werden door jongere leraren onrechtvaardig gevonden omdat het eenmaal toegekende functieniveau bij binnenkomst permanent bleef doorwerken

583 Herstructurering Onderwijs Salarissen.

584 Schaal 12 werd later LD, schaal 10 werd LB. Eerstegraadsgebied: bovenbouw Havo/VWO; tweede graadsgebied: onderbouw hele voortgezet onderwijs.

585 In het declaratiestelsel (tot 1992) hadden scholen geen financieel nadeel van een overgequalificeerde personeelsformatie die duurder was dan strikt nodig, terwijl de scholen wel een deskundigheidsvoordeel genoten door de aanwezigheid van die te hooggequalificeerde docenten.

586 In 1992 was dat het formatiebudgetsysteem als opmaat naar de *lumpsum*-financiering vanaf 1996.

in hun carrière.⁵⁸⁷ De salarisverschillen tastten daarmee de solidariteit in de scholen aan: er waren vanaf dat moment ‘voorhossers’ en ‘nahossers’ en de nahossers herinnerden in de publiciteit voortdurend aan dat als onrechtvaardig ervaren verschil. De onderwijspublicist Van Haperen zag hier het begin van een causale keten van historische gebeurtenissen die de waarde en de essentie van het leraarschap aantastten: salariskortingen, gevolgd door ontacademisering - *lumpsum*-financiering - bestuurlijke schaalvergroting- doorgeschooten managementdenken - en een algehele miskenning van de waarde van authentiek en ambachtelijk leraarschap.⁵⁸⁸ Zijn analyse werd op een aantal punten bevestigd door onderzoeker Vogels die laat zien dat inderdaad het aantal leraren in de hoogste salarisschaal na 1985 met een derde afnam en leerlingenterugloop in combinatie met het gevoerde personeelsbeleid langjarige effecten had op de vergrijzing in het onderwijs en op de onevenwichtige personeelsopbouw en daarnaast bestuurlijke schaalvergroting veroorzaakte omdat grotere schoolbesturen beter financiële risico’s kunnen afdekken.⁵⁸⁹

Een tweede kwestie rondom het leraarschap die in de jaren tachtig veel ophef en discussie veroorzaakte, betreft de taakbelasting en taaktoedeling. In 1985-1986 had een breed onderzoek plaatsgevonden (13.000 leraren namen eraan deel) naar de taak en taakinfilling van leraren. De samenloop in de tijd van dit onderzoek en de salarismaatregelen is achteraf gezien navrant te noemen. Het onderzoek stelde namelijk een flinke taakverzwaring vast⁵⁹⁰ op ten minste tien gebieden. Leune⁵⁹¹ constateerde: “Leraren zijn kwetsbaar geworden. Gegeven de opkomst van tegenstrijdige verwachtingen is er altijd ontevredenheid bij derden over hun werk, hoe zij ook hun best doen.” Onder de genoemde taakverzwarende omstandigheden waren meer gedragsproblemen, veeleisender ouders, maar ook bezuinigingen (in tien jaar negen procent in het avo) en “frequent wisselende denkbeelden over de structuur en inhoud van de eerste fase”, een beleid dat ook nog “door de meeste leraren in de genoemde periode ervaren is als inconsistent, onderwijskundig onjuist en bedreigend voor de eigen arbeidsomstandigheden”.⁵⁹²

Deze observaties betreffen de lerarenpopulatie in het algemeen, maar het onderzoek legde ook andere problemen bloot. Veel leraren bleken over te werken, maar niet alle en niet in gelijke mate. Bijna een kwart van de ingeroosterde lessen bleek niet gegeven te worden, waarvan maar een vijfde deel als gevolg van ziekte.⁵⁹³ Neventaken werden inefficiënt uitgevoerd en een verband tussen gemeten taakomvang en ervaren

587 In 1992 werd de beloningsachterstand van zogenoemde “Na-hossers” voor een deel gerepareerd.

588 Van Haperen (2007).

589 Vogels (2006) 17-23.

590 Leune (1988).

591 Prof. J. Leune trad op als wetenschappelijk adviseur van het IVA, dat het OTO-onderzoek uitvoerde.

592 Leune (1988).

593 Dit betekende dat 20% van de lestijd ‘weglekte’ zonder duidelijke verklaring.

taakbelasting bleek niet aantoonbaar. Dat leidde tot de conclusie dat oplossingen vooral op schoolniveau zouden moeten worden gevonden door het schrappen van taken, het beter verdelen ervan en het wege van taken en vaststellen van nieuwe verdeelsleutels. Leune uitte in 1988 zijn zorgen in zijn commentaar bij het onderzoek: "Dit kan impliceren dat aan leraren die volstaan met het geven van lessen additionele taken worden opgedragen: in een organisatie met een overwegend horizontale gezagsstructuur, zoals een school, pijnlijk."⁵⁹⁴ Scholen bleken dus inefficiënt georganiseerd en niet goed in staat de eigen werkzaamheden te analyseren en goed te managen.

Leunes observatie verwees naar een andere kwestie die eveneens in de jaren tachtig in het onderwijs voor het eerst bredere aandacht kreeg. In 1975 had organisatiesocioloog E. Marx een organisatiekundige studie gepubliceerd waarin hij scholen voor avo en vwo modelmatig rangschikte naar de aard van hun beleidsvoerend vermogen.⁵⁹⁵ De vraagstelling was: hoe moet een scholengemeenschap georganiseerd zijn, wil onderwijskundig beleid mogelijk zijn? Het onderwijskundige beleid waarop hij vooral doelde, was het vermogen van een scholengemeenschap om leerlingen voldoende individualiserend tegemoet te treden in aanbod, bij groepering, selectie, determinatie en doorstroming. Marx constateerde dat een school met (te) autonome leraren daarvoor niet de geschikte organisatorische bedding was. Een scholengemeenschap die zulke gedifferentieerde leerwegen voor afzonderlijke leerlingen wilde aanbieden, moest minstens over een organisatiestructuur beschikken waarin conrectoren met hiërarchische bevoegdheden ten aanzien van onderwijs optraden, mentorgroepen bestonden, een onderwijskundig sturende (en evaluerende) schoolleiding aanwezig was, verantwoordelijke en sterke vakgroepen voor continuïteit zorgden, en begeleidende capaciteit van buiten kon worden ingeroepen. Wenselijk noemde hij daarnaast een soepele, op consensus gerichte besluitvormingscultuur en een vertegenwoordigend orgaan waarin de hele school is vertegenwoordigd. Scholen die aan al deze voorwaarden voldeden, waren in de jaren zeventig en tachtig echter nog heel schaars. De dissertatie van Marx wees in feite op het organisatie-ontwikkelingsproces dat vooraf had moeten gaan aan scholengemeenschapsvorming. Daarmee had Marx de focus verlegd van het vermeende tekortschieten van individuele leraren die moesten werken met gedifferentieerde groepen ("de kwetsbare leraar" volgens Leune) naar het ontbreken van toereikende organisatorische condities in de scholen.

Tegelijk werd ook door de vakorganisaties gesignaleerd dat het leraarschap zich onvoldoende ontwikkelde en aan verstarring leed. De leraren werden dus niet, zoals door Leune en Marx, door iedereen vrijgepleit. De vakorganisatie ABOP⁵⁹⁶ vroeg in 1988 een aantal vooraanstaande onderwijskundigen een visie te ontwerpen op het werken in

594 Leune (1988) 18.

595 Marx (1975) 32-36.

596 Algemene Bond voor Onderwijzend Personeel.

de scholen voor funderend⁵⁹⁷ onderwijs.⁵⁹⁸ Zij constateerden dat het niet zozeer nieuwe onderwijswetgeving was die de onderwijspraktijk inhoudelijk bepaalde, maar vooral de aanpak van het werk in de scholen en de stagnatie in het denken daarover: er vond te weinig reflectie op de doelen in het onderwijs plaats, er was vrijwel geen doorbreking van het klassikale systeem, geen team-teaching, geen thematisch onderwijs en nauwelijks aandacht voor individuele verschillen. Een meer actieve aanpak van het leren door de leerlingen vroeg ook een ontwikkeling van de rol van de leraar in de richting van een meer coachende stijl en impliceerde meer samenwerking tussen leraren, aldus het rapport *De Bedrijvige School*. Een visie op de toekomst van het onderwijs'. Maar hoe interessant ook, het rapport ging de leraren veel te ver. Zij dwongen zelfs de opdrachtgever (hun eigen vakbond ABOP) de status van het rapport af te waarderen van een nastrevenswaardig advies aan de bond tot "een interessante bijdrage aan de discussie over de te verwachten maatschappelijke ontwikkelingen en hun betekenis voor het onderwijs", terwijl het ging over de kern van hun vak en hun beroepsidentiteit.⁵⁹⁹

De tijd was kennelijk niet rijp voor zulke ideeën. Het (afgenomen) welzijn van leraren, hun instelling ten opzichte van onderwijsvernieuwing, de rolonzekerheid daarbij, de verslechterde arbeidsvoorwaarden en de baanonzekerheid voor velen: het waren klimaataspecten die het beeld in veel v.o. scholen tussen 1980 en 2000 negatief kleurden. In ziekteverzuimcijfers is dat terug te zien: die stegen van 4,7 procent in 1976 naar 7,7 procent in 1991 met vooral veel langdurig verzuim: 81 procent van het verzuim werd veroorzaakt door 18 procent van de leraren.⁶⁰⁰

De lerarenproblematiek zoals die hierboven is beschreven, is vrijwel geheel buiten het zicht van het Carmelbestuur gebleven. Specifieke documenten daarover komen in het Carmelarchief niet voor. Een verklaring daarvoor kan zijn dat de problematiek geen gerichte acties op bestuursniveau veronderstelde of nodig maakte. Zo speelde de problematiek ten aanzien van taakbeleid zich vooral op schoolniveau af en ook ziekteverzuim werd pas later een bestuurlijk aandachtspunt. Dit laat ook zien dat de afstand tussen schoolbestuur en schoolleiders in deze jaren groot was: lerarenwelzijn in algemene zin werd nog niet als een bestuurlijke zorgplicht ervaren en van een dreigend lerarentekort was in de jaren tachtig zeker nog geen sprake.

6.1.8 De invoering van medezeggenschap

In het onderwijs dateert de eerste wettelijke regeling van medezeggenschap uit 1981. Er was toen buiten het onderwijs al enkele tientallen jaren ervaring met ondernemingsraden en in 1983 werd zelfs een artikel over medezeggenschap in de

597 Funderend onderwijs: basisonderwijs en eerste fase voortgezet onderwijs tezamen.

598 Langeveld (1989). Dit ABOP-rapport werd samengesteld door invloedrijke hoogleraren waaronder Langeveld, Doornbos, Lagerwey, Leune en In 't Veld.

599 Leenheer (2019) 174-175.

600 Cristis (1992) 30.

Grondwet opgenomen. De late en voorzichtige invoering ervan in het onderwijs wijst op een terughoudende overheid die het eigen karakter van het onderwijs wilde respecteren,⁶⁰¹ veel ruimte gaf aan verschillende invullingen ervan en, zeker in de Wet Medezeggenschap Onderwijs (WMO) van 1981, veel ruimte bood aan schoolbesturen. Latere versies van deze Wet⁶⁰² maakten de positie van personeel en ouders en leerlingen sterker en gaven de geledingen minder vrijheid om zelf te kiezen wanneer sprake zou zijn van instemmingsrecht of adviesrecht.

In de eerste jaren van de WMO was medezeggenschap nog een oefenterrein. Er ontbrak bij de geledingen nog veel kennis en de medezeggenschap bleef strikt 'toetsend achteraf'. Ook de mogelijkheid van medezeggenschap op twee niveaus (de afzonderlijke school en het overkoepelend bestuur) werd nog vrijwel nergens meteen gebruikt.⁶⁰³ In de tweede Wetsversie van 1992 werden de rechten van de aparte geledingen (wanneer instemmingsrecht? wanneer adviesrecht?) in de wet zelf geregeld. Die veranderde 'ongedeelde medezeggenschap', in 'gedeelde medezeggenschap', waarbij de geledingen aparte, eigen bevoegdheden kregen. Het personeel kreeg eigen bevoegdheden ten aanzien van zijn rechtspositie, de andere geleding (ouders en leerlingen) ten aanzien van bijvoorbeeld de besteding van de ouderbijdrage en de vakantieregeling. De geleding die op een bepaald punt geen instemmingsrecht had, moest het in zulke gevallen doen met 'informatierecht'. De Onderwijsraad achtte dit geen vooruitgang en zag er een verzwakking voor de geleding ouders en leerlingen in.⁶⁰⁴ Versnippering van rechten over geledingen en medezeggenschapsniveaus zou het beginsel van gezamenlijke medezeggenschap uithollen omdat "veel besluiten de belangen van alle geledingen raken en niet uitsluitend die van het personeelsdeel of ouder/leerlingendeel". Toch zou die versnippering na 2000 de heersende praktijk worden.⁶⁰⁵

Van meet af aan kende de Medezeggenschapswet een landelijke geschillenregeling. Af en toe werd daarvan bij fusies gebruik gemaakt.⁶⁰⁶ In de WMO-periode werd overigens terughoudend getoetst door de landelijke geschillencommissie. De vraag werd dan slechts beantwoord of "een bevoegd gezag in redelijkheid tot een voorgenomen besluit kon komen"⁶⁰⁷ en zo hield het bevoegd gezag het primaat.⁶⁰⁸

601 De eigen positie betrof het bestaan van een geleding ouders/leerlingen naast een geleding personeel.

602 In 1991 was dat de gewijzigde WMO, in 2006 de geactualiseerde Wet Medezeggenschap Scholen, afgekort WMS.

603 Wissema (1995) 78-79.

604 Onderwijsraad (2016) 11.

605 Vogels (2006).

606 Pelkmans (1993). Hij rapporteerde bij twaalf beschreven fusies in 1992-1993 nauwelijks fusiegeschillen. Vanwege de lichte toetsing zorgde een negatieve uitspraak van een geschillencommissies doorgaans alleen voor fusie-uitstel als gevolg van procedurele onzorgvuldigheid door een bevoegd gezag.

607 WMO, art. 20, lid 3.

608 In de medezeggenschapswet van 2006 (WMS) werd een belangrijke instemmingsbevoegdheid ten aanzien van het meerjarig financieel beleid toegevoegd.

Besturen in het bijzonder voortgezet onderwijs zagen in de invoering van medezeggenschap een aanslag op de vrijheid van inrichting. Protestants-christelijke besturen konden erop wijzen dat zij democratisering altijd al hadden vertaald in de bestuurlijke verenigingsstructuur die immers inspraak van leden-ouders en leden-personeel mogelijk maakte.⁶⁰⁹ Daardoor bestond in het protestants-christelijk onderwijs geen behoefte aan een nieuw wettelijk voorschrift. In het katholiek voortgezet onderwijs kwam de verenigingsvorm weinig voor; de meeste besturen hadden de stichtingsvorm en bestuursleden werden veelal door coöptatie geworven, een in zich weinig democratische bestuursvorm.⁶¹⁰ De organisaties binnen het katholiek onderwijs namen bovendien onderling geheel verschillende posities in ten aanzien van de medezeggenschapsplannen. De meest conservatieve katholieke groeperingen zagen er een “dodelijk gevaar voor het rooms-katholiek onderwijs” in. Invloed van leraren, en achter hen vakbonden, zou katholieke scholen ‘overnemen’, daarmee het kerkelijk gezag uitschakelen en de katholieke bijzondere school doen verdwijnen.⁶¹¹ Ook in het institutioneel inschakelen van ouders zagen zij een gevaar. Immers, andersdenkende leerlingen opnemen kon weliswaar, maar hun ouders in een meebesturende rol accepteren, kon slechts onder allerlei waarborgen, waaronder een plechtige verklaring van trouw aan de statuten.⁶¹²

Sint Bonaventura, de katholieke lerarenvereniging, nam een diametraal tegenovergesteld standpunt in en stelde dat bestuur, ouders en personeel betrokken moesten zijn bij het formuleren van de doelstelling van de school (met weglating van de kerk als hoeder van die grondslag) en ten overvloede stelde de lerarenvereniging dat de mogelijkheid moest bestaan dat de onderwijsgevende zelf deel uitmaakte van het bestuur. Daarmee sloot Bonaventura naar eigen zeggen aan bij een brief van de bisschoppen uit 1977, waarin de moderne katholieke school - weliswaar in heel algemene termen - werd aan gedeuid als “Een open democratische gemeenschap, niet om ieder te laten opkomen voor zijn eigen rechten, maar om respectvol elkaars belangen te behartigen”.⁶¹³ De NKSР nam afstand van het standpunt van St. Bonaventura, maar stelde er een standpunt naast waarin de kerk als actor evenmin voorkwam. Er lag al de uitspraak van NKSР-voorzitter Brenninkmeijer uit 1973: “Waar de levensbeschouwelijke betrokkenheid op de katholieke scholen verbleekt (...) is het van groot belang dit vacuüm te vullen door een actief democratiseringsbeleid (...) niet om te overleven, maar uit overtuiging dat er eenheid moet zijn, complementariteit tussen opvoeding en onderwijs, thuis en op

609 In het Protestants-Christelijk onderwijs kwam de verenigingsvorm rond 1990 in 69% van de scholen voor, in het katholieke onderwijs in slechts 14%. Zie Vreeburg (1993) 198

610 Met als belangrijke uitzondering de *Vereniging OMO* in Brabant.

611 Brochure “*Een dodelijk gevaar voor het Rooms-Katholiek onderwijs*”, Pro fide et Ecclesia, januari 1980. HA Carmel, BV-015.

612 Idem, 5.

613 Brochure Katholieke lerarenvereniging Sint Bonaventura, *Medezeggenschap in het voortgezet onderwijs*, (september 1978) waarin wordt verwezen naar *Brief van de Bisschoppen over het onderwijs* (11 januari 1977).

school. Als dat niet lukt is het - vrees ik - voor de volgende generatie te laat.”⁶¹⁴ Een NKS-Rapport van enkele jaren later nuanceerde de volledige steun aan democratisering overigens weer enigszins met de zin: “Er wordt betwijfeld of optimale functionering van de school gediend kan zijn door alle beslissingen in handen van allen te leggen.”⁶¹⁵ Zo konden schoolbesturen uit een scala van katholiek-getinte opvattingen kiezen maar een richtinggevende eenheidsopvatting ontbrak.

6.1.9 Een nieuwe cao-bepaling: de bestuursaanstelling van 1995

Voorafgaand aan het cao-overleg 1993-1995 voor het onderwijs, waren tussen de minister en de onderwijsbonden kaderafspraken gemaakt over de zogeheten bestuursaanstelling. Die hielden in dat een wet zou worden voorbereid die bepaalde dat afvloeiing van onderwijspersoneel voortaan zou plaatsvinden op bestuursniveau en niet langer op schoolniveau. De aanstelling per school zou worden vervangen door een aanstelling per bestuur. Doel was het voorkomen van werkloosheidsuitkeringen, maar de toelichting bij de wet gaf ook inhoudelijke argumenten: “voor de werknemer betere bescherming tegen gedwongen ontslag, voor de werkgever “betere mogelijkheden voor adequaat personeelsbeleid”. Bij de parlementaire behandeling bleek de wijziging verstrekkend in gevolgen. De doelstelling (het terugdringen van wachtgeld) werd breed gedeeld maar de implicaties voor de uitvoering van de verandering bleken groot. Om toekomstige wachtgeld te betalen werd een (gebudgetteerd) landelijk fonds ingericht (het zogenoemde Participatiefonds) dat tegelijk de rechtmatigheid van wachtgeld moest toetsen. Dat leidde tot ingewikkelde vormen van verantwoording en (instroom-)toetsing. Schoolbesturen werden erdoor gedwongen beter af te wegen of ontslag echt de enige optie was. Vermijdbare ontslagen (en wachtgeld) kwamen voor rekening van een schoolbestuur, ook met terugwerkende kracht.

De behandeling in de Kamer maakte duidelijk dat de positie van schoolbesturen met meerdere scholen het meest zou veranderen. Zij kregen er een belangrijke taak bij. Enerzijds kregen die besturen de opdracht gedwongen ontslagen “nog maar zeer incidenteel te laten voorkomen”, anderzijds werd hen een reeks nieuwe mogelijkheden in het vooruitzicht gesteld, namelijk zelf keuzes te maken waar en wie en volgens welke criteria, zouden moeten afvloeien en intern mobiliteitsbeleid te gaan voeren.⁶¹⁶ In de praktijk zou dat betekenen dat de mogelijkheid er kwam om leraren over te plaatsen naar een andere school, zelfs als formatiekrimp niet (of nog niet) aan de orde was. Alles uiteraard volgens een passend personeelsbeleid, onderworpen aan medezeggenschap. Leraren zagen vooral de bezwaren maar voor grotere schoolbesturen was de regeling een impuls om personeelsbeleid serieus te gaan nemen.⁶¹⁷

614 Toespraak voorzitter Brenninkmeijer voor die Schoolraad in 1973. Zie de CBKO-periodiek *Het Schoolbestuur*, 1973.

615 NKS-R, Notitie, *Bestuurlijke democratisering in een scholengemeenschap* (1976).

616 Memorie van Antwoord, Eerste Kamer. K. 23693 b, 1995.

617 Zo stelde de Stichting Carmel voor het eerst personeelsconsulenten aan als reactie op deze wijziging.

6.2 DE EIGEN AGENDA VAN DE STICHTING CARMEL IN DE PERIODE 1981-2000

De beschrijving van het onderwijsdiscours in de periode 1981-2000 hierboven laat zien waarmee schoolbesturen in deze periode geconfronteerd werden en waarover zij een standpunt moesten bepalen. Het was een veelheid van zaken, veel meer dan in voorgaande periodes. Waar het wettelijke voorschriften betreft, zoals invoering van medezeggenschap, of harde realiteit, zoals minder aanbod van leerlingen, spreekt dat vanzelf, maar ook ten aanzien van zulke onderwerpen waren nog steeds bestuurlijke keuzes mogelijk, variërend van 'prioriteit geven' tot 'er kennis van nemen'. Daarnaast geldt dat het schoolbestuur altijd zoveel meer deed dan reageren op overheidsbeleid of landelijke trends. Veel aandacht en dus vergadertijd werd besteed aan interne zaken zoals het nemen van beslissingen rondom de organisatieontwikkeling en het handelen in de dagelijkse bestuurspraktijk. Denk daarbij aan kwesties rond benoemingen, het opstellen van omgangsregels van en tussen geledingen of van interne protocollen. Ook zulke kwesties krijgen in dit onderzoek ruim aandacht. Immers, het zijn deze kwesties waarbij veel zichtbaar wordt van de specifieke organisatiecultuur waarop dit onderzoek zich richt.

In 1968 was de statutaire vestigingsplaats van de Carmelstichting verplaatst van Nijmegen naar Hengelo (Ov.). In Twente en Salland lag inmiddels ook het zwaartepunt van de onderwijsactiviteiten. Ook de bureau-activiteiten vonden vanaf dat jaar in Hengelo plaats. De Carmelstichting was een voor die tijd zeer omvangrijk schoolbestuur met veertien katholieke middelbare scholen in respectievelijk Enschede, Hengelo (2x), Oldenzaal (2x), Almelo (2x), Raalte, Deventer, Oss (3x), Dordrecht en Emmen. Van de veertien scholen waren er twaalf havo/vwo-scholen (waarvan enkele met een mavo-afdeling) en twee categoriale mavo's in Oss. Er was nog nergens gefuseerd met scholen voor beroepsonderwijs, maar de discussie daarover was begonnen in 1983.⁶¹⁸ Het aantal leerlingen groeide inmiddels richting 15.000 met de aantekening dat de groei die had plaatsgevonden vrijwel geheel bestond uit autonome leerlingengroei in de bestaande scholen. Dependances uit de jaren zeventig in Oldenzaal, Hengelo en Raalte (vanuit Deventer) waren uitgegroeid tot zelfstandige scholen met jongere teams en dus met een meer vernieuwend karakter dan hun moederscholen. Ook hadden de dependances geen geschiedenis waarin paters karmelieten een rol hadden gespeeld.⁶¹⁹ In 1988 nam het Stichtingsbestuur een cruciaal besluit om te streven naar de vorming van brede scholengemeenschappen. De beweging die daarvan het gevolg was, zou in de jaren negentig leiden tot een tweede schaa sprong. Bovendien traden enkele nieuwe vwo/

618 In 1983 nam het Carmelbestuur een positief standpunt daarover in. Men was bereid het bestuur van lbo-scholen over te nemen mits er uitzicht bestond op integratie, bijvoorbeeld in de vorm van een scholengemeenschap met een van de eigen scholen en op voorwaarde dat instemming werd gegeven door schoolleiding en medezeggenschapsraad van de Carmelschool die met die lbo-school tot integratie zou moeten komen. Deze opvatting wees zeker (nog) niet in de richting van bestuursinitiatieven op dit vlak. Uitspraak gedaan in een vergadering met bestuur-schoolleiders op 6 oktober 1983. HA Carmel, SL-023, 75 pdf, 10-11.

619 Uitzondering was het Floris Radewijnscollege in Raalte waar een karmeliet, Pater Bos, rector werd.

havo-scholen toe tot de Stichting. De grootste toename van leerlingen was te danken aan de verbreding met mavo en vmbo, praktijkscholen en afdelingen voor leerlingen met leer- of opvoedingsmoeilijkheden (LOM-afdelingen). In 2000 omvatte de Stichting zo'n 35.000 leerlingen en 3.500 personeelsleden.

6.2.1 Discussie over eenheid in beleid versus het eigen gezicht van de scholen

De onderlinge positionering van bestuur en rectoren was sinds 1973 al af en toe aan de orde geweest, maar steeds in de meest voorzichtige bewoordingen. In een nota van bestuurssecretaris Wildenburg luidde de vraagstelling: "Hoever kan een schoolbestuur gaan dat aan de scholen een zekere vrijheid wil laten om een eigen gezicht te hebben, zonder het risico te lopen dat er zodanig grote verschillen ontstaan, dat het bestuur het zicht op de totaliteit dreigt te verliezen en daardoor in conflict zou komen met zijn eigen verantwoordelijkheid." Hij verkende daarin problemen en mogelijkheden. Afstemming van financieel beleid leek hem bijvoorbeeld een zaak die zonder voorbehoud bij de bestuursverantwoordelijkheid hoorde. Interne organisatie en inrichting van het onderwijs daarentegen hoorden helemaal in handen van de rectoren en bij voldoende vertrouwen en geregeld contact kon door een "zekere afstemming van beleidsvoering" de bestuurlijke eindverantwoordelijkheid toch overeind blijven. Toch gold ook "dat elke school zich er van haar kant bewust van moest zijn dat ze deel uitmaakte van een groter organisatorisch verband waarbinnen eigen wensen en inzichten toch wel eens omgebogen moeten worden ten bate van het geheel". Wildenburg noemde als voorbeelden: het personeelsbeleid, de toelating van mavo-abituriënten of van niet-katholieke leerlingen als er plaatsgebrek was voor katholieke en het wegzenden of schorsen van leerlingen. Ten aanzien van de schoolonderzoekregelingen leek op essentiële onderdelen ook wat meer gelijkheid gewenst, "zonder te willen stellen dat die regelingen op onze scholen volkomen identiek zouden moeten zijn".⁶²⁰

Rectoren reageerden terughoudend op het concept van de nota en vroegen om een verdere uitdieping. Die kwam er in de vorm van een "algemene instructie" die in 1974 werd voorgelegd aan de scholen en in de vergadering van bestuur en schoolleiders in 1974 werd besproken.⁶²¹ Het document was overigens opgesteld naar analogie van het reglement voor de Rijksscholen en analoge modelreglementen van NKSR en NPSC, de katholieke en christelijke koepelorganisaties, die recent waren opgesteld.⁶²² Het concept kreeg geen instemming van de rectoren: "Het laat te weinig ruimte voor het eigen gezicht van de scholen" en "Men kan dit beter in het geheel terugsturen naar het bestuur, want alle zaken horen thuis in het huishoudelijk reglement van de school". En vooral werd de vraag gesteld "of een algemene instructie voor al onze scholen gelijkkluidend moet zijn". Bestuursvoorzitter Van Grunsven antwoordde dat

620 HA Carmel, SL-002 pdf 102, 214.

621 HA Carmel, SL-002 pdf 102, 189.

622 Zie: *Weekblad voor leraren*, NGL 17 januari 1974.

als het zou komen tot onderling sterk afwijkende stukken, “het voor hem niet meer hoefde”,⁶²³ een toon waaruit forse ergernis bleek. De facto zou het stuk daarna in de la verdwijnen. Veel scholen namen niet eens de moeite erop te reageren.⁶²⁴ Jaren later, in 1981 en onder een ander gesternte, verscheen een formele mandaatregeling, een eerste schoolleidersstatuut, dat voorlopig voor een periode van twee jaar vastlegde ten aanzien van welke beslissingen het bestuur de uiteindelijke beslissing aan zich hield.⁶²⁵ Andere ‘eenheid van beleid’ zou er alleen komen door middel van overreding, door consensus-besluitvorming en via de driehoekscommissies.

6.2.2 Vergaderingen van bestuur en schoolleiders: samen of apart?

Sinds de jaren vijftig was het gebruikelijk dat bestuur en rectoren periodiek samen vergaderden. In de periode tot 1968 waren alle bestuursleden en alle rectoren pater karmeliet die soms ook huisgenoten waren in dezelfde kloosters en die elkaar in wisselende rollen troffen, zowel binnen de orde als binnen de scholen. In de loop van de jaren zestig en zeker na 1968 veranderde dat: de groep rectoren werd groter en diverser. In de jaren zeventig was er een praktijk ontstaan waarin het bestuur zo vaak als gewenst onderling vergaderde en enkele keren per jaar gecombineerd met de rectoren. In de gecombineerde vergaderingen stonden mededelingen van het bestuursbureau op de agenda en werd gereflecteerd op landelijke, onderwijspolitieke ontwikkelingen zoals het verschijnen van de Contourennota (op 29 april 1976) een nieuwe bisschoppelijke regeling voor de benoeming van godsdienstleraren (op 19 februari 1976), de komst van het ongedeelde vwo (meerdere besprekingen) en de snelle toename van het aantal niet-katholieke leraren (op 31 augustus 1976). Besluitvorming vond vrijwel niet plaats, men wisselde ideeën uit en benoemde zorgen.

Het was rector Bakels van het Twickelcollege die die praktijk in april 1976 ter discussie stelde. Hij prees de goede sfeer in de vergaderingen (die hij aanduidde als ‘Karmelietensfeer’), gaf aan dat je tijdens de vergaderingen kon voelen hoe autonoom een school eigenlijk was, maar ook dat de waarde van de vergaderingen voor hem eigenlijk alleen zat in het menselijke, collegiale contact. Hij benoemde ook een taboe: “als bij een school problemen de pan uitrijzen, komen die hier in onze besprekingen eigenlijk niet aan bod (...) Noch over het conflict Almelo noch over de recente problemen aan het Geert Groote college⁶²⁶ en het Thijcollege is hier een woord gezegd.” Hij raakte kennelijk een gevoelig punt en anderen vielen hem bij, maar het bestuur wilde over zulke delicate zaken in deze kring niet spreken.⁶²⁷ Wel besloot men

623 HA Carmel, SL-002, pdf, 81.31.

624 Van de veertien scholen die het concept ontvingen, reageerden er vijf waarvan drie positief. De overige negen scholen reageerden niet. HA Carmel, BA-102, pdf 75, 14.

625 In de jaren tachtig werd dit statuut enkele keren met kleine aanpassingen voor twee jaar verlengd.

626 Dit betrof spanningen tussen een groep leraren en de schoolleiding.

627 Bestuursargumenten tegen waren: bespreking van ingrijpende probleemsituatie is tijdrovend, vergt veel informatie vooraf en een grote openheid tegenover elkaar en zou alleen kunnen als de schoolleider in kwestie daarmee zou instemmen.

een vast agendapunt “Mededelingen uit de scholen” in te voeren en een jaarlijkse, tweedaagse studiebijeenkomst te beleggen.⁶²⁸ Die kwam er in november 1976. Het jaar daarop besloten de rectoren ook onderling te gaan vergaderen, voorafgaand aan elke vergadering met het bestuur. Het zou informeel overleg worden en geen dubbeling van de gecombineerde vergadering met het bestuur. Zo werd de overlegstructuur meer volwassen, konden rectoren vrijer spreken en tot eigen standpuntbepaling komen. Het bureau bepleitte met succes een positie aan beide vergadertafels, als adviseur richting bestuur en ook richting rectorenconvent. Dat betekende een belangrijke informatievoorsprong maar laat ook zien dat de rectoren het bureau inmiddels minder als bedreigend ervoeren dan in de jaren daarvoor.

6.2.3 De vertrouwensvraag

De beschreven gebeurtenissen in de jaren 1976-1977 kunnen gezien worden als pogingen om het vertrouwen tussen bestuur en rectoren te herstellen. Dat was geschaad door gebrek aan openheid van het bestuur richting rectoren en door ronzigheid. Openheid en elkaar ruimte geven, leken de oplossing. Maar om de lucht echt te zuiveren, moest er ook een moment zijn waarop de vertrouwensvraag aan het bestuur gesteld werd. Dat gebeurde in april 1977 toen in een gecombineerde vergadering enkele schoolleiders de gang van zaken in en rond het bestuur bekritiseerden. Rector Van Dongen (Pius X, Almelo) sprak over bezorgdheid met betrekking tot het functioneren van het bestuur. Rector Verstappen (Thijcollege) viel hem bij: “Kan een bestuur waarbinnen tegenstellingen bestaan en waarbinnen sommigen de problemen emotioneel niet aankunnen, wel goed functioneren.” De vragen culmineerden in de vertrouwensvraag: “Ziet het bestuur kans op korte termijn beter te gaan functioneren en stelt het bestuur het op prijs een bepaalde tijd gesteund te worden door enkele schoolleiders?” Bestuursvoorzitter Van Grunsven antwoordde dat de relatie bestuur-bureau goed was en “als de vraag mede ziet op het functioneren naar de scholen, denkt hij dat dat ook goed zal gaan; in ieder geval doet het bestuur zijn best” (...). Maar de tweede vraag zag de voorzitter toch als een soort onder curatele stelling.⁶²⁹ Met dit antwoord ontweek de bestuursvoorzitter de kwestie rond het terugtreden van pater Gemmeke die in hetzelfde jaar had gespeeld en waarvan het rectorenconvent op dat moment (althans formeel) niet op de hoogte was gesteld.

Het convent vroeg niet door en kreeg geen verdere antwoorden. Wel kreeg het convent volop inspraak bij de opdrachtverstrekking aan het ITS voor een inventariserend onderzoek. Het onderwerp zou zijn: de wensen van geledingen ten aanzien van de structuur van besluitvorming in de Stichting. In oktober 1977 werd door het ITS een onderzoeksvoorstel gepresenteerd en in de begeleidingsgroep namen ook twee rectoren

628 HA Carmel, SL-002, pdf 102. Gecombineerde vergaderingen van rectoren/directeuren van 19 februari en 29 april, 1976.

629 HA Carmel, SL-002, pdf 102. Gecombineerde vergadering rectoren/directeuren 28 april 1977.

zitting.⁶³⁰ Die zorgden ervoor dat de zorgen van de schoolleiders op tafel bleven, maar kwamen ook uit voor hun eigen tekortschieten: “Tegenover de rol van het schoolbestuur nemen zij een ambivalente houding aan. Enerzijds wordt handelend optreden verwacht (richtlijnen en dergelijke) anderzijds verwacht men slechts *afstandelijke*⁶³¹ eindverantwoordelijkheid, advisering, ondersteuning en autorisering (...).”⁶³²

6.2.4 Professionalisering en bureaucrativering

In 1981 was de Stichting Carmel, zoals gezegd, een organisatie met zo'n 15.000 leerlingen, ongeveer 1.500 personeelsleden en een ondersteunend bureau met tien arbeidsplaatsen. Een organisatie van een dergelijke omvang ontkwam niet aan bureaucrativering en protocollering van processen. Het Carmelbureau beschikte op dat moment over een directie, bestaande uit een financieel directeur (Hoonakker) en een ambtelijk bestuurssecretaris (Wildenburg). Zij waren verantwoordelijk voor ordelijk financieel beheer, een werkbare organisatie, het voldoen aan regelgeving en het oplossen van talloze dagelijkse voorvallen. Het initiëren van nieuw beleid had geen prioriteit. Beleidsmedewerkers kreeg de stichting pas veel later. Toch mag niet onderschat worden hoezeer de organisatorische infrastructuur bijdroeg aan het presteren van de organisatie. Door het bureau werd op stichtingsniveau invulling gegeven aan belangrijke bestuurlijke taken als *management control*, *financial control* en *behavioral control*: de bestuurlijke basistaken die los van welke strategieontwikkeling dan ook, goed moeten worden uitgevoerd en continue aan de orde zijn.⁶³³ Daarnaast werd het bureau, ondanks altijd sluimerend wantrouwen, steeds meer gezien als een waardevolle ondersteuner bij schoolproblemen. De scholen prezen steeds de service-gerichtheid.

6.2.5 De driehoeksstructuur: bestuur-rectoren-bestuursbureau

In de jaren vanaf 1981 werd een besluitvormingsstructuur in het leven geroepen die jarenlang effectief zou functioneren om tot beleid voor alle scholen tegelijk te komen. Het werken met enkele adviescommissies bestond toen al enige jaren. Zo kwam men al in 1976 tot de oprichting van een commissie rechtspositie die adviseerde over terminologische kwesties op rechtspositioneel gebied, zoals: hoe om te gaan met het begrip “diensttijd bij het onderwijs”, dat bij afvloeiingskwesties relevant was. Een commissie bestond uit directieleden (rectoren, soms conrectoren), soms docenten, een bestuurslid en bureaumedewerkers in een ondersteunende rol.⁶³⁴ Sommige van die commissies werden permanent, andere bestonden gedurende beperkte tijd. Latere, belangrijke commissies stelden preadviezen op over financiën, bouwzaken

630 In de begeleidingscommissie zaten ook twee docenten en twee ouders naast een vertegenwoordiger van het schoolbestuur en een van het bureau.

631 Cursivering door de auteur.

632 Smets & Bakker (1979), 18. Formulering van de ITS onderzoekers.

633 Zie Beckmans beschrijving van 'behoorlijk' bestuurlijk handelen - waarin deze begrippen worden geïntroduceerd en toegelicht- in Glasz & Beckman (1994), 98.

634 HA Carmel, SL-002, pdf 102, 76-3.

en allerlei specifieke onderwerpen die de aandacht vroegen: medezeggenschap, veiligheid en gezondheid, ICT, et cetera. Het aantal commissies nam snel toe en het aantal preadviezen per commissie eveneens. Zo produceerde de financiële commissie in 1987 bijvoorbeeld bijna dertig preadviezen die het bestuur allemaal overnam op één na; een advies over ouderbijdragen hield het bestuur aan.⁶³⁵

Deze werkwijze was soms traag maar had een aantal voordelen. Immers, het voltallige bestuur hoefde zich met minder zaken bezig te houden, wist waar problemen konden ontstaan en zag vroegtijdig waarvoor wel of geen draagvlak bestond. Met deze aanpak betrok men veel directieleden van scholen en soms ook docenten met specifieke deskundigheid, bij het beleidsvormingsproces. Het beleidsvoerend vermogen van de organisatie werd erdoor vergroot maar tegelijk ontstond een meer bureaucratische structuur waarin beleid- en besluitvorming in veel procedurele stappen werden ontleed. Zo moest een advies van een driehoekscommissie eerst het rectorenconvent passeren, daarna de gemeenschappelijke vergadering van bestuur en rectoren, die daarmee werd opgewaarderd tot een extra laag in de besluitvorming, en indien in geen van beide gremia bezwaren waren gerezen, kon het bestuur het besluit fatteren, dan wel terugnemen of aanpassen. Ten slotte volgde dan medezeggenschap van de geledingen op een van de twee medezeggenschapsniveaus.

6.2.6 Formele vastlegging: delegatiebesluiten 1981-1989

Naast de driehoeksstructuur en de daarbinnen gevormde commissies startte in 1979 een tweede spoor inzake de formalisering van bevoegdheden. Aan het begin ervan stond een voorbereidende notitie van secretaris Wildenburg over de bevoegdheidsverdeling tussen bestuur en rectoren. De praktische situatie was volgens hem dat er binnen de Stichting maar zeer weinig zaken waren die het bestuur aan zichzelf hield. Hij schreef: "In de situatie van onze stichting zijn de schoolleiders meer makers van bestuursbeleid ten aanzien van hun school dan uitvoerders van dat beleid."⁶³⁶ De tijd bleek rijp om de bevoegdheden van schoolleiders meer te formaliseren, zodat ook de grenzen van die gemandateerde bevoegdheden duidelijk werden.⁶³⁷ Bij de precieze vastlegging koos het bestuur voor de vormvariant waarbij alles aan de schoolleiders gemandateerd werd wat *niet* was opgenomen in een lijst van zaken waarvan het bestuur de finale besluitvorming aan zich hield. Die lijst werd voor het eerst opgesteld in 1981 en gold in het begin voor slechts twee jaar. Daarna kwamen er verlengingen in 1983, 1985 en 1988. Het bestuur opereerde dus behoedzaam en soms werden er marginale wijzigingen aangebracht. Pas in 1989 werd een delegatiebesluit voor onbepaalde tijd vastgesteld. Van de meeste zaken was wel duidelijk waarom het bestuur ze aan zich hield: de grondslag, de statuten, de bestuurlijke inrichting, zaken met grote financiële gevolgen, benoeming en ontslag

635 HA Carmel, BA-139, pdf 445, Verslag Financiële Commissie 21 januari 1988.

636 HA Carmel, BA-038, 79-80.

637 De term *delegatie* werd destijds doorgaans gebruikt hoewel de term *mandatering* juridisch de juiste was.

van directieleden, fusies en de werkzaamheden van het bureau. De ruimte voor rectoren om te beslissen over verbouwingen werd geleidelijk opgerekt tot een bedrag gelijk aan een derde van de jaarlijkse exploitatievergoeding van de school. Op andere punten was het bestuur terughoudender. Een definitieve verwijdering van leerlingen anders dan op grond van onvoldoende studieresultaten, hield het bestuur aan zich (let wel: bij 15.000 leerlingen!), evenals het beleid ten aanzien van toelating. Ook maakte het bestuur een voorbehoud ten aanzien van de maximale schoolgrootte. In deze voorbehouden klonk vooral de pedagogische bestuursverantwoordelijkheid door. Wat bepaald werd ten aanzien van de relatie met ouders was diffuus: enerzijds wilde het bestuur de redelijkheid van ouderbijdragen blijven beoordelen, anderzijds hoorde tot de voorbehouden de relatie van het bestuur tot de oudervertegenwoordiging van de scholen. Deze onduidelijkheid kon er makkelijk toe leiden dat ook rectoren niet wisten wat de lijn was.

Na 1989 was het delegatiebesluit tot 2000 geen punt van discussie meer. In 1995 werd de invoering van een directiestatuut een wettelijke verplichting voor scholen voor voortgezet onderwijs. De Stichting Carmelcollege hoefde de afspraken van 1989 toen maar op een enkel punt aan te passen om aan de nieuwe vormvoorschriften te voldoen.⁶³⁸

6.3 MEDEZEGGENSCHAP

6.3.1 Bezinning op de meest wenselijke bestuursstructuur

In 1979 en 1981 waren twee opeenvolgende onderzoeken gedaan naar de meest wenselijke bestuursstructuur voor de Stichting Carmel. Allereerst een inventariserend onderzoek in 1979, uitgevoerd door het ITS, dat de wensen van de geledingen inventariseerde en daar adviezen aan koppelde.⁶³⁹ Daarna volgde in 1981 een vervolgonderzoek door een brede interne commissie, met als externe voorzitter de bestuurskundige en hoogleraar C. Menting van de Universiteit Twente.

In beide onderzoeken probeerde men een bestuursstructuur af te leiden uit de machtsverhoudingen binnen de Stichting. Daarvoor werd door het ITS de dichotomie democratie versus professionaliteit gebruikt: het bestuur zou worden gedomineerd òf door de professionals (schoolleiders en leraren) òf door de schoolomgeving en de externe belanghebbenden (ouders en de plaatselijke gemeenschap).⁶⁴⁰

638 Tekstaanpassing was nodig i.v.m. tweede versie van de Medezeggenschapswet, de WMO-2 in 1992, en het Formatiebudgetsysteem.

639 Zie voor de beschrijving daarvan hoofdstuk 5, paragraaf 5.4.

640 Het ITS achtte een bestuur dat gedomineerd werd door de professionals het meest kansrijk maar liet de wenselijkheid van de ene of de andere variant in het midden.

Het tweede onderzoek in 1981⁶⁴¹ bracht hierop een correctie aan: niet twee maar drie bronnen van gezag zouden samen de koers moeten bepalen: professionaliteit, democratisering en als derde “de plurale samenleving”. Deze drie gezagsbronnen werkte het rapport nader uit. De professionaliteit als ‘pool’ of gezagsbasis stond voor de deskundigheid van de beroepsbeoefenaren of maximale autonomie van onderwijsgeevenden. Voor beheers- en bestuursfuncties kozen zij hun vertegenwoordigers. De democratisering kreeg gestalte door de inbreng van interne en externe belanghebbenden, enerzijds de geledingen en anderzijds de onderwijsgebruikers. De derde gezagsbasis werd gevormd door het gegeven dat er sprake was van bijzonder onderwijs. Het rapport verstond daaronder: “de opdracht te onderwijzen met het oog op de samenleving, opvoeden tot wilsvorming bij degenen die onderwijs ontvangen”, maar ook: “collectieve wilsvorming waaraan iedere belanghebbende rond de school moet bijdragen”. Elders in het rapport werd dit de ‘maatschappelijke functie van het onderwijs’ genoemd en “alles wat gezegd wordt over grondslag, doelstellingen en identiteit”.

Die maatschappelijke functie kon in een bijzondere school niet neutraal of leeg blijven. De invulling ervan - aldus het rapport - vindt plaats in de statuten, in beleidsdocumenten (hier werd verwezen naar Carmels Bestuurlijke beleidsvisie uit 1980), in uitwerkingen daarvan op papier en vooral in de daadwerkelijke bestuurspraktijk en schoolpraktijk. Als die invullingen er zijn “dragen ze bij aan de gezagsbasis van het bestuur en zijn ze een belangrijke rechtvaardiging van het bestuur”. Het rapport uit 1981 vervolgt: “Na de crisis in de jaren zestig kan men gerust stellen dat het bewustzijn van dit ‘bijzondere’ - zoals spiritualiteit, klimaat, eigenheid of eigen cultuur - verminderd is. (...) Men kan het zien als broze waar, het resultaat van jarenlange omgang van mensen met bepaalde keuzes en doelen (...) een onvervreemdbaar goed dat niet kan worden afgedaan als huisgeurtje of nestwarmte “.

De Commissie Menting schetste vervolgens een aantal bestuurstypen en zag voor het Carmelbestuur de mogelijkheid zich te ontwikkelen tot een ‘bezielend-managementbestuur’, waarbij ‘bezielend’ verwees naar de bestuurlijke ambitie tot grondslagbewaking en de nadere invulling van de maatschappelijke en identiteitscomponent. Het element ‘management’ verwees naar het structureren van overleg en het stimuleren van participatie. In de woorden van het rapport: “de aandacht van het schoolbestuur voor andere geledingen met de bereidheid zijn handelen aan hen te verklaren en zo een goede verstandhouding op te bouwen”. Vanwege de grote omvang van de Stichting suggereerde het rapport om naast het bestuur voor de langere termijn een kleinere coördinatiecommissie in te richten voor beleid op de korte termijn,

641 In drie alinea’s hieronder wordt geciteerd uit het interne, ongepubliceerde rapport van de Adviescommissie Organisatiestructuur, versie 3 september 1981. De commissie stond onder leiding van Prof.dr. C. Menting (Universiteit Twente). HA Carmel, BA-142, 448 pdf, 1-31.

van bijvoorbeeld vijf tot zeven personen: “te denken valt aan enkele bestuursleden, directieleden (van het bureau) en enkele schoolleiders”. Een verdere uitwerking daarvan bleef achterwege, evenals een opsomming van de problemen die zo’n kleine bestuurlijke groep, met daarin ook schoolleiders, kon oproepen.⁶⁴²

In een vertrouwelijke bijlage bij het rapport gaf de commissie ook haar visie op de samenstelling van het bestuur. Daarin pleitte de commissie voor een sterkere rol voor ouders die immers in het (door coöptatie gevormde bestuur) geen eigen zetel(s) hadden. “Het uitgangspunt democratisering komt - naar het oordeel van de commissie - thans onvoldoende tot uitdrukking (...). Om die achterstand enigermate in te halen adviseerde de commissie een evenwichtige verdeling van invloed bij de samenstelling van het bestuur. Dat kan door het personeel en de ouders (ISOC)⁶⁴³ de mogelijkheid te geven een bestuurskandidaat voor te dragen (niet uit hun midden)”.⁶⁴⁴ Door dit advies niet in het publieke deel van het rapport onder te brengen, werd de waarde ervan voor een flink deel ontkracht. Begonnen als een studie naar de samenwerking tussen de drie belangrijkste bestuurlijke actoren (bestuur-rectorenconvent-bureau) werd het ook een studie naar de legitimiteit van het bestuur en dus naar de positie van ouders en schoolomgeving in relatie tot de macht van leraren. Maar er werden geen conclusies aan verbonden; het rapport veranderde niets aan de bestaande (machts-)verhoudingen en de bestuursambitie om “meer dan toezichhoudend te zijn” werd niet praktisch uitgewerkt.

6.3.2 De implementatie van de wettelijke medezeggenschap

De invoering van de Wet Medezeggenschap Onderwijs (WMO) in 1981 leverde een groot aantal meer praktische invoeringsproblemen op die de aandacht opeisten en daarmee ook een goede afronding van het traject Menting bemoeilijkten. Twee van die invoeringsproblemen - typerend voor de Stichting Carmelcollege - worden hier iets verder uitgewerkt. In veel Carmelscholen waren in de jaren zeventig al allerlei vormen van inspraak en medezeggenschap ontwikkeld waar het schoolbestuur meestal helemaal buiten stond. Het betrof regelingen voor schoolinterne democratisering, die vaak de beslisruimte van de rectoren of de schoolleiding aan banden legde. Er waren scholen met een machtige Raad van Sectieleiders, ‘schoolparlementen’ en soortgelijke organen. Toen de WMO moest worden ingevoerd, dreigde in die scholen een dubbeling van democratisering plaats te vinden. In samenhang hiermee moest ook de nieuwe rol van rectoren worden bepaald: konden zij, zoals voordien, in het schoolparlement of de Raad van Sectieleiders een actieve rol blijven spelen of moest het een dual systeem worden met de rector als bestuursvertegenwoordiger, afwachtend (of discreet

642 In de hier beschreven vorm is die coördinatiecommissie er nooit gekomen. Daarmee bleef het problematisch om frequenter contact tussen bestuur en veertien afzonderlijke scholen te realiseren. Maar het beeld van een ‘bezielend-managementbestuur’ dat zich vooral op participatie richtte en daarnaast “niet-neutrale eigen inbreng” had, waardoor het “meer dan toezien” was, sprak aan.

643 ISOC: Interscolaire Oudercommissie Carmel.

644 HA Carmel, BA-141, 447 pdf, 11.

beïnvloedend) aan de zijlijn? Over de verhouding tussen bestaande organen voor interne democratisering zei de nieuwe WMO immers niets. Besturen met meerdere scholen zagen dat de wet toestond dat er op twee niveaus medezeggenschap kwam: op schoolniveau (elke school een eigen MR) en daarnaast op bestuursniveau een gemeenschappelijke medezeggenschapsraad, de GMR. Voor Carmel zou dat betekenen veertien medezeggenschapsraden en een GMR. Hoe moest de informatie en communicatie daarmee worden opgezet?⁶⁴⁵ En hoe moesten verkiezingen worden geregeld, zowel voor de MR per school als voor de GMR? En welke status kreeg een bovenschoolse oudergeleding daarin?

6.3.3 'Lerarenbesturen' en de overgang naar het medezeggenschapsregime

Hierboven is al aangegeven dat in de jaren zeventig veel Carmelscholen beschikten over een beleidsorgaan bestaande uit leraren dat zich ruime beslissingsbevoegdheid aanmat. In bepaalde gevallen was daarbij zeker sprake van integere inbreng van leraren bij allerlei belangrijke schoolzaken, in andere gevallen betrof het organen die nauwelijks functioneerden en vooral zaken blokkeerden. Zo was er in 1979 in het Deventer Geert Groote College sprake van een docentenraad die zorgde voor voortdurende patstellingen. Toen alle docenten in de gelegenheid werden gesteld om over het functioneren van die raad hun mening te geven, was de uitslag als volgt: 19 docenten steunden de manier van functioneren van de docentenraad, 15 waren het er niet mee eens, 11 onthielden zich van stemming en 30 docenten waren afwezig toen de opiniepeiling in een algemene vergadering plaatsvond. Het ging daarbij concreet over de klacht dat de rector niet goed met leraren had gecommuniceerd over de plaatsing van een kopieerapparaat. De rector protesteerde en zei "dat hij zich steeds meer begon te zien als een (goed)betaalde postduif, steeds bezig met het doorgeven van informatie, maar hoeveel daarvan gelezen werd, was een andere vraag".⁶⁴⁶ Een andere school - het Twents Camellyceum in Oldenzaal - stuurde het bestuur in 1980 "ter kennisname" het voorlopige reglement van een Beleidsgroep, bestaande uit sectieleders en leden van de schoolleiding. De bevoegdheden die deze groep zichzelf toe-eigende, waren: "het vaststellen, coördineren en evalueren van het totale beleid van de genoemde geledingen voor zover de genoemde geledingen daarvoor de bevoegdheid en de verantwoordelijkheid hebben. (...) Een vergaderbesluit van deze beleidsgroep wordt aan de secties ter goedkeuring voorgelegd."⁶⁴⁷

Er bestond rond 1980 dus in Carmelscholen een wildgroei aan beleidsorganen en lerarenvertegenwoordigingen die met elkaar gemeen hadden dat ze de beslissingsruimte van de schoolleiding drastisch inperkten, meestal geen ruimte boden aan inbreng van ouders of leerlingen, het bestuur nauwelijks als interessante gesprekspartner zagen

645 Elke MR kreeg het wettelijk recht tweemaal per jaar met het bestuur te overleggen.

646 HA Carmel, BV-015, 21 pdf. Verslag bestuursbezoek aan Geert Groote College in Deventer in september 1980.

647 HA Carmel, BV-015, 21 pdf, 236-239.

en veel hindermacht in stelling konden brengen. Formeel was er niet zoveel mis met deze organen van interne democratisering; het Oldenzaalse voorbeeld hierboven past bijvoorbeeld keurig binnen het delegatiebesluit dat het schoolbestuur een jaar later zou vaststellen. Maar het bestaan van dit type 'interne democratisering' was een weerspiegeling van de gedachte dat docenten het in de school voor het zeggen hadden en rectoren vaak de facto in een uitvoerende rol zaten. Deze situatie vormde een serieus probleem bij de invoering van de medezeggenschap omdat zij uitging van haast exclusieve macht bij de professionals (i.c. de leraren), terwijl de medezeggenschapsreglementen moesten uitgaan van paritaire vertegenwoordiging van personeel enerzijds en ouders en leerlingen anderzijds. Deze situatie week ook sterk af van het advies van de commissie Menting dat juist een inhaalslag van ouderinbreng aanbeval.

De overgang van de bestaande democratisering naar medezeggenschap volgens de WMO verliep in een aantal scholen dan ook niet gemakkelijk en het duurde soms jaren voordat de personeelsgeleding het spel volgens de nieuwe regels meespeelde. In het Hengelose Twickelcollege nam in 1989 bijvoorbeeld het personeel nog steeds geen zetels in, in de MR, omdat men de "oude" schoolraad een waardevoller inspraakorgaan vond. Dat laatste orgaan was weliswaar ook een afspiegeling van alle geledingen, maar werkte binnen een kader dat door de Raad Van Secties was bepaald en door dat orgaan ook jaarlijks kon worden bijgesteld. Dit leidde tot moeilijke vragen zoals: "Heeft de Raad van Sectieleiders nog invloed nadat de MR beslist heeft?" De onwerkbaarheid hiervan bleek bijvoorbeeld in 1984 ten tijde van de benoeming van een nieuwe rector toen de MR, de Benoemingsadviescommissie, de Raad van Sectieleiders en de Algemene Personeelsvergadering (APV) alle een rol opeisten in het benoemingsproces.

In het Almelose Pius X college speelde in 1981 een andere kwestie: men vroeg het schoolbestuur om toe te staan dat de rector een centrale en vaste positie zou krijgen in de MR (met stemrecht), anders zou de rector worden losgeweekt van de school (lees: het personeel) en te veel representant van het bestuur worden. Dat kon niet volgens de rector want: "Bij de besluitvorming in onze school ligt sterk de nadruk op het element 'gezamenlijk'. Dit komt tot uiting in de besluitvorming via de algemene personeelsvergadering waarvan de directie deel uitmaakt en meestemt." En, doorgetrokken naar het hogere niveau: "Participeren van de schoolleider kan ook heel logisch aansluiten bij het functioneren van het rectorenconvent als klankbordbestuur-adviesraad-soort algemeen bestuur (of wat u maar wilt)."⁶⁴⁸ Al deze voorbeelden laten zien dat de relatie tussen schoolorganen en het schoolbestuur willekeurig was, niet onderworpen aan regels of reglementen en daarmee in de praktijk van een groot schoolbestuur onwerkbaar.

648 HA Carmel, MZ-011, pdf 245, 412-413. Brief Rector Van Dongen aan het Carmelbestuur, 4 februari 1981.

Zo was er een zekere kortsluiting tussen enerzijds de spontane democratisering, ontstaan in de ‘revolutionaire’ jaren zeventig en de invoering van de wettelijk geregelde medezeggenschap van 1981. Die laatste vorm werd in veel scholen ervaren als ‘mosterd na de maaltijd’ en ook als ‘te weinig recht doend aan de positie van leraren’.

Ook in het bestuur werd in 1980, het jaar voor de invoering van de WMO, langdurig vergaderd over het medezeggenschapsreglement. Daarbij kwam de fundamentele vraag aan de orde of de MR ook instemmingsrecht moest krijgen ten aanzien van de grondslag en andere heel wezenlijke zaken. Tegenover elkaar stonden de standpunten dat zulke zaken nooit geheel in handen konden worden gelegd van een orgaan waarin de ouders niet de meerderheid hadden, versus het standpunt dat als een school er eenmaal is, die school een eenheid is waarin nooit een van de geledingen (bijvoorbeeld de ouders) de andere geledingen zou mogen overstemmen. Immers, die school is dan een eenheid en is ten minste van de ouders *en* de geledingen. Tegelijkertijd vond men de zorg om voldoende ouderinvloed zo belangrijk dat het bestuur terughoudend wilde zijn met het geven van te veel instemmingrechten aan de school: “Als je nu integraal instemmingsrecht aan de scholen gaat verlenen zou dit een toekomstig bestuursmodel met het accent op de ouders wel eens onmogelijk kunnen maken. (...) een keuze voor instemmingsrecht over de hele linie kan vergaande gevolgen hebben voor onze scholen als scholen voor bijzonder (katholiek) onderwijs.”⁶⁴⁹

Het bestuursstandpunt ten aanzien van medezeggenschap werd in januari 1981 ter kennis gebracht van het rectorenconvent. Op twee punten verschaftte het de rectoren duidelijkheid: voor de rector zag het bestuur geen plaats in de MR; hij moest zijn eigenstandige positie bewaren, zijn inherente zelfstandigheid en verantwoordelijkheid behouden maar hoefde zeker ook geen zetbaas van het bestuur te worden. “De school zal voor de eigensoortigheid van de functie van schoolleider begrip moeten hebben.”⁶⁵⁰ Voor de kwestie van de instemmingsrechten koos het bestuur een ruime maar niet onbeperkte formulering: de grondslag en vergelijkbare zaken bleven erbuiten. Er was echter onderhandelingsruimte want het bestuur schreef “Ten aanzien van “instemming wil het bestuur echter tot het maximale gaan, mits de wenselijkheid van het overbrengen van aangelegenheden van “advies” naar “instemming” overtuigend wordt beargumenteerd.”⁶⁵¹ Zijn opvatting ten aanzien van bestuurslegitimiteit en een zwaardere rol van ouders bracht het bestuur op dat moment niet in de discussie in.

Deze toelichting van het bestuur ontmoette in het rectorenconvent geen begrip vanwege het feit dat niet alle kwesties onder het instemmingrecht werden gebracht.

649 HA Carmel, BV-015, 21 pdf, 106. Vertrouwelijk verslag van een bestuursvergadering op 9 januari 1980 (geheel gewijd aan medezeggenschap).

650 Het overleg bestuur-MR dat tweemaal per jaar moest plaatsvinden werd niet aan de schoolleider gedelegeerd maar uitgevoerd door vaste duo's van bestuursleden per school.

651 HA Carmel, BV-015. 22 pdf, 315-317.

Namens het rectorenconvent schreef rector Bakels van het Twickelcollege eind januari 1980 verontwaardigd: “Het is een stuitend anachronisme dat op het moment dat het draagvlak van de besluitvorming op de scholen werkelijk en formeel democratisch zal worden, het bestuur een aantal zaken dat tot op heden de facto tot de competentie van de scholen behoorde, aan zich trekt.” In het vervolg van zijn brief sprak hij over een “regenteske benadering” en hij eindigde met: “Gezien toon en teneur van de (bestuurlijke *WvdG*) aanbiedingsbrief moet u vooralsnog rekenen op frisse oppositie van ondergetekende en, naar zijn overtuiging, van het convent van rectoren.”⁶⁵²

Binnen een maand, in gezamenlijk overleg op 13 maart, werd de kwestie gladgestreken met een gezamenlijke verklaring van bestuur en rectorenconvent waarvan de kernzin was: “Alle thans genoemde uitgangspunten hebben een voorlopig karakter(..) uiterlijk in 1983 zal in gezamenlijk overleg met de medezeggenschapsraden nader worden bezien welke wijzigingen gewenst c.q. noodzakelijk zijn in verband met de in de praktijk gebleken behoefte.”⁶⁵³ Het bestuur gaf daarmee zijn overtuiging dat een zwaardere rol voor de ouders gewenst was, eventueel in een toekomstig bestuur en met het oog op legitimiteit, zoals ook geadviseerd in het rapport Menting, vrij snel weg. Het argument dat de status quo (grote macht bij de scholen ook zelfs ten aanzien van grondslagkwesties) in de discussie over medezeggenschap overeind moest blijven, won. De uiteindelijke versie van het delegatiebesluit van 1988 dat voor onbepaalde tijd werd vastgesteld, werd ondertekend door oud-rector Bakels, maar (pikant!) inmiddels in de rol van voorzitter van het Carmelbestuur.

Welke rol speelden de ouders in de discussie over medezeggenschap? De ouders hadden van het rectorenconvent weinig te verwachten. Zij kregen uiteraard in de scholen de hen toekomende MR-zetels, maar een zwaardere positie zat er voor hen er niet in. Wat deed het bestuur overigens in het kader van het bevorderen en veiligstellen van ouderinvloed?

In 1978 had een groep ouders van verschillende Carmelscholen op eigen initiatief en zonder medewerking van het bestuur een Interscolaire Ouderraad Carmelscholen (ISOC) opgericht. Dit overlegorgaan had ouderraden als leden en fungeerde tientallen jaren als een onofficiële vereniging zonder statuten.⁶⁵⁴ ISOC maakte geen deel uit van de Carmelstichting als zodanig, bood zich aan als overlegpartner van het bestuur maar had geen rechtspersoonlijkheid, net zomin als de meeste van de toenmalige ouderraden per school. De Stichting negeerde ISOC niet, stuurde geregeld een afgevaardigde naar een vergadering, maar bleef verder op afstand en passief. Men stuurde een waarnemer om te luisteren. Er werd niet rechtstreeks met het ISOC gecommuniceerd; dat moest

652 HA Carmel, BV-015. 21 pdf, 315-319. De toonzetting van de brief is ongewoon stevig en stelde daarmee het bestuur voor de keuze opnieuw een conflict aan te gaan of voor het conventsstandpunt te buigen.

653 HA Carmel, BV-015. 21 pdf, 304. Van het bedoelde gesprek op 13 maart is geen verslag beschikbaar.

654 HA Carmel, BV-015. 21 pdf, 190-191. Reglement ISOC, Delden, april 1978

via de schoolleiders: "Het feit dat het bestuur een *waarnemer* stuurt impliceert al dat het bestuur in directe samenspraak met de ISOC geen beleid voorbereidt of vaststelt."⁶⁵⁵

Daar bleef het bij en de ISOC zou niet uit die vrij marginale positie komen. Daarmee verspeelde het bestuur de kans om het ISOC te gebruiken als een middel om de rol van ouders op te waarderen, zoals men zich in 1980 had voorgenoemen, maar waarvoor toen vermoedelijk geen steun te vinden was bij het rectorenconvent.

6.4 GRONDSLAGBEWAKING EN IDENTITEIT ALS BESTUURSPRIORITEITEN

6.4.1 Inleiding

Bij tal van gelegenheden benadrukte het bestuur van de Stichting Carmelcollege dat grondslagbewaking en zorg voor de identiteit bestuursprioriteiten waren.

Hiervoor is een weinig optimistisch beeld geschetst van de bestuurlijke mogelijkheden om grondslag en identiteit prominent op de bestuurlijke agenda te houden. Van Walstijn⁶⁵⁶ spreekt in zijn studie over katholiek onderwijs in de nadagen van de katholieke zuil over afkalking van kerkelijke meelevendheid, veralgemenisering van godsdienstonderwijs tot onderwijs in levensbeschouwing en over toenemende verlegenheid met de bijzonderheid van de katholieke school en gebrek aan eigen leermethoden. Hij verbaast zich over de "desondanks blijvende interesse van ouders", waarvoor hij geen verklaring geeft. In ieder geval heeft de Stichting Carmel vasthoudend geprobeerd te voorkomen dat katholiceit geheel uit haar scholen zou verdwijnen en interesse van ouders en leerlingen op levensbeschouwelijk vlak te behouden.

6.4.2 Bestuurlijke aandacht voor identiteit en catechese

Binnen de Stichting Carmelcollege bestond tot ver in de jaren negentig actieve en intensieve betrokkenheid van het bestuur bij identiteit en catechese. Enerzijds gebeurde dit door middel van beleidscommissies die het bestuur adviseerden, anderzijds heel praktisch door het in eigen beheer vervaardigen van lesmateriaal voor het vak levensbeschouwing, met name voor het vmbo. Daarbij werd geleidelijk een eigen lijn zichtbaar van meer dan gemiddelde inzet op een aantal deelterreinen bij een gelijktijdige en duidelijke afwijking van de officiële kerkelijke lijn. De dissidentie betrof bijvoorbeeld de kritische houding van het Carmelbestuur ten opzichte van het voorschrift dat de bisschop benoemingen van godsdienstleraren moest goedkeuren. Daar verzette de Stichting zich tegen, samen met de Vereniging van Docenten Levensbeschouwing (VDL) in die jaren een nauwe bondgenoot van de Carmelstichting.⁶⁵⁷ Catecheten waren

655 HA Carmel, BV-015 22 pdf, 306. Memo januari 1981 van F. Wildenburg.

656 Van Walstijn (1988).

657 In de jaren zeventig en tachtig waren Carmelcatecheten opeenvolgend voorzitter van de vereniging zoals J. Heerdink (Twickel, Hengelo) en J. Kouwelaar (Geert Groote, Deventer).

beducht voor die bisschoppelijke akkoordverklaring, vooral als het uitgetreden priesters betrof voor wie een baan in het onderwijs als (bevoegd) docent catechese een passende nieuwe bestemming was. Maar het Carmelbestuur vond aanstelling en beoordeling van catecheten uitsluitend een zaak van het schoolbestuur en weigerde aan de regeling mee te werken.⁶⁵⁸

Veel tijd en geld werd geïnvesteerd in een project 'Levensbeschouwing' dat samen met het KPC⁶⁵⁹ werd vormgegeven. In de jaren 1987-1991 namen circa dertig docenten levensbeschouwing van alle Carmelscholen daaraan gezamenlijk deel, begeleid door een viertal identiteitsmedewerkers van het KPC. Doel was het schrijven van een eigen leerplan catechese/levensbeschouwing. Daarmee diende de Stichting de eigen doelen, maar ook een landelijk doel, namelijk het uitwerken en implementeren van de beide NKSR-brochures die het traditionele godsdienstonderwijs moesten helpen omvormen tot 'onderwijs levensbeschouwing'.⁶⁶⁰ Het project bood het KPC een proeftuin waarbij de scholen zelf, althans op dit terrein, onderwijskundig leerden samenwerken en er vond bezinning plaats op de mogelijkheden die er nog wel waren voor waardengericht onderwijs. Dat het bestuur hier krachtig stimuleerde blijkt bijvoorbeeld uit een passage in het evaluatierapport door een van de KPC-begeleiders: "Waar binnen de clusters 1 en 2 men door intervisie en uitwisseling veel van elkaar leerde, was dat in het derde cluster minder. Echter een aantal bestuurlijke interventies die zich buiten mijn waarneming voltrokken, hebben daar positieve invloed op uitgeoefend."⁶⁶¹

Het evaluatierapport uit 1991 vermeldde ook dat lang niet alles wat besproken was in ieders lessen was neergeslagen maar constateerde dat er in ieder geval sprake was geweest van "een consequente en collectieve bezinning op de positie van het Christendom in een pluriforme en sterk toenemende multiculturele samenleving in Nederland".⁶⁶² Heel

658 HA Carmel, MZ-011, 124 pdf, 32: "Hoewel we schoolcatechese niet los willen zien van de kerkgemeenschap vinden we dat de bisschop de verantwoordelijkheid moet laten bij het schoolbestuur. Sinds eind 1983 is er vernieuwd canoniek recht (...) waaruit blijkt dat de bepalingen ten aanzien van de katholieke school en het godsdienstonderwijs niet geheel sporen met onze bovengenoemde opvatting (...) Volgens deze codex kan de bisschop de goedkeuring van benoeming van godsdienstleraren opeisen. Niettemin werken we bij aanstelling van godsdienstleraren nog steeds zonder bisschoppelijke akkoordverklaring." Brief bestuursadviseur Wildenburg aan MR Twickel, 13 juni 1986.

659 Katholiek Pedagogisch Centrum in 's Hertogenbosch.

660 Hier wordt bedoeld op de zogenoemde brochures A en B die onder verantwoordelijkheid van de NKSR werden vervaardigd door het KPC. Ze kregen een beperkt fiat van vier van de zeven bisschoppen en legden de basis voor meer seculier onderwijs in levensbeschouwing. Vreeburg gaat diep in op de achterliggende keuzes van deze benadering van catechese die hij typeert als "agogisch gerichte levensbeschouwelijke vorming (...)" die zich ten dele verwijderd van het richtingsgebonden godsdienstonderwijs (...) al blijft men wel een voorkeurspositie toekennen aan de christelijke traditie en de katholieke leer- en geloofsbeleving". Vreeburg ziet in deze benadering een poging om de tegenstellingen die in het katholiek onderwijs leven, te verzoenen Zie Vreeburg (1993) 265-266.

661 HA Carmel, 1991: Notitie 'Begeleiding bij het tot stand brengen van leerplannen levensbeschouwing'.

662 Ibid, 15.

tastbare resultaten van het project waren lesmethodes die in eigen beheer vervaardigd werden en vooral bestemd waren voor het (in dit opzicht vaak vergeten) vmbo.⁶⁶³

Voor de Stichting Carmel kwamen vmbo-scholen pas op de golf van scholenfusies in de jaren negentig binnen.⁶⁶⁴ Op die scholen was tot die tijd sprake geweest van zeer traditioneel godsdienstonderwijs, dat weinig uren en aandacht kreeg. De zittende catechetengroep van een aantal andere Carmelscholen trok zich dat aan en ontwikkelde een methode voor levensbeschouwing voor vmbo. Dat gebeurde door schrijfgroepen en daarmee was dat ook het eerste vakproject waarbij leraren van verschillende scholen met elkaar samenwerkten op onderwijskundig gebied.

De bestuurlijke aandacht voor identiteitszaken speelde ook in kleinere kwesties. Zo was bijvoorbeeld de definitieve verwijdering van een leerling om andere redenen dan gebrek aan capaciteiten, een blijvende verantwoordelijkheid van het bestuur, dat zo'n voorgenomen besluit ook werkelijk iedere keer aan een pedagogische toetsing onderwierp. Zo werd in januari 1990 een verwijderingsbesluit van een leerling wegens diefstal door de betreffende schoolleiding in een bestuursvergadering aan de orde gesteld en geëvalueerd, voordat het juridisch onherroepelijk zou worden. Het bestuur wees de schoolleiding terecht en poneerde "wellicht waren andere preventieve maatregelen meer geëigend geweest, dan het stellen van een voorbeeld achteraf" en "er was geen schorsing aan vooraf gegaan" en stelde tenslotte: "Het bestuur is vanuit identiteits- en procedurele redenen niet voor een besluit tot verwijdering". Het besluit werd uitgesteld ten behoeve van aanvullend onderzoek. Zou de schoolleiding daarna bij haar besluit persisteren dan "zal het bestuur weliswaar met grote tegenzin een verwijderingsbesluit moeten nemen".⁶⁶⁵ In dit soort kwesties werd het spanningsveld zichtbaar tussen het bestuur dat enerzijds ook in pedagogische kwesties normerend wilde kunnen optreden en anderzijds de praktijk van een zo groot schoolbestuur met vergaand gemandateerde bevoegdheden aan rectoren die een dergelijk 'meekijken' eigenlijk niet meer verdroeg.

6.4.3 De scholen zelf

In de eerder besproken "Bestuurlijke Beleidsvisie, 1980"⁶⁶⁶ had het Carmelbestuur de scholen uitgenodigd tot het leveren van commentaar op de tekst en tot een concretisering ervan in het eigen schoolwerkplan. Een aantal scholen gaf daaraan gevolg, maar de meeste speelden de bal terug en maakten opmerkingen als "te vaag"

663 De methodes 'Antenne' en 'Labyrinth' werden uitgegeven bij Nijgh en Versluys en vormden een uitwerking van het 'Raamleerplan Godsdienst/Levensbeschouwing in het VMBO' (NKS). Ze waren didactisch vooruitstrevend (toepassing activerende didactiek/ vakoverstijgend/ gericht op het opzetten van een levensbeschouwelijke of ethische redenering). Er was een aparte versie voor LWOO (leerwondersteunend onderwijs).

664 Zie hoofdstuk 7 hierna.

665 HA Carmel, BA -139, pdf 445, 107 uit Bestuursnotulen 20 oktober 1990.

666 Zie paragraaf 5.4 hiervoor en de integrale weergave in bijlage 2.

of “we betwijfelen of dit in onze schoolpraktijk mogelijk of haalbaar is”. Maar enkele Carmelscholen volvoerden die exercitie wel en leverden de gevraagde concretisering, soms zelfs vrijwel gelijktijdig met het verschijnen van de beleidsvisie. Een voorbeeld daarvan was de Identiteitscommissie van het Twickelcollege in Hengelo die bestond uit de rector, enkele docenten en enkele leerlingen. Zij begonnen al in 1977 aan een eigen ‘Beleidsdocument Identiteit’. Aanleiding was de bestaande onvrede met de kerkelijke schoolvierungen die leerlingen niet meer boeiden of die zelfs uit de hand liepen. De werkgroep constateerde dat de kerkelijke betrokkenheid van leerlingen grotendeels verdwenen was en vieringen niet meer vanzelfsprekend waren. De beleidsnota die zij samenstelde, vertoonde dan ook geen verwijzingen naar kerkelijk leven maar hanteerde uitgangspunten als ‘dienstbaarheid aan elkaar’, ‘kritiek die alleen mocht dienen om anderen verder te brengen’, ‘elkaar waarderen’ en dienstbaar zijn aan de schepping’. De praktische uitwerkingen gingen erover ‘de school beter leefbaar te maken’ en ‘meer maatschappelijke gerichtheid te praktiseren’. Op het niveau van de dagdagelijkse schoolwerkelijkheid werden waarden geformuleerd als: ‘positiever omgaan met straffen’, ‘kleinschaligheid bevorderen’, ‘vervuiling en verloedering van het gebouw tegengaan’. De conclusie luidde: “Alles wat hier is gezegd, is in ieder geval katholiek-christelijk, althans zo zien wij als commissie dat etiket. Daarom ook mag de school katholiek heten.”⁶⁶⁷ Maar de naam van Jezus Christus kwam er nergens in voor. De nota had daarmee een seculier karakter. Het Twickelcollege deed wel - uitgebreider en explicieter dan de meeste andere scholen - een poging de eigen waarden in de school steviger te verankeren. Waardenverheldering en waardencommunicatie werden hier in praktijk gebracht op dezelfde manier als de methode levensbeschouwing propageerde. Voor de school als geheel bleef het document een appèl, een zachte poging tot beïnvloeding.

Naast deze Identiteitsnota verscheen er enkele jaren later nog een document waarin dezelfde Carmelschool verwoordde op welke manier zij katholiek wilde zijn. In 1984 ging de Medezeggenschapsraad (opmerkelijk!) schriftelijk in debat met de katholieke lerarenvereniging Sint Bonaventura, die in een discussienota *Een voorstel aan katholieke scholen* (1984) een beeld had geschetst van wat de katholieke school kon of moest zijn: “een school die zich nadrukkelijk als katholiek presenteert en naar katholieke voorkeursopties verwijst, weliswaar met ruimte voor leerlingen uit culturele minderheden”, waarbij katholieke v.o. scholen “kunnen inspelen op het feit dat voor mensen uit deze culturen het religieuze aspect van het leven vaak erg belangrijk is”. De Carmelschool koos daarentegen eerder voor de geest van het Tweede Vaticaans Concilie,⁶⁶⁸ die men als volgt interpreteerde: “De fundamentele eerbied voor alles wat bestaat, vindt allereerst zijn uitdrukking in de manier waarop men op school met elkaar omgaat: leerlingen, onderwijsgevend, bestuurders en ouders”. Daarbij werd

667 *Eindverslag Commissie Identiteit Twickel* (6-2-1980). Persoonlijk archief J.Heerdink, Oldenzaal.

668 Over het Tweede Vaticaans Concilie zie paragraaf 4.1.2.

kardinaal Willebrands instemmend aangehaald die op een recente KVS-bijeenkomst⁶⁶⁹ in 1984 had gesproken over de katholieke school waarin tenminste zou moeten worden aangetroffen een motivatie vanuit een christelijke of katholieke levensfilosofie die in de scholen "wordt *verwoord*, wordt *geconcretiseerd* met het schoolbestuur in een *stimulerende en voorwaardenscheppende rol*".⁶⁷⁰ En aan elk van deze drie criteria voldeden deze, en de andere Carmelscholen, wèl.

6.4.4 Een theoretisch probleem bij het spreken over schoolidentiteit

Vreeburg wijst er in zijn studie over levensbeschouwelijk onderwijs in het voortgezet onderwijs op, dat bij het spreken over schoolidentiteit spraakverwarring kan ontstaan als men op verschillende niveaus spreekt: het niveau van de richting, de denominatie (en de identiteitstaal die daarbij hoort) en het niveau van de specifieke vormgeving van identiteit op een afzonderlijke school. Hierbij is sprake van een analogie met de taalwetenschap waar ook het *taalsysteem (langue)* onderscheiden wordt van het specifieke *taalgebruik (parole)*. Beweringen en uitingen op *langue-niveau* laten zich maar heel moeilijk verstaan en vergelijken met uitingen op *parole-niveau*, maar de beide niveaus staan niet los van elkaar. Binnen de denominatie is (op *langue-niveau*) sprake van een bepaalde culturele (in dit geval vooral 'kerkelijke') context. Een denominatie (of scholengroep daarbinnen) heeft die *langue* als een continue samenbindende factor. Maar die *langue* kan alleen bestaan "dankzij de particuliere identiteit (*parole*) van elk van de scholen afzonderlijk".⁶⁷¹

Deze benadering is zeker van toepassing op wat er gebeurde binnen de Carmelstichting. De sombere stand-van-zaken rapportage van Van Walstijn⁶⁷² was een typisch voorbeeld van een analyse op *langue-niveau*, terwijl bijvoorbeeld de Identiteitsnota van het Twickel-college een analyse op *parole-niveau* gaf: "Alles wat hier is gezegd is in ieder geval katholiek-christelijk (...). Daarom ook mag de school katholiek heten."

6.4.5 Het pedagogisch handelen van de Carmelleraar: de pedagogische opdracht

De Stichting Carmel werkte eind jaren negentig actief mee aan een tweetal onderzoeken met betrekking tot de pedagogische opdracht. Allereerst was dat een kwantitatief onderzoek in 1997 waarbij de KUN bij een steekproef onder 450 Carmel-docenten vaststelde wat de levensbeschouwelijke opvattingen waren van deze docenten binnen het geheel van hun pedagogische, vakinhoudelijke en didactische opvattingen. Daarnaast werd in beeld gebracht hoe hun houding was ten opzichte van identiteitsactiviteiten in de school en hoe zij omgingen met moreel-kritische situaties in hun eigen lessen. Op

669 Vereniging van Katholieke Schoolleiders.

670 HA Carmel, MZ-011, pdf 124, 155-169.

671 Vreeburg (1993) 180-183. Vreeburg gebruikt hier een analogie die hij ontleent aan een linguïstische theorie van F. de Saussure, die dit onderscheid introduceerde in zijn *Cours de linguistique generale* (een wetenschap-sklassieker uit 1916). De concrete taaluitingen (*parole*) vormen de basis voor de *langue*, niet andersom.

672 Van Walstijn (1988).

grond daarvan werden levensbeschouwelijke profielen opgesteld. De hoofdconclusie van het eerstgenoemde onderzoek was dat docenten werkzaam op Carmelscholen sterk hechtten aan hun pedagogische professionaliteit en hun pedagogische oriëntatie iets meer benadrukten dan hun vakinhoudelijke oriëntatie.⁶⁷³

In een kwalitatief vervolgonderzoek werd in 1999 met behulp van interviews ingezoomd op het pedagogisch handelen van Carmeldocenten met vraagstellingen zoals: ‘Moet de docent een voorbeeld zijn?’ en ‘Welke opvattingen liggen ten grondslag aan pedagogisch handelen in moreel-kritische situaties?’⁶⁷⁴ In dit vervolgonderzoek werd een aantal dingen duidelijk. Enerzijds hanteerde een aantal docenten de stelling “dat de school niets doet aan identiteit want er zijn geen vieringen en er wordt niets aan gedaan”. Anderzijds lieten de interviews veel voorbeelden zien van Carmeldocenten die wel degelijk hun eigen normen expliciteerden en uitstraalden in hun lessen. Dat leidden de onderzoekers af uit uitspraken als: “Ik denk dat het ontwikkelen van waarden en normen minstens zo belangrijk is als het overdragen van mijn lesstof, het hoort er allebei bij” en “Ik vind het belangrijk om leerlingen ook kritisch te laten nadenken over hoe zij in het leven staan en hoe open en tolerant ze zijn”.⁶⁷⁵

Onderzoeker Klaassen rapporteerde dat Carmeldocenten die, net als alle docenten, veel pedagogische beslissingen nemen en daarbij vaak sterk leerlinggericht handelen, tegelijkertijd daarover zelden met collega’s discussiëren en daarmee de kans missen om hun eigen en elkaars pedagogische competentie te vergroten. Hij schreef verder: “belangrijk in dit verband is de constatering dat docenten behalve over een zekere ‘bezieling’ ook over een pedagogische competentie moeten beschikken willen zij op een adequate manier vorm kunnen geven aan de pedagogische kant van hun beroep”⁶⁷⁶. Elders werkte hij het begrip ‘*extended professionalism*’ van leraren verder uit.⁶⁷⁷ In zijn toelichting lijken twee elementen sterk van toepassing. In de eerste plaats dat met de stijging van het opleidingsniveau van de school de kans groter was dat minder belang gehecht werd aan de persoonsontwikkeling van de leerlingen - een bezwarende factor voor de Carmelstichting met tot dan toe vrijwel uitsluitend havo-vwo-scholen - maar anderzijds dat bewust pedagogisch handelen ondersteund moest worden door een bewuste leerling- en waardengerichte inrichting van de schoolcultuur en de schoolorganisatie. En juist om die waardengerichte inrichting van schoolcultuur en schoolorganisatie ging het het Carmelbestuur dat (via de omweg van dergelijke onderzoeken) bewustwording rondom pedagogische professionaliteit in

673 Theunissen (1998) 73.

674 Een (onderzocht) voorbeeld van een moreel-kritische situatie: “Hoe reageert een docent in de klas als zich een sterfgeval heeft voorgedaan?”

675 Klaassen(1999) 43.

676 Klaassen gaf zijn onderzoeksverslag - in de reeks De Pedagogische opdracht - de veelzeggende titel: *Het is bijna je hoofdtaak* (1999).

677 Klaassen (1996) 176-177.

de Carmelscholen probeerde te versterken. Daarbij was er ook een begunstigende factor: het waren de jaren waarin het klassenmentoraat overal werd uitgebouwd en meer inhoud en faciliteiten kreeg waardoor het aantal docenten met een *extended professionalism* toenam.⁶⁷⁸ De ‘pedagogische school’ kreeg daarmee weer een extra kans.

Door haar scholen te openen voor een onderzoeker als Klaassen met het thema “De pedagogische opdracht” leerde Carmel haar eigen docenten beter kennen waar het hun pedagogische instelling en opvattingen betrof en kreeg zij, door middel van de onderzoeksrapporten, de beschikking over waardevolle discussiestof voor scholen. Het bestuur organiseerde een bespreking met de rectoren over beide rapporten maar liep daarbij ook aan tegen weerstanden. De rectoren wilden er één keer gezamenlijk over spreken en meer niet. Zij kwamen niet tot een collectieve standpuntbepaling naar aanleiding van de rapporten. Ook stemde het convent van rectoren er niet mee in dat de afzonderlijke scholen herkenbaar zouden zijn in het rapport.⁶⁷⁹

6.4.6 De speciale positie van de catecheten binnen de Carmelstichting

Dat de dertig bijgeschoolde en zeer gemotiveerde catecheten een sleutelrol hadden bij de ontwikkeling van de schoolidentiteit (vaak in de vorm van het werken aan een positiever schoolklimaat), spreekt haast vanzelf. Zelfs dringt zich een vergelijking op met de groep van enkele tientallen priester-leraren die de Carmelscholen in een eerdere fase in hun gelederen hadden. Aanwijzingen voor die centralere rol zijn niet gemakkelijk in geschreven documenten te vinden maar soms treedt iets daarvan toch aan de oppervlakte. Dat was bijvoorbeeld het geval toen een scholierenactiegroep THOR in 1981 op de Grundel (Hengelo), zich beklaagde over de ‘miserabele schoolsituatie’ en een staking aankondigde. Hun klachten waren: te weinig algemene activiteiten, een schoolleiding die niet luistert, leraren die zich gedragen als lesboer “die hun vak als alleenzaligmakend zien, terwijl ze in feite de leerlingen duidelijk moeten maken dat hun vak betrekkelijk is en slechts een miniem onderdeelje van de wereld om ons heen”. Aldus een pamflet van het leerlingenbestuur en de liturgiegroep bestaande uit leerlingen en catecheten. Het actievoeren haalde de plaatselijke pers, die ook boven tafel tilde dat enkele maanden daarvoor door de catecheten besloten was de jaarlijkse Kerstviering te laten vervallen om daarna “een brede discussie op gang te brengen over het leefklimaat binnen de school”.⁶⁸⁰ Het waren de catecheten die het meest ontvankelijk waren voor deze algemene leerlingenklacht. Niet wereldschokkend, wél indicatief voor hun *extending professionalism*.

678 In die jaren volgden zeer veel docenten meerdaagse mentoraatscursussen, bijvoorbeeld bij het KPC, dat daardoor een vaste partner van veel katholieke scholen werd, ook vrijwel alle Carmelscholen.

679 Mondelinge mededeling door A. Kamer, destijds bestuursvoorzitter, gedaan in juli 2020.

680 HA Carmel, BV-015 pdf 22, 268. Knipsel *Twentse Courant*, 9 april 1981. “Op de Grundel heerst onvrede over huidige schoolsituatie”.

In de jaren tachtig en negentig probeerde het bestuur van de Carmelstichting, ondanks het weinig begunstigende klimaat, aandacht voor levensbeschouwing en zingeving in zijn scholen levend te houden. De vraag welk etiket daarbij hoorde, katholiek of christelijk, was niet meer van het grootste belang. Het ging erom die activiteiten te stimuleren in de scholen die de identiteit een herkenbare richting gaven, op het ideële domein betrekking hadden, een meer dan doorsnee 'pedagogisch accent' gaven. Het schoolbestuur kon dat alleen maar op een indirecte en prudente manier doen door te faciliteren en de aandacht te vragen. Maar het was voor de uitvoering afhankelijk van de schoolleiders en de katecheten. In sommige Carmelscholen was het draagvlak veel sterker dan in andere. 'Meer dan toezien besturen', een wens die het Carmelbestuur na 1980 meermaals had geuit, bleek weerbarstiger dan misschien gedacht. Het bestuur kon dat alleen in samenwerking en afstemming met vele anderen in de scholen, in een vorm van 'gedeeld bestuur'.

HOOFDSTUK 7

Nieuwe koersbepaling voor een nieuw tijdvak 1988-2000

7.1 KOERSKEUZE IN 1988

De hierboven beschreven ontwikkelingen hadden betrekking op wat er in de eigen Carmelscholen gebeurde: de implementatie van overheidsbeleid en de organisatieontwikkeling die daar in veel gevallen mee gepaard ging. De lokale omgeving, het omringende scholenveld, bleef daarbij grotendeels buiten beeld. Na 1988 veranderde dat. In het najaar van dat jaar nam het Stichtingsbestuur - met voorzitter P. Bakels - een cruciaal besluit om te werken aan de vorming van brede scholengemeenschappen. De beweging die daarvan het gevolg was, zou in de jaren negentig leiden tot een tweede schaa sprong waarbij ook enkele nieuwe vwo-havoscholen toetraden tot de Stichting. Maar voor de grootste toename van leerlingen zorgde de verbreding met mavo en vmbo-scholen, praktijkscholen en vso-lom-afdelingen. Het ontvangen van nieuwe scholen, na soms zeer complexe fusieprocessen, vroeg bijna tien jaar lang heel veel aandacht van bestuur en bureau. Dat kwam niet in de laatste plaats door de culturele component in dit groeiproces. De toetredende scholen hoorden in de meeste gevallen tot de lagere schooltypen in het voortgezet onderwijs. Het waren scholen, docenten, schoolleiders, oudergroepen waarmee de Stichting vanuit haar historie geen affiniteit had. De Stichting Carmel groeide vervolgens in tien jaar van 20.000 (in 1988) leerlingen naar 35.000 (in 2000) leerlingen en van 2.000 naar 3.500 personeelsleden.

7.1.1 Het bestuursbesluit 88.11

Er is eigenlijk geen bestuursbesluit te vinden in de Carmelarchieven waarvan de strekking en daarmee de invloed op de latere ontwikkeling van de Stichting belangrijker is geweest dan het besluit in voorjaar 1988, dat later intern bekend werd als '88.11'.⁶⁸¹ Maar in contrast daarmee staat het gemak waarmee het genomen is. Er was slechts één bestuursvergadering voor nodig; het convent van schoolleiders ging met de essentie ervan meteen akkoord.⁶⁸² Omdat een gemeenschappelijke medezeggenschapsraad (GMR) toen nog niet functioneerde binnen de Carmelorganisatie kon een besluit over beleid voor de hele Stichting alleen vanuit elke school apart worden beoordeeld.⁶⁸³ Het besluit formuleerde de bestuurlijke uitgangspunten in verband met herschikking en fusie en koos onomwonden voor zo breed mogelijke scholengemeenschappen van lbo tot en met vwo.

Wat maakt dit besluit zo bijzonder? Daarvoor bestaan vier redenen. Om te beginnen was dit het eerste bestuursbesluit waarin de Stichting een algemene uitspraak deed over de onderwijskundige samenstelling van al haar scholen tegelijk en daarbij een

681 Het besluit is in zijn geheel opgenomen in bijlage 3.

682 Het rectorenconvent vroeg slechts een nadere uitwerking van de overlegprocedure en wees erop dat de Stichtingsstatuten zouden moeten worden aangepast, iets waartoe het bestuur bereid was maar wat niet meteen haast had.

683 Binnen Carmel duurde het organiseren van schooloverstijgende medezeggenschap tot 1992, voor die tijd bestond er alleen incidentele uitwisseling tussen Carmel-medezeggenschapsraden. Zie HA Carmel, BV-085, 44 pdf, 155. 'Notitie *Oprichting driehoekscommissie Medezeggenschap*'.

vergaande keuze maakte. Het Carmelbestuur verklaarde zich tevens bereid bij de vorming van brede scholengemeenschappen ook mogelijke denominatieve implicaties onder ogen te zien: de katholieke signatuur hield de voorkeur, maar de vorming van een interconfessionele school, ging tot de mogelijkheden behoren. Ook “overdracht van een school aan een ander bestuur” in het kader van een brede scholengemeenschap werd mogelijk geacht, maar niet als dat signatuurverandering zou impliceren.

Ten tweede was dit het eerste besluit waarin niet de eigen scholen het uitgangspunt waren, maar de algemene (onderwijs-)voorzieningsituatie in stad of streek, zelfs zo stringent dat die zou kunnen prevaleren boven (bepaalde) belangen van eigen scholen. In het besluit werd rekening gehouden met mogelijke tegenstellingen tussen schoolbelangen en regiobelangen. Zo schreef het bestuur: “Als een fusie met een van onze scholen vanuit het oogpunt van een zo goed mogelijke onderwijsvoorziening voor bevolking in stad of streek gewenst is, zal het bestuur dit ook met overtuiging in de school uitdragen en kan die vaststelling, ook tegen de wens van de medewerkers in de school, leiden tot een fusiebesluit.”⁶⁸⁴ Deze formulering wijst op vastberadenheid in het bestuur en was qua toonzetting een novum binnen de Stichting Carmel.

Ten derde verwees het bestuur weliswaar naar overeenkomstig onderwijsbeleid maar deed het dat op een moment waarop de keuze voor brede scholengemeenschappen in politiek, maatschappij en scholenveld nog volop omstreden was, evenals de motivatie die het bestuur gebruikte (“uitstel van keuze bevorderen”). Ook hier sprak het bestuur, gegeven de situatie in 1988, met veel overtuigingskracht. Hiervoor (paragraaf 6.1.4) is weergegeven hoe ver het denken over brede scholengemeenschapsvorming was gevorderd in 1988. Onder onderwijskundigen was het pleit voor de brede scholengemeenschap toen weliswaar al ruimschoots beslecht en dat was ook zo in linkse politieke kringen, maar daarbuiten zeker nog niet. Pas in 1989 werd in het regeerakkoord Lubbers/Kok in voorzichtige formuleringen vastgelegd dat zou worden toegewerkt naar “grotere en meer samenhangende eenheden van scholen” en dat de basisvorming in die regeerperiode zou worden ingevoerd. Maar extra faciliteiten voor bredere scholen kwamen er pas in 1991 en voor zover er echt brede scholengemeenschappen ontstonden, gebeurde dat in het katholiek onderwijs vooral in de jaren rond en na 1995. De belangrijkste motivatie van het Carmelbestuur voor brede scholengemeenschapsvorming was in 1988 dus nog lang geen gemeengoed evenmin als de bestuursopvatting dat de tweedeling in de eerste fase (vwo-havo enerzijds, mavo-lbo anderzijds) moest worden gezien als een “dreiging die moest worden voorkomen”.⁶⁸⁵

Meer in het algemeen kan men zich afvragen waarom precies het Carmelbestuur zich in deze fase zo onomwonden uitsprak voor brede scholengemeenschappen.

684 Zie bijlage 3. Tekst besluit 88.11.

685 Ibid, 2.

De bestuurlijke motieven die besluit 88.11 noemt, hebben betrekking op het beter organiseren van het onderwijsaanbod respectievelijk het verbreden van dat aanbod. De veronderstelde verbetering hield in dat meer keuzemogelijkheden konden worden aangeboden en gestreefd werd naar grotere kansengelijkheid en uitstel van schoolkeuze na het twaalfde jaar door (te) jonge leerlingen. Het bestuur zag die verbreding primair als een maatschappelijke verantwoordelijkheid die ook strookte met de eigen ideële opvatting van er te willen zijn voor *alle* leerlingen. Maar er waren zeker ook andere motieven en overwegingen. Zo was er ook omgevingsdruk. Schoolleiders van mavo's klopten op de deur om de basisvorming samen met havo-vwoscholen vorm te geven en in hun kielzog deden vbo-scholen soms hetzelfde. Ook gemeenten oefenden druk uit. Tegelijkertijd was er een door de overheid afgedwongen beweging naar grotere beheersmatige eenheden. Kleine scholen bleken immers kwetsbaar door deregulering en invoering van *lumpsum*-financiering en zochten daarom vaak zelf samenwerking en fusie. De Stichting Carmel was toegerust om die bestuurlijke paraplu te bieden. Ideële overwegingen, omgevingsdruk en het bestuurlijke vermogen om zich open te stellen voor opname van andere scholen vulden elkaar hier dus aan als motieven.

In de vierde en laatste plaats was het besluit zo bijzonder omdat het Carmelbestuur het besluit nam zonder veel inzicht in de mogelijke gevolgen. Wel zag men in dat die gevolgen groot zouden kunnen zijn en noemde men enkele voorbeelden van wat er zou kunnen gebeuren. Geconcludeerd werd dat het eerdere standpunt dat groei alleen zou mogen als gevolg van autonome leerlingengroei van bestaande scholen, uiteraard niet langer van toepassing zou zijn. Men voorzag op dat moment zowel uitbreiding als inkrimping, door zowel het opnemen als het afstoten van scholen. Gevreesd werd zelfs dat de omvang van de Stichting te klein zou kunnen worden om het bestuursbureau ("met z'n beleidsvoorbereiding op kwalitatief hoog niveau") in stand te kunnen houden. Maar andere potentiële negatieve of positieve effecten of gevaren werden in het bestuursbesluit niet benoemd en blijkens informatie van toenmalige bestuurders,⁶⁸⁶ ook niet bijvoorbeeld door middel van scenario-studie in beeld gebracht. Daar kan men slechts met verbazing op terugkijken, vooral ook omdat die effecten op meerdere terreinen groot bleken in de jaren na 1990. De Stichting groeide binnen één decennium met ruim 15.000 leerlingen en er ontstond een nieuwe dynamiek tussen de schoolleiders van de steeds groter wordende scholengemeenschappen en het nog niet geprofessionaliseerde bestuur. De diversiteit binnen de Stichting werd op alle gebieden aanzienlijk groter en het beeld van de Stichting naar buiten veranderde. Carmel werd in

686 Mededeling van A. Kamer, destijds bestuurslid, mondeling gedaan in juli 2020. Het bestuur nam het besluit, zonder veel vooroverleg. Dat was, gegeven de verstrekkendheid, wel daadkrachtig maar in een gedemocratiseerde bestuursstructuur 'op 't randje'.

die tien jaar een grote speler in het voortgezet onderwijs, met (landelijk en regionaal) grote positieve, maar ook enkele negatieve⁶⁸⁷ effecten.

Het besluit functioneerde als een uitnodiging aan de eigen rectoren om in hun regio actief te worden maar hield daarmee ook beheersbaarheidsrisico's in zoals te sterke groei in korte tijd, mogelijk met cohesie- of identiteitsverlies.

7.1.2 Afspraken in de Twentse omgeving

Carmelrectoren in Twente onderhielden altijd collegiale contacten met rectoren van andere (niet-katholieke) scholen in de omgeving. In alle Twentse steden bestonden ook openbare en protestants-christelijke scholen waarmee op rectorenniveau werkcontacten bestonden, zoals ook elders in het land gebruikelijk was. Bij de vorming van brede scholengemeenschappen heeft dit soort niet-geformaliseerde samenwerkingsverbanden een belangrijke rol gespeeld. Men was zich er immers zeer goed van bewust dat de breedte van een scholengemeenschap altijd een rol speelde bij de werving van leerlingen. Het verband was echter niet eenduidig: verbreding kon wervend werken, maar in veel gevallen was het omgekeerde het geval en werkte te vergaande of te snelle verbreding negatief uit op de aanmelding voor de 'hogere' schoolsoorten. Deze mechanismen werkten heel subtiel: scholen in kleinere gemeentes konden zich, door hun positie als (bijna-)monopolist, veel meer veroorloven dan scholen in gemeenten waar ouders uit meerdere scholen konden kiezen. Inzicht in deze bewegingen waren van oudsher de specifieke expertise van schoolleiders, meer dan van besturen. "Schoolbreedte" vormde in de ogen van ouders overigens maar één keuzefactor, naast denominatie, fietsafstand, 'status van de school', aantrekkelijkheid van het gebouw, een goede presentatie en de kwaliteit van de contacten met toeleverende basisscholen.

Het besluit 88.11 van het Carmelbestuur had daarom potentieel grote effecten op leerlingenstromen in deze regio en werd meermaals besproken in de 'Twentse Stedenband', het denominatie-overstijgende rectorenoverleg. Daar kon dan ook de informele afspraak worden gemaakt dat de middelbare scholen elkaar niet zouden beconcurreren op 'breedte'.⁶⁸⁸ Carmel kon zich als sterke partner in Twente veroorloven de keuze voor brede scholen te maken en legitimeerde daarmee een soortgelijke keuze van niet-katholieke scholen in Twente.

687 In de jaren negentig kantelde de beeldvorming ten aanzien van grote schoolbesturen in Nederland in negatieve zin omdat enkele grote politieke partijen zich uitspraken tegen te grote bestuurlijke machtsconcentraties binnen het onderwijs.

688 Vanuit het Carmelbestuur waren er nooit rechtstreekse contacten met de 'Twentse Stedenband'; dat bleef een informeel schoolleidersplatform.

7.2 FUSIES EN BESTUURLIJKE OVERNAMES

Op grond van het bestuursbesluit 88.11 wisten alle rectoren van de scholen enerzijds waar de voorkeuren van het bestuur lagen, maar anderzijds werd ook aan scholen ruimte en tijd geboden om niet meteen in actie te komen en bevatte het besluit ontsnappingsclausules. Er was een richtinggevend uitgangspunt geformuleerd maar dat moest in de regionale en plaatselijke situatie wel worden getoetst aan de concrete situatie. Zo schreef het bestuur: “de vele bij de vorming van brede scholengemeenschappen aan de orde zijnde aspecten zouden bij bestudering tot de conclusie kunnen leiden dat een brede scholengemeenschap (nog) niet haalbaar is”. In de praktijk van de jaren na 1988 is er met het bestuurlijke standpunt als kader uitgebreid gesproken en gestudeerd door rectoren, steeds in samenspraak met bestuursleden en het bestuursbureau. Dat leidde tot snelle en langzame trajecten, meer of minder ambitieuze plannen, waarbij het bestuur zich volgend opstelde en de rectoren werden uitgenodigd het voortouw te nemen. Er waren situaties waar de vorming van een brede scholengemeenschap relatief eenvoudig te verwezenlijken was, zoals in Hengelo en Raalte, en er waren meer ingewikkelde situaties met meer partijen en onverwachte krachtsverhoudingen (zoals in Oss), clusters waarbinnen een denominatieve verschuiving plaatsvond, zoals een fusie met een protestants-christelijke school in Enschede en er was een cluster waarbinnen het bestuur een salomonsoordeel moest vellen omdat twee eigen scholen tegenstrijdige belangen hadden, zoals in Almelo. Ten slotte was er een fusiesituatie (in Deventer) met zoveel partijen en zoveel complexiteit dat discussie erover tot in de Tweede Kamer plaatsvond omdat grondwettelijke aspecten en de vrijheid van onderwijs in het geding leken te zijn.

Niet al deze fusieprocessen worden hier in extenso beschreven. Gekozen is om de beschrijvingen te beperken tot die aspecten die een bepaald zicht werpen op de (organisatie-)cultuur, waarbij bestuurlijke principes in het geding waren of waarbij uitzonderlijke zaken aan de orde kwamen.

Het drukt was men met al deze zaken in de jaren 1991-1995, ook al vonden sommige fusies pas na 1995 plaats. Archiefstukken⁶⁸⁹ laten ook zien, dat dit bestuurlijk een zeer productieve fase was, waarin onder hoge spanning constructief werd samengewerkt door bestuur, bureau en rectorenconvent. Ondanks (of juist dankzij?) ook optredende fricties konden persoonlijke en bestuurlijke verhoudingen (en daarmee het organisatieklimaat) erdoor verbeteren.

689 De hoeveelheid archiefmateriaal die betrekking heeft op alle fusieprocessen in de jaren negentig is overweldigend. Ik doel op de documentverzamelmappen HA Carmel, SL-039, pdf 89 en pdf 90 die verslagen van het rectorenconvent bevatten uit 1991-1994 en beleidsstukken en fusierapporten uit die jaren. Veel van wat daarin te vinden is, is niet relevant voor een beschrijving van organisatiecultuur en de bestuurlijke rol. De tot de kern teruggebrachte beschrijving van de hierboven genoemde fusieprocessen die hierna volgt, is op deze documentverzamelmappen gebaseerd.

De stand van zaken in het schooljaar 1992-1993 ten aanzien van fusies en bestuurlijke overnames zag er als volgt uit:

- Emmen: fusie per 1 augustus 1992 tussen de mavo-havo-vwo-scholengemeenschap en de (i)vbo-scholengemeenschap, inclusief bestuurlijke overname;
- Almelo: twee fusies per 1 augustus 1993, waarbij zes scholen fuseerden tot twee brede scholengemeenschappen, twee fusies inclusief bestuurlijke overnames;
- Oldenzaal: twee fusies per 1 augustus 1993 waarbij vier scholen fuseerden tot twee scholengemeenschappen mavo-havo-vwo. Nog geen volledig brede scholengemeenschap in deze fase, twee bestuurlijke overnames;
- Hengelo en omgeving: fusiebesprekingen in twee clusters waarbij acht scholen voornemens waren te fuseren tot twee brede scholengemeenschappen, inclusief bestuurlijke overnames;
- Enschede: fusiebesprekingen met vijf scholen die voornemens waren per 1 augustus 1995 te fuseren tot een interconfessionele brede scholengemeenschap, met bestuurlijke overnames; de eerste protestants-christelijke havo-vwo-school fuseert mee;
- Raalte: oriënterende besprekingen in verband met een mogelijke fusie per 1 augustus 1995 tot een brede scholengemeenschap met bestuur overnames;
- Oss: bestuurlijke overname van drie categoriale mavo's per 1 januari 1994 die een gemeenschap van scholen aangingen met het Titus Brandsma Lyceum, in afwachting van latere fusie. Nog geen brede scholengemeenschap;
- Losser/Oldenzaal: bestuurlijke overname van een categoriale mavo die 'betwist gebied' zou gaan vormen tussen de Carmelscholen in Enschede en Oldenzaal vanwege de ligging op de rand van de beide voedingsgebieden.

7.3 BESTUURLIJKE DRUKTE

Naast deze bestuurlijke overnames en fusiebesprekingen, was er op veel meer terreinen sprake van bestuurlijke drukte in deze jaren. We zien een beeld van allerlei elkaar beïnvloedende regelgeving die in een tijdbestek van drie schooljaren moest worden geïmplementeerd. Zo speelden tegelijkertijd besluitvorming (1990) en invoering (1992) van het formatiebudgetsysteem, een geheel nieuw bekostigingsstelsel en moest invoering van de herziene tweede versie van de Wet op de medezeggenschap haar beslag krijgen. Er lag de impliciete⁶⁹⁰ verplichting om per 1 augustus 1992 te beschikken over een (per school en per bestuur) uitgewerkt taakverdelingssysteem. De basisvorming moest per schooljaar 1992-1993 worden ingevoerd met nieuwe lessentabellen en nieuwe vakken. En naast die vooral schoolse vernieuwingen hadden bestuur en bureau hun handen vol aan de invoering van nieuwe regels rondom garantieregelingen en wachtgelders en de gevolgen van het van toepassing worden van de Arbowet voor het onderwijs. Interne regelingen voor ziekteverzuimbeleid en

690 Zonder uitgewerkt taaktoedelingssysteem kon een FBS-formatieberekening niet gemaakt worden.

-begeleiding, voorheen een ad hoc activiteit, kregen opeens een heel andere lading vanwege juridische en financiële implicaties.

Zelden zal de gelijktijdige invoering van nieuwe regelingen op bestuurlijk-administratief, juridisch en onderwijskundig terrein, zoveel veranderd hebben in scholen als in deze periode. De invoering van het formatiebudgetsysteem (FBS: een gematigde opmaat naar de volledige *lumpsum*-besteding vanaf 1996) maakte nieuwe toewijzing van alle personeelsleden aan verschillende formatiecategorieën nodig. Dat werd nog complexer door overgangsregelingen en persoonlijke rechten die moesten worden gerespecteerd. De nieuwe taaktoedeling in scholen die het FBS-systeem nodig maakte, vereiste een 'jiking in klokuren'⁶⁹¹ van alle les- en schooltaken (liefst per bestuur uniform) waarop medezeggenschap van toepassing was: een ongehoord novum in het voortgezet onderwijs en toneel van zeer veel woorden- en pennenstrijd. De in te voeren basisvorming in de eerste drie leerjaren was in veel scholen nog steeds omstreden en de regelgeving vergrootte (in samenhang met het nieuwe FBS-regime) behalve de rechtspositionele afstand ook de mentale afstand tussen onderbouw en bovenbouw in havo-vwo-scholen.⁶⁹² Het FBS-regime plaatste conrectoren ineens in de directieformatie, waar ze eerst een wat vage tussenpositie hadden tussen directie en leraren. Ziekteverzuim, wachtgeld en garantiegebruik⁶⁹³ moesten preciezer worden gemonitord en er kwam een nieuw regime gekoppeld aan bezuinigingsdoelstellingen.⁶⁹⁴ Middelbare scholen werden in deze jaren verplicht veel bedrijfsmatiger te werken. Op bestuursniveau werd de noodzaak tot administratieve uniformering van de verschillende scholen snel duidelijk. Op straffe van boetes moesten gedetailleerde regels rondom wachtgeld en ziekteverzuim precies worden uitgevoerd, op straffe van onwerkbaarheid moesten medezeggenschapszaken worden gestroomlijnd en ook deskundigheidsbevordering ten aanzien van allerlei nieuwe voorschriften was nu een *must*.

Zoals gezegd, de implicaties voor de schoolcultuur, de bestuurscultuur en de werkcultuur van deze veranderingen waren groot. Het bestuursbureau vergrootte zijn onmisbaarheid, en daarmee zijn status ten opzichte van de scholen. In de scholen werd het management, ook door intensievere scholing van schoolleiders, dominanter

691 De bedoelde jiking vereiste ook dat zowel lestaken als alle niet-onderwijstaken en nevenwerkzaamheden in scholen werden gemeten, geijkt of geschrapt. Soms werden zeer hoge toeslagen in tijd voor lesvoorbereiding en correctie bedongen wat leidde tot onderhandelingen met het bestuursbureau om de betaalbaarheid te waarborgen.

692 In cultureel opzicht braken scholen (maar ook vaksecties) in tweeën: eerstegraads leraren werkten niet meer in de onderbouw en raakten daardoor geleidelijk vervreemd van het onderwijs dat daar werd gegeven.

693 Met 'wachtgeld' werd de werkloosheidsuitkering bedoeld, met 'garantiegebruik' een onderwijsregeling die feitelijke werkloosheid en teruggang in salaris nog enkele jaren kon uitstellen.

694 De landelijke invoering van een Vervangingsfonds en een Participatiefonds maakte veel externe verantwoording nodig van wat eerst op bestuursniveau werd besloten. Bij vervanging en afkeuring werd de rol van Arbodiensten groter.

en nam de deskundigheidsmacht toe.⁶⁹⁵ De positie van conrectoren en adjunct-directeuren veranderde: hun plaats in de hiërarchie werd eenduidiger. Dat wat de organisatiedeskundige Marx in 1975 had opgesomd als noodzakelijke voorwaarden om een brede scholengemeenschap goed te laten functioneren,⁶⁹⁶ werd nu in de Carmelscholen geleidelijk realiteit. De onderwijskundige horizontalisering door het (horizontaal) opknippen van de formatie, conrectoren met bevoegdheden om (iets meer) als onderwijskundig leider te kunnen optreden en vooral ook de sterkere aanwezigheid in de scholen van externe onderwijskundige adviseurs: al deze zaken waren al in 1975 door Marx voorzien en ook bepleit.⁶⁹⁷

Binnen de Carmelscholen werden de veranderingen redelijk goed doorstaan en geaccepteerd, zodanig dat ook de fusieprocessen in deze jaren voortgang en instemming vonden. De eenheid in het rectorenconvent nam toe en het taboe op het zichzelf (en de eigen school) blootgeven, nam af. Maandelijks werd de voortgang in alle fusieprocessen besproken.⁶⁹⁸ Ook als collegiaal orgaan werd het convent sterker en daarmee werd het ook krachtiger ten opzichte van het bestuur. Zo evalueerde in 1991 een kleine vertrouwenscommissie uit het convent het bestuursoptreden in een rechtspositioneel conflict rond het functioneren van een van hen.⁶⁹⁹ Het driehoeksoverleg, als beleidsvoorbereidend systeem, bloeide: permanent waren twaalf of dertien commissies actief, waarin in toenemende mate ook conrectoren participeerden.

Maar, in de verhouding bestuur- rectoren gaf het bestuur positie prijs. Dat blijkt uit allerlei kleinere voorvallen in 1991. Zo werd het bestaande directiestatuut aangepast aan de nieuwe wetgeving. In een toelichting bij een nieuwe, aangepaste versie verschenen formuleringen die eerder niet werden gebruikt, zoals: "Het bestuur toetst marginaal of de beleidsvoorbereiding door de schoolleiding conform de referentiekaders en bakens van het bestuur zijn." Het bestuur verontschuldigde zich voor het feit dat uit de nieuwe versie van het directiestatuut "de indruk kon ontstaan dat het bestuur meer taken en bevoegdheden naar zich wil toetrekken". Immers, in de tekst moest nu eenmaal staan dat "vaststelling van het onderwijsbeleidsplan was voorbehouden aan het bestuur". Significant is ook dat in interne verslagen ineens sprake was van de metafoor "de reder, de vloot en de kapiteins".⁷⁰⁰ Men verbond daaraan de conclusie dat de 'reder' (het bestuur) niet langer voortdurend aanwezig hoefde te zijn bij beleidsvoorbereidende

695 Het Katholiek Pedagogisch Centrum sloot in deze jaren grote ondersteuningscontracten af met katholieke schoolbesturen (ook Carmel) rond fusiebegeleiding, introductie FBS-systeem, opzet basisvorming en medezeggenschap vooral gericht op schoolmanagement en schoolbesturen.

696 Zie paragraaf 6.1.7.

697 Marx (1975).

698 Dit gebeurde vanaf 1991 in alle openheid. Zie HA Carmel, SL-039 pdf 89. Diverse verslagen rectorenconvent.

699 HA Carmel, SL-039, pdf 269. Het bestuurlijk optreden werd aldus beoordeeld: "Het bestuur heeft zijn best gedaan zorgvuldig te handelen". Dit was een eerste voorbeeld van een constructieve en dualistische werkwijze ter oplossing van een gezamenlijk probleem.

700 De herkomst daarvan is mij onbekend gebleven.

besprekingen: “De driehoekscommissie bepaalt zelf of de vertegenwoordigende bestuursleden alle vergaderingen bezoeken (...) Als veel voorbereidend werk door de professionals gedaan zal worden, zal dit niet noodzakelijk zijn.”⁷⁰¹ In het rectorenconvent (de kapiteins) werd door alle leden ervaren dat de verhouding tot het bestuur anders zou moeten worden, maar over de aard van de verandering bestond geen eenstemmigheid. Sommigen wilden meer zichtbaarheid van het bestuur, anderen juist minder. Bij meer zichtbaarheid werd gedacht aan meer bestuurlijke ondersteuning, bijvoorbeeld ook voor rectoren persoonlijk die het in hun school soms moeilijk hadden. Bij ‘minder’ ging het echt om bestuur op grotere afstand: meer autonomie en ook meer ruimte om van een Carmellijn af te wijken. Wat het bestuur zelf wilde, werd niet zo duidelijk maar grenzen van de bestuurlijke spankracht waren permanent in zicht. Uiteraard nam de bestuurlijke werklast alleen maar toe en het in de praktijk gevormde ‘dagelijks bestuur’ hield de zaken nauwelijks bij. Bestuursleden die meer aan de rand opereerden, brachten in tweetallen hun jaarlijkse schoolbezoeken⁷⁰² en werkten maandelijks steeds grotere hoeveelheden documenten door zoals fusienota’s, adviezen van driehoekscommissies over tal van soms technische zaken en adviezen over de afhandeling van personele- of functioneringsproblemen. Dat motiveerde niet altijd.⁷⁰³ Ook werd meermaals in verslagen geklaagd over het ontbreken binnen het bestuur van specifieke *know how* van het beroepsonderwijs, maar daarin kon nooit goed worden voorzien want nog steeds rekruteerde het bestuur nieuwe leden uit havo-vwo-kringen.

7.4 DYNAMIEK IN FUSIEPROCESSEN

Hoewel het besluit 88-11 aanvankelijk welwillend was ontvangen, was de uitvoering ervan door de scholen enkele jaren later vrijwel nergens probleemloos. In dit hele proces bleef het bestuur de belangrijkste actor en wel in de ‘oude rol’ van constituant. Immers, wat er gebeurde, is te zien als een reprise van het eerdere proces van ‘stichten’, al ging het nu om scholengemeenschappen die werden gevormd om de kernen van de bestaande Carmelscholen heen. Een parallel met het vooroorlogse stichtingsproces is

701 HA Carmel, SL-09. 106 Notitie *Advies van de driehoekscommissie ‘Toekomst Stichting’*, 1 september 1991. De tussentijdse verslagen van deze commissie laten spanningen zien waarbij bureaudirecteur Laan moest bemiddelen tussen bestuur en afgevaardigde rectoren. Een prominente rector wilde de commissie verlaten omdat hij dacht niet langer namens alle rectoren te spreken (HA Carmel, SL-039, pdf 89, 350). Aan die bemiddelende rol bestond kennelijk behoefte. Het convent besloot de directeur van het bureau voortaan structureel als adviseur van het convent uit te nodigen. HA Carmel, SL-039, pdf 89, 350, verslag rectorenconvent 17 januari 1992.

702 De schoolbezoeken waren half-gestructureerd. Jaarlijks koos men enkele thema’s die in alle gespreken aan de orde kwamen, bijvoorbeeld in 1992: invoering basisvorming, identiteit en klassieke talen. Er werd gesproken met meerdere geledingen en de kritiek op het bestuur was vaak niet mals, vooral inzake het “verplicht fuseren”.

703 Uit een advies over de klankbordfunctie van het bestuur uit 1991: “Een bestuurslid moet zich vooral bezighouden met zijn/haar “eigen” school. Houdt in de gaten of de schoolleider het goed doet, of de grote lijn in orde is en of iedereen gelukkig is, ‘buurt’ daartoe in die scholen. Dat is minstens zo boeiend als het bespreken van pre-adviezen en randvoorwaarden.” HA Carmel, SL-039. pdf 89, 1 september 1991.

ook dat een moderne interpretatie van de grondslag van de Stichting het bestuur ertoe dreef. In de reeks fusieprocessen werd het bestuur ook bij voortduring geconfronteerd met begrijpelijke en invoelbare weerstanden vanuit de scholen. Het bestuur koos daarbij een tactiek van ‘meebewegen en vasthouden’ en slaagde uiteindelijk in zijn opzet overal brede scholengemeenschappen⁷⁰⁴ te vormen al zou dat in enkele gevallen tot 1999-2000 duren. Het proces had een nooit voorziene complexiteit en was als zodanig een jarenlang leerproces, vooral ook voor het bestuursbureau dat voortdurend vastgelopen processen moest vlottrekken, te harde botsingen moest voorkomen, creatieve tussenoplossingen moest voorleggen en consequenties moest doorrekenen. De meeste rectoren balanceerden voortdurend tussen de rust in de school enigszins bewaren (of herstellen) en de bestuurlijke lijn volgen en dat is, terugkijkend, in alle gevallen redelijk gelukt. Sommige patronen herhaalden zich in meerdere fusieprocessen al waren intensiteit en consequenties voor de duur van de fusieprocessen niet steeds dezelfde. Enkele schoolleiders waren te weinig bestand tegen de roerige gebeurtenissen in hun school en traden terug. Pijnloos was het proces van scholengemeenschapvorming zeker niet. Ook veel docenten met liefde voor hun vak en vaksecties, vaak goed draaiende en creatieve mini-verbanden, moesten bakens verzetten ook als zij weinig fiducia hadden in de nieuwe onderwijswerkelijkheid.⁷⁰⁵

7.4.1 Wisselende uitkomsten

Ook scholen die de wenselijkheid van scholengemeenschapvorming niet bestreden, hadden te maken met onvoorspelbaarheden en tempoverschillen. Zo lieten de scholen in Raalte in 1991 aan het bestuur weten dat zij niet zouden overgaan tot een fusie van de (Carmel-) vwo-havoschool, de plaatselijke mavo en de reeds onderling gefuseerde lbo-scholen. Men werkte immers goed samen, kon de basisvorming ook verantwoord in de drie aparte scholen invoeren en zag niets in een scholengemeenschap van 2500 leerlingen.⁷⁰⁶ Mocht het later nodig worden dan sloot men fusie niet uit. Toen dit standpunt in de vorm van een officieel ogend voorgenomen besluit aan het Carmelbestuur werd voorgelegd, tekende het bestuur niet maar gaf het de scholen extra tijd. De fusie vond alsnog plaats op 1 augustus 1993.

In Hengelo wilde in 1992 Lyceum De Grundel eigenlijk op zo kort mogelijke termijn fuseren met een mavo en een lbo-school in verband met het dalende leerlingenaantal. Maar de andere Carmel vwo-havo school in Hengelo, het Twickellyceum, hield de boot af. Men “zou eigenlijk nog vijf jaar willen wachten met een eventuele fusie want de school is sterk genoeg om op eigen benen verder te gaan”.⁷⁰⁷ Toch was gelijktijdigheid een

704 Ten aanzien van het Augustinianum lukte die verbreding niet hoewel ook daar na 2000 verbreding door het bestuur werd nagestreefd.

705 Volop voorbeelden daarvan in zijn te vinden in Van Haperen (2007), zij het vrijwel uitsluitend vanuit het perspectief van de eerstegraadsleraar in het havo-vwo-onderwijs.

706 HA Carmel, BV-076, 44 pdf, 237-240.

707 HA Carmel, BV-076, 44 pdf, 210-212.

groot schooloverstijgend belang om verstoring van leerlingstromen te voorkomen. Een Grundel-delegatie vreesde dat door uitstel de gelijkwaardigheid van de twee havo-vwo- scholengemeenschappen dreigde te verdwijnen. Nieuwe gesprekken volgden en (gelijktijdige) fusies vonden toch nog plaats op 1 augustus 1994.

In Oss bleek de fusiepuuzel aanzienlijk complexer. Er waren daar drie havo-vwo-scholen (tweemaal rooms- katholiek⁷⁰⁸ en eenmaal openbaar), een viertal categoriale mavo's, zowel in de stad als in het buitengebied, drie lbo-scholen die in 1990 onderling waren gefuseerd en daarna onder een sterke bestuurlijke paraplu⁷⁰⁹ betere tijden afwachtten om een brede scholengemeenschap te vormen en een vso-lommavo en een praktijkschool. Daarnaast vertoonde het Titus Brandsma Lyceum (TBL), wel gezien als het vlaggenschip van de Carmelstichting, elitaire trekken die terug te voeren waren op de lange geschiedenis van de school als prestigieus instituut in Oss, maar zeker ook op de binnenkomst van zeer "kritiese" leraren in de jaren zeventig, waarbij blijkens een interne bestuursnotitie "deze opinion leaders hun zelfstandigheid ten opzichte van de schoolleiding steeds hadden weten te benadrukken en te versterken". Dat betekende dat de school nauwelijks bestuurbaar was en de leraren sterk hechtten aan hun autonomie. Geen werkbare uitgangspositie voor een fusie. Een bestuursnotitie beschreef hoe na vele gesprekken de bereidheid om te bewegen in 1991 en 1992 toch geleidelijk iets groter werd en een samenwerkingsverband van het Titus Brandsma Lyceum met een drietal mavo's (als tussenstap) in 1993 kon worden gevormd. De culturele verschillen bleven echter opspelen. De bestuurlijke notitie schrijft daarover: "Terwijl de zelfstandige mavo's het gevoel hebben dat het TBL 'mavo-vijandig is', vindt het TBL-personeel dat de mavo-partners onvoldoende oog hebben voor de 'eigenheid' van het havo-vwo."⁷¹⁰ Personele fricties en problemen rond schoolleiders compliceerden het proces. Maar in 1995 trad een ervaren nieuwe rector aan, in 1997 bereikte Carmel een overeenkomst met het NCB-bestuur en in 1998 ging ondanks vele complicaties een nieuwe, brede scholengemeenschap van start. De nieuwe scholengemeenschap koos een nieuwe naam die niet meer naar de Carmelhistorie verwees, maar bleef bestuurlijk en collegiaal volledig binnen Carmelverband participeren. Het standbeeldje van Titus Brandsma voor de hoofdingang onderstreept dat blijvend.

7.4.2 Winnaars en verliezers

Tot de winnaars in de reeks van fusieprocessen horen in ieder geval die kleine mavo's of lbo-scholen die apart niet hadden kunnen overleven, maar door middel van fusie nieuwe mogelijkheden kregen. Er was namelijk een nieuwe, strengere opheffingsnorm

708 De aanwezigheid van een OMO havo-vwo- school naast een Carmel havo-vwo-school werkte in het krachtenveld in Oss complicerend. Daarnaast was er een openbare mavo-havo- school.

709 Landbouwoepel NCB in Tilburg, evenals andere landbouwoepels vanouds actief als schoolbestuur voor scholen voor nijverheids- en landbouwonderwijs.

710 HA Carmel, BV-076, 86 pdf, 21-23 en 40-42: Notitie: *Situatieschets van het TBL en de Gemeenschap van Scholen in Oss*, september 1995.

van kracht geworden die scholen met een vierjarige cursus (mavo-vbo) verplichtte tot een minimale omvang van 240 leerlingen. Veel scholen balanceerden op die ondergrens en zochten in hun omgeving sterkere fusiepartners. Fusies van lbo-scholen onderling kwamen in de regel het makkelijkst tot stand. Categoriale mavo's hadden meestal een voorkeur voor een fusie met een havo-vwo-school; als dat onbereikbaar bleek, restte fusie met een lboschool. In enkele gevallen lukte het meteen aansluiting te vinden bij een brede scholenfusie en èchte winnaars slaagden erin als kleine nevenvestiging brede instroom te realiseren. Dan nam het onderwijsaanbod in een kleine gemeente soms fors toe. Zo kon de mavo in Denekamp zich ontwikkelen tot een brede instroomlocatie voor Carmelscholen in Oldenzaal en de mavo's in Ravenstein en Heesch voor de brede scholengemeenschap in Oss. Dat lukte ook de mavo in Losser, als instroomlocatie voor het Twents Carmelcollege in Oldenzaal, en de mavo's in Tubbergen en Rijssen die beide mee fuseerden in de twee brede scholengemeenschappen die Carmel in Almelo vormde.⁷¹¹ Dit waren echte succesverhalen. Maar soms lukte dat niet: de mavo in Ootmarsum verdween en daarmee de enige avoschool in die gemeente.

Winnaars waren ook die scholen die, mede door een royelere toekenning van nieuwe afdelingen in de jaren tachtig, zich min of meer op eigen kracht konden verbreden tot een brede scholengemeenschap. Het meest spectaculaire voorbeeld hiervan binnen de Carmelstichting is de stapsgewijze uitbreiding van de mavo Sint Canisius in Almelo tot een brede scholengemeenschap met vwo-afdeling, gevestigd in Almelo en Tubbergen.

Al in 1977 had het Carmelbestuur zich ingezet voor het aanvragen van een tweede katholieke havo in Almelo, die eventueel gekoppeld zou worden aan de mavo Sint Canisius. Alsdan zou de (verbrede) mavo overgedragen worden aan de Carmelstichting. Carmel wilde daarmee een overloop creëren voor het toen snelgroeiende Pius X college (havo-vwo), een overweging die de Pius X schoolleiding steunde. Zo'n tweede havo was tezelfdertijd aangevraagd door het bestuur van het katholiek beroepsonderwijs in Almelo, maar Carmel ging toen voor. Uit documenten blijkt dat Carmel daarvoor had gelobbyd in Den Haag en daarmee ook succes had.⁷¹² In 1989 paste Carmel een toen wettelijk toegestane zogeheten "splitsings- en verplaatsingsconstructie" toe, waarbij een (opgesplitste) mavo-afdeling werd toegevoegd aan het Pius X lyceum en een vwo-afdeling aan de mavo-havo-school Sint Canisius. Dit was een beweging die weliswaar geheel in lijn was met het eerder besproken bestuursbesluit 88.11 (er ontstond in aanleg een tweede brede scholengemeenschap) maar het was er een die de rollen in Almelo omkeerde: Pius X voelde zich 'verliezer' door de toevoeging van een mavo, Canisius 'winnaar' door toevoeging van een vwo.

711 Het duurzaam overeind houden van de brede instroom lukte niet overal; ouders van havo-vwo-leerlingen opteerden toch vaak voor directe instroom in de hoofdvesting.

712 HA Carmel, BV-011 324 pdf, document 77.03.

Nog was het spel niet voorbij want geen van beide scholen was al echt breed. Daarom volgde in 1993 een reeks fusies met scholen voor beroepsonderwijs. Aan Pius X werd het Almelose katholieke beroepsonderwijs (waarin meisjesschool St. Monica en jongensschool St. Paul, waren opgegaan) toegevoegd, plus een mavo in Rijssen. Het zelfbewuste Almelose beroepsonderwijs, stelde zich bij die fusie stevig op en eiste een directieaandeel en extra waarborgen voor het beroepsonderwijs. Gemakkelijker verliep de fusie aan de andere kant van Almelo waar de smalle scholengemeenschap (mavo-havo-vwo) St. Canisius fuseerde met twee scholen uit Tubbergen, een mavo en een bloeiende landbouwschool. Uit die Tubbergse scholen kwamen zoveel leerlingen dat een eigen voorziening voor voortgezet onderwijs in die gemeente een optie zou zijn geweest.⁷¹³ In 1998 werd aan Canisius een nieuw gebouw gegund in Almelo, dat door de spectaculaire groei nodig was geworden.⁷¹⁴

Was hier een brede scholengemeenschap gevormd ten koste van een andere school? Of was er sprake van een samenloop van gunstige omstandigheden in combinatie met een bestuurlijk kunststukje? Aan weerskanten van de stad Almelo werd dat verschillend gepercipieerd. Wel vond het Carmelbestuur het noodzakelijk om boven beide scholengemeenschappen een 'directieraad' te installeren⁷¹⁵ om evenwichtigheid bij aanmeldingen enigszins te kunnen regisseren. Beide scholengemeenschappen ontwikkelden zich enkele jaren daarna goed, maar aan Canisius bleef het stempel kleven van het mavo-havoverleden. De rector van die school voelde zich niet onmiddellijk in het rectorenconvent volledig geaccepteerd, terwijl zijn voorganger die aan het hele proces van verbreding leiding had moeten geven daardoor zodanig overvraagd was dat hij zijn positie had moeten opgeven.

Deze casus laat zien dat het Carmelbestuur vooral in de jaren rond 1990 bereid was tot forse interventies om tot de gewenste scholenstructuur te komen. Een vergelijking met de interventies enkele jaren daarna in Oss, laat een verschil in benadering zien. Daar was het bestuur behoedzamer, wellicht omdat er meer of krachtiger andere partijen waren. Overigens kon het Carmelbestuur in zulke complexe processen terugvallen op veel technisch-bestuurlijke kennis en goede contacten op alle niveaus waardoor men in overleg met andere besturen meestal aan het langste eind trok.

Behalve het Pius X college, waren er binnen de Carmelstichting meer scholen die zichzelf 'verliezer' vonden. Zo vreesde ook het Jacobuscollege in Enschede voor leerlingenverlies

713 HA Carmel, BV-076, 44 pdf, 193-194, HA Carmel, BV-076, 135 en 199 en HA Carmel, BA-139, 445 pdf, 65-66. In dit complexe fusieproces werd expliciet verwezen naar het bestuurlijke uitgangspunt uit 1988 dat (indien nodig) "de voortgang van het proces niet afhankelijk wordt gesteld van de medewerking van partijen". Een tweede voorbeeld daarvan heb ik niet kunnen vinden. Het is dus bij die ene keer gebleven. (W.v.d.G)

714 Rond het fusiemoment leverde Tubbergen 1.100 leerlingen. In 1995 had de gefuseerde scholengemeenschap 1.503 leerlingen en boekte uitstekende leerresultaten mede dankzij een leerklimaat dat lang op mavotradities bleef gebaseerd. Bron: Notitie: *St Canisius Jaarverslag 1995-1996*.

715 Bedoelde directieraad heeft nauwelijks gefunctioneerd.

als de mavo in Losser zich helemaal tot Oldenzaal zou wenden. In dat geval zou voor Enschede de vwo-instroom gevaarlijk smal kunnen worden. De concurrentiestrijd tussen Oldenzaal en Enschede om de mavo in Losser werd hard gevoerd en was voor het Carmelbestuur lange tijd een hoofdpijndossier want de meeste leerlingen uit Losser stroomden door naar Oldenzaal, maar Enschede had ze harder nodig!⁷¹⁶

Naast de scholen die leerlingenverlies vreesden en daarvoor een reële oorzaak konden noemen, waren er echter ook Carmelscholen die zich verliezer voelden door gevreesd verlies aan exclusiviteit. De gedachte dat fusie met lagere schooltypes als zodanig al verlies betekende, dat een vwo-havo-school er cultureel armer van zou worden of verlies aan eigenheid of aan 'stijl' zou lijden, leefde eigenlijk in de meeste fusiescholen van de Stichting wel bij tijden, maar werd niet overal met zoveel woorden uitgesproken.⁷¹⁷ Het meest onomwonden gebeurde dat wel in de Carmelscholen in Oss en Deventer en in een enkel geval werd daar door het Carmelbestuur corrigerend op gereageerd.⁷¹⁸

Een derde groep scholen die aparte vermelding verdient, zijn de scholen voor voortgezet speciaal onderwijs (vso-lom) en de praktijkscholen die in verschillende 'fusiesteden' mee-fuseerden. Zij voelden zich daarbij zeker geen verliezers. Hoewel ze hun onderwijskundige eigenheid goed bewaakten, en aan de buitenrand van de Stichting stonden, konden ze meeprofiten van de sterke bestuurlijke paraplu en de deskundigheid van het bureau. Zulke scholen/afdelingen waren er in Enschede, Oss, Oldenzaal en Deventer, hetzij zelfstandig hetzij gelieerd aan vbo-scholen. Over het meenemen van deze scholen/afdelingen is vrijwel nergens⁷¹⁹ discussie geweest al vormden ze voor de Carmelstichting een nieuw terrein, wat overigens ook al gold voor de afdelingen voor leerwegondersteunend onderwijs (afgekort: LWO)⁷²⁰ in het beroepsonderwijs. Ook de bestuurlijke problematiek rond deze onderwijsvormen was nieuw: de bekostiging, de aanvullende subsidieregelingen en regelingen rondom stages en leerwerktrajecten waren onbekend terrein. Zo omvatte de Stichting aan het

716 HA Carmel, BV-085,47 pdf, Bestuursvergadering 26 mei 1994, 161-167. Het werd uiteindelijk Oldenzaal met een tijdelijke financiële compensatie voor Enschede, waar in 1994 500 leerlingen uit Losser naar het Jacobuscollege kwamen, een contingent dat op den duur grotendeels niet meer naar Enschede kwam.

717 De neerslag van zulke opvattingen in gearchiveerde documenten is begrijpelijkerwijs schaars geweest maar wel vindbaar zeker m.b.t. de fusieprocessen in Oss en Deventer. Zie bijvoorbeeld HA Carmel, BV-085,47 pdf, 161-67 : "De mavo directeuren voelen zich door het TBL belemmerd (...) dit lijkt veel te maken te hebben met verschillen in karakter en wijze van spreken."

718 HA Carmel, BV-076, 44 pdf, 187 bevat een corrigerende brief aan de rector van het Geert Groote College n.a.v. van een krantenartikel met de kop "Geert Groote College blijft de vorming "brede school" afwijzen (Deventer Dagblad, 3 november 1992). Het bestuur klaagde dat de duidelijk andere opvattingen van het bestuur daarbij nergens werden vermeld. De rector wees het verwijt af.

719 De Carmelschool in Emmen die als eerste pleitte voor een fusie met vso-lom vond te traag gehoor bij het Carmelbestuur waardoor die fusie niet plaatsvond. Later (vanaf Enschede) vonden fusies met VSO-LOM wèl plaats.

720 Leerweg ondersteunend onderwijs: extra financiering ten behoeve van zwakkere vmbo- leerlingen, die vaak werd ingezet voor de vorming van aparte en kleinere klassen.

eind van de jaren negentig de volledige breedte van het voortgezet onderwijs binnen scholengemeenschappen van praktijkonderwijs tot gymasiaal onderwijs. De vraag hoe binnen die scholen het onderwijs was ingericht (groepering van leerlingen, het omgaan met dislocaties en de interne doorstroming) was geen aangelegenheid waarover het bestuur zich uitsprak; dat was geheel aan de ‘kapiteins’.

7.5 DEVENTER

De Deventer fusie, waarbij alle scholen voor v.o. in 2000 opgingen in een brede scholengemeenschap, het Etty Hillesum Lyceum, was voor deze stad het eind van een twintig jaar durende ‘scholenstrijd’ en voor Carmel het eind van een tien jaar lange reeks scholenfusies. In meerdere opzichten was het een buitengewone fusie: de aanloop ernaar toe duurde twintig jaar, alle denominaties en alle scholen waren erbij betrokken, elke denkbare positie was wel door een of meerdere scholen ingenomen en weer verlaten en tot op het niveau van Tweede Kamer en de Minister sprak men erover.⁷²¹ Het resultaat was een algemeen-bijzondere scholengemeenschap met bijna 5.000 leerlingen, verspreid over vele gebouwen en uiteindelijk met de Stichting Carmel als bestuur en de gemeente Deventer in een formele rol van mede-toezichthouder.⁷²²

Wat maakte dat de aanloop naar deze (uiteindelijk geslaagde) fusie zolang moest duren? Een sterk ideologisch geladen discussie over de inrichting van het voortgezet onderwijs, vond in Deventer al sinds de jaren zeventig plaats. De gemeente en het openbaar onderwijs waren daarin de gangmakers. Naast vrij radicale wensen inzake onderwijsvernieuwing, agendeerde de gemeente daarbij een probleem van voorzienings spreiding. De in aanbouw zijnde wijk Colmschate, bedoeld voor 25.000 inwoners, had geen voorziening voor voortgezet onderwijs en de schoolbesturen waren absoluut niet toe aan een gezamenlijk (of onderling afgestemd) initiatief daartoe. In 1983 was het complete openbaar onderwijs gefuseerd tot twee smalle scholengemeenschappen, vwo-havo-mavo enerzijds en mavo-lbo anderzijds. De Deventer stadshistoricus Hogenstijn laat zien dat die fusies al een compromis waren. Er bestond destijds in het Deventer openbaar onderwijs een gepolariseerde situatie waarbij voor en tegenstanders van een echt brede middenschool zich lieten horen. Ideeën over een brede ‘brugklasschool’ in het nieuwe stadsdeel Colmschate, werden meermaals geformuleerd, maar bleven onhaalbaar want een stedelijke totaalvisie op onderwijsvoorzieningen kwam er niet. De kloof met het confessioneel onderwijs was nog te groot.⁷²³

721 ‘Verdwijnen van openbaar onderwijs’, ‘te grote fusieschool’ en ‘ongewenst monopolisme’ waren de drie thema’s die leidden tot bezwaren van de landelijke politiek in diverse stadia van het proces.

722 Het verloop van dit fusieproces is ook uitgebreid beschreven door Deventer geschiedschrijver Hogenstijn. Zie Hogenstijn (2005) 212-249. Behalve op Carmelarchiefstukken is de beschrijving hierboven ook op Hogenstijns beschrijving gebaseerd.

723 Hogenstijn (2005) 204-205.

Van zijn kant toonde ook het bijzonder onderwijs weinig neiging om aan zo'n stedelijke visie bij te dragen. De katholieke scholen, het Geert Groote College (Carmel) en twee mavo's en een vbo-school van de rooms-katholieke Stichting Bernardusscholen, kwamen sinds 1989 in een beleidsgroep bijeen om te spreken over samenwerking. In 1992 stagneerden deze gesprekken. Het Geert Groote College wilde er toen mee stoppen omdat het gesprek over 'niet-vrijblijvende samenwerking' niet verder kwam en over een echte (katholieke) fusie van de vier scholen wilde het Geert Groote niet spreken. Wel wilde men de concurrentie nauwlettend volgen, zonder echter zelf te bewegen. Vooral de opstelling van het Geert Groote College blokkeerde een verdere ontwikkeling naar een bredere scholengemeenschap. De Carmelschool boekte immers leerlingenwinst door smal te blijven en zeker het personeel zag ook niets in fusie met katholieke mavo's of lbo-scholen. In 1989 blokkeerde de medezeggenschapraad een fusievoornemen in die richting, tegen de wens van besturen en schoolleiders in.⁷²⁴

Pas vijf jaar later (in 1994) stelden de schoolleiders van de katholieke scholen, waaronder de Carmelrector, een bestuurlijke fusie voor aan hun respectievelijke besturen, echter *zonder* scholenfusie. Immers, categoriaal onderwijs aanbieden bleek en bleef profijteloos. Maar na het Carmelbestuursbesluit tot verbreding uit 1988 kon dat bestuur die strategie moeilijk langer steunen. Uiterst voorzichtig manoeuvreerde men in de richting van scholengemeenschapsvorming. In een bestuurlijk overleg met het collegabestuur van de Bernardusstichting en de betrokken schoolleiders, vroeg het Carmelbestuur zich af "of een bredere scholengemeenschap (desnoods op termijn) geen betere optie is" en waarschuwde het de schoolleiders van de (categoriale) katholieke scholen, waaronder de Carmelrector, voor 'zelfgenoegzaamheid': "Het gaat de scholen goed maar er is niet veel voor nodig om hierin verandering te brengen."⁷²⁵ De omzichtige wijze waarop in dit gesprek in 1994 een bestuurlijk standpunt op tafel werd gelegd, was wellicht een uiting van opperste diplomatie, maar toonde tegelijkertijd bestuurlijke zwakte. Afgezet tegen de bestuurlijke opstelling in bijvoorbeeld de Almelose affaire van 1990, sprak hier een weifelend bestuur terwijl de casus duidelijk was: de katholieke school, i.c. het Geert Groote College gebruikte 'smal onderwijs' als argument in de stedelijke concurrentie en werkte niet mee aan de vorming van een brede scholengemeenschap, terwijl het eigen bestuur die strategische keuze al in 1988 expliciet had gemaakt.

Het Deventer stadsbestuur probeerde in 1994 de zaak te forceren met een beleidsnota die stelde dat het leerlingenaantal in Deventer in tien jaar met 35 procent was gedaald door demografische factoren. Drie scholengemeenschappen was eenvoudigweg teveel en als het katholiek onderwijs niet zou fuseren tot een brede scholengemeenschap, zou het in een te comfortabele positie komen ten opzichte van twee andere wel

724 Ibid, 215.

725 HA Carmel, BV-085, 47 pdf. 54. Verslag overleg Carmelbestuur- Bestuur Bernardusstichting (katholiek mavo en lbo) en hun schoolleiders.

brede scholengemeenschappen: het openbare Alexander Hegius en het protestants-christelijke Revius. Indirect werd het katholiek onderwijs verweten - door smal te blijven - geen aandeel te nemen in de stedelijke problematiek rond allochtone leerlingen, wat ook met getallen kon worden gestaafd.⁷²⁶ De Deventer pers trok ook partij en wethouder Scholten werd geprezen om zijn moed de zaken scherp te benoemen, maar van de nieuwe Carmelrector werd in de krant een sterk weifelend beeld neergezet: "We sluiten niets uit maar staan niet te trappelen (...) Trouwens zijn brede scholengemeenschappen wel de oplossing voor de problemen."⁷²⁷ Vanuit dit incident kan worden teruggewezen naar opmerkingen van Van Wieringen, vrijwel tezelfdertijd gemaakt (1996) en eerder in deze studie geciteerd, over het feit dat "zowel openbaar als bijzonder onderwijs in Nederland migrantenkinderen opnemen".⁷²⁸

Het duurde toch nog tot 1997 tot alle Deventer schoolbesturen (waaronder Carmel) zich committeerden aan een fusieonderzoek dat zich uitstreckte tot alle scholen voor voortgezet onderwijs. Inmiddels waren ook de drie rectoren met de wethouder van onderwijs⁷²⁹ tot de gezamenlijke conclusie gekomen dat eigenlijk alleen een combinatie van alle scholen kans van slagen had. Dat betekende de doorbraak voor de mavo- en lbo-scholen en voor het voortgezet speciaal onderwijs en bracht tegelijk een oplossing in zicht voor het bouwen van een brede onderbouwschool in de nieuwe en jonge wijk Colmschate, die daar inmiddels al vele jaren op wachtte. Het proces had tien jaar geduurd.

Bestuurstechnisch was de fusie erg ingewikkeld maar met het gegroeide bestuurlijke draagvlak moest die problematiek oplosbaar zijn. Alle denkbare bestuurlijke varianten passeerden de revue. Een zuiver openbare school was voor alle confessionele participanten onbespreekbaar en een te sterk confessionele school was onacceptabel voor de gemeente. Van Carmel eiste dit proces uiteindelijk een statutenwijziging, waardoor ook ruimte ontstond voor het besturen van een algemeen-bijzondere school. Van de gemeente Deventer vroeg het proces de bereidheid om de gemeentelijke verantwoordelijkheid voor openbaar onderwijs onder te brengen bij een gemeentelijke 'Bestuurscommissie voor toezicht en advies', waaraan Carmel eenmaal per jaar op nauw omschreven punten verantwoording moest afleggen.⁷³⁰

726 HA Carmel, FH-095,208 pdf, 36-51: Nota Gemeente Deventer, *Het voortgezet onderwijs in Deventer naar het jaar 2000*.

727 HA Carmel, FH-095, 208 pdf, 32 en 33. Diverse artikelen uit het Deventer Dagblad

728 Zie paragraaf 1.5.3 hiervóór, waar Van Wieringen geciteerd wordt met opmerkingen over de verhouding tussen openbaar en bijzonder onderwijs inzake het gelijkelijk nemen van verantwoordelijkheid voor lokale onderwijsproblemen, omdat in deze casus - volgens de Gemeente Deventer - het bijzonder onderwijs als geheel zijn verantwoordelijkheid aanvankelijk niet nam, maar uiteindelijk het Carmelbestuur wèl. Zie Van Wieringen (1996) 76.

729 Twee van de drie rectoren waren inmiddels nieuw benoemd, de wethouder A. Scholten, was oud-leerling van de openbare Alexander Hegius school.

730 Hogenstijn (2005) 247.

Vanuit het gezichtspunt van Carmel voldeed de nieuwe scholengemeenschap aan het in 1988 geformuleerde bestuursbeleid waarin stond dat steeds de eindopbrengst voor de regio moest prevaleren bij de beoordeling van fusies. Dat die uitkomst de breedst denkbare scholengemeenschap was, paste evenzeer in dat beleid.⁷³¹ Maar de jarenlange vertraging, vooral door toedoen van Carmel, had bij andere partijen wel kwaad bloed gezet. Trouwens, was de einduitkomst voor de Carmelstichting wel zo aantrekkelijk? Was de nieuw gecreëerde scholenkoepel nog wel een Carmelschool in de zin dat de Carmelgemeenschap als geheel ook de organisatiecultuur van de school mede kon blijven bepalen? Kon het Carmelbestuur zijn bestuurlijke eindverantwoordelijkheid voor deze school even goed gestalte geven als voor de overige scholen? Juridisch was er geen verschil, maar in de praktijk werd de bestuurlijke afstand tot deze school mentaal groter.

Tijdens het fusieproces werd een document opgesteld dat kon dienen als ‘missie’ samen met een lijst van kenmerken waaraan ouders/leerlingen en personeelsleden de inhoud van de schoolcultuur konden afmeten. Tegelijk werd gesteld dat er ruimte zou blijven voor ‘locatie specifieke profilering’. Maar die locaties werden op de meest ingrijpende wijze gemixt, zodat ze vrijwel ‘zonder geschiedenis’ opnieuw begonnen.⁷³² De naam van de nieuwe school werd door een prijsvraag bepaald: het werd “Etty Hillesum Lyceum”. Hogenstijn daarover: “Het zou moeten gaan om een persoon uit de verre of recente geschiedenis van Deventer, iemand met een voorbeeldfunctie voor het werk op school. Een goede persoonsnaam zou van betekenis kunnen zijn bij het overdragen van waarden en normen (...) en aan het denken kunnen zetten over vraagstukken van zingeving.”⁷³³ Het vak levensbeschouwing kreeg in de nieuwe school de naam ‘Oriëntatie op mens en wereld’ en zou als uitgangspunt hebben “respect voor de godsdienst of levensbeschouwing van anderen.”⁷³⁴

Volgens Schein⁷³⁵ is organisatiecultuur nooit een product dat men aan een organisatie kan aanreiken en vervolgens implementeren, “maar altijd de uitkomst van een (leer-)proces waarbij waarden zich steeds vaster verankeren in de opvattingen van groepsleden en tot vanzelfsprekend gedrag (gaan) leiden”. Zo opgevat was het Etty Hillesum Lyceum in 2000 daadwerkelijk een nieuwe organisatie waarbinnen een nieuwe organisatiecultuur kon gaan groeien als resultante van nieuwe, gezamenlijke ervaringen. Andere gefuseerde Carmelscholen maakten in essentie hetzelfde mee zij het dat in veel gevallen het ‘Carmeldeel’ daarin dominant bleef.

731 Ook het vso-lom en het praktijkonderwijs maakten er deel van uit.

732 Een ‘onderwijskundig unicum’ kon zo worden gerealiseerd: een aparte havo-vwo bovenbouwschool met een toereikend leerlingenaantal waardoor een heel royale vakkenkeuze mogelijk werd.

733 Hogenstijn (2005) 245.

734 Deze formulering is afgeleid van de tekst van artikel 42 van de WVO waarin staat dat het openbaar onderwijs wordt gegeven “met aandacht voor de godsdienstige, levensbeschouwelijke en maatschappelijke waarden zoals die leven in de Nederlandse samenleving en met onderkenning van de betekenis van de verscheidenheid van die waarden”.

735 Schein (1990) 17.

7.6 BALANS

Wat is er in samenvattende zin te zeggen over de periode waarin de Carmelscholen alle werden omgevormd tot brede scholengemeenschappen? De meest in het oog lopende fusieprocessen zijn hierboven meer in detail beschreven. De andere, niet-beschreven fusies, hadden een analoog verloop. Tussen het relatief eenvoudige proces in Raalte en de Deventer puzzel kunnen ze op een denkbeeldige lijn worden afgezet, met een rangschikking naar verloop en complexiteit.

De havo-vwo-school in Emmen, het Katholiek Drents College (KDC), opende in 1988 de rij van Carmelscholen die fusievoornemens hadden. Katholiek voortgezet onderwijs in Zuidoost- Drenthe werkte altijd al vanuit een minderheidspositie ten opzichte van openbaar en protestants-christelijk onderwijs en dat hield de Carmelschool alert. Al sinds 1982 informeerde de rector naar ideeën van het bestuur met betrekking tot scholengemeenschapsvorming in relatie tot onderwijsvernieuwing.⁷³⁶ Die waren er toen nog niet. Het Carmelbesluit van 1988 gaf hem de ruimte te handelen en omgekeerd was dat besluit mede het resultaat van impulsen zoals die vanuit Emmen. Het KDC was de derde (en kleinste) vwo-havo-scholengemeenschap in Emmen naast een openbare en een protestants-christelijke scholengemeenschap die beide los van elkaar een verdere verbreding van hun scholengemeenschap voorbereidden. Voor het KDC was eigenlijk alleen de katholieke Its in Emmen een mogelijke fusiepartner. Gesprekken met die school in 1989-1990 lieten geen onoverkomenlijkheden zien, al vond men het cultuurverschil, begrijpelijkerwijs, groot. De Its had een slechte naam, zo vond men aan het KDC en docenten vreesden afkalving van de eigen (matig gevulde) vwo-afdeling. Toch kwam de fusie er in 1991 omdat de rector met zelfbewustzijn zijn team voorhield dat de gefuseerde school een goede toekomst zou hebben: "Als wij goed met hun kinderen blijven omgaan, zal aan de voorkeur van ouders voor onze school niets gaan veranderen."⁷³⁷ Deze stelling, gezaghebbend naar voren gebracht, haalde twijfelaars over de streep en de fusie kon zonder conflict doorgaan. Binnen Carmel werd de eerste brede scholengemeenschap aldus in 1991 een feit.⁷³⁸

In Oldenzaal fuseerden de twee Carmel vwo-havo-scholen, eerst elk met een plaatselijke mavo (in 1993), maar daarna bleef de onderling gefuseerde lbo-school, het Marcellinus-college, aan de zijlijn omdat die school een verticale koppeling met het middelbaar beroepsonderwijs prefereerde. Toen dat niet lukte, kwam in 1999, alsnog een brede fusie van alle scholen tot stand onder Carmelbestuur. De mavo in Denekamp werd breed instroompunt van de Oldenzaalse scholengemeenschap. Voor het Oldenzaalse

736 HA Carmel, FH-107, 220 pdf, 486-491. De vraag spitste zich toe op de invoering van de basisvorming.

737 HA Carmel, FH-107, 220 pdf, 136-137.

738 Na de fusie bleken de integratieproblemen hardnekkig; het duurde meerdere jaren voordat er voldoende vertrouwen was binnen de nieuw samengestelde directie. Het beeld van een 'gedwongen fusie' bleef bestaan. Zie HA Carmel, BV-076, 44 pdf, 344. Verslag van een bestuursbezoek in 1992.

vbo veranderde er niet veel en de twee mavo-havo-vwo-vestigingen met elk een eigen onderwijskundig profiel⁷³⁹ boden ouders in Oldenzaal een keuze. Aan ander dan katholiek onderwijs, bestond in deze homogene, kleine stad niet veel behoefte.

In Enschede vond een proces plaats analoog aan dat in Deventer, maar korter, overzichtelijker en met minder participanten. In Enschede had het openbaar onderwijs het voortouw genomen bij de scholengemeenschapsvorming. Het Stedelijk Lyceum was met vijf vestigingen vanaf de jaren tachtig een geduchte concurrent voor het katholieke St. Jacobuscollege (Carmel). De katholieke mavo's, het vbo en het vso-lom werden aan Carmel overgedragen en dat gebeurde enkele jaren later ook, opvallend genoeg, met een kleinere protestants-christelijke mavo-havo-vwo-school, het Ichthuscollege. Dit was een novum voor de Carmelstichting, een besluit waar overigens, mede door de kwaliteit van deze school, niet zwaar aan werd getild. De nieuwgevormde scholengemeenschap werd een interconfessionele scholengemeenschap en koos de naam Bonhoeffer College.⁷⁴⁰ Tot een fusie met het Stedelijk Lyceum kwam het niet. Er bleven twee aparte en levensvatbare brede scholengemeenschappen.

Met de fusies in Oldenzaal en Deventer (1999 en 2000) waren alle toenmalige scholen van de Carmelstichting gefuseerd tot brede scholengemeenschap. Bureaudirecteur Laan had in 1992 gewaarschuwd: "Het is geen goede zaak dat het bureau vijf jaar lang blijft fuseren".⁷⁴¹ Het werden tien jaar. In die tien jaar werd er uiteraard veel *know how* opgebouwd en onderging het bureau grote veranderingen.⁷⁴² De meeste fusieprocessen in de scholen werden begeleid door externe onderwijsadviseurs van het KPC; die organisatie had eerder en op andere terreinen al geadviseerd in Carmelscholen, bijvoorbeeld inzake identiteit, maar door de lange reeks fusies werd het partnerschap tussen het KPC en de Stichting Carmel nog sterker.

Een wetenschappelijke evaluatie van alle fusies heeft binnen de Carmelstichting nooit plaatsgevonden. We weten dus niet of de onderwijskundige doelen van scholengemeenschapsvorming, zoals het Carmelbestuur die in 1988 met stelligheid had geponeerd, bereikt werden. Bronneman-Helmers probeerde dat wel na te gaan voor het geheel van het voortgezet onderwijs in Nederland en stuitte daarbij meteen op het methodologische probleem dat "de effecten van afzonderlijke beleidsprogramma's moeilijk te isoleren zijn".⁷⁴³ Zo kunnen scholengemeenschapsvorming, schaalvergroting en onderwijskundige vernieuwingen elkaar bevorderd maar ook elkaar belemmerd hebben. In het algemeen veronderstelt zij dat scholengemeenschapsvorming voor de

739 Zie paragraaf 5.2.

740 Dietrich Bonhoeffer, Duitse, Luthers theoloog, oecumenisch denker, openlijk tegenstander van het nazi-bewind en in 1943 door dat regime omgebracht.

741 HA Carmel, SI-039 pdf 89, 4.

742 Zie paragraaf 7.6.

743 Bronneman-Helmers (2002) 261.

leerlingen tot enig uitstel van keuze heeft geleid maar sociale integratie nauwelijks heeft bevorderd. Ook over de beoogde doorbreking van het isolement van het vbo oordeelt ze achteraf in 2002 negatief. Ze constateert dat de opstroom binnen het avo (van mavo naar havo en vwo: de verworvenheid van de Mammoetwet bij uitstek) in de jaren negentig bijna helemaal tot stilstand kwam en schreef dat toe aan hogere studievaardigheidseisen die het studiehuis in de tweede fase was gaan stellen. Voor de moeizame ontwikkeling van de leerwegenstructuur in het vmbo ziet zij de oorzaak in het in veel gevallen categoriaal blijven doorfunctioneren van de mavo, al dan niet ingebed in een havo/vwo-scholengemeenschap.⁷⁴⁴ Het duidelijkste onderwijskundige effect van scholengemeenschapsvorming noemt zij de betere determinatie van leerlingen, waardoor zij sneller op het bij hen passende niveau terechtkomen.

Op de scholen van de Stichting Carmel zijn Bronneman-Helmerts' bevindingen waarschijnlijk tot op zekere hoogte van toepassing. Onderwijskundige meeropbrengst is door Carmel nooit gemeten of vastgesteld, evenmin als verlies op dat vlak. Infrastructurele gevolgen zijn nu eenmaal makkelijker zichtbaar te maken dan een toename van succesvolle leerwegen van individuele leerlingen of een prettig schoolklimaat. De gevolgen voor het scholenbestand, voor de leraren, voor het management, kortom alle andere dan strikt onderwijskundige effecten van de fusieperiode, waren wel duidelijk. De organisatiestructuur van de scholengemeenschappen en het beleidsvoerend vermogen, in de zin waarin Marx dat bedoelde,⁷⁴⁵ verbeterden (waarschijnlijk) wel. Voor de Stichting als organisatie waren de gevolgen overduidelijk. Het aantal leerlingen (en mutatis mutandis personeelsleden) nam in de fusieperiode toe van 20.000 naar 35.000. Vanaf 2000 was de organisatie daarmee definitief een grote speler in het veld van het voortgezet onderwijs, met bijbehorende verantwoordelijkheden waaronder verdere bestuurlijke professionalisering. Er lagen echter nog allerlei onopgeloste problemen. Uiteraard vooral in de gefuseerde scholen zelf, waar het proces van integratie van personeelsbestanddelen en de vragen rond onderwijskundige inrichting nog jaren aandacht zouden vragen.⁷⁴⁶ Op personeels- en beheersmatig niveau waren er problemen rond te grote directies, herplaatsing van ondersteunend personeel en herschikking van gebouwen. Veel leraren moesten gaan pendelen tussen gebouwen of kregen klassen toebedeeld waarmee ze nog geen ervaring hadden. Enkele rectoren moesten door de felheid waarmee sommige fusieprocessen verliepen, hun positie opgeven. Het bureau won aan invloed bij de fusies want omvang en deskundigheid namen erdoor toe. (Zie paragraaf 7.8.) Het bestuur bleef in eerste instantie buiten schot al zou de schaalvergroting in deze fusieperiode later leiden tot een nieuwe bestuursstructuur (zie paragraaf 7.7.2).

744 Idem, 270.

745 Marx (1975) 310-315.

746 Problemen van onderwijskundige inrichting hadden evenzeer te maken met nieuwe onderwijswetgeving (invoering vmbo/wetgeving Tweede Fase van het voortgezet onderwijs) als met de schaalvergroting/aanbodverbreding als zodanig.

In het nawoord bij haar studie uit 2002 spreekt Bronneman-Helmers over het secundair onderwijs na de periode 1990-1998 waarin volgens haar vooral meer invloed zou worden toegekend aan externe partijen rond de school (ouders, leerlingen, gemeentes, afnemende onderwijsinstellingen), waardoor scholen zich zouden moeten ontwikkelen van “taakorganisaties van de overheid tot meer omgevingsgerichte marktorganisaties”.⁷⁴⁷ Die inschatting is, terugkijkend, zeer juist gebleken en in een dergelijke context was het beleidsvoerend vermogen van een school cruciaal.

7.7 NIEUW TOETREDENDE SCHOLEN

In de periode waarin de Carmelstichting de vele fusieprocessen tot een goed eind probeerde te brengen, traden ook nog drie nieuwe scholen toe zonder dat er sprake was van scholenfusie. Dat was overigens niet de Carmelbeleidslijn want sinds de jaren zeventig waren alle nieuwe scholen eigen dependances die later, bij een toereikend leerlingenaantal, zelfstandig werden. Verzoeken van andere scholen om te mogen toetreden, werden afgehouden. Al sinds 1960 had de Carmelstichting geen groeiambitie meer. Waarom werd dan toch in de jaren negentig ruimte geboden aan drie nieuwe scholen om toe te treden en waarom wilden die scholen dat? In die jaren was er een veel voorkomende onzekerheid bij zelfstandige scholen of ze het in financiële zin zouden redden. De nieuwe regels rondom formatie, afvloeiing en garantie maakten scholen onrustig. Soms was er sprake van een veel te grote schaal 12-formatie (de duurdere eerstegraads leraren), soms dreigden leerlingenterugloop en financiële problemen. Doordat afwenteling van zulke problemen op de overheid vrijwel onmogelijk was gemaakt, nadat in 1995 de verplichte bestuursaanstelling⁷⁴⁸ van kracht was en in 1996 de volledige *lumpsum*-besteding was gaan gelden, vond een aantal op zichzelf staande v.o.- scholen de risico's om alleen door te gaan, te groot.

De drie scholen die rond 1995 wilden toetreden, waren, hoe verschillend ook, om meerdere redenen interessant voor Carmel. Het 'Marianum' uit Groenlo, was een school waarvoor Carmel reeds de financiële administratie en bouwadvisering deed en was bovendien gelegen net buiten het Twentse voedingsgebied. Deze voormalige, in 1948 als hbs gestichte patersschool,⁷⁴⁹ had een duidelijke culturele verwantschap met de Carmelscholen. De school was sinds 1989 een brede scholengemeenschap, bediende een groot voedingsgebied, beschikte over een grote nevenvestiging in Lichtenvoorde en had een goede reputatie, zo werd expliciet in Carmelbestuursvergaderingen

747 Bronneman-Helmers (2002) 290.

748 Deze regeling verplichtte een bestuur met meerdere scholen al het personeel als een geheel te zien en eventuele formatieproblemen op een of enkele scholen, in het geheel van scholen op te lossen. Dat gaf ontslagbescherming aan personeel van scholen onder een groter bestuur.

749 De school was vanaf de oprichting bestuurd door de paters Maristen, een kleine kloosterorde, maar die orde was daaruit reeds eerder teruggetreden.

vastgesteld.⁷⁵⁰ De school had als waarnemer geparticipeerd in het Carmelproject voor katecheten, wat gold als extra aanbeveling.

De tweede school, het 'Augustinianum' in Eindhoven, lag verder weg maar was een voormalige, prestigieuze patersschool en zelfs een van de oudste katholieke colleges in Nederland (gesticht in 1898). Tot begin jaren zeventig was deze school het vlaggenschip van de groep patersscholen van augustijnen, een scholengroep die tot in de jaren zestig een met Carmel vergelijkbaar profiel had, maar na 1970 uiteenviel.⁷⁵¹ Er was hier dus eveneens sprake van culturele verwantschap maar ook van een contra-indicatie voor opname. De school was een vwo-havo-school en had niet de ambitie om te verbreden naar een scholengemeenschap, zo de mogelijkheden daartoe al zouden hebben bestaan. Vrijwel alle katholieke middelbare scholen in Eindhoven werden namelijk door de Vereniging OMO bestuurd en binnen dat bestuur waren er in de vroege jaren negentig nog geen duidelijke toekomstscenario's met betrekking tot verbreding of scholengemeenschapsvorming.⁷⁵² Daarmee kon ook het Augustinianum voor zichzelf geen duidelijk toekomstperspectief vormen en moest men als eenpitter vrezen voor beperkte eigen keuzemogelijkheden en ook nog vanuit een rest-positie. Dit geheel van omstandigheden rechtvaardigde opname binnen de Carmelstichting.

De derde school was een brede, katholieke scholengemeenschap in Gouda, resultaat van een fusie van vijf kleinere katholieke scholen, het Sint Antoniuscollege. In één ervan, de nevenvestiging in Bodegraven, kon een breed instroompunt worden gerealiseerd. De gefuseerde school zocht actief een groter bestuur, al nam het 'oude' Goudse bestuur met grote spijt afscheid van zijn enige havo-vwo-school. Die middelbare school stond immers aan de top van een breed katholiek bestuur dat elf katholieke basisscholen en het speciaal onderwijs bestuurd. Het was daarmee een bestuursconstellatie, gebouwd op denominatie. De doorslaggevende argumenten voor de Goudse middelbare school om toch het bestuur over te willen dragen, waren van zakelijke aard. Men vond de verantwoordelijkheden op financieel en personeel gebied te groot.⁷⁵³ Vanuit Carmel gezien was het Antoniuscollege geen bekend terrein. Maar in dit geval waren er wel volop persoonlijke banden: een Goudse conrector was kort daarvoor benoemd als rector van het Deventer Geert Groote College (Carmelschool), en de Goudse Antoniusrector maakte deel uit van dezelfde katholieke rectorenkring als de Dordtse Carmelrector.

750 HA Carmel, BV 085,47 pdf, 48-51. Verslag bestuurlijk overleg bestuur Stichting Carmelcollege – bestuur Marianum, Groenlo op 20 juni 1994.

751 Heffernan (2015) 440.

752 Over de stand van het toekomstdenken rond 1990 binnen de Vereniging OMO schrijft Hoogbergen (1991) 491 in zijn nawoord. Daar blijkt dat gedachten over (brede) scholengemeenschapsvorming in het geheel nog niet waren uitgekristalliseerd op dat moment en de gedachtenvorming zeker nog niet tenderde naar verbreding.

753 De Goudse oud-schoolbestuurder Kusters sprak in een interview de naam Carmel niet eens uit. Hij sprak slechts over een "groot bestuur dat de school op afstand zou gaan besturen". Interview Goudse Courant, 11 december 1999.

Voor opname van deze laatste twee scholen in Eindhoven en Gouda pleitte ook, dat ze in de nabijheid lagen van twee Carmelscholen die elk (gezien vanuit het kerngebied Twente) wat geïsoleerd lagen: respectievelijk Oss (ten opzichte van Eindhoven) en Dordrecht (ten opzichte van Gouda). Vanuit de wachtgeldproblematiek bezien⁷⁵⁴ was het voor een groter bestuur gunstig steeds enkele scholen in elkaars nabijheid te besturen.

Zo was sprake van een mix van culturele, beheersmatige en strategische overwegingen om deze drie scholen, in weerwil van de traditionele beleidslijn, toch op te nemen. Daarnaast was het ook in de jaren rond 1995 niet erg geloofwaardig geweest om strak vast te houden aan het adagium 'Carmel mag niet te groot worden'. Nieuwe scholen kwamen toen immers als onderdeel van de vele fusieclusters van alle kanten de Carmelstichting binnen.

Samenvattend kan worden gezegd dat de Carmelorganisatie veranderde door de groei in de jaren negentig die zo sterk was dat de organisatiecultuur daarvan grote gevolgen ondervond. De scholen die zich in die fusiegolf aansloten, deden dat weliswaar uit vrije wil maar dat gold niet voor alle scholen in dezelfde mate. De fusie in bijvoorbeeld Deventer was in het beste geval een verstandshuwelijk, waartegen zeker vanuit de sterke openbare traditie in Deventer oppositie bleef bestaan. Er waren ook scholen, vooral uit de sectoren lbo en mavo, die werden meegenomen in een groter fusiecluster en zich opeens binnen de Stichting Carmel bevonden. In veel gevallen was zo'n fusie een redding voor de school of voor de vestiging, maar evengoed kon het worden gezien als een overgang naar een nieuw bestuur dat niet zelf, of uit overtuiging was gekozen. In die scholen was er ook weinig bekendheid met de Carmelcultuur of de Carmeltraditie. Men had er nooit een karmeliet gezien.

Welke de invloeden van dit proces op de organisatie als geheel waren, was rond het jaar 2000 nog lang niet duidelijk; het zou nog jaren duren voor dit nieuwgevormde, grote conglomeraat van scholen en vestigingen weer een overzichtelijk geheel werd waarbinnen een nieuwe gezamenlijke cultuur kon groeien. Een dergelijke 'terugslag in de organisatiecultuur' bij fusies of overnames is ook door Schein beschreven.⁷⁵⁵

7.8 HET BESTUURSBUREAU

Het bestuursbureau van de Stichting Carmelcollege groeide vanuit de bestuursadministratie die door de paters karmelieten werd gevoerd, tot in de jaren zestig, met een bureau in Nijmegen. Van meet af aan had het bestuursbureau een dubbelfunctie: intern het regelen van beheer en administratie en extern het onderhouden van contacten in de

754 Door de bestuursaanstelling moest een school zijn eigen wachtgelders altijd herplaatsen.

755 Zie Schein (2010), 204. Schein beschrijft daar de waarschijnlijkheid dat na fusie geleidelijk één van beide culturen de andere zal overvleugelen, tenzij ze separaat naast elkaar kunnen doorfunctioneren. *Blending* van elementen uit beide culturen vraagt een nieuw, bewust doorlopen leerproces.

sector middelbaar onderwijs en met wat toen 'het departement' werd genoemd. Stichter Titus Brandsma was al vanaf de jaren twintig de landelijke voorman van het katholiek middelbaar onderwijs geweest, een rol die hij met name ook in de eerste oorlogsjaren met verve vervulde.⁷⁵⁶ Na zijn dood in Dachau (1942) volgde pater R. Gooijer hem in die functie op en deze bleef deze eveneens een bestuursfunctie in de Bond van Katholieke Schoolbesturen vervullen tot 1971. Dit gaf de stichting door de jaren een goede informatiepositie en de mogelijkheid tot directe beleidsbeïnvloeding. Met de andere grote katholieke schoolbesturen (zoals OMO) werden zo tientallen jaren goede, directe relaties onderhouden.

Toen in 1968 de orde en de scholen formeel ontkoppeld werden, zocht men voor het bestuursbureau naar een vestiging dicht bij de (meeste) scholen. Dat werd Hengelo. De verhuizing vond plaats in augustus 1968 en vanaf dat moment werd ook het archief verplaatst. In de jaren zeventig begon de stichting te groeien, met zo'n 700 à 1000 leerlingen per jaar. Aan het eind van het decennium telde de stichting 14.300 leerlingen en was er een personeelsbestand van circa 1500 personen.⁷⁵⁷ Op dat moment had het bestuursbureau tien medewerkers, een aantal dat jaarlijks iets groeide. Het bureau werd geleid door een economisch directeur (W. Hoonakker) met naast hem vanaf 1972 een uitvoerend secretaris van het bestuur (F. Wildenburg, een ex-departementsambtenaar). De medewerkers zorgden voor de administratief-technische verzorging van personeelszaken en financiën. De routinematige werkzaamheden, zoals salarisadministratie, werden in en na de jaren zeventig verregaand geautomatiseerd. Daardoor kwam er meer ruimte voor informatievoorziening aan schoolleiders en docenten inzake personeelsbeleid en rechtspositie. Vanaf de tweede helft van de jaren tachtig kon het bureau zich onder leiding van een nieuwe directeur sterker als serviceorganisatie naar de scholen profileren.

Vanuit de scholen bestond er in de vroege jaren zeventig weerstand tegen het bestuur⁷⁵⁸ en daarmee ook tegen het bestuursbureau, dat nog vrijwel helemaal als verlengstuk van dat bestuur werd gezien. De als zeer deskundig ervaren bestuurssecretaris Wildenburg op wie het bestuur in veel kwesties leunde, riep vooral bij schoolleiders ook weerstanden op. Het wantrouwen nam rond 1980 geleidelijk af door de invoering van de driehoeksstructuur die het bureau meer in het hart van de organisatie plaatste. Een volgende bureaudirecteur, H. Laan, werd na 1988 een waarnemersrol gegund bij vergaderingen van het bestuur evenals bij het rectorenconvent. En vooral op beheerstechnische punten werd het interne overleg met rectoren steeds intensiever, waarbij de deskundigheid van medewerkers van het bestuursbureau erkend en gewaardeerd werd, bijvoorbeeld bij het overleg over het beheer van de

756 Zie o.a. over Brandsma's rol als Bondsbestuurder Crijnen (2008) maar ook bijvoorbeeld Smit (2019) 108 en 249 waar enkele acties van Brandsma vanuit een heel ander perspectief worden beschreven.

757 HA Carmel, BV-015. 21 pdf, 229. Bestuursverslag over het cursusjaar 1979-1980

758 Zie paragraaf 4.3.

gemeenschappelijke fondsen die sinds de jaren zeventig werden opgebouwd. Dat waren een huisvestingsfonds, een risicofonds, een bestuursfonds en, later, een ICT-fonds.⁷⁵⁹ Door leerlingengroei, door goed beheer maar ook door financiële baten en meevallers (zoals door toepassing van de overschrijdingsregeling) groeide het collectieve vermogen van de Stichting in die jaren sterk.⁷⁶⁰ In 1988 werd een nieuw kantoorpand met meer ruimte en meer uitstraling betrokken: de Stichting kreeg een herkenbaar huis. Daar werd het normaler dat rectoren binnenliepen en rechtstreeks bureaumedewerkers consulteerden. Zo werd betrokkenheid van rectoren vergroot en daarmee de cohesie binnen de hele stichting.

Geleidelijk breidde het takenpakket zich uit van uitsluitend beheersmatig naar beleidsvoorbereidend. Het domein waarop dat het eerst zichtbaar werd, was personeels- en formatiebeleid. Zo produceerde het bureau in 1979-1980 een nota "Werkgelegenheidsaspecten en personeelsbeleid i.v.m. daling leerlingaantallen". In die nota ging het over de wettelijke verplichting een wachtgelder van de ene school een betrekking aan te bieden aan een andere school. Die verplichting bestond al, maar de minister wilde die verplichting uitbreiden tot allen die een ontslaguitkering ontvingen. Het bestuursbureau startte een inventarisatie van alle rechten van medewerkers om voorbereid te zijn op een leerlingendaling, die overigens grotendeels achterwege bleef.⁷⁶¹ Het personeel van alle scholen werd daardoor steeds meer gepercipieerd als een geheel, een ontwikkeling die geformaliseerd werd toen in 1995 de wettelijk verplichte bestuursaanstelling werd ingevoerd.

Terugdringen van ziekteverzuim en het voorkomen van afkeuringen en invaliditeitspensioenen werden in de jaren negentig nieuwe, maar onvermijdbare bureau-activiteiten⁷⁶², maar bevorderden evenzeer het welzijn van docenten en medewerkers. Vanuit het bestuursbureau werden in die jaren diverse stichtingsbrede projecten geïnitieerd om aan verzuimpreventie te werken en een stichtingsbreed nascholingsaanbod te kunnen doen, meestal met gebruikmaking van extra subsidies die het ministerie daarvoor beschikbaar stelde. Gaandeweg werden ook beleidsmedewerkers aangesteld op nieuwe terreinen: identiteit, scholenbouw en

759 De collectieve fondsen waarop alle scholen trekkingsrechten hadden (maar niet alle op hetzelfde moment en niet in dezelfde mate) fungeerden als egaliseringsreserves en vergrootten de onderlinge psychologische afhankelijkheid van de scholen: "men kon elkaar iets gunnen" en werd gezien als 'gezamenlijk vermogen'. Het zogenoemde 'bestuursfonds', dat ook collectief werd gevuld, kon door het bestuur worden aangewend voor eigen beleid, bijvoorbeeld activiteiten op identiteitsgebied.

760 HA Carmel, BV-015, 21 pdf, 148-153. Notitie : *Overzicht fondsen 1979*.

761 Niettemin waren de jaren 1982-1984 voor de scholen en de stichting financieel moeilijke jaren door Deetmans bezuinigingsmaatregelen die zorgden voor een korting van 4-6% op leraarslessen en dus op de formatie. Dat zorgde voor grotere leerlingengroepen, kariger lessentabellen, vaak met afvloeiing als resultaat. Bron : HA Carmel, MZ-011 pdf 124, 534 e.v. *Financieel bestuursverslag over het schooljaar 1982-1983*.

762 HA Carmel, 90 pdf Notitie: *Ziekteverzuim en ziektepreventie bij de Stichting Carmelcollege*, door J. Remmers uit 1993.

personeelszaken en later ook onderwijs en organisatie. Ook klachtafhandeling en conflictbemiddeling werden vaste activiteiten. De fusieactiviteiten na 1990 zorgden voor uitbreiding van de bureauformatie maar maakten het bureau inhoudelijk ook sterker: er kwam veel specialistische *know how* binnen, bureaumedewerkers werkten soms intensief samen met externe deskundigen en men leerde van veelvuldige werkcontacten met onderwijsbonden, gemeenten en het Ministerie van Onderwijs.

In 1996, toen de gedachte-ontwikkeling over een nieuwe bestuursstructuur al was gestart⁷⁶³, werd in de driehoekscommissie 'Toekomst Stichting' de grotere deskundigheid van het bureau als kracht maar ook als bedreiging benoemd. De rectoren verwoordden dit laatste gevoelen heel pregnant: "De complexiteit van de problemen die de Stichting in eigen kring moet oplossen neemt o.a. door nieuwe regelgeving toe. Daardoor wordt deskundigheid een nog belangrijker machtsinvloedsfactor dan voorheen. Het bureau (...) kan zich die deskundigheid het makkelijkst verwerven. Het gewenste evenwicht in de beleidsontwikkeling dreigt daardoor (verder) zoek te raken. Een versterking van de posities van schoolleiders en bestuur (...) is daarom nodig".⁷⁶⁴

Samenvattend kunnen we zeggen dat de bijdrage van het bestuursbureau aan de cohesie binnen de Stichting altijd groot is geweest. Financiële deskundigheid, en daardoor voldoende materiële armslag, hebben er in combinatie met servicegerichtheid voor gezorgd dat de schaalgrootte van de Stichting (ook door de rectoren) geleidelijk meer als een positieve factor is ervaren dan als een bedreiging. Het wantrouwen dat in eerdere jaren gold ten aanzien van bijvoorbeeld adviezen van bestuursadviseur Wildenburg, kwam in de jaren negentig niet meer voor. De continuïteit waarvoor het bureau zorgde, heeft de organisatiecultuur ondersteund: vaak heeft de 'onderbouw' van de Stichting (het bureau) de beslissingen, het handelen en het beleid van de bovenbouw (bestuur en rectorenconvent) voor een belangrijk deel bepaald. De onderwijskundige Karsten⁷⁶⁵ beschreef in de jaren negentig de ontwikkeling waarbij autonomievergroting richting schoolbesturen heel vaak *niet* leidde tot meer bestuurlijke beslisruimte maar tot meer of sterkere administratie- of bestuursbureaus, soms met een zwakke bestuurlijke legitimatie. Uiteraard had een dergelijke ontwikkeling ook kunnen plaatsvinden bij de Carmelstichting. Maar de rectoren onderkenden deze mogelijkheid die zij als een negatieve ontwikkeling zagen, en waarschuwden ervoor. Ook protocollen voor beleidsontwikkeling (o.a. de driehoeksstructuur) vormden een tegenkracht. Maar de belangrijkste factor om een dergelijke ontwikkeling te voorkomen was gelegen in de organisatiecultuur: een bureau dat zich terughoudend opstelde en een zekere

763 Zie ook paragraaf 7.7.2

764 HA Carmel, TS-04, Bestuursbesluit 22-2-1996 over *De ontwikkeling van de Stichting*, p.20: 'Bijlage ter adstructie'.

765 Zie Karsten (1998).

bescheidenheid bleef uitstralen. Daarmee werd beeldvorming rondom het bureau, als zou men zich te expansief opstellen, voorkomen.⁷⁶⁶

7.9 DE WEG NAAR EEN NIEUWE BESTUURLIJKE CONSTELLATIE

7.9.1 De bestuurlijke positie in het midden van de jaren negentig

Het Carmelbestuur bestond in de jaren negentig uit tien leden. Naast een voorzitter, secretaris en penningmeester, samen een fungerend dagelijks bestuur vormend, formeel (nog) zonder aparte status, waren er zeven gewone leden die deelnamen aan maandelijks vergaderingen, schoolbezoeken brachten in tweetallen, portefeuilles beheerden en vanuit het bestuur deelnamen aan het werk van driehoekscommissies. De 'vaste bezoeker' van een school had bovendien een klankbordfunctie: hij of zij was voor de school en de rector de eerst aanspreekbare persoon.

In een bestuurlijke evaluatienotitie uit 1994-1995, klaagde het bestuur over tijdgebrek en over versplintering van activiteiten. De vergaderingen liepen te gemakkelijk vol met routine- aangelegenheden. Men formuleerde nieuwe speerpunten omdat "het bestuur onvoldoende aan zelfstandige beleidsvorming toekomt". Er kon tijd bespaard worden door bijvoorbeeld alleen maar te spreken over fusietrajecten waarvan de besluitvorming nog niet was afgerond. De implementatie van fusies zou dan worden overlaten aan het bureau en eventueel de vaste bestuursbezoekers. Meer in het algemeen zou het bureau steviger in positie moeten worden gebracht. Gewenst was de opstelling van een bureaustatuut, analoog aan het directiestatuut, zodat de driehoekstructuur een meer formele bevestiging zou krijgen.⁷⁶⁷

De 'zelfstandige bestuurlijke beleidsvorming' waarvoor ruimte gezocht werd, zou betrekking moeten hebben op een visie ten aanzien van de maximale of optimale omvang van de Stichting, op eventueel nieuwe werkwijzen van het bestuur in de toekomst, op een evaluatie van het directiestatuut gekoppeld aan de vraag hoe de toekomstige controletaak van het bestuur er uit zou kunnen gaan zien. Het bestuur werd er bijvoorbeeld door de bedrijfsgezondheidsdienst op gewezen dat de rectorfunctie wel erg belastend was en moest daarop reageren. Verwezen werd ook naar de grote rol die de scholen zelf hadden bij de benoeming van nieuwe rectoren. Die rol vond het bestuur eigenlijk te groot. Vandaar de retorische vraag in de evaluatienotitie: "Moet de reder niet primair *zelf* zijn kapiteins kiezen"?

Deze zorgen van het bestuur waren enerzijds een begrijpelijk bijverschijnsel van de bestuurlijke drukte door constante uitbreidingen, anderzijds waren er ook signalen uit

766 Zo werd de eerste onderwijskundige beleidsadviseur ook pas eind jaren negentig bij het bureau aangesteld. Dit was zo'n blijk van terughoudendheid, aldus een mondelinge mededeling van toenmalig bureaudirecteur Laan, gedaan in april 2021.

767 HA Carmel, BV-085,47 pdf, 1-37.

de bestuurspraktijk dat bestuursleden het moeilijk vonden de contacten met de scholen goed en zinvol vorm te geven. De bestuursbezoeken door vaste tweetallen uit het bestuur hadden qua opbouw en verschijningsvorm het karakter van ‘inspectiebezoeken’, waarbij het jaarverslag van de school uitgangspunt was, maar ze bleven wel op zichzelf staan. Ze vonden plaats zonder voorafgaande bureau-input en zonder bureau-ondersteuning achteraf.⁷⁶⁸ Gesproken werd met meerdere geledingen en, op afspraak, soms ook met individuele docenten. De terugrapportage van de gesprekken aan het complete bestuur was getrouw en uitvoerig. Maar de bezoeken leidden niet zichtbaar tot evaluatie van bestuursbeleid of tot verantwoording van schoolbeleid. De opbrengsten van de bezoeken werden ook niet op geaggregeerd niveau besproken. De functie lag daarmee voornamelijk in de sfeer van ‘horen, empathie tonen en indien nodig apaiseren’, terwijl van ‘sturen of interveniëren’ weinig sprake was.⁷⁶⁹

Waren er, naast de bestuursbezoeken aan scholen, momenten waarop de mogelijkheden tot besturing beter konden worden benut? Een notitie over een nieuwe werkverdeling in het bestuur in 1994 werpt daarop enig licht. Het aantal portefeuilles werd bij die gelegenheid ingekrompen: “De vroegere portefeuille ‘onderwijskundige inrichting’ is niet meer opgenomen: het was een slapende aangelegenheid. Het bestuur kan hierin beter het primaat van de schoolleiders erkennen”, en omdat de reglementen, ook dat van de GMR alle gereed zijn “komt de portefeuille medezeggenschap (...) te vervallen”. In de driehoekscommissies, waar de beleidsvoorbereiding plaatsvond, bleven de bestuursleden uiteraard wel vertegenwoordigd. De notitie zegt erover: “Veelal zit een bestuurslid de vergaderingen van de commissie voor, maar overigens hebben de schoolleiders en het bureau het voortouw in het werk.”⁷⁷⁰ Het bestuurslid was welkom, maar niet onmisbaar.

Voor ‘zelfstandige bestuurlijke beleidsvorming’ was in deze gestroomlijnde opzet nauwelijks plaats ingeruimd. Hier ligt ook de ontstaansgrond van een ‘eigen’ traject dat het bestuur zou inzetten in 1996, gericht op het realiseren van een nieuwe bestuurlijke constellatie.

7.9.2 Strategie 2000

In 1994-1995 werd een ad-hoc-driehoekscommissie ‘Toekomst Stichting’ in het leven geroepen met een zware bestuurlijke inbreng. Gelet op de samenstelling met de voorzitter en secretaris van het bestuur, de directeur van het bestuursbureau en die rectoren die het meest intensief betrokken waren bij de strategische beleidsvorming, was hier de top van de Stichting bijeen. Doel was om op termijn te komen tot een

768 We zien hier een nog heel rudimentaire vorm van wat later een ‘planning en controlcyclus’ zou gaan heten.

769 Deze conclusie vloeit voort uit de bestuurbezoeksverslagen Deventer, Raalte, Twickel Hengelo, Pius X, Almelo, KDC Emmen en TCL Oldenzaal in 1994 en verslagen van de bestuursvergaderingen in dezelfde periode. HA Carmel, BV-085 47 pdf, 196 - 238.

770 HA Carmel, BV-085, 47 pdf, 34-37, inhoudende een voorstel voor een werkverdeling van het bestuur vanaf augustus 1994.

nieuwe bestuursstructuur en daarom werd eerst het bestuurlijke functioneren tot dan toe geëvalueerd. Dat kon niet zonder ook een aantal andere zaken opnieuw tegen het licht te houden. Dat waren de fungerende besturingsfilosofie (die eigenlijk nooit eerder geëxpliciteerd was) de krachtsverhoudingen binnen de Stichting, de Carmelmissie, kortom eigenlijk al die zaken die het bestuur reeds in zijn notitie van 1994 had benoemd en die in het reguliere bestuurlijke werk te weinig aandacht kregen, reden ook waarom het zittende bestuur ze zo graag voorwerp wilde maken van 'zelfstandige bestuurlijke beleidsvorming'. Het proces in deze driehoekscommissie nam enkele jaren in beslag. De uitkomst ervan was in 2000 het terugtreden van het hele bestuur ten gunste van een tweetal nieuwe bestuurlijke organen: een driehoofdig, professioneel college van bestuur en een raad van toezicht.

Het werk van deze driehoekscommissie leidde in 1996 tot het besluit *Over de hoofdlijnen van de organisatie van de Stichting Carmelcollege* dat richtinggevend werd in de verdere discussie. Twee beelden staan daarin tegenover elkaar: scholen die zo autonoom mogelijk wilden zijn in de uitoefening van hun primaire (onderwijs-)taak versus een bestuur dat, gestimuleerd door de overheid, klaarstond om steeds meer bovenschoolse, voor alle scholen bindende besluiten te nemen.

Bij het eerste beeld hoorde een directiestatuut dat zoveel mogelijk ruimte aan de schoolleiders liet en daarmee een "bestuur op afstand" zou worden. Bij het tweede beeld hoorde een bestuur dat de eigen deskundigheid en slagkracht zou versterken, dat op financieel en rechtspositioneel terrein steeds meer bindende besluiten nam en ook *moest* nemen als gevolg van nieuwe regelgeving. Die spanning tussen schoolautonomie en een 'besturend bestuur' was er altijd geweest. Maar om een aantal redenen deed die zich nu sterker voelen. De scholen waren inmiddels grotere organisatorische eenheden, de schoolleiders daarmee 'machtiger'. Steeds vaker eisten kwesties een bovenschoolse benadering door invoering van *lumpsum*-bekostiging, door de werkgeversrol van het bestuur, door bovenschoolse implicaties bij inrichting van het vmbo,⁷⁷¹ door afstemming tussen scholen bij de deelname aan vo-vso samenwerkingsverbanden et cetera. Door de grotere afhankelijkheid van deskundigheidsmacht, die men bij het bestuur niet veronderstelde, maar bij het bureau des te meer, vreesden schoolleiders vaker aan het kortste eind te zullen trekken. En ten slotte was er de ontwikkeling van de schooloverstijgende medezeggenschap in de Gemeenschappelijke medezeggenschapsraad (GMR), waarop de afzonderlijke schoolleiders nauwelijks grip hadden.

De schoolleiders in deze commissie realiseerden zich dat de spanning tussen deze beide polen uiteindelijk niet helemaal opgelost konden worden via interne reglementen.

771 Uitrust van beroepsgerichte afdelingen tussen scholen; later invoering intrasectorale programma's.

Immers, het bestuur bleef eindverantwoordelijk en hield in juridische zin de macht.⁷⁷² Alleen een benadering die een sterk beroep deed op bestaande, gezamenlijke waarden bood de mogelijkheid om tot een machtsbalans te komen. Zo kwamen er formuleringen in de documenten van de commissie die niet alleen de verhoudingen beschreven maar ook het karakter van bezweringsformules hadden en daarmee typische artefacten van de organisatiecultuur waren. Men stelde niet iets vast of stelde niet iets voor maar formuleerde wenselijkheden en hield een impliciet pleidooi om toch vooral datgene willen behouden, wat als karakteristiek voor de Stichting werd gezien. Een voorbeeld:

“Een element van de bestuurscultuur binnen Carmel is de ‘horizontale’, op communicatie en overleg gerichte beleidsontwikkeling, De drie daarin betrokken partijen beschouwen elkaar als gelijkwaardig en erkennen elkaars specifieke rol. Die ‘platte cultuur’ heeft gestalte gekregen in de zogeheten driehoeksprocedure (...)”.⁷⁷³

En als tweede voorbeeld van zo’n bezweringsformule:

De onvermijdelijke ontwikkeling naar meer centralisatie “mag niet ten koste van deze cultuur doorslaan in de creatie van een extra hiërarchische laag in de vorm van een college van bestuur” (...) “Door de complexiteit van de problemen wordt deskundigheid nog een belangrijker machts-/invloedsfactor. Het bureau kan zich die deskundigheid het makkelijkst verwerven. Het gewenste evenwicht in de beleidsontwikkeling tussen de beide professionele partijen (bureau en schoolleiders) dreigt daardoor verder zoek te raken. Dat wordt versterkt doordat de eerste bewaker van dat evenwicht, het bestuur, door eenzelfde achterstand in deskundigheid die bewaking niet kan waarmaken.

Dit leidde tot de conclusie dat:

“Verdere ontwikkeling van de Stichting Carmelcollege dient te verlopen langs de weg van de geleidelijkheid. Hierbij is het harmonisch blijven functioneren van de geledingen en hun onderlinge relaties binnen de Stichting een toetsingscriterium. (...) Het criterium ‘harmonisch functioneren’ heeft betrekking op het functioneren van de geledingen binnen de Stichting als geheel. De driehoeksprocedure is daarvan een onderdeel. Daarbij is wellicht minstens zo belangrijk datgene wat de gecombineerde vergadering van 19 mei 1995 als “Carmelnestgeur” heeft betiteld. ‘Nestgeur’ is in een besluit evenwel niet te vatten.”

772 Delegatie van bevoegdheden was en bleef wettelijk onmogelijk in het voortgezet onderwijs, elke overdracht van bevoegdheden bleef binnen de rechtsfiguur van het mandaat.

773 Drie opeenvolgende citaten ontleend aan bestuursbesluit HA Carmel, TS-08 van 12 september 1996.

Er bleek inmiddels wel ruimte om binnen het bestuur een deels bezoldigd dagelijks bestuur te vormen maar daarbij “moeten ongewenste effecten van vervreemding en machtsconcentratie worden tegengegaan”.⁷⁷⁴ En in een notitie van het bestuursbureau over de onvermijdelijke inrichting van een GMR werd de bestaande opvatting nog eens herhaald dat “een GMR eigenlijk niet past in de Carmeltraditie van autonomie.”⁷⁷⁵

Zo gebruikte de Commissie Toekomst de eerste twee jaar van haar bestaan voor een herbevestiging van wat men op dat moment gezamenlijk vond en hechtte daaraan de term ‘Carmelcultuur’. Toen men op deze manier een aantal belangrijke ‘stichtingswaarden’ opnieuw had geformuleerd, was de gezamenlijke bodem onder het overleg herbevestigd en konden nieuwe besluiten worden genomen: een nieuw directiestatuut, een besluit over de invoering van de leerwegen en uitruil van afdelingen tussen scholen en een apart statuut voor het bestuursbureau. Verder wilde men in 1996 nog niet gaan: “Aanpassing en verbetering van de huidige structuur wordt algemeen als nodig ervaren; de keuze voor een ingrijpende verandering in de bestuursstructuur gaat velen te ver.”⁷⁷⁶ Wel werd vastgelegd dat de vormgeving van de bestuursstructuur geen “eenmalige en statische aangelegenheid was”. Bestuur en bestuursbureau zegden toe in onderling overleg te blijven werken aan een evaluatie van de bestuursstructuur.

Inmiddels oriënteerde het Carmelbestuur zich op de ontwikkeling rond ‘intern toezichthouderschap’ zoals die in de jaren negentig bij universiteiten en hbo-scholen⁷⁷⁷ op gang kwam. Bekend werden de ideeën van de Canadese organisatiekundige Carver die een *Policy Governance-model* ontwikkelde en de toepasbaarheid daarvan op *non-profit* organisaties, zoals onderwijsorganisaties, aanpreef.⁷⁷⁸ Carver beschrijft een functiescheiding bij het besturen van zulke organisaties: hij onderscheidde, naar analogie van *corporate governance*, een *board* met daaronder een *staff*, op te vatten als een raad van toezicht en een directie, waarbij de raad van toezicht functioneert als *the voice of the owner/de stem van de eigenaar*. In zijn visie is dat eigenaarschap belegd bij de schoolomgeving en de schoolgebruikers door datgene wat zij van de school/scholen verwachten. De *board* kijkt dus ‘van buiten naar binnen’ en laat zich niet primair leiden door wat *in* de school wordt gevonden en gedacht: “*Boards with a sense of their legitimate ownership can no longer act as if their job is to represent staff.*”⁷⁷⁹ Vrij vertaald: een raad van toezicht die haar positie goed begrijpt kan niet handelen alsof ze er zit namens de directie.

774 Idem, noot 744.

775 HA Carmel, BV-084, 44 pdf, 156. Verslag uit de driehoekscommissie Medezeggenschap. Nr. 92-43.

776 HA Carmel, Bestuursbesluit TS-07, 12 december 1996, Bijlage, p.20.

777 Als inspiratiebron werd door het Carmelbestuur o.a. gebruikt het eindrapport van de zogenoemde Commissie Glasz over de Raad van Toezicht in het HBO. (HBO-raad, 2000).

778 Carver (2001).

779 Idem, 3.

Het is niet verwonderlijk dat het toenmalige Carmelbestuur ontvankelijk was voor een dergelijke manier van denken. Hier werden namelijk meerdere problemen tegelijk opgelost. Het 'ondankbare' besturen op afstand, dat in de praktijk nauwelijks meer echt sturen was⁷⁸⁰ veranderde in 'intern toezichthouderschap'⁷⁸¹ dat gesitueerd werd naast een directie voor de Stichting als geheel.⁷⁸² Een dergelijk tot toezichthouder omgevoerd bestuur zou tegelijk serieus werk kunnen maken van het versterken van de stem uit de schoolomgeving, een activiteit die nooit goed uit de verf was gekomen en al veel eerder als een legitimatieprobleem was benoemd. Natuurlijk zou zo'n omvorming niet vanzelf gaan, want de commissie Toekomst Stichting had eerder de vorming van een college van bestuur afgewezen, voelde ook niets voor een 'ingrijpende wijziging van de bestuursstructuur' en had er ook bepaald geen blijk van gegeven dat een versterking van de *voice of the owner* sterk werd gemist.

In de jaren 1997-1999 werkte het bestuur in klein verband en met enkele externe adviseurs deze *governance*-gedachten verder uit. Het Carmelbestuur hoorde daarmee tot de vroege adopters binnen het voortgezet onderwijs. Een bundel wetenschappelijke opstellen over *governance* in het onderwijs⁷⁸³ noemt dit voorbeeld van toepassing in het voortgezet onderwijs van vóór het jaar 2000 echter niet.

7.10 De Strategienota, product uit het jaar 2000

Dat wat de ad-hoc-commissie 'Toekomst Stichting' in de jaren 1994-1996 produceerde, moet zeker door een aantal bestuursleden, ervaren zijn als onvoldoende en geen echte doorbraak in het denken over de toekomst van de Stichting. Het driehoeksdenken was niet in staat gebleken tot een formulering van werkelijk nieuwe gedachten. Vandaar dat in 1997 gekozen werd voor een andere, meer accelererende werkwijze waarbij de voorzitter van het bestuur de ruimte kreeg, samen met een extern adviseur,⁷⁸⁴ de bestuurlijke omgeving en de ontwikkelingen daarin te verkennen. Deze verkenningen legde men in de vorm van onafgeronde werknootities voor aan het bestuur van het rectorenconvent en het managementteam van het bestuursbureau. De mogelijkheid om deze weg te kiezen moet gezien worden als een bewijs van vertrouwen en als de impliciete erkenning van enerzijds de noodzaak van verandering en anderzijds het inzicht dat echt structuurdoorbrekend denken gebaat is bij de vertrouwelijkheid van beraad in kleine kring. Het product van deze exercitie was in 2000 een uitvoerige

780 'Zelfstandige bestuurlijke beleidsvorming' op welk terrein dan ook was – na de Commissie Toekomst Stichting - eigenlijk niet meer aan de orde. Een besluit als het in 1988 bestuurlijk geïnitieerde scholengemeenschapsvorming-besluit, zou in 1996 niet meer mogelijk zijn geweest als 'bestuursbesluit', hooguit als 'boodschap van de toezichthouder'.

781 'Intern' ter onderscheiding van 'extern' toezicht door de Onderwijsinspectie maar afgezet tegen Carvers benadering toch een verwarrende vertaling van wat een *board* zou moeten zijn.

782 Carver (200), 3: "The board creates the CEO, the CEO does not create he board"

783 Janssens (2010).

784 Adviseur P. Smets van het ITS, ook auteur van een twintig jaar eerder verschenen rapport over de structuur van de Stichting Carmel. Smets & Bakker (1979).

strategienota, samen met een ontwerp voor nieuwe statuten, een nieuwe missietekst, een invoeringsplan en een plan voor een projectorganisatie voor de eerste jaren na 2000.

De hoofdlijnen van deze ‘constituerende’ documenten, komen hieronder aan de orde in een drieslag: de structuurkwesties, cultuurkwesties (een beschrijving van missie, culturele kernwaarden) en een vooruitblik op de jaren na 2000. De *Strategienota* met bijbehorende documenten werd in 2000 gepubliceerd en besproken met (en goedgekeurd door) het convent van schoolleiders en de GMR.⁷⁸⁵

De structuurvernieuwing binnen de Stichting hield de keuze in voor de introductie van twee nieuwe bestuurlijke organen: een college van bestuur en een raad van toezicht, samen vormend het wettelijk bevoegd gezag. In de jaren rond 2000 circuleerden allerlei modellen om een dergelijke structuur in de diverse onderwijssectoren in te voeren zoals die van Mentink (2004), Hooge (2007) en Kanters (2010).⁷⁸⁶ De invoering van een college van bestuur - driehoofdig en voltijds - hield een versterking in van het centrale, bovenschoolse element binnen de Stichting en was een gedurfde stap, gezien de angst die daarvoor bij de rectoren had bestaan. De eerste samenstelling ervan hield nog sterk rekening met het tripartiete denken door als leden te benoemen een (ex-)bestuurslid, de directeur van het bureau en als derde lid een ex-rector/adviseur die toentertijd een interimpositie had in het convent van rectoren. De eerste raad van toezicht bestond uit het laatste algemeen bestuur dat binnen twee jaar versneld aftrad om plaats te maken voor toezichthouders die aan de hand van een profiel werden geworven. Toezichthouders kregen de uitdrukkelijke rol “de maatschappelijke omgeving van de Stichting te representeren”.⁷⁸⁷ Tot de structurelementen bleven uiteraard behoren de primaire adviesfunctie van het rectorenconvent, de wettelijke voorgeschreven medezeggenschap en de adviesfunctie van het bestuursbureau volgens een bureaustatuut. Het leerstuk van de ‘autonomie van de scholen ten opzichte van het bestuur’ werd in de Strategienota gerelativeerd: “Het is de algemene opvatting binnen de Stichting dat de autonomie van de scholen de laatste jaren afneemt (...) Die beperking wordt, met uitzondering van de centralisatie van budgetten, niet betreurd omdat autonomie ook schaduwzijden heeft.”⁷⁸⁸ Een formulering als deze hield een opening in die er eerder niet was geweest en daarmee de erkenning dat aanpassing

785 HA Carmel, TS-005. Notitie: *Carmelcollege, 2000*. Ook aangeduid als *Strategienota 2000*.

786 In de terminologie die Kanters gebruikt, koos de Carmelstichting voor de *two tier*-structuur waarbij er een organieke scheiding is tussen College van Bestuur en Raad van Toezicht die vastgelegd en beschreven werd in de statuten van de Stichting. Zie Kanters (2010) 247-249.

787 Notitie : *Carmelcollege, 2000*, (TS-005) paragraaf 6.1. ‘Representeren’ alleen lijkt een wat smalle rolopvatting. Van Wieringen noemt vijf mogelijke functies op het grensvlak tussen school en samenleving: verbeteren van de verankering; ontwikkelen normatieve visie; doorgeven maatschappelijke verlangens; verschaffing externe hulpbronnen en de school bewegen tot externe verantwoording. Zie Van Wieringen (1996) 427.

788 Deze erkenning was nieuw binnen de Stichting waarin de autonomie van de scholen tot dan toe was gezien als een kernwaarde.

van de jarenlange eilandenstructuur nodig was of althans meer kansen moest krijgen binnen de Carmelstichting. De (door rectoren) gevreesde centralisering van budgetten kwam overigens in de plannen van het jaar 2000 nergens voor.

In de *Strategienota 2000* werd een nieuwe missietekst opgenomen die was samengesteld uit reeds bekende en eerder geformuleerde elementen, maar die in zijn compleetheid nieuw was. Het enige precedent van deze tekst was de bestuurlijke beleidsvisie uit 1980.

De formulering in de nota uit 2000 omvat niet alleen een missietekst, maar formuleert ook een vijftal culturele waarden en zeven daaruit voortvloeiende opdrachten. Verwijzingen naar het katholicisme of het christendom in meer algemene zin, ontbreken in deze teksten.⁷⁸⁹ In plaats daarvan refereren ze aan meer algemeen humanistische uitgangspunten: de Stichting “stelt de zorg van de mens centraal” en “werkt aan de humanisering en ontwikkeling van individu en samenleving”. Interessanter in verband met de Carmelcultuur, zijn de uitwerkingen in de vorm van de kernwaarden waarin geprobeerd wordt om uit de algemeen humanistische uitgangspunten, gedragskenmerken af te leiden en kenmerken van ideaaltypisch Carmelonderwijs. Zo werd gesproken over “hoogwaardig onderwijs in een veilige en uitdagende leeromgeving”, onderwijs met voldoende perspectief door “aandacht voor zingevingsvraagstukken” en over leerlingen die “meer zeggenschap over en verantwoordelijkheid voor hun eigen leerproces moeten krijgen”. Ook werd een brug geslagen tussen het onderwijs dat de Stichting de leerlingen gunt en de ruimte die er moet zijn voor “de eigen professionele ontwikkeling van de medewerkers”, en het “werkklimaat van loyaliteit en vertrouwen” dat daarvoor een voorwaarde is.⁷⁹⁰

Natuurlijk kan men zich afvragen in hoeverre deze formuleringen het niveau van gemeenplaatsen overstijgen. Die vraag is alleen te beantwoorden door daarbij te betrekken hoe in de scholen en op andere plaatsen binnen de Stichting in de jaren na 2000 met deze teksten is omgegaan, in hoeverre er later aan is gerefereerd, tot welke acties zij hebben geleid en welke bekendheid er toen en later aan is gegeven.

In Strategie 2000 werd ook uitspraken gedaan over de beoogde manier van samenwerken binnen de Stichting in de jaren na 2000. Resultaat-verantwoordelijk management zou moeten zorgen voor een doorzichtig en meetbaar systeem van kwaliteit. In een *Leerjaren Integraal beleidsplan* van de Stichting als geheel zouden de bovenschoolse doelen moeten worden vastgelegd. Er werden stichtingsbrede projecten geformuleerd

789 In de nieuwe Statuten van het jaar 2000 luidde de identiteitsformulering : (...) stelt zich ten doel de instandhouding van alle vormen van voortgezet onderwijs op basis van waarden uit de Joods-Christelijke traditie”. Zie ook bijlage 2.

790 Zie de complete tekst van de Kernwaarden 1999 in bijlage 5.

die binnen een projectstructuur werden beschreven en kwaliteitszorg zou, zowel stichtingsbreed als per school door middel van het INK-systeem⁷⁹¹ worden vormgegeven.

Een opvallende nieuwe ambitie van Strategie 2000 was het vergroten van externe invloed. Daarbij werd zowel gedacht aan meer externe invloed in de regio als aan meer externe invloed op onderwijsinnovatie, onderwijs-achterstandenbeleid, maar ook op zaken als arbeidsvoorwaardenbeleid en onderwijsvoorzieningenbeleid. Deze ambitie zou in de jaren na 2000 op verschillende terreinen worden nagestreefd, bijvoorbeeld door grote bestuurlijke inzet ten behoeve van de oprichting van een landelijke sectororganisatie voortgezet onderwijs, de latere VO-raad, en op het gebied van onderwijsinnovatie door de oprichting van de '21e Carmelschool', een nieuwe school voor voortgezet onderwijs waarbinnen - na 2003 - nieuwe didactische en pedagogische praktijken en werkwijzen in een nieuwe en afwijkende schoolsetting werden ontwikkeld.

De bestuurlijke ontwikkelingen in het laatste decennium van de twintigste eeuw kunnen worden gekwalificeerd als verrassend maar ook als adequaat. Immers, de 'geperfectioneerde bureaucratie' waar de Stichting in de jaren negentig naar op weg was, had haar bestuur als het ware 'gekooid'⁷⁹² wat een breder zicht op de maatschappelijke rol en positie van de Stichting bemoeilijkte. Daarnaast was de omvang van de Stichting dusdanig geworden dat de vorming van een geprofessionaliseerde stichtingsdirectie inderdaad onontkoombaar was. In de jaren tachtig en negentig had een langzame machtsstrijd plaatsgevonden tussen rectoren en bestuur die eigenlijk in het voordeel van de eerste groep was beslecht, al was dat uit hoffelijkheid nooit zo verwoord. Toch vroeg die uitkomst om een herdefiniëring van de bestuurlijke taak en die bood *Strategie 2000*. Het nieuwe daarin was het instellen van een 'maatschappelijke georiënteerde' raad van toezicht, gebaseerd op Carvers theorie. Het onontkoombare was de instelling van een college van bestuur. In zekere zin was de cirkel hiermee rond en werd een variant van het Berenschot-advies uit 1969, na dertig jaar alsnog ten uitvoer gebracht.⁷⁹³ Het vormen van een tweelaagse bestuursconstructie waarin directievoering gescheiden was van het bewaken van statutaire en maatschappelijke doelen.

7.11 Artefacten van organisatiecultuur

De interne competentiestrijd tussen bestuur en rectoren was in de periode 1980 – 2000 minder zichtbaar en conflictueus dan daarvoor omdat er als vanzelf meer zicht

791 Integrale Nederlandse Kwaliteitszorg.

792 Deze impliciete verwijzing naar Webers 'ijzeren kooi' als metafoor voor de bureaucratie die een moderne, efficiënte organisatie uitmaakt, is ook een verwijzing naar de dichotomie waarderationaliteit – doelrationaliteit. Het organiseren van vrije denkkraft (hier in de vorm van een raad van toezicht), is immers een voorwaarde om waarderationale oplossingen binnen een bureaucratie (doelrationele) organisatie in beeld te houden. Zie Ossewaarde (2006) 206.

793 Zie paragraaf 4.3.

was ontstaan op wat aan het bestuur was en wat aan de rectoren. Nadat in 1981 door het bestuur de ambitie was uitgesproken om meer-dan-toezichthoudend te willen besturen maar tegelijkertijd de rectoren en de medezeggenschapsraden formeel bevestigd waren in hun rol als medebestuurder kon er een zekere rust ontstaan. Medezeggenschapsreglementen en een directiestatuut kaderden de rol van het bestuur in. Het bestuur schrapte sommige bestuurlijke portefeuilles omdat het werk klaar zou zijn (invoering medezeggenschap) of omdat de zorg ervoor inmiddels helemaal bij de rector was belegd (onderwijskundige inrichting). Het bestuur onderhield wel het contact met de scholen maar die taak werd vooral ingevuld met ‘horen, apaiseren en empathie tonen’.

Desondanks zijn de twee belangrijkste observeerbare artefacten van organisatiecultuur⁷⁹⁴ in deze periode, typisch *bestuurlijke* acties: het besluit 88.11 waarop de fusiegolf van de jaren negentig volgde en het bestuurlijke omvormingsproces in de tweede helft van de jaren negentig; beide op initiatief van het bestuur ingezet.

In het eerste geval ging het niet alleen om een bestuurlijke en onderwijskundige keuze voor brede scholengemeenschapsvorming - opmerkelijk genoeg voor een typisch havo-vwo bestuur in 1988 – maar om een veel grotere wijziging: het accepteren van de bestuurlijke zorg voor de hele breedte van de leerlingenpopulatie in het omvangrijke werkgebied. Wat de waardendimensie van dat besluit was, is hierboven uitvoerig besproken.⁷⁹⁵ Het was, in het woordgebruik van Schein, een voorbeeld van *externe aanpassing* op grote schaal, waartoe op dat moment ook alleen het bestuur in staat was en dat als zodanig paste in de visie op subsidiariteit die zegt dat het hogere niveau in de besluitvorming ingrijpt, als van de lagere niveaus een door het bestuur noodzakelijk geacht besluit niet verwacht mag worden.

Het tweede artefact – een voorbeeld van *interne integratie* - was een gevolg van de eerste: het bestuurlijke omvormingsproces in de tweede helft van de jaren negentig was een noodzakelijk vervolg op de enorme schaalvergroting die in dat decennium plaatsvond. Deze omvorming werd voorbereid in de breed samengestelde bestuurlijke werkgroep ‘Toekomst Stichting’ en werd afgemaakt in het document *Strategie 2000*. Het ging daarbij niet alleen om een nieuwe bestuursstructuur met twee bestuurlijke organen: raad van toezicht en college van bestuur, maar het transformatieproces ging gepaard met brede reflectie op vragen als: wat voor organisatie willen wij zijn? Wat zijn de waardevolle elementen in onze organisatiecultuur en hoe willen we die meenemen naar de toekomst. Deze waarden- discussie werd breed gevoerd en leidde niet alleen tot een nieuwe organisatiestructuur, maar ook tot een nieuwe missieformulering.⁷⁹⁶

794 Volgens de omschrijving van Schein: observeerbaar gedrag, zichtbare en invoelbare structuren en processen. Zie paragraaf 1.3.3.

795 Zie de inhoudelijke bespreking van het besluit in paragraaf 7.1.1.

796 Opgenomen in bijlage 5.

HOOFDSTUK 8

Conclusies

Dit afsluitende hoofdstuk geeft antwoord op de onderzoeksvraag en presenteert ook enkele andere bevindingen die zich tijdens het onderzoeksproces aandienen. De onderzoeksvraag luidde: “ Hoe heeft de organisatiecultuur van de Stichting Carmelcollege zich ontwikkeld sinds haar oprichting en hoe zijn latere ontwikkelingen te begrijpen in het licht van een sterk veranderende context en nieuwe eisen die werden gesteld aan een schoolbestuur ?” In dit hoofdstuk worden als antwoord op die onderzoeksvraag in een zevental conclusies de resultaten van het historisch archiefonderzoek naar de organisatiecultuur van Stichting Carmelcollege gepresenteerd. De achtste conclusie heeft betrekking op het gebruikte theoretisch concept.

Vastgesteld werd dat de ‘sterk veranderende context’ te herleiden was tot vier ontwikkelingen die zo dominant waren dat ze de bestuurspraktijk voortdurend sterk bepaalden en daarmee ook de organisatiecultuur beïnvloedden. Dat waren:

- de katholieke identiteit en de ontwikkelingen daarin; van eigen zuil met religieuzen in een dominante positie naar de naoorlogse gesecculariseerde situatie;
- de snelgroeiende leerlingenaantallen in het voortgezet onderwijs en de daaruit voortvloeiende schaalvergroting van scholen, gevolgd door herstructurering van het scholenveld;
- de ontwikkelingen in onderwijsbeleid en onderwijsregelgeving die vooral na 1970 een snel veranderend kader voor schoolbesturen vormden als gevolg van een nieuwe politieke invulling van onderwijsbeleid;
- de ontwikkelingen in de positie en rolopvatting van de schoolbesturen zélf en in de taken waarvoor zij stonden en daarmee de noodzaak voor een bestuur voor zichzelf vast te stellen wat het onder ‘adequaat onderwijsbestuur’ verstaat.

De resultaten over hoe het Carmelbestuur heeft gehandeld ten aanzien van deze vier thema's, die het frame vormen van deze cultuurhistorische studie, worden behandeld in de paragrafen 8.1 – 8.4. Daarna komen in paragraaf 8.5 enkele bevindingen aan de orde met betrekking tot de vraag wat het in de loop van de geschiedenis betekende een scholengroep te vormen en te zijn en hoe de Stichting Carmelcollege daarmee omging. In paragraaf 8.6. ten slotte worden theoretische conclusies getrokken over de waarde van de theorie over organisatiecultuur die gebruikt is als kader bij dit historische onderzoek naar de organisatiecultuur van dit schoolbestuur.

8.1 DE KATHOLIEKE IDENTITEIT VAN DE CARMELSTICHTING

Het vooroorlogse Carmelonderwijs was katholiek onderwijs. De belangrijkste ‘eigen waarden’ die de karmelieten ertoe brachten middelbaar onderwijs te gaan geven, waren religieuze, sociale en pedagogische waarden. De karmelieten wilden leerlingen vormen tot goede katholieken en bijdragen aan de intellectuele emancipatie van het katholieke volksdeel, een destijds heel actuele sociale waarde. Naast religieuze en maatschappelijke waarden kenden de karmelieten pedagogische waarden die in

dezelfde lijn lagen en onder andere werden geformuleerd door toenmalige voorman pater Titus Brandsma. In hun scholen probeerden de karmelieten ook pastoraal werkzaam te zijn. Maar het schoolmodel waarin al deze aspecten geïntegreerd aan de orde kwamen, was na de oorlog al snel niet meer werkbaar. Er waren niet meer genoeg paters om alle functies te bezetten en de motivatie van de orde om zich blijvend op middelbaar onderwijs te richten, verzwakte. Het klimaat voor exclusief katholieke scholen werd guur, mede door kritiek uit eigen katholieke kring. Deze nieuwe verhoudingen tekenden zich omstreeks 1960 af. Voorstellen om het katholieke onderwijs te revitaliseren (van bijvoorbeeld de katholieke onderwijskundige Gielen) kwamen te laat, evenals pleidooien voor meer inrichtingsvrijheid (van bijvoorbeeld de invloedrijke pleitbezorger van katholiek onderwijs Pelosi). Binnen de Carmelstichting vonden zulke pleidooien overigens weinig gehoor. Voor deze theoretische discussie over de positie van het katholiek onderwijs bestond op dat moment binnen de Stichting en haar scholen kennelijk weinig belangstelling.

De secularisatie die zich vanaf de jaren zestig in de samenleving voltrok, beïnvloedde het traditioneel-katholieke karakter van de scholen, waardoor het bevorderen van kerkelijke meelevendheid of het catecheseonderwijs volgens het model van geloofsoverdracht als reële doelstelling verdween. Traditionele katholiciteit was niet langer een levende kernwaarde in de Carmelscholen. En veel onderwijscongregaties trokken zich uit het middelbaar onderwijs terug.

De Stichting Carmelcollege koos een andere lijn. Zij bracht in de jaren zestig zelf in kaart wat secularisatie zou gaan betekenen voor de praktijk in de scholen en verbond daaraan consequenties. Net als elders verdwenen geloofsopvoeding en allerlei kerkelijke gebruiken uit de scholen. Toegankelijkheid voor alle leerlingen werd de praktijk. Het verzet tegen het aanstellen van niet-katholieke docenten werd na 1975 opgegeven. En men bleef levensbeschouwelijk onderwijs in een gemoderniseerde vorm aanbieden waarbij het bestuur zoveel mogelijk initiatieven faciliteerde om dat onderwijs, los van kerkelijkheid, verantwoord vorm te geven. De nieuwe doelstelling werd om levensbeschouwelijk onderwijs te interpreteren als waardenverheldering en waardencommunicatie. Dat streven, om leerlingen ontvankelijk te maken voor het omgaan met waarden ook in de mini-samenleving van de school, was praktisch toepasbaar in de scholen. Ten aanzien van het nieuwe levensbeschouwelijke onderwijs nam het Carmelbestuur duidelijk een actieve positie in. Het bestuur probeerde bij de samenstelling van lesmateriaal voor catechese behulpzaam te zijn. Zo vormden de Carmelscholen een (landelijke) proeftuin bij de implementatie van de zogenoemde brochures A en B, die een blauwdruk vormden voor nieuw levensbeschouwelijk onderwijs en die werden aangereikt door NKS en KPC, en ontwikkelden Carmelleraren levensbeschouwing een eigen lesmethode voor het vmbo.

Er bestond in de scholen geen haast om afscheid te nemen van de karmelieten en ook de karmelieten zelf maakten geen haast met hun terugtrekking uit de scholen of uit het schoolbestuur. In 1965 was door middel van een interne enquête onder de priesterleraren vastgesteld dat er nog *wel* voldoende animo was voor het leraarschap, dat nog steeds werd gezien als ‘waarlijk priesterlijk werk’. Nog bijna tien jaar konden meerdere opeenvolgende karmelieten plaatsnemen op de stoel van de bestuursvoorzitter. De banden tussen de orde en de scholen werden weliswaar in statutaire zin in 1968 gewijzigd en de invloed van de orde werd teruggebracht maar er bleven paters in de scholen werkzaam en de orde bleef kwaliteitszetels in het stichtingsbestuur behouden. Dat de banden tussen de orde en de scholen werden aangepast, was immers geen afwijzing vanuit de scholen ten opzichte van de karmelieten en hun inbreng geweest maar het resultaat van een externe arbitrage-uitspraak.

Het schoolbestuur bleef steeds duidelijk katholieke kleur bekennen, zoals uit enkele voorbeelden blijkt. Zo was karmeliet pater Gemmeke midden jaren zeventig enkele jaren bestuursvoorzitter. Hij deed zich kennen als een gelovige intellectueel en liet zich inspireren door de praktische gelovigheid van de Moderne Devotie en het katholiek personalisme.

Zijn ideeën vonden bij de rectoren weerklank en zij betreurden zijn vertrek. Zie paragraaf 5.3. Het katholieke kleur bekennen blijkt ook uit de bestuursvisie die het bestuur in 1980 publiceerde met daarin een heldere keuze voor een school waarin levensbeschouwelijkheid en de waarden van het evangelie een plaats hebben, het schoolklimaat er een is met respect voor ‘heel de mens’ en met een benoemingsbeleid dat op deze uitgangspunten gericht was. Zie in Bijlage 3, de punten 1, 2 en 6.

In 1997 koos het bestuur nadrukkelijk voor participatie in de onderzoekslijn van enkele samenwerkende universitaire instituten uit Nijmegen en Amsterdam rondom het thema ‘de pedagogische opdracht’, die uitmondde in een reeks publicaties over pedagogische professionaliteit en pedagogisch handelen in moreel kritische situaties. Zie paragraaf 6.4.5 hierover. Ook deze bestuurlijke steun was een voorbeeld van ‘kleur bekennen’: het bestuur van de Carmelstichting zag dit project rond pedagogisch georiënteerd onderwijs in het verlengde van zijn christelijke visie en wilde die eigen docenten die christelijke en morele waarden binnen hun onderwijs toelieten, er een hart mee onder de riem te steken.

Met deze en soortgelijke activiteiten bleef de Stichting Carmel christelijk betrokken en ook gehecht aan haar positie binnen het bijzonder onderwijs. Carmel wilde een christelijke organisatie blijven en bleef de behoefte houden haar identiteit op bepaalde momenten onder woorden te brengen. Zo komen we tot een *eerste* belangrijke conclusie van deze studie. Door de secularisatie verdween de traditioneel katholieke identiteit naar de achtergrond, maar die katholieke identiteit verdween niet. Deze werd aangepast en bij de tijd gebracht in een bredere, christelijke identiteit.

Artefacten van deze verschuiving in waarden zagen we in het taalgebruik waarbij het label 'katholiek' of 'rooms-katholiek' binnen de Stichting werd vervangen door 'christelijk' of 'evangelisch'. Die meer inclusieve termen duiden ook aan dat de Stichting geen affiniteit meer had met de restauratieve koers van de Rooms-Katholieke Kerk in die dagen. De nieuwe episcopale voorschriften voor de aanstelling van leraren catechese volgde het bestuur welbewust niet op. Een ander artefact van deze waardenverschuiving zien we in de blijvende getuigenis van christelijke waarden en christelijk denken, bijvoorbeeld in de breed geformuleerde kernwaarden van 1999 die onderwijsdoelen expliciet koppelen aan humanisering en ontwikkeling van leerlingen, medewerkers en de school als gemeenschap.

8.2 DE GROEI VAN HET LEERLINGENAANTAL EN SCHAALVERGROTING

Er lijkt een paradox aanwezig in de constatering dat een schoolbestuur dat wilde opkomen voor kwetsbare waarden, tegelijk kon uitgroeien tot een van de grootste bijzondere schoolbesturen in Nederland. Immers, Carmels traditionele pedagogische visie ging uit van onderwijs waarin geloofsvorming was geïntegreerd en dat leek alleen mogelijk in kleine homogene onderwijseenheden.

Sinds haar oprichting in 1922 maar vooral in de naoorlogse jaren heeft de Stichting Carmel periodes van groei doorgemaakt. Aanvankelijk was de groei beperkt omdat middelbaar onderwijs nog lang het voorrecht bleef van kinderen uit meer gegoede milieus, iets wat men graag doorbrak. De eerste groeispurt vond plaats in de jaren vijftig, de tweede in de jaren zeventig, de derde in de jaren na 1988. Van een bescheiden aanbieder van katholiek voortgezet onderwijs werd de Carmelstichting geleidelijk een grote speler.

De groei na 1950 was het gevolg van een sterk groeiende onderwijsdeelname aan het voortgezet onderwijs en ze vond plaats in alle middelbare scholen. Het Carmelbestuur reageerde er nerveus op omdat de scholen groter dreigden te worden dan het bestuur pedagogisch verantwoord vond. Het zelfverwijt van de provinciaal van de karmelieten in 1957 wijst op het ongemak dat hij toen al voelde: te veel leerlingen, te veel scholen, en daardoor te weinig mogelijkheden voor de noodzakelijk geachte geestelijke begeleiding. Dat artefact was een signaal dat de spanning tussen groei en de eigen ambities toen al werd gevoeld. Toch was er toen, terugkijkend, nog geen echt schaalprobleem. Het totale aantal leerlingen groeide wel. In 1962 waren er acht scholen met 2.300 leerlingen (288 gemiddeld), in 1968 tien scholen met 5.000 leerlingen (500 gemiddeld), een ruime verdubbeling. Maar de gemiddelde schoolgrootte bleef nog tamelijk overzichtelijk en daardoor hielden de scholen een zekere traditioneel familiale sfeer.

Die sfeer kwam pas voor het eerst onder druk te staan tijdens de tweede groeispurt tussen 1968 en 1978. In die periode groeide het hele voortgezet onderwijs opnieuw spectaculair. De leerlingenpopulatie ging van 5.000 naar 14.000 leerlingen binnen één

decennium, bijna een verdrievoudiging. Het bestuur vond dat om pedagogische redenen een ongewenste ontwikkeling en formuleerde een bovengrens: niet meer dan 1200 leerlingen per school. Soms kon aan die eis worden voldaan door het stichten van een dependance, maar niet in alle gevallen. In deze tweede groeiperiode veranderden de scholen wel van karakter, onder meer doordat er gelaagde directies kwamen met steeds grotere conrectorenformaties en (soms onvermijdelijke) bureaucratische groei. Voor het bestuur werd 'omgaan met groei' nu een echt dilemma. Contact houden met alle scholen, alle medewerkers persoonlijk blijven kennen, werd geleidelijk onmogelijk voor de organisatie als geheel en zeker voor het schoolbestuur. De bestuurlijke klachten over weinig effectieve jaarlijkse bestuursbezoeken aan scholen vormen een artefact waaruit dat blijkt. De groei betekende ook jaarlijks een flinke uitbreiding van de docentenpopulatie. Een nieuw type docent stroomde in, vaak opgeleid in de jaren na 1968 aan een universiteit waar het toen eveneens bruiste van vernieuwingen. De formatie van het bestuursbureau groeide evenredig en er ontstond ruimte om meer als beleidsondersteuner naar de scholen te opereren. In 1990 telde de Stichting 20.000 leerlingen, een groei die deels het gevolg was van fusie met mavo-scholen. Daarbij was de groei weliswaar niet bewust nagestreefd, maar ook niet afgeremd. Er werd weinig gereflecteerd op de effecten ervan.

Immers, men kan zich afvragen of de getalsmatige groei die vooral in de jaren zeventig plaatsvond niet méér betekende dan de Stichting zelf wilde weten of zichzelf bewust was. Niet alleen was er sprake van verdere bureaucratisering en professionalisering van het bureau, ook het karakter en het beeld naar buiten van de Stichting veranderden, de marktmacht nam toe en daarmee ook de bestuurlijke impact en de bestuurlijke verantwoordelijkheid. Door de sterke groei en de heterogenisering van de scholengroep als geheel werd het moeilijker de bestuurlijke grip te behouden terwijl de bestuurlijke eindverantwoordelijkheid gelijk bleef. Vroeg dat niet ook om bestuurlijke structuurkeuzes? Moest men niet opnieuw kiezen tussen het bevorderen van meer centraliserende ontwikkelingen of juist voor het meer loslaten en decentraliseren?

We keren even terug naar discussies die plaatsvonden in de jaren zeventig waarin de spanning tussen 'centraal' en 'decentraal' al werd geagendeerd. Een Berenschot-organisatieadvies uit 1968 gaf een opsomming van voordelen die voor iedere school afzonderlijk niet binnen het bereik liggen, zoals aantrekken van schaarse managementcapaciteit, specialisatie op onderwijskundig gebied, personeelsbeheer en het benutten van interne doelmatigheid en pleitte ervoor die voordelen te gaan benutten. Maar dit adviesrapport werd terzijde gelegd. Vanuit een andere, meer beheersmatige invalshoek deed bestuurssecretaris Wildenburg in 1973 ook uitspraken over een gewenste afstemming tussen het beleid van de afzonderlijke scholen (zie paragraaf 6.2.1). Hij noemde eerst voorbeelden van zaken die beter door scholen afzonderlijk geregeld konden worden, maar daarna ook de in zijn ogen onvermijdelijke afstemmingspunten: personeelsbeleid, toelatingskwesties rond niet-katholieke

leerlingen (in geval van plaatsgebrek), regels rond doorstromende mavo-abituriënten en schoolonderzoekregelingen. Hij sloot af met de zin: “elke school moet er zich van haar kant van bewust zijn dat ze deel uitmaakt van een groter organisatorisch verband, waarbinnen eigen wensen en inzichten toch wel eens omgebogen moeten worden ten bate van het geheel.” Ook op deze bestuursnota uit 1973 volgde geen besluitvorming. In 1974 legde het bestuur een concept van een ‘algemene instructie’ aan de scholen voor. De meeste scholen reageerden niet en het concept verdween in een diepe la. Rectoren schrokken terug voor dit type samenwerkingsafspraken omdat ze de centraliserende werking ervan vreesden en bureau-initiatieven op dit vlak verdacht vonden.

Zo bleef centralisering van Carmelactiviteiten een taboeonderwerp, tenzij wettelijke regelingen (zoals het personeelsbeleid inzake wachtgeld en werkloosheid) of interne financiële regelingen in de relatie scholen-bestuur (na invoering van de *lumpsum*-besteding) tot meer centralisering dwongen. Tot een positieve inventarisatie van samenwerkingsmogelijkheden kwam het nooit. Pas eind jaren negentig spraken de rectoren op abstract niveau uit dat “beperking van de autonomie van de scholen” - die iedereen inmiddels als een gegeven erkende - “niet wordt betreurd omdat autonomie ook schaduwzijden heeft”.

Intussen hield het bestuur wel steeds vast aan centrale aansturing van het geheel van de scholen. Men wilde verantwoordelijkheidslijnen die helder en liefst kort moesten blijven. Al bij de stichting van het Enschedese St. Jacobuscollege was in 1954 duidelijk geworden dat de Stichting geen bestuurlijke tussenlagen dulde en ook bij de stichting van de school in Emmen werd een ingewikkelde constructie bedacht om een bestuurlijke tussenlaag te voorkomen. Decentralisering richting schoolleiders kon ook (wettelijk) nooit verder gaan dan mandatering en dat werd royaal gedaan in het directiestatuut.

Als samenvattende, *tweede* conclusie kan daarom hier geformuleerd worden dat de Stichting geen strategie had hoe om te gaan met de leerlingengroei in de mate waarin die voorkwam in de jaren na 1970 en ook geen antwoorden had op vragen die zich op dit vlak voordeden. De vraag of die ontwikkeling iets moest (of: kon) betekenen voor de aansturing van de scholen (meer centrale of juist meer decentrale aansturing), bleef onbeantwoord. Men genoot gezamenlijk de materiële voordelen van uitbreiding op vele terreinen maar reflecteerde niet op een onbalans die langzaam ontstond: de invloedrijke en sterke vhm-stichting van dat moment gaf zich daardoor ook weinig rekenschap van haar positie in het geheel van het onderwijsvoorzieningspatroon in de regio's waarin zij werkzaam was.

Dat veranderde na het principiële bestuursbesluit van 1988, (zie bijlage 3) dat verbreding van het onderwijsaanbod bracht omdat het bestuur toen aan alle Carmelscholen expliciet vroeg zich om te vormen tot een brede scholengemeenschap. Baanbrekend was de bestuursuitspraak dat voortaan de onderwijssituatie in de regio richtinggevend zou zijn voor het bestuursbeleid ook als dat in een bepaalde situatie

zou moeten prevaleren boven het belang van een eigen school. In feite luidde dat besluit voor de Carmelstichting een nieuwe fase van ‘scholenstichting’ in, al waren het nu nieuwgevormde scholengemeenschappen rond de kernen van de bestaande Carmelscholen met hun vmo- onderwijsaanbod. De forse groei, die nu onvermijdelijk maar ook inherent gewild was, was de implicatie van een voornamelijk op ideële gronden genomen besluit. Nu zou binnen een decennium het aantal leerlingen groeien van 20.000 tot 35.000. Havo-vwo-scholen werden verbreed tot scholengemeenschappen, vrijwel alle met meerdere locaties. Op het moment van fusie vormden de bestaande gebouwen het kader voor de groepering van leerlingen. Soms, maar lang niet in alle gevallen, was er sprake van heterogene groepering van leerlingen in de onderbouwklassen. In 2000 waren er ongeveer vijftig locaties die kort na 2000 op managementniveau geclusterd werden tot veertien brede organisaties (‘instellingen’ genoemd) voor alle vormen van voortgezet onderwijs. Deze centralisatie berustte op bedrijfskundige en organisatorische overwegingen: instellingen van 2000 – 3000 leerlingen hebben qua onderwijskundig aanbod een optimale schaalgrootte. Daarnaast bleef de rectorengroep een overzichtelijke schaal houden (14 leden) zodat zij konden functioneren als hanteerbaar adviescollege voor het Stichtingsbestuur. Er bleef slechts één smalle scholengemeenschap over: het Augustinianum, de havo-vwo-school in Eindhoven met 800-1000 leerlingen, waarvoor op dat moment geen fusiepartner in beeld was.

Ten tijde van het bestuursbesluit tot verbreding met nieuwe/lagere schoolsoorten in 1988 werd niet voorzien tot welke stichtingsomvang dat kon leiden. De bestuurders van dat moment zagen de verbreding van hun vmo-scholen tot brede scholengemeenschappen als een opdracht die zich niet verdroeg met een getalsmatige begrenzing op voorhand. Daarmee was het een voorbeeld van ‘kwetsbaar’, waarderationeel handelen in de zin waarin de socioloog Weber dat bedoelt. Dat deze schaalessprong in feite een heel nieuwe organisatie zou opleveren, is weinig beseft in die jaren, afgaande op wat in documenten is vastgelegd. Effecten daarvan zouden pas later en geleidelijk duidelijk worden. De situatie in 2000 was dat ongeveer de helft van de 3.500 medewerkers uit eigen waarneming geen beeld van de Carmelitaanse voorgeschiedenis had of van de organisatiecultuur die daarbij hoorde en daarop dus ook niet kon worden aangesproken. De karmelitaanse nestgeur was nu wel definitief vervlogen en de bescherming van een eigen ‘kwetsbaar’ historisch gedachtegoed was zeker geen vanzelfsprekendheid meer en misschien in de ogen van velen een illusie.

Een *derde* conclusie luidt daarom: het bestuursbesluit om alle Carmelscholen om te vormen tot brede scholengemeenschappen, bracht weer balans: de grote onderwijskoepel die de Stichting Carmel was geworden nam zijn publieke verantwoordelijkheid voor een beter regionaal voorzieningenaanbod. Vanaf dat moment stond zij wel voor de ingewikkelde taak een nieuw draagvlak voor de waardengemeenschap te vinden, die zij vanaf haar oorsprong was geweest en ook na deze schaalvergrotingsoperatie wilde blijven.

8.3 LANDELIJK BELEID EN REGELGEVING EN DE IMPLICATIES DAARVAN VOOR CARMEL

Bekijken we over langere tijd hoe de landelijke onderwijsregelgeving aan het handelen van katholieke schoolbesturen meer of minder ruimte en vrijheid heeft geboden, dan zijn daarbij verschillende fases te onderscheiden. In de periode direct na 1922 leek de ruimte voor katholieken om tot scholenstichting over te gaan groter dan deze feitelijk was: door de Stopwet van 1923 leek het recht daarop in de praktijk toch weer een gunst te worden. Maar zeker daar waar een duidelijke achterstand van het katholiek vmo-aanbod bestond (Oldenzaal en Oss), werd aan stichting niets in de weg gelegd. Een goede werkrelatie met het Departement bleef belangrijk en voor elke uitbreiding met een school of afdeling werd door schoolbesturen soms langdurig gelobbyd, ook door het Carmelbestuur. Het was tevens de periode waarin het katholiek onderwijs stelling bleef nemen tegen openbaar onderwijs, dat de kerk onverminderd ontried. Pas in de vroege jaren zestig kantelde dit beeld. In de publicatie *Welzijn, Welvaart en Geluk* van Ponsioen uit 1963 zwakten de katholieke standsorganisaties voor het eerst die antithetische houding ten opzichte van openbaar onderwijs af. Dat markeerde een nieuwe fase. Die viel in de tijd samen met de activiteiten van de katholieke onderwijsminister Cals om de Mammoetwet door het parlement te loodsen. Getalsmatig had het bijzonder onderwijs toen al zijn sterke groeipotentie laten zien. Kort voor de Tweede Wereldoorlog streefde het bijzonder vmo het openbaar vmo in omvang voorbij. Die sterke groei van katholieke vmo-scholen in de jaren vijftig leverde zoveel zelfvertrouwen op dat stelling nemen tegen openbaar onderwijs niet meer nodig en niet meer productief was.

De implementatie van de vernieuwingen die voortvloeiden uit de Mammoetwet verliep in veel vmo-scholen, ook Carmelscholen, redelijk voorspoedig. De beschrijving van het vernieuwingsklimaat op het Hengelose Twickel college in die jaren is daarvan een artefact. In de jaren vijftig en zestig werd ook de basis gelegd voor de getalsmatige ontwikkeling van de Stichting Carmelcollege. De achterstand in katholieke onderwijsvoorzieningen werd toen snel ingehaald, zeker ook in Oost-Nederland, waar nog tot in 1946 het Carmelcollege in Oldenzaal, de meest Noordelijke katholieke vmo-voorziening was. Uit de verschillende stichtingsverhalen van de Carmelscholen in hoofdstuk 2 blijkt, dat van de zijde van het departement daaraan heel coöperatief werd meegewerkt, ook in twijfelgevallen zoals Deventer. Meer dan de karmelieten zelf, behartigde het departement in sommige situaties ook de belangen van het mms-onderwijs, die de paters vanuit hun traditie dreigden te veronachtzamen.

In het discours over het landelijk onderwijsbeleid en nieuwe onderwijsregelgeving heeft de Carmelstichting zelden uitgesproken standpunten ingenomen. De uitkomsten van het Schevenings Beraad (die meer zeggenschap voor schoolbesturen brachten in combinatie met meer verantwoordingsplichten) werden gezien als handreikingen aan het bijzonder onderwijs op het vlak van inrichtingsvrijheid; de

invoering van het formatiebudgetsysteem en zeker de *lumpsum*-financiering, die in dezelfde richting werkten, als veranderingen die ook kansen boden. De invoering van de bestuursaanstelling in 1995 leek lastig, maar was vanuit bestuurlijk oogpunt ook een *blessing in disguise* omdat de onderlinge afhankelijkheid van de scholen erdoor toenam met als bijeffecten meer cohesie binnen de Stichting. Deze laatste voorbeelden laten de conclusie toe dat in het geval van de Stichting Carmelcollege naast onderwijsregelgeving vooral ook de administratief-juridische regelgeving van invloed was op de organisatieontwikkeling. Dat gold voor de invoering van medezeggenschap, voor opeenvolgende wijzigingen in de bekostiging en voor regels inzake de uitvoering van de werkgeversrol. Deze conclusie sluit aan op de bevindingen van Hooge (2015) en Nolen (2017) die beiden laten zien dat bij de beoordeling van bestuurlijke ruimte die schoolbesturen hebben niet alleen moet worden gekeken naar specifieke onderwijsregelgeving maar naar de gehele bestuurlijk- administratieve context. Immers, ook voorschriften en afspraken op allerlei andere gebieden (met gemeentes en andere actoren in het bestuurlijke middenveld) bepalen in hoger mate de kaders voor schoolbesturen.

De majeure verandering richting bredere scholengemeenschappen waarvoor de Stichting in 1988 koos, was voor de voorheen typische havo-vwo-scholengroep heel ingrijpend. Bestuurlijk werd er een voortzetting in gezien van het ideaal van maatschappelijke dienstbaarheid. Vanuit een aantal scholen was er, in de fase van uitvoering, verzet. Daar zette het bestuur een tactiek tegenover van ‘vasthoudend meebewegen’, die meestal werkte. Waar de Stichting verder ging dan op veel andere plaatsen, is bij de opname van lom-afdelingen en praktijkscholen en het incorporeren van deze speciale afdelingen in de eigen instellingen. Onderwijskundige integratie, zoals de vorming van heterogene klassen, werd volgens het (katholieke) principe van subsidiariteit aan de eindverantwoordelijke schoolleiders zelf overgelaten. Dat voorkwam weerstanden en schiep ruimte voor eigen schoolbeleid. Wel ontstond in de brede en financieel sterke instellingen zonder veel ophef de mogelijkheid van interne subsidiëring van afdelingen, zodat sterkere zwakkere afdelingen konden helpen en nieuwe onderwijskundige prioriteiten binnen de instelling konden worden gerealiseerd. Dit laatste was zeker een eigen accent, evenals incidenteel voorkomende collectieve steun aan Carmelscholen die het tijdelijk moeilijk hadden. Als dat nodig was, gebeurde het altijd heel prudent, tijdelijk, terughoudend en op initiatief van het schoolbestuur.

Als vierde conclusie kan zodoende gesteld worden dat het landelijk onderwijsbeleid door de Carmelstichting nooit is ervaren als een beperking van de eigen beleidsvrijheid inzake stichting, richting en inrichting van scholen. Sommige overheidsinitiatieven, zoals de vorming van brede scholengemeenschappen en daarmee gepaard gaande inclusiviteit, pasten juist goed bij de eigen Carmelwaarden. Het bestuursbesluit in 1988 is daar een voorbeeld van. Waar het ging om organisatorische aanpassingen als gevolg van wetgeving liep de Stichting vaak al vooruit op wat de overheid voorschreef. Voorbeelden

hiervan zijn: de opstelling van een directiestatuut al in de vroege jaren tachtig, het voeren van centraal personeelsbeleid en de invoering van intern toezichthouderschap.

8.4 POSITIE, TAAK EN ROLGEDRAG VAN HET CARMELBESTUUR

De overwegende rol die het Carmelbestuur tot 1968 als schoolbestuur speelde was hoofdzakelijk die van 'constituent van bijzondere vhm-scholen'. Het stichten van scholen, het uitbouwen ervan met nieuwe afdelingen en de vorming van dependances waren toen de belangrijkste bestuurlijke activiteiten. Het volgen van de ontwikkelingen in de scholen zelf, stond nooit op de agenda van het Definitorium. Het reilen en zeilen in de scholen kreeg zodoende weinig bestuurlijke aandacht. Met de aanstelling van rectoren uit eigen kring (karmelieten), vond het bestuur de aandacht daarvoor kennelijk voldoende geborgd. Dat een werkelijk inzicht in het schoolinterne gebeuren ontbrak, gaf de de pater-provinciaal van de karmelieten, die qualitate qua de eindverantwoordelijkheid droeg, in 1957 ook ruiterlijk toe. De *vijfde* conclusie moet dan ook zijn dat het besturen van de scholen, indien die eenmaal gevormd waren, van een grote afstand plaatsvond. Artefacten waaruit dat onder meer blijkt, zijn uitspraken als: "Het schoolbestuur vergaderde (in formele zin) nooit" en "Over de scholen werd in het Definitorium alleen gesproken als het personen betrof". De afstandelijke bestuursstijl werd in 1957 door de eindverantwoordelijke bestuurder erkend, maar ook daarna niet merkbaar bijgesteld.

Dat het schoolbestuur tot 1968 een bestuur op te grote afstand van de scholen was, werd pijnlijk duidelijk in de affaire Almelo en in het daaruit voortgekomen onderzoek naar de bestuurspraktijk door een externe commissie. Het rapport Soons formuleerde in dat jaar het begin van een maatstaf voor 'goed bestuur' voor een organisatie als de Carmelstichting waaraan deze organisatie tot dan toe niet had voldaan. Dat externe advies had wel grote gevolgen (de formele verantwoordelijkheidsoverdracht van de karmelieten aan leken), maar werd niet goed op zijn *merites* bekeken. Immers, dat wat deze commissie wèl als kenmerken van goed onderwijsbestuur benoemde, kreeg nauwelijks aandacht en een in 1968 aan bureau Berenschot gevraagd advies over een nieuwe, meer adequate bestuursstructuur, werd door het eerste lekenbestuur vervolgens terzijde geschoven.

In de jaren zeventig was het nieuwgevormde bestuur op zoek naar legitimiteit maar tegelijk had het meerdere crises te bezweren en daarbij demonstreerde het vooral bestuurlijk onvermogen. Dat voor de rectoren heel zichtbare onvermogen zoals een krampachtig gebrek aan openheid en onderling geruzie, bood hen ruimte om concessies af te dwingen en dat deden ze. Door apart te gaan vergaderen en eigen standpunten in te nemen, versterkten zij hun positie. Niettemin zegden ze nooit het vertrouwen op in het bestuur en toen bij het externe ITS-onderzoek van Smets in 1979 de verhoudingen in kaart werden gebracht, bleek er geen draagvlak voor een andere

bestuurlijke constructie, zoals het rapport adviseerde. Niet bij de rectoren, niet bij de ouders en niet bij de leraren en dus functioneerde het bestuur op dezelfde voet door. Wel werd de bestuurlijke positie in de praktijk bij voortdurend verder uitgehold door het rectorenconvent, zonder dat die onderlinge strijd als zodanig werd benoemd. De speelruimte voor een eigen bestuurlijke inbreng werd in de jaren tachtig verder verkleind. Soms gebeurde dat door de invoering van nieuwe procedures zoals de driehoeksstructuur, waarin de rol van het bestuur uiteindelijk werd gereduceerd tot die van een fiatterende instantie. Dit gebeurde terwijl het bestuur in 1980 juist had uitgesproken een grotere rol te willen spelen. (Zie paragraaf 6.3.1.) Als er conflictstof was tussen bestuur en rectoren, was de reactie van het bestuur daarop vrijwel altijd apaiserend of toegevend. En zo luidt onze *zesde* conclusie: er had zich in de jaren tachtig sluipenderwijs een weinig ambitieuze en weinig sturende bestuursstijl ontwikkeld. De scholen hadden daar vrede mee, het bestuur legde zich er ook bij neer.

Bij de bezinning op de organisatiestructuur die in 1980-1981 plaatsvond onder leiding van externe commissievoorzitter Menting, had het zittende bestuur niettemin uitgesproken 'meer dan toezichhoudend te willen besturen', zonder dat men vastlegde hoe die opnieuw geformuleerde bestuurlijke ambitie zou moeten worden ingevuld. Ook accordering vanuit de scholen van dat bestuurlijke voornemen had niet plaatsgevonden. Dat was zwak. Het daarentegen wel in gedetailleerde protocollen vastleggen van procedures rondom beleidsvorming, verkleinde de rol van het bestuur eerder dan dat die rol groter of inhoudsvoller werd.⁷⁹⁷ De door het bestuur beoogde en gewenste discussie over een nieuw geformuleerde *Bestuurlijke beleidsvisie* in 1980 (opgenomen in bijlage 3), kwam niet van de grond, wat leek te duiden op een verdere marginalisering van het bestuur. Dat veranderde op slag in 1988. Toen 'overviel' het bestuur de rectoren met Besluit 88.11 (opgenomen in bijlage 4). Het nam daarmee maatschappelijke verantwoordelijkheid, nam niet uitsluitend de eigen scholen als focus maar het regionale voorzieningenniveau en onderkende tegelijkertijd dat de in confessionele vhmokringen toen nog nauwelijks geaccepteerde brede scholengemeenschapsvorming een manier was om de oorspronkelijke ideële stichtingsdoelstellingen op een actuele manier invulling te geven.

Bestuur en bureau toonden zich in de periode van fusies daadkrachtig. Maar het is tegen deze achtergrond niet verwonderlijk, dat het bestuur in de jaren daarna klaagde over te weinig eigen ruimte en uit die situatie wilde breken. Het kiezen voor een bestuursstructuur die gebaseerd was op Carvers' tweelaags bestuursmodel, bood

797 Deze beschrijving werpt ook meer licht op de manier waarop 'rolgedrag van een bestuur' in de bestuurspraktijk soms ontstaat als resultaat van een krachtenspel en allerminst een vrije bestuurlijke keuze is. Van Wieringen noemt "bestuurlijke participatie" een aspect waarover nog veel onduidelijkheid bestaat" (zie paragraaf 1.5.4). De procesbeschrijving hier verduidelijkt misschien iets met betrekking tot participatiemogelijkheden en rolgedragskeuze van het bestuur van een scholenstichting in het voortgezet onderwijs.

daarvoor uitkomst door de wat vrijere rol voor een raad van toezicht die ook meer ruimte bood voor een bredere blik op de maatschappelijke opdracht.

Als *zevende* conclusie kan daarom gesteld kan worden dat het zoeken en vinden van een nieuwe bestuursstructuur en -cultuur, het thema bij uitstek is waarbij de Stichting een lang, intern leerproces doorliep. Komend vanuit een hiërarchische en tegelijk afstandelijke bestuurstraditie, moest de weg worden gevonden naar een democratische bestuursvorm waarin bestuur en directies elkaar een eigen, complementaire rol gunnen. Dat proces vond plaats in de jaren tachtig en negentig, volgend op een periode die getekend werd door onzekerheid en crises. Het resultaat van dat proces kan als succesvol worden omschreven. Aan het eind van de jaren negentig beschikte de Stichting over een moderne bestuursstructuur, gebaseerd op hersteld onderling vertrouwen met concrete plannen voor na 2000 in de richting van verdergaande interne integratie en bredere externe positionering.

8.5 DE STICHTING CARMELCOLLEGE ALS SCHOLENGROEP

Het vormen en in stand houden van een scholengroep veronderstelt geloof in de meerwaarde daarvan maar ook dat men enig zicht heeft op die meerwaarde en die door eigen beleid zo mogelijk wil vergroten. Bekijken we dit aspect in de geschiedenis van de Stichting Carmelcollege, dan lijkt daarvoor weinig expliciete aandacht te hebben bestaan. Het archief bevat vrijwel geen documenten over de Carmelscholen als groep of over beleid ter versterking daarvan.

Hoe moeten we dit verschijnsel duiden? In ieder geval is het evenzeer een artefact van organisatiecultuur. Het lijdt geen twijfel dat de afzonderlijke scholen voortdurend voordelen genoten van de Carmelparaplu door te profiteren van gebundelde bureauteskundigheid, van gezamenlijk opgebouwde fondsen met daarin een solidariteitsmechanisme, van professionele personeelszorg en van gezamenlijke marktmacht, terwijl zij zich tegelijk afhoudend opstelden ten aanzien van gezamenlijke onderwijsontwikkeling, onderlinge specialisatie en taakverdeling of gezamenlijke profilering onder de Carmelvlag. Zelfs op het vrijelijk uitwisselen van ervaringen met kwesties die speelden in een school, rustte een taboe. Werden door deze cultuur van geslotenheid van de scholen ten opzichte van elkaar, gezamenlijke ontwikkelkansen of voordelen door kennisuitwisseling gemist? Zou de ontwikkeling of het behoud van ideële Carmelwaarden meer kansen hebben gehad bij een sterkere uitwisselingstraditie? Het blijft enigszins speculeren omdat zulke ontwikkelingen zich hadden kunnen voordoen maar zich feitelijk niet hebben voorgedaan. Feitelijk geldt dat binnen de onderzochte verslagperiode (dus tot 2000) de Carmelscholen in veel opzichten eilanden bleven, waarbij een uitwisselingsstructuur ontbrak.

De meest profijtelijke balans tussen het benutten van synergie en schaalvoordelen enerzijds en het respecteren van aparte autonome schoolontwikkeling anderzijds, is uiteraard altijd moeilijk te vinden en binnen elke scholengroep zal dit probleem spelen. In ieder geval in de beschreven periode slaagde de Carmelstichting-als-scholengroep er niet in om veel toegevoegde waarde op onderwijskundig of organisatiekundig gebied te realiseren. Het bleef vrijwel altijd 'ieder voor zich', hoewel de kansen tot verdergaande samenwerking er volop lagen. En van bestuurszijde legde men zich daar bij neer. Misschien is de verklaring voor het uitblijven daarvan dat de scholen en rectoren onderlinge samenwerking te veel zagen als 'uitvoerder zijn in een groter geheel', in plaats van 'mede-architect'.⁷⁹⁸ Een schaarse uitzondering op enige schaal was het project levensbeschouwing in 1987 dat door het bestuur werd geïnitieerd en gesubsidieerd. Daarbij werkten dertig docenten levensbeschouwing uit verschillende Carmelscholen voor langere tijd samen aan nascholing en lesmateriaalontwikkeling. Pogingen om zulke ontwikkelingen ook voor andere vakken van de grond te krijgen, werden wel gedaan maar zulke samenwerking was nooit een lang leven beschoren. Dat moet toch beschouwd worden als het missen van kansen.

Als we met dezelfde bril op kijken naar een ander aspect van beleidsvorming, dan zien we hoe ook daar het samen optrekken van de scholen lang achterwege bleef. Kenmerkend is bijvoorbeeld dat de instelling van een gezamenlijke medezeggenschapsraad (GMR) pas in 1994 plaatsvond, omdat bestuur noch rectorenconvent dat eerder nodig had gevonden. Men vond een GMR gedurende lange tijd niet in de Carmelcultuur passen. Maar het ontbreken van dit platform, ontnam het bestuur ook de mogelijkheid om beleidsvorming ten aanzien van de scholen als geheel in gang te zetten. Het niet-erkennen van de interscolaire oudercommissie (ISOC) als volwaardige gesprekspartner wijst in diezelfde richting.

Zo bood het bestuur in 1980 een bestuursvisie aan aan de scholen afzonderlijk met de vraag erop te reageren. Dat gebeurde door een aantal scholen plichtmatig of helemaal niet en men kon zich dat kennelijk permitteren. Maar die bestuursvisie werd niet voorgelegd aan de gezamenlijkheid van de scholen en geledingen omdat een platform daarvoor ontbrak. Dit tekort is pas in de jaren negentig weggewerkt. Toen het visiedocument *Strategie 2000* voor besluitvorming werd voorgelegd, kreeg het een positief advies van het Convent van rectoren en de Gemeenschappelijke Medezeggenschapsraad stemde er formeel mee in. Aan de afzonderlijke medezeggenschapsraden werd het – conform de nieuwe spelregels – niet voorgelegd. Deze procedure weerspiegelt het feit dat de totaliteit van de scholen in het beleidsproces intussen alsnog bepalend was geworden, niet langer de optelsom of meerderheid van de afzonderlijke scholen. Dat was een (late) stap op de weg naar meer integratie.

798 Dit beeld is ontleend aan Borgmans visie op subsidiariteit. Zie paragraaf 1.5.1.

8.6 DE WAARDE VAN DE ANTROPOLOGISCHE ORGANISATIECULTUUR-THEORIE VOOR HISTORISCH ONDERZOEK NAAR HET HANDELEN VAN EEN SCHOOLBESTUUR

Naast de inhoudelijke conclusies die in de bovenstaande paragrafen aan de orde kwamen, besteden we aandacht aan de vraag of het gebruik van Scheins theorie over organisatiecultuur, aangevuld met de antropologische toevoeging van Tennekes, in deze historische studie zinvol is gebleken en voldoende nieuwe inzichten heeft opgeleverd. De theorie van Schein, daterend uit de jaren tachtig van de vorige eeuw, is prominent aanwezig in veel organisatiekunde-handboeken uit die periode,⁷⁹⁹ maar is daarna vrij snel in de vergetelheid geraakt en, zeker buiten de Verenigde Staten, weinig gebruikt voor organisatieanalyse zoals in deze studie is gebeurd. De genoemde redenen daarvoor zijn talrijk: het concept organisatiecultuur is door anderen vaag genoemd, slecht begreemd en het onderzoek ernaar omslachtig, tijdrovend en daarmee ongeschikt voor de adviespraktijk. De Amerikaanse onderzoeker Martin heeft in 2002 al deze conceptuele problemen en opvattingen in kaart gebracht en signaleert daarbij dat er bij organisatiecultuuronderzoek sprake is van een voortdurende strijd tussen verschillende uitgangspunten en opvattingen. Wat de positie van Schein in dit veld betreft, stelt zij dat hij zich bevindt aan een van de uiteinden ervan met zijn streven naar diepte-analyse van organisatiecultuur. Zij maakt daarbij de kanttekening dat zijn manier van onderzoeken haast ouderwets is geworden in de jaren waarin kwantitatieve methodes dominant zijn geworden in het onderzoek naar organisatiecultuur.⁸⁰⁰

Het inzicht dat Scheins methode niet in alle gevallen de best bruikbare is, betekent niet dat die ook ongeschikt is gebleken voor deze studie, die immers historisch en beschrijvend is en niet gericht op een cultuurinterventie. Alvesson spreekt in dit verband van een cultuurbegrip dat meer een *perspectief* is dan een *object*, dus geen *variabele tussen andere variabelen*.⁸⁰¹ De antropoloog Tennekes verdedigt Scheins benadering juist omdat die gericht is op “het vormen van een beeld van het unieke ideosyncratische karakter van de cultuur van een bepaalde organisatie”.⁸⁰²

We kunnen dit vermogen tot beeldvorming van een organisatiecultuur illustreren met een aantal voorbeelden van begrippen en gebeurtenissen aan de hand waarvan in deze studie met behulp van Scheins idioom een beeld van de Stichting Carmelcollege kon worden geschetst.

Scheins visie dat ontwikkelingen in organisatiecultuur nu eens vooral verklaard kunnen worden vanuit externe aanpassing en dan weer vanuit een streven naar interne

799 Zie Schneider (1990).

800 Martin (2002) 46- 52.

801 Alvesson (1993) 43.

802 Tennekes, (1995) 186.

integratie, kon goed zichtbaar worden gemaakt door te wijzen op externe invloeden van overheidsbeleid, vanuit de kerk of de regio, terwijl dan weer interne spanningen of het zoeken naar een gezamenlijke koers (gemeenschappelijk leren) de aandacht vroegen. Ook het begrip eenheidscultuur in de vooroorlogse oprichtingsfase, het afbrokkelen daarvan in een fase van organisatorische volwassenheid door onder meer andere 'produktieomstandigheden' als gevolg van de Mammoetwet en de spanningen vanwege een toenemende belangentegenstelling tussen bestuur en rectoren, zijn aanwijsbaar. Daarbij moest de juiste manier van denken, voelen en percipiëren iedere keer weer gezamenlijk gevonden worden. Dat dat steeds weer lukte was te danken aan basale, onderliggende vooronderstellingen over hoe deze organisatie volgens de deelnemers geleid moest worden, namelijk toegevend en voorzichtig. Dat deze organisatie zich bij koerskeuzes waar mogelijk liet leiden door christelijke (en christelijk-sociale) waarden blijkt uit achtereenvolgende keuzes voor vestiging in moeilijke regio's, uit het emancipatiestreven gericht op 'verheffing' van een maatschappelijk achtergestelde groep, door de nadruk op menselijke, pedagogische waarden en uit de ijver om goed catecheseonderwijs te blijven bieden. Soms ging waarderationeel handelen vóór doelrationeel handelen en werden risico's genomen, zoals bij het starten zonder subsidie-zekerheid in 1922 en het riskeren van onbeheersbare groei in 1988. Maar ook de geringe verandercapaciteit van deze organisatiecultuur speelde de Stichting soms parten: de aarzelende bestuursstijl, de door de eindverantwoordelijke bestuurder geformuleerde voornemens die toch niet leidden tot daadwerkelijke keuzes, zoals het aankondigen van een koerswijziging in 1957 die pas tien jaar later extern werd afgedwongen in de vorm van de bestuursoverdracht aan leken in 1968.

De laatste (*achtste*) conclusie van dit slothoofdstuk is daarom dat Schein een goed bruikbaar begrippenkader biedt voor de beschrijving van de organisatiecultuur van deze lang bestaande organisatie. De notie dat de organisatiecultuur op drie niveaus aanwijsbaar is, kan voor deze organisatie zichtbaar worden gemaakt. Zijn visie op wat organisatiecultuur in essentie is, verklaart sterke bindingen en identificatie van organisatieleden met de organisatie, maar verklaart evenzeer moeizame veranderingscapaciteit. Waardenconflicten zijn binnen Scheins concept van organisatiecultuur niet uitgesloten, maar de basale, onderliggende vooronderstellingen bieden kansen die te boven te komen zonder onherstelbare schade voor de organisatie zelf.

De drie componenten in Scheins definitie van organisatiecultuur - artefacten, onderliggende waarden en basale, onderliggende vooronderstellingen⁸⁰³ - vormen een kader waarmee situaties, handelingen en houdingen in de geschiedenis van de Stichting Carmel die typisch en exemplarisch zijn voor de bestuurscultuur, over het voetlicht kunnen worden gebracht. De artefacten verschenen in allerlei uitspraken, voorvallen, opmerkingen, kortom gebeurtenissen, bijvoorbeeld in die kenmerkende

803 Zie paragraaf 1.3.1. voor Scheins definitie van *organizational culture*.

evaluatieve opmerking van een priester-leraar over het lesgeven dat “het beoordelen en het afwijzen van leerlingen, voor hem onmogelijke houdingen inhoudt”. Zie p.107. De waarden erachter - in dit specifieke geval bijvoorbeeld barmhartigheid en een neiging tot contemplatie - kunnen daaraan worden afgelezen. Waarden zijn ook volop aan de orde in de redevoeringen van Titus Brandsma uit de jaren dertig, in de reacties op de secularisering in de jaren zestig, in het opvallende bestuursbesluit uit 1988 en – als waardenconflicten - evenzeer in de jaren zeventig waar het bijvoorbeeld ging over openheid, transparantie en medezeggenschap. Maar herkennen we ook de basale, onderliggende vooronderstellingen onder het handelen van de Carmelbestuurders en Carmelrectoren? Hierbij kunnen we denken aan een bepaalde attitude in combinatie met een code voor informele communicatie die vanaf de aanvang door het Carmelbestuur gepraktiseerd is - natuurlijk niet haar exclusieve bezit was - en door leidinggevendenden in de Carmelstichting altijd is erkend en voorgeleefd en waaruit veel bestuurlijk optreden kan worden verklaard. We werken deze attitude hieronder verder uit.

Zo werd in de nota *Strategie 2000* meermaals gesproken over de goede samenwerking van de geledingen binnen de Stichting als *kapitaal* dat nooit door te snelle of omstreden veranderingen mocht worden aangetast. Zie paragraaf 7.9.2. Die goede samenwerking was er niet vanzelf gekomen. De jaren zeventig en tachtig hadden zich immers gekenmerkt door een gecamoufleerde machtsstrijd tussen bestuur en rectorenconvent. Op basis van een sterke code voor informele communicatie binnen de Stichting, was die machtsstrijd tot een goed einde gebracht, in die zin dat de werkbaarheid binnen de Carmelstichting nooit echt in gevaar kwam en uiteenvallen van het geheel nooit een reële dreiging is geweest. Er was altijd voldoende binding, er was altijd het gevoel van een ‘gezamenlijk project’.

Bij de binnen de Carmelstichting bestaande overleg- en besluitvormingsstructuur, die vergaand gebaseerd is op gesprek en consensus, hoort een overlegcultuur die de waarde erkent van discussie, luisteren naar elkaar, tijd nemen en desnoods een besluit uitstellen. Van de deelnemers aan dat spel wordt verwacht dat zij in die manier van omgaan met elkaar geloven, die als *mores* zien en daarin ook bedreven zijn. Hier is sprake van een werkelijkheidsconceptie: men *weet* binnen deze cultuur dat doorpraten altijd zin heeft, altijd tot (enig) resultaat leidt, altijd op prijs wordt gesteld en dat, niet in de laatste plaats, de onderlinge relatie er altijd door verbetert. Voor het tegendeel daarvan (de confrontatie zoeken) geldt dat nadrukkelijk niet. Men weet dat die aanpak contraproductief is en leidt tot verwijdering. Deze ruimte biedende omgangsvorm, praktiseerden de karmelieten overigens al eeuwen. Voorbeelden ervan zijn te vinden in kenmerkende formuleringen uit de ‘Karmelregel’, de uit de middeleeuwen stammende basistekst van de orde, waarin gepleit wordt voor gezamenlijk zoeken naar het wezenlijke in plaats van ‘elkaar bepreken’ en waarin veel relativeringen voorkomen als het gaat om het inoefenen van levensregels. Men leest daar milde en ruimte gevende

formuleringen, zoals ‘zolang als het gevoeglijk kan’, ‘voor zover ieder nodig zal hebben’, ‘voor wie dat niet kunnen’, ‘waar daaraan behoefte is’.

K. Waaijman, karmeliet en interpretator van die regel, noemt dergelijke formuleringen: “relativeringen, typerend voor de Karmelitaanse levensvorm”.⁸⁰⁴ Expliciete verwijzingen naar deze Karmelregel komen we niet tegen in documenten van het stichtingsbestuur, maar veelzeggende voorbeelden ervan voortdurend. Een daarvan is: “*Het bestuur heeft zijn best gedaan zorgvuldig te handelen*”, zijnde het (schriftelijke) oordeel van het Convent van Schoolleiders in een delicate personele kwestie.

Deze nadruk op aandacht voor harmonie en nuance in denken, spreken en handelen is binnen de Carmelorganisatie doorheen de tijd herkenbaar. Men zou het ook een voorbeeld van ‘kwetsbare broze waar’ kunnen noemen.⁸⁰⁵ Maar soms werd er ook een prijs voor betaald die bestond uit ingehoudenheid, een beter moment afwachten of juist de nadruk leggen op wat de geledingen wèl verbond. Voorbeelden van die ingehoudenheid vonden we daar waar een geleding de onmogelijkheid van een andere geleding om in te stemmen, ervoer en vervolgens zelf terugtrad of zweeg. Het rectorenconvent zweeg in 1977 toen het bestuur een interne crisis nauwelijks te boven was gekomen (zie paragraaf 5.4). Het bestuur zweeg toen in 1981 een discussie met het rectorenconvent over instemmingsrecht te fel dreigde te worden en hield de aanbeveling van de externe Commissie Menting om de ouderinvloed te vergroten maar even achter de hand, om geen extra irritatie te wekken. Zie paragraaf 6.3.3. Als de andere partij aangaf, echt niet mee te kunnen gaan in een actie of standpunt, werd daarvoor respect opgebracht en afgewacht. Dit kunnen we een basale, onderliggende vooronderstelling in de organisatiecultuur van deze Stichting noemen die bijgedragen heeft aan haar succesvol voortbestaan.

In de toelichting op zijn definitie van organisatiecultuur gebruikte Schein de formulering: *de juiste manier van denken, voelen en percipiëren*. Als leden van een groep bij die ‘juiste manier’ aan dezelfde zaken denken, dan is er sprake van een levende organisatiecultuur. Op deze eenvoudige manier maakte Schein duidelijk dat organisatiecultuur een ondeelbaar begrip is, een *Gestalt*.⁸⁰⁶ Het gaat immers om veranderlijke zaken (waarden, contextvariabelen, processen en procedures) die op elkaar inwerken, mogelijk in wisselende intensiteit. Als gevolg daarvan kan niet alles wat bijdraagt aan de organisatiecultuur makkelijk onder woorden gebracht worden. Elke indeling in aspecten doet de werkelijkheid geweld aan, elke opsomming houdt ook een

804 Zie Waaijman (2016) 126-129. Dr. A. Bos van het Titus Brandsma-instituut wees mij erop dat zulke relativeringen niet meer voorkomen in de beschrijving van meer gevorderd mystiek leven in de Karmelregel.

805 De formulering ‘kwetsbare, broze waar’ werd ook al gebruikt in het eindrapport van de Commissie Menting bij wijze van karakterisering van de Carmelcultuur. Zie paragraaf 6.3.1.

806 *Gestalt*: een gestructureerd geheel waarvan de eigenschappen niet kunnen worden gereduceerd tot de som van de eigenschappen van de samenstellende delen.

beperking in. Daardoor is elke beschrijving van organisatiecultuur tegelijk een reductie van de werkelijkheid. Organiseatiecultuur kan het beste worden *ervaren* door leden van een groep en ontstaat als uitkomst van een leerproces binnen die groep.

In de voorgaande paragrafen is niettemin, en in het besef van deze beperking, geprobeerd de organisatiecultuur van Carmelstichting te beschrijven. Dat gebeurde door het geven van voorbeelden van veranderlijke zaken die door noodzakelijke aanpassingen verloren gingen, naast voorbeelden van bewuste pogingen om wezenlijke zaken, ontleend aan oorspronkelijke stichtingswaarden, in de organisatie vast te houden. Soms tegen sterke tendensen in.

Bijlagen

Bijlage 1: Enkele aantekeningen over ‘waardenvorming’ en ‘waardenverandering’. (*value and value change*)

In deze studie is veelvuldig sprake van ‘waarden’ en allerlei afleidingen en synoniemen daarvan. Zo wordt gesproken over het ‘waardenkader’ van een schoolbestuur, over ‘organisatiewaarden’, over processen van ‘waardenverschuiving’, zoals secularisatie en over ‘waardenverheldering en waardencommunicatie’ als moderne invullingen van catecheseonderwijs. Ook is in de verschillende formuleringen van de Carmelmissie sprake van ‘waarden en normen’. Soms wordt gesproken over voorkeuren of preferenties. Dan gaat het bijvoorbeeld over levensbeschouwelijkheid, pedagogische opvattingen of democratische waarden. Daarom is het dienstig over de terminologie en begrippen rondom ‘waarden’ hier enkele algemene opmerkingen toe te voegen.

Het begrip ‘waarden’ heeft vaak, maar niet uitsluitend, betrekking op het morele domein. Pas in de negentiende eeuw was sprake van aandacht voor *value-theory*, de theorie van waarden en preferenties, ook ‘axiologie’ genoemd. *Values* hebben drie basiskennmerken: polariteit, hiërarchie en veranderlijkheid. Het eerste kenmerk verwijst naar de eigenschap dat waarden ons niet onberoerd laten. Ze lokken doorgaans een standpunt uit: we staan er òf positief òf negatief tegenover. Het tweede kenmerk verwijst naar waardenhiërarchieën. Een *value* staat niet tegenover een *disvalue*, maar de ene waarde staat voor ons hoger dan de andere. Per slot van rekening zijn waarden niet eeuwig; ze zijn plaats- en tijdgebonden. Over de vraag of dat laatste altijd zo is, bestaat discussie in de axiologie: bestaan er wel of geen onveranderlijke en universele waarden? (Frondizi, 1971) (Perry, 1967)

Interessant - ook voor dit onderzoek - is de vraag of waarden slechts bestaan op individueel niveau of ook kunnen bestaan op dat van een gemeenschap. Alleen als dat laatste zo is, zou er strikt genomen sprake kunnen zijn van ‘organisatiewaarden’. Perry stelt dat *values* altijd kwaliteiten blijven van een individu. Volgens hem is het weliswaar mogelijk een begrip als *social mind* te introduceren (eigenschappen, ontstaan of samenhangend met het zijn van lid van een gemeenschap) maar dat is dan een resultante van interactie tussen leden van een groep, van onderlinge beïnvloeding dus. Een gemeenschap kan volgens Perry geen waarden hebben *over and above those of its members*.⁸⁰⁷ Daarmee wijst hij het bestaan van collectieve gevoelens of sentimenten (het bestaan waarvan de socioloog Durkheim vond dat het een onomstotelijk gegeven was) categorisch af. Het is de vraag of E. Schein even sterk is in zijn afwijzing; hij spreekt immers wèl over *forces external to subjects ‘carrying’ a culture*, die zorgen voor *cultural manifestation*. Zijn positie lijkt daarmee meer op die van Durkheim.

De Duitse filosoof Hans Joas (Joas, 1997) en zijn Canadese evenknie Charles Taylor (Taylor, 1989) stelden theorieën op over het ontstaan van waarden *in* individuen,

807 Perry (1967) 462- 467.

identiteitsvorming dus. Daarmee bewogen zij zich ook op het gebied van de pedagogiek. Joas gaat in op het 'moderne' verschijnsel *Werteverlust*: een verzwakking van familiebanden, verwaarlozing van de publieke ruimte, vormen van verslaving of zinloos geweld. Joas zegt daarover dat we eenvoudig niet weten hoe binding aan (oude of nieuwe) waarden tot stand komt. Hij benoemt vervolgens een sterke binding aan waarden ("ik kan niet anders") niet als een menselijke beperking maar als de hoogste uitdrukking van vrijwilligheid.

Taylor spreekt over identiteitsvorming als het voortdurend slijpen aan waarden totdat in ons leven waarden ontstaan die voor ons 'hyperwaarden' zijn. Voor mensen die hun leven op deze wijze opvatten, "bestaat er een kwalitatieve discontinuïteit tussen dit ene hoogste goed en andere waarden".⁸⁰⁸ Waarden rijgen zich dan aaneen tot een levensrichting of een levensdoel van een persoon en dat gebeurt in een permanent proces van waarden en herwaarden. Joas parafraseert dat proces als volgt: " *Wir bewegen uns zwischen den Ebenen unsere Gefühle, unsere eigenen Deutung dieser Gefühle und der öffentlich etablierten Deutungen hin und her.*"⁸⁰⁹ Deze formulering is een ideaaltypische schets van waardenverheldering en waardencommunicatie, zoals die ook in onderwijs gestalte zou kunnen krijgen.

Deze studie raakt het begrip 'waarden' weliswaar veelvuldig aan, maar diept de betekenis ervan niet uit. Dat zou een afzonderlijke en meer filosofisch getinte studie vragen.

Bijlage 2: Statuten, reglementen en bepalingen van de Stichting Carmelcollege

Deze bijlage geeft een overzicht van statutaire bepalingen en overeenkomsten die binnen de Stichting Carmelcollege hebben gegolden en de verhouding orde/schoolbestuur/scholen betreffen. De Stichting Carmelcollege was van haar oprichting in 1922 tot 1968 statutair gevestigd te Nijmegen, daarna te Hengelo (Ov.).

Samenvatting van de opeenvolgende regels over de bestuurssamenstelling:

- Tot 1968 waren alle bestuursleden van de scholienstichting paters karmelieten en vielen schoolbestuur en ordebestuur samen. De pater-provinciaal was qualitate qua bestuursvoorzitter.
- In 1968 bepalen de statuten dat karmelieten de grootst mogelijke minderheid in het bestuur vormen. De meerderheid van de leden zijn vanaf dat moment leken. De bestuursomvang kan variëren tussen drie en elf leden.
- In 1971 wordt bepaald dat de karmelieten-bestuursleden niet langer de orde vertegenwoordigen, maar zitting hebben op persoonlijke titel. De orde draagt hen voor maar benoemt niet.

808 Taylor (2007) 113.

809 Joas (1997) 16.

- In 1973 wordt de bestuursomvang zeven leden, van wie drie karmelieten. De orde houdt een zwaar voordrachtsrecht voor deze drie leden. De overige leden worden geworven door coöptatie. Een voorgenomen bestuursbenoeming van een niet-karmeliet wordt voorgelegd aan de gezamenlijke schoolraden die, bij meerderheid, een kandidaat kunnen blokkeren.
- In 2000 bepaalt statutenwijziging dat de orde het voordrachtsrecht houdt voor één zetel in de Raad van Toezicht.

De personele en sociale samenstelling van opeenvolgende besturen

- In 1969 trad de laatste pater-provinciaal als bestuursvoorzitter af; hij werd opgevolgd door de karmeliet pater Tiecke. Tussen 1973 en 1975 werd het voorzitterschap vervuld door twee paters karmelieten, pater R. Gooijer (ad interim) en pater E. Gemmeke, beiden op persoonlijke titel. In 1975 trad de eerste lekenvoorzitter van het bestuur aan, advocaat Van Grunsven uit Oss.
- De meest prominente karmeliet die bestuurslid was in de jaren tachtig en negentig was pater F. Thuis, die in de jaren zeventig Generaal Overste van de karmelietenorde was in Rome. Ook trad hij na zijn bestuursperiode in 2000 toe tot de eerste Raad van Toezicht.
- In 1983 werd advocaat Van Grunsven als voorzitter opgevolgd door P. Bakels, oud-rector van het Twickel-College in Hengelo en oud-voorzitter van het Convent van Rectoren. Zijn benoeming tot bestuursvoorzitter was een intern signaal van veranderde verhoudingen. Vanaf 1993 werd het voorzitterschap vervuld door A. Kamer, oud-medewerker van de Stichting voor Leerplanontwikkeling, die in 2000 als voorzitter terugtrad en de eerste voorzitter werd van de Raad van Toezicht.
- De overige bestuursleden uit de periode 1968-2000 werden door coöptatie aangevuld door het zittende bestuur. Daarbij werd ook gestreefd naar geografische spreiding. Eén bestuurszetel werd gewoonlijk ingevuld door een persoon uit de regio Emmen. Ook Oss leverde doorgaans een bestuurslid, evenals Zuid-Holland.
- De bestuursleden waren in een aantal gevallen plaatselijke notabelen; in andere gevallen werden zij geworven op grond van specifieke deskundigheid (juridisch, financieel, bedrijfskundig, administratie). De voorzitters P. Bakels en na hem A. Kamer brachten onderwijskundige kennis en ervaring in. Beroepen varieerden: gemeentesecretaris, huisarts, accountant, hoogleraar aan de Universiteit Twente, jurist. Sommige vrouwelijke bestuursleden voor 2000 waren evenzeer hoger opgeleid maar zonder beroep. Enkelen waren ook ouder (geweest), maar *oudervertegenwoordigers* kende het bestuur nooit.

Samenvatting van relevante statutaire bepalingen:

1. Statuten 1922: Op 30 mei 1922 werd de stichting Carmelcollege opgericht te Nijmegen met als doel: "te Oss en eventueel elders een school of scholen te openen voor Middelbaar en Voorbereidend Hoger Onderwijs ". De eerste vestigingsplaats van het bestuur is Oss en: "Afdelingen zullen zowel in het Buitenland als in Nederland

kunnen worden opgericht". Het bestuur bestond uit "den tijdelijken Provinciaal der Carmelieten en allen die overeenkomstig de statuten der instelling [de Orde] definator zijn ". "Geen lid van het bestuur kunnen zijn "zij die tevens leraar aan een der onderwijsinrichtingen zijn".

Het bestuur bestond dus uit 4 leden, samenvallend met het bestuur van de Karmel-orde. De doelformulering is uiterst summier

2. Statuten 1951: Opgesteld te Nijmegen in 1951. Aanwezig het toenmalige negen-hoofdige bestuur bestaande uit de pater-provinciaal ("van rechtswege voorzitter") en acht andere karmelieten. Bij die gelegenheid werden de statuten uit april 1946 gewijzigd (niet meer beschikbaar). Doel van de Stichting: "een of meer scholen voor middelbaar of voorbereidend hoger onderwijs te openen en in stand te houden".

Deze statuten bevatten geen bepalingen met betrekking tot katholiek onderwijs of kerkelijke bindingen. De aanleiding tot deze statutenwijziging is niet duidelijk.

3. Statuten 1955: Opgesteld te Nijmegen, januari 1955. Aanwezig: vijf karmelieten, allen bestuurder en één definator, niet bevoegd om als bestuurder op te treden omdat hij tegelijk leraar was aan een van de scholen. De doelomschrijving is niet veranderd ten opzichte van 1951.

Ook deze statuten zijn zo kaal mogelijk in hun omschrijvingen. Geen verwijzingen naar katholiek onderwijs of kerkelijke bindingen.

4. Statuten 1968: Opgesteld te Nijmegen, juni 1968. Aanwezig alleen pater Gooijer, "handelend als secretaris van het bestuur en als gevolmachtigde van de heer T. Hoppenbrauer, Provinciaal van genoemde Orde". De doelomschrijving luidt: "scholen voor voorbereidend wetenschappelijk onderwijs en/of algemeen voortgezet onderwijs naar katholieke beginselen op te richten of te beheren (...) De Stichting aanvaardt daartoe de algemene richtlijnen van de Nederlandse katholieke Schoolraad voor het katholiek onderwijs gegeven." De bestuurssamenstelling is gewijzigd in "tenminste drie, ten hoogste elf waarvan de grootst mogelijke minderheid uit leden van de Orde van de Carmelieten mag bestaan". (...) "De leden-Carmelieten worden door de Orde benoemd, voor de overige leden vult het bestuur zichzelf aan."

Deze statuten hebben een uitvoeriger doelformulering. Opvallend zijn een tweetal pennoties in het concept. De eerste bevat de overweging om op te nemen dat ook scholen in de Filipijnen onder het bestuur zouden kunnen vallen (deze bepaling is in de definitieve versie geschrapt), de andere pennotitie onderstreept dat de voorzitter of vice-voorzitter beiden karmeliet kunnen zijn maar dan heeft het bestuurslid-niet karmeliet automatisch de andere functie. De bepaling van de arbitragecommissie Soons dat de Provinciaal geen voorzitter kan zijn, komt in de statuten 1968 niet terug. Toch heeft na 1968 geen Provinciaal die functie bekleed. Na vaststelling van deze statuten is de eerste samenstelling een zevenkoppig bestuur geweest met daarin drie karmelieten. Voor het

eerst is er sprake van een directeur van het bureau die personeel 'voordraagt' voor benoeming waarna het bestuur beslist.

5. Convenant 1971, gesloten tussen de Nederlandse Provincie van de Karmelieten en de Stichting Carmelcollege

Dit convenant bevat een vijftal bepalingen en is ondertekend door enerzijds de Provinciaal van de orde en anderzijds alle zeven bestuursleden, met als voorzitter pater Tiecke en als secretaris pater Gooijer. De bepalingen zijn hieronder weergegeven:

1. "De Karmelieten-bestuursleden zullen niet de provincie vertegenwoordigen maar geheel handelen onder eigen verantwoordelijkheid. Daarom ziet de provincie af van haar recht tot het benoemen van deze bestuursleden. (...) De provincie heeft echter het recht om in de vacature van een karmeliet-bestuurslid een voordracht tot benoeming te doen, van welke voordracht de Stichting slechts om gewichtige redenen zal afwijken;
2. Geïnteresseerd in de doelstelling van de door haar indertijd opgerichte stichting zal de provincie naar vermogen bijdragen om het katholiek-christelijk karakter van het onderwijs op de scholen van de Stichting te waarborgen;
3. De provincie zal haar leden die voor het geven van onderwijs in aanmerking wensen te komen, in de eerste plaats de scholen van de Stichting aanbevelen;
4. De provincie ziet af van alle werkelijke of vermeende aanspraken op het eigendom van gebouwen en terreinen (...);
5. Als erkenning van de verdiensten, die de provincie zich heeft verworven door de oprichting van de Stichting, door het beheer van de scholen en door het beschikbaar stellen van docenten voor deze scholen, is de Stichting bereid het onderwijs in ontwikkelingslanden waar Karmelieten werkzaam zijn financieel te steunen."

Merk op dat de ruimte die onder punt 1 aan het bestuur gegeven werd om af te wijken van een voordracht, uiterst krap is. De omvang van de financiële steun onder punt 5 bedoeld, was destijds het jaarlijkse vruchtgebruik van een afgezonderd deel van de reserves, groot Fl.300.000.

Interessant is dat deze overeenkomst in de plaats kwam van een veel uitgebreider concept waarin niet geregeld werd de opname van karmelieten-bestuursleden in het stichtingsbestuur maar de instelling van een Raad van Advies of Commissarissen die naast of boven het Stichtingsbestuur zou worden geplaatst, die het benoemingsrecht zou krijgen van bestuursleden en zou bestaan uit enkele karmelieten, enkele ouders, leraren en leerlingen. Daaronder zou dan een kleine directie functioneren, zonder karmelieten. In de overwegingen rond deze eventueel te vormen Raad van Advies of Raad van Commissarissen werd verwezen naar het zogenoemde Berenschot-advies dat in 1968 op verzoek van de orde was uitgebracht.

6. Statuten 1973: Opgesteld oktober 1973 in aanwezigheid van een tweetal paters karmelieten, R. Gooijer (Provinciaal) en H. Wegman. Doelomschrijving: "Bevordering en behartiging van het voortgezet onderwijs op grondslag van de waarden van het evangelie zoals die in het Christendom en binnen de katholieke geloofsgemeenschap worden beleefd. (...) De Stichting laat zich leiden door de algemene richtlijnen voor het onderwijs van de Nederlandse Katholieke Schoolraad". Het bestuur bestaat uit zeven leden. De Orde van de Carmelieten krijgt het recht leden van de Orde voor te dragen voor drie bestuurszetels.

Nieuw is een bepaling dat aan elke school verbonden zal zijn een Schoolraad waarin schoolleiding, ouders, onderwijzend en niet-onderwijzend personeel vertegenwoordigd zijn. Deze schoolraad: "kan op uitnodiging van het bestuur kandidaten voor het bestuur aanbevelen". Het bestuur geeft aan de raad van elke school: "schriftelijk kennis van de naam van degene die het wenst te benoemen". Als de meerderheid van de raden van alle scholen vindt dat de kandidaat ongeschikt zou zijn of dat door benoeming de bestuursamenstelling te eenzijdig wordt, benoemt het bestuur die kandidaat niet.

Deze laatste bepaling die ook in latere statuten werd opgenomen houdt een intentie tot bestuurlijke democratisering in, die overigens geen betrekking had op de drie kwaliteitszetels van de karmelieten. In hoeverre deze bepaling in scholen gefunctioneerd heeft, is moeilijk na te gaan. Er was nog helemaal geen sprake van geïnstitutionaliseerde schoolraden in alle scholen. Tien jaar voor de invoering van de WMO en met per school verschillende vormen van inspraak en medezeggenschap kan ook sprake geweest zijn van incidenteel beraad in scholen na kennisname van ophanden zijnde bestuursbenoemingen.

7. Statutenwijziging 1985: De aanleiding tot deze wijziging was de verdere afstemming van beide Stichtingen (Stichting Carmelcollege en Stichting Middelbaar Onderwijs Noord Oost Nederland (MONON), bestuur van de Emmense school) op elkaar, zodat juridisch een geheel ontstond. Inhoudelijk werden geen wijzigingen aangebracht.
8. Statuten 2000: In het jaar 2000 werd de bestuursstructuur ingrijpend herzien, waardoor statutenwijziging nodig werd. In hoofdlijnen werd het volgende bepaald:

De Stichting krijgt twee bestuursorganen: een College van Bestuur van drie personen en een Raad van Toezicht van tenminste vijf, ten hoogste negen personen. De Orde der Karmelieten krijgt het recht van voordracht voor één zetel in de Raad van Toezicht. In de samenstelling van de Raad van Toezicht wordt tot uitdrukking gebracht dat de Stichting Carmelcollege: "katholieke, protestants-christelijke, interconfessionele en algemeen bijzondere scholen" bestuurt.

De statutaire doelformulering in artikel 2 luidt als volgt: "De Stichting Carmelcollege stelt zich ten doel de behartiging en instandhouding van alle vormen van

voortgezet onderwijs, op basis van waarden uit de Joods-Christelijke traditie, aangereikt door de katholieke geloofsgemeenschap van waaruit de Stichting door de Orde der Karmelieten is opgericht. Het onderwijs- en vormingsaanbod van de Stichting ten behoeve van een pluriforme wereld van geloof en cultuur heeft als doel bij te dragen aan de humanisering van de wereld in een christelijk perspectief. Centraal staat dus de zorg voor de mens, voor elke mens, voor heel de mens en voor alle mensen. In deze visie ligt voor de Stichting de maatschappelijke opdracht besloten, dat ze haar verantwoordelijkheid breed ziet en dat ze ook het bevoegd gezag uitoefent over scholen die, vanuit een ander perspectief, een vergelijkbaar onderwijs- en vormingsaanbod realiseren, met name in de begeleiding van hun leerlingen bij en de confrontatie met zingeving.”

Bijlage 3: Bestuurlijk visiedocument uit 1980

“Uitgangspunten

1. Waarden en normen
 - a. Het bestuur is van oordeel dat in het onderwijs niet “waardenvrij” kan worden gewerkt. Bij elke onderwijsactiviteit worden waarden en normen overgedragen en dat moet ook.
 - b. Voor de waarden en normen in onze menselijke samenleving is het evangelie weliswaar niet de enige, maar wel een belangrijke inspiratiebron en het bestuur ziet deze bron dan ook als een belangrijke en onmisbare toets en leidraad van waarden en normen in het schoolonderwijs.
 - c. Hieruit vloeit voort dat het bestuur voorstander is van scholen met een christelijke signatuur; het erkent daarbij wel dat er ook voor ons nog andere inspiratiebronnen zijn en dat de waarden, zoals die uit het evangelie tot ons komen, niet het exclusieve bezit zijn van het christendom.

2. Levensbeschouwing

Met eerbied voor de eeuwenlange christelijke traditie voelt het bestuur zich bijzonder aangesproken door de beweging binnen de katholieke kerk, die paus Johannes aan de gang heeft gebracht als een *aggiornamento*: de kerk moet bij de tijd blijven in de huidige wereld; op het tweede Vaticaans Concilie is het wereldepiscopaat in grote meerderheid hierin meegegaan. De Nederlandse kerkprovincie heeft op dit initiatief zeer alert gereageerd blijkens o.a. het landelijk pastoraal overleg van alle kerkgeledingen met de bisschoppen, ingrijpende vernieuwingen van de liturgie, einde van het conventionele pastoraat, vorming van lekenkader en nieuwe vormen van catechese.

Het bestuur nu ziet de scholen zeker niet als een verlengstuk van het kerkinstituut, maar aansluitend bij de bovengenoemde bewegingen is het wel van oordeel dat onze scholen een belangrijk deel zouden kunnen worden van de katholieke geloofsgemeenschap.

3. Maatschappelijk bewustzijn

Het bestuur ziet het onderwijs zelf als een maatschappelijke activiteit, die direct gericht is op het welzijn en de ontwikkeling van de leerlingen, die voor deze school hebben gekozen. Het samen leren beleven van eerdergenoemde waarden en normen zal uiteindelijk niet alleen de schoolgemeenschap maar ook de toekomstige maatschappij ten goede komen. Daarom zal de school de persoonlijke ontplooiing van de meisjes en jongens bevorderen door ze de gelegenheid te geven naar eigen aard en mogelijkheden hun cognitieve, creatieve en sociale capaciteiten te ontwikkelen. Tegelijk zal zij het maatschappelijk element in deze persoonlijke ontwikkeling accentueren: wij kunnen het samenleven slechts dan gelukkiger maken als wij ons met eigen verworvenheden inzetten voor de ander, vooral voor de zwakkere.

4. Eigen identiteit

In de scholen van de Stichting moeten wij streven naar een klimaat van evangelische vrijheid en liefde waarin volwassenen en jeugdigen elkaar helpen bij de harmonische ontwikkeling van hun persoonlijkheid. Het religieus en maatschappelijk bewustzijn moet zo aan het evangelie verwant raken dat de groeiende kennis van leven, cultuur, wereld, mens en maatschappij door het geloof in Jezus van Nazareth wordt belicht en bevrucht. Dit ideaal wordt niet gepresenteerd als een soort indoctrinatie maar als een hulp om zelfstandig telkens tot een keuze te komen tussen verschillende waarden.

5. Personeelsbeleid

Willen wij de identiteit van onze scholen, zoals in het voorgaande punt globaal aangegeven, waarmaken dan is een zekere verwantschap van de werkers in de school noodzakelijk. Het bestuur zal er in zijn benoemingsbeleid dan ook terdege op moeten toezien dat nieuw te benoemen schoolleiders en leraren bereid en in staat zijn hun werk te doen in de geest van de hier omschreven uitgangspunten.

6. Toelatingsbeleid

In beginsel zijn meisjes en jongens van elke politieke of levensbeschouwelijke afkomst tot de scholen van de Stichting toelaatbaar. De leerlingen en ook hun

ouders zullen evenwel het christelijk karakter van de school moeten eerbiedigen en aanvaarden, inclusief het stempel dat hierdoor gedrukt wordt op het onderwijs en de vorming aan deze school.

7. Pedagogisch en didactisch klimaat

Het pedagogisch-didactische klimaat van de school zal er in algemene termen een moeten zijn van grote menselijkheid, warme belangstelling, verdraagzaamheid, onderlinge solidariteit. Vergevingsgezindheid en aandacht voor de zwakkeren zullen grote prioriteit moeten hebben boven eenzijdige benadrukking van prestatie en wedijver. Het bestuur moet nauwlettend nagaan of er op iedere school voor leerlingen, leraren en schoolleiders voldoende ruimte is voor 'heel de mens'.

8. Inspraak en medezeggenschap

Alle geledingen van de school zullen hun aandeel moeten bijdragen in het beleid, ieder op basis van betrokkenheid en deskundigheid. Het bestuur dient waarborgen te scheppen voor voldoende gelegenheid voor informatie en overleg, zowel binnen de schoolgemeenschap als tussen school, bestuur en bestuursbureau. In het bijzonder zal het bestuur, in nauw overleg met elke afzonderlijke school, erop toezien dat de te vormen medezeggenschapsraad, met name de ouders, redelijke kansen worden geboden om hun invloed op het beleid van de school te realiseren.”

Bijlage 4: Bestuursbesluit 88.11 over scholengemeenschapsvorming uit 1988

“Uitgangspunten Carmelbestuur i.v.m. fusie en herschikking

Bij herschikking en fusie hanteert het bestuur van de Stichting Carmelcollege de volgende uitgangspunten:

1. Er wordt vastgehouden aan de in de statuten omschreven doelstelling van de Stichting.
2. Elke stad of streek heeft recht op de best mogelijke onderwijskundige voorzieningen.
3. Aan scholengemeenschappen met zoveel mogelijk onderwijstrajecten wordt de voorkeur gegeven.
4. Bestuursoverdracht c.q. -overname is niet uitgesloten.
5. Het bestaande bestuursmodel wordt behouden.
6. Het bestuur draagt zorg voor de werkgelegenheid van z'n medewerkers.

Toelichting.

Ad 1

De statuten van de Stichting Carmelcollege vermelden de volgende stichtingsdoelstelling: (...) de bevordering en behartiging van het voortgezet onderwijs op grondslag van de waarden van het evangelie, zoals die in het christendom en binnen de katholieke geloofsgemeenschap worden beleefd (...)

Het vasthouden aan de katholieke signatuur kan in tweeërlei zin uitwerken nl. dat het bestuur van de Stichting alleen scholen bestuurt die de katholieke signatuur hebben en voorts dat het bestuur van de Stichting geen scholen aan andere rechtspersonen overdraagt indien tevoren vaststaat dat deze dan van signatuur veranderen.

Wel gaat het ook hier om een algemeen uitgangspunt. De concrete situatie in een stad of streek kan er oorzaak van zijn dat van dit uitgangspunt wordt afgeweken. Alsdan wordt wel voorkeur gegeven aan behoud van een confessionele signatuur (interconfessionele samenwerking) boven een neutrale c.q. openbare signatuur.

Het door onze Stichting gaan besturen van scholen met een andere signatuur dan de katholieke, zou wel eerste een aanpassing vereisen van de statuten van de Stichting.

Ad 2

Indien kan worden vastgesteld dat een fusie van een van onze scholen met een of meer andere scholen vanuit het oogpunt van een zo goed mogelijke onderwijsvoorziening voor de bevolking in stad of streek gewenst is, zal het bestuur dit ook met overtuiging in de school uitdragen en kan die vaststelling, ook tegen de wens van de medewerkers in de school, leiden tot een fusiebesluit.

Ad 3

Het bestuur neemt als uitgangspunt van zijn beleid dat scholengemeenschappen voortgezet onderwijs van zo breed mogelijke samenstelling te prefereren zijn boven categoriale scholen of 'smalle' scholengemeenschappen (zo breed mogelijk = van lbo t/m vwo, smal= lbo-mavo).

Aan deze voorkeur ligt de mening van het bestuur ten grondslag dat bij zo breed mogelijke scholengemeenschappen de kans voor leerlingen om op het voor hen juiste spoor terecht te komen het grootst is. De aanwezigheid van vele doorstromingsmogelijkheden verenigd in een scholengemeenschap heeft tevens als voordeel dat de keuze voor een bepaald onderwijstype niet al in het laatste jaar van het basisonderwijs moet worden gemaakt. Dit algemene uitgangspunt is richtinggevend maar moet in regionale en plaatselijke omstandigheden wel worden getoetst aan de concrete situatie. Met name de vele bij de vorming van brede scholengemeenschappen aan de orde zijnde aspecten zouden tot de conclusie kunnen leiden dat een brede scholengemeenschap (nog) niet haalbaar is."

Bijlage 5: Carmel-kernwaarden in de formulering van 1999 en Carmel-missietekst uit 1999 (Bron: Strategie 2000, Stichting Camelcollege)

“Kernwaarden

1. De scholen van de Stichting Carmelcollege bieden kwalitatief hoogwaardig onderwijs in een veilige en tegelijk uitdagende leeromgeving voor alle leerlingen.
2. Het onderwijs biedt leerlingen voldoende perspectief mede door de aandacht voor zingevingsvraagstukken.
3. De scholen van de Stichting geven individuele leerlingen de mogelijkheid om zeggenschap over en verantwoordelijkheid voor hun eigen leerproces te ontwikkelen.
4. De Stichting biedt al haar medewerkers een aan hun professionaliteit appellerende, inspirerende leer- en werkomgeving die hun eigen ontwikkeling stimuleert in een werkklimaat van loyaliteit en vertrouwen.
5. De Stichting geeft individuele medewerkers, de scholen en het bestuursbureau binnen noodzakelijke kaders maximale zeggenschap over en verantwoordelijkheid voor hun eigen leer- en ontwikkelingsproces.

(...)

“Missie

De Stichting Carmelcollege stelt de zorg voor de mens centraal. Niet alleen bij haar primaire taak, het aanbieden van bijzonder, voortgezet onderwijs maar ook bij het scheppen van noodzakelijke randvoorwaarden voor dat onderwijs. Deze zorg biedt ruimte voor en nodigt uit tot eigen inzet en verantwoordelijkheid van onderwijsdeelnemers, medewerkers en schoolleiders, bestuursleden en toezichthouders. Zo draagt de zorg voor de mens bij aan de grondslag van de Stichting Carmelcollege, aan humanisering en ontwikkeling van individu en school.”

Bronnen

Geraadpleegde archieven

- AP: Archief (Carmel-) Provincie, aanwezig in het Nederlands Carmelitaans Instituut (NCI, Steenstraat, Boxmeer). Bevat ook de persoonlijke archieven van de karmelieten Gemmeke en Gooijer.
- ATA: Archief Twickel Aktie. Bevat documenten over de 'stakingsactie' op het Twickel College in Hengelo in 1969. In bezit van T.Gordijn, Enschede.
- TB-archief: Titus Brandsma Archief. Aanwezig in NCI te Boxmeer. Delen ervan zijn inmiddels gedigitaliseerd en te raadplegen via www.titusbrandsmateksten.nl
- CBKO-archief Archief van het Centraal Bureau Katholiek Onderwijs in Den Haag. Aanwezig in Katholiek Documentatie Centrum van de Radboud Universiteit te Nijmegen. Gebruikt zijn onder andere *Agenda's en Verslagen van de VHMO-Bond* (archieffnummer 3467), *Enquête over de katholiciteit van het onderwijs* (1970, archieffnummer 3309) en Historisch overzicht van het onderwijs door religieuzen in Nederland (1987-1988, archieffnummer 5647).
- HA Carmel: Historisch Archief Carmelstichting. Periode: circa 1970- 2000. In 2013-2015 gedigitaliseerd. Te raadplegen via de Stichting Carmelcollege, Drienerparkweg te Hengelo. Het originele, papieren archief is niet meer doorzoekbaar Dit historisch archief omvat 668 genummerde items, verdeeld over 7 categorieën: IN (informatie) 97 items, FH (fusie/herschikking) 221 items, BA (bestuur algemeen, verdeeld over 'schoolaangelegenheden ' en ' diversen') 216 items, SL (schoolleiders) 24 items, BV (bestuursvergaderingen) 95 items, MZ (medezeggenschap), 12 items. TS (Toekomst Stichting) 5 items. De laatste afdeling (TS – Toekomst Stichting) bevat alleen documenten uit de overgangperiode kort voor en uit het jaar 2000.
- Hoogveld,
J.J.-Archief : Aanwezig in het (Katholiek Documentatie Centrum, Nijmegen. Geraadpleegd vanwege correspondentie over katholiek onderwijs door karmelieten.
- OAP: Oud Archief (Carmel) Provincie. Aanwezig in het N.C.I. te Boxmeer. Het bevat met letters aangeduide afdelingen. Afdeling A bevat documenten van het ordebestuur, algemeen. Afdeling C bevat documenten over de afzonderlijke scholen, genummerd i-xii Periode 1922- circa 1970.

Tijdschriften

In het Katholiek Documentatie Centrum van de Radboud Universiteit te Nijmegen zijn de volgende katholieke, pedagogische tijdschriften geraadpleegd:

Dux. Maandblad gewijd aan jeugd en wereld. 18 (1950) – 34 (1967).

Streven, 6 (1952) – 19 (1965)

Te Elfder Ure, 1 (1953) – 12 (1965).

Tijdschrift voor Opvoedkunde, 1 (1954) – 11 (1965).

Geraadpleegde interne Carmeltijdschriften :

Interplus, Intern mededelingenblad van de Stichting Carmelcollege. Ontactloze verschenen tussen 1975 en 1988. Verspreide nummers aanwezig in archief HA Carmel.

Carmel Courant, 1997 – 2003. Ontactloze verschenen tussen 1997 en 2002. Aanwezig bij Stichting Carmelcollege te Hengelo).

Carmel magazine, Viermaandelijke periodiek van de Stichting Carmelcollege. Aanwezig bij Stichting Carmelcollege te Hengelo.

Mondelinge informatie ter verificatie van archiefresultaten werd ingewonnen bij:

H. Berendsen, te Groenlo, gesprek op 13 februari 2000.

M. Bos, (o.carm.), te Nijmegen, gesprek op 7 november 2021.

T. Gordijn, te Enschede, gesprek op 5 juli 2018.

J. Heerdink, te Oldenzaal, gesprek op 6 november 2019.

A. Kamer, te Enschede, gesprekken op 6 november 2019, 4 juli 2020.

A. Koolmees, te Gouda, gesprek op 14 februari, 2020.

J. Kouwelaar, te Deventer, gesprek op 25 juni 2020.

G. Lohuis en H. Hofhuis, te Almelo, gesprek op 19 juni 2019.

F. Thuis, (o.carm.), te Boxmeer, gesprekken op 10 maart 2017 en 3 juni 2018.

LITERATUURLIJST

- Akkermans, P. (1985). *Juridische aspecten van basisvorming*. 's-Gravenhage: W.R.R.
- Alvesson, M. (1993). *Cultural perspectives on organizations*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Amsing, H. (2002). *Bakens verzetten in het voortgezet onderwijs 1863-1920*. Delft: Eburon.
- Arts, M. & J. van Rooy, (1948). *Vijf en twintig jaar middelbaar onderwijs door de PP Carmelieten in Nederland 1923-1948*. Tilburg.
- Auteurs, Diverse (1963). *Twents Carmellyceum in Oldenzaal, 40 jaar*. Nijmegen/Oldenzaal.
- Bakker, N. (1995). *Kind en karakter. Nederlandse pedagogen over opvoeding in het gezin 1845-1925*. Amsterdam: Het Spinhuis.
- Bartels, A. (1963). *Een eeuw middelbaar onderwijs 1863-1963*. Groningen.
- Becker, J. W. (1994). *Secularisatie in Nederland 1966-1991*. Rijswijk: Sociaal Cultureel Planbureau.
- Beuving, J. & G. de Vries, (2015). *Doing Qualitative Research; The craft of naturalistic inquiry*. Amsterdam/ Leiden: Amsterdam University Press.
- Biesta, G. (2009). Good education in an age of measurement. On the need tot reconnect with the question of purpose in education. *Educational, Assessment, Evaluation and Accountability*, pp. 33-46.
- Blom, J.L. & E. Lamberts, (2006, 4e herziene druk). *Geschiedenis van de Nederlanden*. Baarn: HBUitgevers.
- Boef-Van der Meulen, S. & H.M. Bronneman-Helmers(1995). *Processen van schaalvergroting in het onderwijs; een tussenstand*. Rijswijk: Sociaal en Cultureel Planbureau.
- Boekholt, P.Th.F.M. & E.P. de Booy, (1987). *Geschiedenis van de school in Nederland*. Assen/ Maastricht: Van Gorcum.
- Boekmakerscollectief (1987). *Jezüieten in Nederland. Kiezen voor geloof en gerechtigheid*. Aalsmeer: Luyten.
- Borgman, E. (2013). Naar een jazzy samenleving: pleidooi voor de heruitvinding van subsidiariteit. *Christen Democratische Verkenningen*, 5, 108-116.
- Bos, M. van den (2014). Het sein om te vertrekken. Nederlandse katholieken in het debat over verleden, heden en toekomst (1945-1965). In P. van Dam, J. Kennedy & F. Wielenga (red.) *Achter de zuilen. Op zoek naar religie in naoorlogs Nederland* (pp. 79-100). Amsterdam: Amsterdam University Press.
- Brandsma, T. (1930). *Betekenis van de studie der Paedagogiek voor leraren bij het V.H. en M.O.* Opgehaald van <http://titusbrandsmateksten.nl>
- Brom, G. (1960). *Het ene nodige. Een woord voor katholiek Nederland*. Amsterdam: Drukkerij De Tijd.
- Bronneman-Helmers, H. L. (2002). *Voortgezet Onderwijs in de jaren negentig*. 's-Gravenhage: Sociaal Cultureel Planbureau.
- Bronneman-Helmers, R. & J. Geurts (1986). *Preadviezen over de relatie algemene basisvorming en beroepsopleiding*. 's-Gravenhage: W.R.R.
- Bronneman-Helmers, R. (1993). *Opinies over Onderwijs*. 's Gravenhage: SCP.
- Bronneman-Helmers, R. (2011). *Overheid en onderwijsbestel*. 's-Gravenhage: SCP.
- Brouwer, P. & G. J. van Dam, (1995). De Minderbroeders en hun scholen in Nederland -1. *Franciscana*, 50, 129-151.
- Carver, J. (2001). *Carver's Policy Governance model in nonprofit organizations*. Opgehaald van <https://www.carvergovernance.com>.
- Christis, J. (1992). *Taakbelasting en taakverdeling. Een methode voor aanpak van werkdruk in het onderwijs*. Amsterdam: Instituut voor Arbeidsvraagstukken (IVA).

- Collins, R. (1988). *Theoretical sociology*. San Diego: Harcourt Brace Jovanovitz Inc.
- Crijnen, T. (2008). *Titus Brandsma, de man achter de mythe. De nieuwe biografie*. Nijmegen: Valkhof Pers.
- Dam, J.K.P. van, J. Kennedy & F. Wielenga (red.) (2014). *Achter de zuilen. Op zoek naar religie in naoorlogs Nederland*. Amsterdam: Amsterdam University Press.
- Dansererau, F. jr. & J.A. Alutto (1990). Level-of- analysis issues in climate and culture research. In B. Schneider, *Organizational climate and culture (red.)* (pp. 193-236). San Francisco/Oxford: Jossey Bas.
- Deetman, W. et al. (2011). *Seksueel misbruik van minderjarigen in de Rooms-Katholieke Kerk, deel 1*. Amsterdam: Uitgeverij Balans.
- Derks, M. (2014). Een andere tijdgeest. In J. K. P. van Dam, J. Kennedy & F. Wielenga (red.) *Achter de Zuilen, Op zoek naar religie in naoorlogs Nederland* (pp. 201-230). Amsterdam: University Press.
- Derweer, D. & S. van Hecke, (2017). *De mens centraal, essays over het personalisme vandaag en morgen*. Kalmthout: Pelckmans Pro.
- Dijk, V. van (2008). *Tussen Mammoetwet en basisvorming. Het politieke debat over de middenschool, 1973-1977*. Rotterdam: Erasmus Universiteit, master thesis Maatschappijgeschiedenis.
- Dijkstra, A. & J. Dronkers (1997). *Verzuiling in het onderwijs, actuele verklaringen en analyse*. Groningen: Wolters Noordhoff.
- Dijkstra, A. (2000). Opbrengsten van onderwijsvrijheid. Over de effecten van verzuild onderwijs. In T. J. van der Ploeg et al. (red.), *De vrijheid van onderwijs, de ontwikkeling van een bijzonder grondrecht* (pp. 243-260). Utrecht: Lemma.
- Dolle, C. (2000). *De weg van Titus Brandsma. Biografie van een martelaar, 1881-1942*. Baarn: Ten Have.
- Doornbos, K. (1969). *Opstaan tegen het zittenblijven*. 's-Gravenhage: Stichting voor onderzoek van het onderwijs/ Sdu.
- Drop, H. (1985). *Algemene inleiding onderwijsrecht*. Zwolle: Tjeenk Willink.
- Dunk, H. von der (1986). Tussen welvaart en onrust. Nederland van 1955 tot 1973. *Bijdragen en Mededelingen betreffende de Geschiedenis der Nederlanden*, (101) 1, 2-20.
- Essen, M. van (1990). *Opvoeden met een dubbel doel. Twee eeuwen meisjesonderwijs in Nederland*. Amsterdam: SUA.
- Frissen, P.H.A. & J.M. van Westerlaak (1990). *Organisatiecultuur. Van toverwoord tot bruikbaar begrip*. Schoonhoven: Academic Service, Economie en Bedrijfskunde.
- Fronzizi, R. (1971). *What is value? An introduction to axiology*. La Salle.
- Gemmeke, E. (1965). *Eigentijdse godsdienstigheid; cultuurtheologische beschouwingen over het dagelijks leven van een christen*. Tiel: Lannoo.
- Gielen, J. (1966). *Naar een nieuwe katholieke school. Een bijdrage tot het vraagstuk van 'het katholieke' van de 'katholieke'school*. 's Hertogenbosch: Malmberg.
- Gielen, W. (1978). Taak en functies van het schoolbestuur. *Losbladig onderwijskundig lexicon*, SB-1100-8 e.v.
- Glasz, J. & H. Beckman (1994). *Bestuur en toezicht*. Deventer: Kluwer.
- Goddijn, W. (1978). *Roomsen, dat waren wij. Sociologische reflecties over de identiteitsverandering van het katholieke volksdeel*. Hilversum: Gooi en Sticht.
- Greveling, L., H.T.A. Amsing & J. J. H. Dekker (2015). Rise and fall of the comprehensive schoolidea in the Netherlands 1969-1993. *European Educational Research Journal*, 14 (3-4) 269-292.
- Groen, H. (1998). *Identiteit als belofte. Over organisaties die een naam hebben op te houden*. Amsterdam.
- Grotenhuis, S. (1998). *Op zoek naar middelbaar onderwijs. Hbs, gymnasium, mms en lyceum in discussie tussen 1900 en 1970*. Amsterdam: Boom.
- Habermas, J. (2009). *Geloven en weten en andere politieke essays*. Amsterdam: Boom.
- Haperen, T. van (2007). *De ondergang van de Nederlandse leraar*. Amsterdam: Nieuw Amsterdam.

- HBO, Commissie transparantie (2000). *De Raad van toezicht in het HBO*. Den Haag: HBO-raad.
- Heffernan, B. (2015). *Een kleine orde met allure. De augustijnen in Nederland, 1886-2006*. Hilversum: Uitgeverij Verloren.
- Hellema, D. (2012). *Nederland en de jaren zeventig*. Amsterdam: Boom, Amsterdam.
- Hertog, F. den (1995). *Onderzoek in organisaties. Een methodologische reisgids*. Assen: Van Gorcum.
- Hirsch Ballin, E. (2016). *Tegen de stroom. Over mensen en ideeën die hoop geven in benarde tijden*. Amsterdam: Querido.
- Hofman, R. (1997). Institutionele verankering en legitimatie. Verzuiling op het middenveld. In B. Dijkstra & J. Dronkers, *Verzuiling het onderwijs, actuele verklaringen en analyse* (pp. 229-256). Groningen: Wolters-Noordhoff.
- Hofstede, G., B. Neuijen, D. Ohayv & G. Sanders (1990). Measuring educational Cultures. A qualitative and quantitative study across twenty cases. *Administrative Science Quarterly*, 286-315.
- Hogenstijn, C. (1998). *E.H.P. Gemmeke, Karmeliet 1924-1998*. Deventer.
- Hogenstijn, C. (2005). *De akker van de geest bewerken. Geschiedenis van het voortgezet onderwijs te Deventer ; van kapittelschool tot Etty Hillesum Lyceum*. Nieuwegein: Arko.
- Holtkamp, A. (1988). *Van begijnen en schoolmeesters. Bronnen en bouwstenen voor de geschiedenis van het katholieke onderwijzers*. Den Haag: KDC/CBKO.
- Hoo, S. de & E. van Luijk (1986). *Zin en onzin van voortgezet basisonderwijs. Reacties op de nota Verder na de basisschool. WB 25*. Den Haag: WRR.
- Hoogbergen, T. (1991). *Over geestdrift en bevoegenheid. 75 jaar Ons Middelbaar Onderwijs 1916-1991*. Tilburg: Stichting Zuidelijk Historisch Contact.
- Hooge, E.H. (1998). *Ruimte voor beleid. Autonomievergroting en beleidsuitvoering door basisscholen*. Diss. UvA
- Hooge, E.H. & H. Nijkamp (2007). Alternatieven voor het Raad van Toezichtmodel in het funderend onderwijs. *VBS-schrift*, p.14.
- Hooge, E. H. (2017). Vrijheid van onderwijs als ingewikkeld krachten spel. In A. G. Harris & M. Jones (red.) *The Dutch Way* (pp. 31-41). OMJS BV.
- Hooge, E. H. & S. K. Janssen (2015) *Bestuurlijk vermogen in het primair onderwijs*. Tilburg: TIAS, School for business and society.
- Hoy, W. & Cecil G. Miskel, (2013). *Educational administration. Theory, research and practise*. New York: Mac Graw-Hill.
- Idenburg, Ph. J. (1964). *Schets van het Nederlandse schoolwezen*. Groningen: J.B. Wolters.
- Jacobs, A. (2017). *Kroniek van de Karmel in Nederland*. Hilversum: Uitgeverij Verloren.
- Jacobs, J. (1986). *Met het oog op een andere kerk. Katholiek Nederland en de voorbereiding van het Tweede Vaticaans Oecumenisch Concilie: 1959-1962*. Tilburg: Nelissen/ Tilburg University.
- James, L. R. (1990). The meaning of organizations. The role of cognition and values. In B. Schneider (ed.), *Organizational climate and culture* (p. 448). San Francisco: Jossey Bas Publishers.
- Janssens, F.C. (2010). *Goed Onderwijsbestuur. Opstellen over een nieuwe besturingsfilosofie van het onderwijs*. 's-Gravenhage: Boom Lemma Uitgevers.
- Joas, H. (1997). *Die Entstehung der Werte*. Frankfurt a.M.
- Jong, W. d. (2017). *Heer en meester, Vrijheid van Onderwijs 1917-2017*. Woerden: Ten Brink, Meppel.
- Kanters, P. (2010). Bestuur en intern toezicht in het primair en voortgezet onderwijs. In F.J.G. Janssens & C.W. Noorlander. *Goed onderwijsbestuur. Opstellen over een nieuwe besturingsfilosofie van het onderwijs* (pp. 239-262). Den Haag: Boom Lemma uitgevers.
- Karstanje, P. (1988). *Beleidsvaluatie bij controversiële onderwijsvernieuwing*. Amsterdam: Stichting Kohnstammfonds voor Onderwijsresearch.

- Karsten, S. (1997). Verzuiling als sociaal en politiek verschijnsel. In A. J. Dijkstra, J. Dronkers & R. Hofman (red.) *Verzuiling in het onderwijs. Actuele verklaringen en analyse* (pp. 33-56). Groningen: Wolters Noordhoff.
- Karsten, S. (1998). School autonomy in the Netherlands. The development of a new administrative layer. *Educational Management & Administration*, 26(4), 395-405.
- Kaski (1973). *Memorandum 192, Nederlandse priesters per 1.1.1972*. Den Haag.
- Kemenade, J. van (1968). *De Katholieken en hun onderwijs*. Nijmegen: ITS.
- Kemenade, J. van (1979). *Als de smalle weegbree bloeit. Opstellen over onderwijs en onderwijsbeleid*. Amsterdam: Bert Bakker.
- Klaassen, C. (1996). *Socialisatie en moraal, Onderwijs in waarden in een laat-moderne tijd*. Apeldoorn: Garant.
- Klaassen, C. (1999). "Het is bijna je hoofdtaak". *Een serie pedagogische portretten, motieven en praktijken van docenten in verband met de pedagogische opdracht van de school*. KUN, Nijmegen, Sectie Onderwijs en Educatie: De pedagogische dimensie, deel 5.
- Klarus, R. & De Vijlder, F. (2010). *Wat is goed onderwijs? Bestuur en regelgeving*. Den Haag: Boom/Lemma.
- Kloprogge, J. (2008). *Decentralisatie in het onderwijsbeleid; een historische analyse en een vooruitblik in het kader van het LEA-ondersteuningstraject*. z.pl.: Oberon/Sardes.
- Kox, T. (2014). *Kweekplaats van katholieke deugd. De onderwijsstrategie van de Congregatie van de Fraters van Tilburg tussen 1844 en 1916*. Tilburg: Stichting Zuidelijk Historisch Contact.
- Kritiese Leraren Nijmegen. (1969). *Het autoritaire Onderwijs, deel 1*. Nijmegen: SUN.
- Kuhry, B. (1998). *Trends in onderwijsdeelname: van analyse tot prognose*. Rijswijk: Sociaal Cultureel Planbureau. Sociaal Culturele Studies 25.
- Langeveld, H. et al. (1989). *De bedrijvige school. Een visie op het onderwijs van de toekomst*. Amsterdam: ABOP.
- Leeferink, H. (2000). *De waardevolle leerling. Leerlingen van katholieke scholen over waarden, levensbeschouwing en opvoeding op school*. Nijmegen: KUN, Sectie Onderwijs en Educatie.
- Leenheer, P. (2019). *De bril van de leraar. Over de beroepsidentiteit van de leraar in het voortgezet onderwijs*. Culemborg: Phronese.
- Leune, J.M.G. (1981). Besluitvorming in het onderwijsbestel. In J.A. van Kemenade, N.A.J. Lagerweij, J.M.G. Leune & J.J.M. Ritzen (red.) *Onderwijs: beleid en bestel* (pp. 333-494). Groningen: Wolters Noordhoff.
- Leune, J.M.G. (1988). *Beleid inzake taakomvang en taakbelasting van leraren in het voortgezet onderwijs*. Tilburg: IVA.
- Leune, J.M.G. (1999). *Onderwijs in beweging; enige opmerkingen over veranderingen in het Nederlandse onderwijs gedurende het laatste kwart van de twintigste eeuw*. 's-Gravenhage: Sociaal en Cultureel Planbureau.
- Leune, J.M.G. (1986). Onderwijs in cijfers. In J. A van Kemenade, N.A.J. Lagerweij, J. M. G. Leune & J.J.M. Ritzen (red.) *Onderwijs, bestel en beleid 1. Onderwijs in hoofdlijnen* (pp. 111-161). Groningen: Wolters-Noordhoff.
- Lisdonk, A. van. Heeft de katholieke middelbare school nog zin? *Dux*, 34, 235-243.
- Mallon, R. (2019). Naturalistic Approaches to Social Construction. *The Stanford Encyclopedia of Philosophy*, entries : social-construction-naturalistic.
- Mandemakers, K. (1996). *HBS en Gymnasium; Ontwikkeling, structuur, sociale achtergrond en schoolprestaties, Nederland ca.1800-1968*. Amsterdam: Stichting IISG (2 dln.).
- Martin, J. (2002). *Organizational culture, mapping the terrain*. Thousands Oaks, London, New Delhi: Sage Publications.

- Marx, E. (1975). *De organisatie van scholengemeenschappen in onderwijskundige optiek*. Amsterdam: UvA.
- Maslowski, R. (2001). *School culture and school performance*. Enschede: diss.UTwente.
- Matthijssen, M.A.J.M. (1958). *De intellectuele emancipatie der katholieken, historische en socio-grafische analyse van het Nederlands Katholiek Middelbaar onderwijs*. Assen: Van Gorcum. diss. K.U.Nijmegen.
- Mellink, B. (2014). *Worden zoals wij. Onderwijs en de opkomst van de geïndividualiseerde samenleving sinds 1945*. Amsterdam: Wereldbibliotheek.
- Mentink, D. (2004). De actualiteit van het onderwijsrecht en de Raad van Toezicht in het voortgezet onderwijs. *School en Wet*, 9, 348-350.
- Mertens, F. (2016). *'Vijven en zessen', van Prof. A. D. de Groot, een boekje dat geschiedenis maakte*. Oosterwijk: WLP.
- Miedema, S. (2012). Levensbeschouwelijke vorming in een (post-)seculiere tijd. *Rede bij het afscheid als hoogleraar Godsdienspedagogiek en Algemene Pedagogiek*. Amsterdam: VU.
- Mulder, E. (1989). *Beginsel en beroep. Pedagogiek aan de universiteit in Nederland 1900-1940*. Amsterdam. Diss. UvA.
- Nederlandse bisschoppen. (1940). *Het mandement over het onderwijs 22 juli 1868*. Hilversum: Gooi en Sticht.
- Nolen, M. (2017). *De bestuurder in het onderwijs. De juridische positie van de bestuurder in vijf onderwijssectoren*. Amsterdam: Diss. VU.
- Offermans, J. (1967). De onmacht van docenten. *Dux*, 34, 211-223.
- Onderwijsraad (2006). *Onderwijsspecifieke medezeggenschap Advies aan Tweede Kamer. 's Gravenhage: Sdu*.
- Onderwijsraad (2017). *Onderwijsvrijheid en overheidszorg. 's-Gravenhage: SDU*.
- Onderwijsraad (1996). *Advies bij concept-wetsvoorstel tot wijziging van een aantal onderwijswetten i.v.m invoering schoolplan, schoolgids en klachtrecht. 's-Gravenhage: Sdu*.
- Ossewaarde, R. (2006). *Maatschappelijke organisaties, een sociologische inleiding*. Amsterdam: Boom Onderwijs.
- Pelkmans, A. & A. M. Prins(1992). *Meer in de breedte. De faciliterende werking van de bekostiging van de brede scholengemeenschap*. Nijmegen: ITS.
- Pelkmans, A. & A. Claessen, (1993). *De vorming van brede scholengemeenschappen. Twaalf fusiesituaties in het voortgezet onderwijs vergeleken*. Nijmegen: ITS.
- Pelosi, E. (1960). *Vrij onderwijs. Maatschappelijke organen voor het onderwijs met name voor het vrije onderwijs*. Tilburg: Uitgeverij Zwijsen. Diss. K.U.Nijmegen
- Perry, R. (1967). *General theory of value*. Cambridge.
- Pettigrew, A. (1979). On studying organizational cultures. *Administrative Science Quarterly*, 24.4, 570-581.
- Pilger, L. (1923). *Friedrich Wilhelm Foerster. Zijn ethiek, politiek en pedagogiek* (Opvoedkundige brochurenreeks, 17). (vert. O. B. van Kesteren) Tilburg: Uitgeverij Zwijsen.
- Plegt, B. (1973). *Peperbak, Uitgave van het Twents Carmellyceum ter gelegenheid van zijn vijftig-jarig bestaan*. Oldenzaal: Twents Carmellyceum.
- Ploeg, S. van der (1993). *The expansion of secondary and tertiary education in the Netherlands*. Tilburg: Tilburg University/ ITS.
- Ponsioen, J. et al.(red.) (1963). *Welvaart, Welzijn en Geluk. Een katholiek uitzicht op de Nederlandse samenleving*. (Vol. IV). Hilversum: Paul Brand.
- Reichers, A. E. (1990). Climate and Culture: an evolution of constructs. In B. Schneider (ed.), *Organizational climate and culture* (pp. 5-39). San Francisco, USA: Jossey-Bass Publishers.

- Ribbert, G. et al. (1995). *De Karmel in Twente; 1855-1955, 140 jaar zielzorg en middelbaar onderwijs*. Enschede: Stichting Karmelieten in Twente.
- Ritzen, J. (1994). *Schevenings Beraad Bestuurlijke vernieuwing. Gezamenlijke richtinggevende uitspraken van 6 juli en 5 november 1993*. 's Gravenhage: Sdu.
- Roede, E. (2003). *De inbedding van waarden in de school*. Amsterdam: SCO Kohnstamm Instituut.
- Roggema, J. (1970). *De schoolse school. Een oriënterend onderzoek naar kenmerken van de school als organisatie*. Assen: Van Gorcum.
- Rogier, L. J. & N. de Rooy (1953). *In vrijheid herboren. Katholiek Nederland 1853-1953*. 's -Gravenhage: Uitgeverij Pax.
- Rooy, P. de (2018). *Een geschiedenis van het onderwijs in Nederland*. Amsterdam: Wereldbibliotheek.
- Rousseau, D. M. (1990). Assessing organizational culture: the case for multiple methods. In B. Schneider (ed.), *Organizational climate and culture* (pp. 153-192). San Francisco, USA: Jossey-Bass.
- Sackmann, S. A. (1992). Culture and subcultures: an analysis of organizational knowledge. *Administrative Science Quarterly*, 37, 140-161.
- Schein, E.H. (1990). Organizational culture. *American Psychologist*, Vol 45, no 2, 109-119.
- Schein, E.H. (2010). *Organizational Culture and leadership*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Schipper, F. (1993). *Zin in organisatie. Een filosofische beschouwing over organisatiecultuur en rationaliteit*. Amsterdam: Boom.
- Schoolraad, Nederlandse Katholieke (1989a). *De levensbeschouwelijke identiteit van het katholiek voortgezet onderwijs*. Den Haag: NKS.R.
- Schuyt, K. & E. Taverne (2000). *1950. Welvaart in zwart-wit*. Den Haag.
- Smeets, E. & Th.J.M.N. Buis (1986). *Leraren over de eerste fase van het voortgezet onderwijs*. 's-Gravenhage: Sdu.
- Smets, P. & N. Bakker (1979). *De organisatie van de Stichting Carmelcollege; een exemplarische studie naar het bestuur van een onderwijsorganisatie*. Nijmegen: ITS.
- Smircich, L. (1983, sept). Concepts of culture and organizational analysis. *Administrative Science Quarterly*, 28 (nr 3), 339-358.
- Smit, M. (2019). *In deugd en wijsheid groeien. Drie door zusters geleide meisjeslycea 1914-1968*. Nijmegen: Valkhof Pers.
- Stichting Carmelcollege. (2000). *Strategie 2000*. Hengelo: interne publikatie.
- Taylor, C. (2007). *Bronnen van het zelf*. Rotterdam: Boom, Lemniscaat.
- Tennekes, J. (1995). *Organisatiecultuur, een antropologische visie*. Leuven/Apeldoorn: Garant.
- Terpstra, M. (1997). *Maakbaarheid en normativiteit. Inleiding tot de filosofie van bestuur en beleid*. Nijmegen: SUN.
- Tettero, J. (1978). *De ontwikkeling van de deelname aan het voortgezet onderwijs (...), Analyse en prognoses per schoolvorm*. 's-Gravenhage: Commissie Planprocedure publikatie 15 / Kaski.
- Theunissen & T.H. Bergen (1998). *Wat bezielt ons? Een project over de inspiratie van de Carmel-docenten voor het onderwijs*. Nijmegen: Unilo.
- Thurlings, J. (1971). *De wankele zuil. Nederlandse katholieken tussen assimilatie en pluralisme*. Nijmegen: Dekker & Van de Vegt.
- Thuss, B. et al. (1997). *Gouden Grundel 1947-1997*. Hengelo: Lyceum De Grundel .
- Veldhuis, J. (1996). Decentralisatie van onderwijsbeleid; maatschappelijke tweedeling als gevolg. *Het evenwicht verstoord, lokaal onderwijs na decentralisatie*. Den Haag: CDA bestuurdersvereniging.
- Veugelers, W. (1999). *De waarde van de mentor-mentee relatie*. Amsterdam: Instituut voor de Lerarenopleiding UvA.
- Vogels, R. & H.H. Bronneman (2006). *Wie werken er in het onderwijs?* 's-Gravenhage: SCP.
- VO-Raad. (2015). *Code Goed Onderwijsbestuur VO*. Utrecht: VO-raad.

- Vos, J. (1985). Voorbij de droomschool, Over eenheid en verscheidenheid in het onderwijs in Nederland. In J. P. Vos, P. de Koning & S. Blom (red.) *Onderwijs op de tweesprong. Over de inrichting van de basisvorming in de eerste fase van het voortgezet onderwijs* (Deel A, pp. 11-53). 's-Gravenhage: Staatsuitgeverij.
- Vreeburg, B. (1993). *Identiteit en het verschil. Levensbeschouwelijke vorming en het Nederlands voortgezet onderwijs*. Amsterdam: Diss. UvA.
- Vries, G. de (1993). Omdat het nu eenmaal moet. De verbreiding van maatschappelijke schoolwag. *Amsterdams Sociologisch Tijdschrift*, (19,3) 23-71
- Vugt, J. van (1994). *Broeders in de katholieke beweging. De werkzaamheden van vijf Nederlandse onderwijscongregaties van broeders en fraters 1840-1970*. Nijmegen: KDC/KSC.
- Vuyk, K. (2017). *Oude en nieuwe ongelijkheid. Over het failliet van het verheffingsideaal*. Utrecht: Klement.
- Waaijman, K. (1995). *De mystieke ruimte van de Karmel. Een uitleg van de Karmelregel*. Kampen: Kok.
- Waaijman, K. (2003). *Spiritualiteit, vormen, grondslagen, methoden*. Kampen: Kok.
- Walstijn, W.A.W. van (1979). *Structuren van besturen. Rapport naar aanleiding van een enquête onder besturen van katholiek onderwijs*. Den Haag: CBKO.
- Walstijn, W.A.W. van (1988). *Zoeken naar bijzonderheid. Een overzicht van de discussie over katholiek onderwijs in de periode 1977-1987*. Utrecht: Secretariaat R.K.Kerkgenootschap.
- Walstijn, W.A.W. van (2011). Reus op lemen voeten. De katholieke onderwijszuil van 1950-1980. In W. Deetman, *Seksueel misbruik van minderjarigen in de Rooms-Katholieke Kerk. Achtergronden en essays* (Band II, 156-172.). Amsterdam: Balans.
- Weber, M. (1976). *Wirtschaft und Gesellschaft. Grundsris der verstehenden Soziologie*. Tubingen: Möhr/Siebeck, 5e Auflage.(oorspr.1925).
- Weir, T. (2018). *Wat betekent het huidige post-secularisme voor religieus erfgoed*. Opgehaald van <http://www.rug.nl/research/portal>. 20 november, 2021
- Wieringen, A. van (1996). *Onderwijsbeleid in Nederland*. Alphen aan de Rijn: Samson.
- Wieringen, F. van (2016). PH. J.H. Idenburg (1901-1995) Onvervaard een generalistische benadering. In V. W. Busato, W. Koops & M. van Essen (red.) *Zeven grondleggers van de onderwijskunde* (pp.69-112). Amsterdam: Bert Bakker.
- Wissema, J. M. (1995). *Contouren van een medezeggenschap op maat*. 's-Gravenhage: Vuga.
- Woldring, H. (2000). Bijzonder onderwijs en de sociale cohesie in de samenleving. In T.J. van der Ploeg et al. red.), *De vrijheid van onderwijs, de ontwikkeling van een bijzonder grondrecht*. 231-241. Utrecht: Lemma.
- Ybema, S. (2003). *De koers van de krant. Vertogen over identiteit bij Trouw en de Volkskrant*. Amsterdam.

SUMMARY

Staying on track by adapting to a changing world

Developments in the organisational culture of the Stichting Carmelcollege School Foundation, 1922-2000.

This study describes and analyses the management of a single Roman Catholic educational organisation within the secondary education system in the Netherlands over a relatively long period of time, i.e. 1922-2000. This educational organisation – the Stichting Carmelcollege school foundation, based in Hengelo – was founded by Carmelite friars in 1922 and has been governed by a predominantly lay board since 1968. Starting out with two small secondary schools, the organisation had grown to 35,000 students by 2000, thereby becoming one of the largest denominational secondary school organisations in the Netherlands. This longitudinal study is historical in nature but touches on the disciplines of organisation theory and public administration. Through an archival record search and a literature review, it attempts to systematically delineate the changing organisational culture of the school foundation throughout the decades under study. The study aims to answer the following research question:

How has the organisational culture of this foundation developed since its formation and how can later developments be understood in the light of a strongly changing context and new demands made on a school board?

The central, theoretical concept ('organisational culture') is used in the sense as defined by the American organisation expert E.H. Schein in the 1990s: *a pattern of basic assumptions invented or developed by a given group to cope with its problems of external adaptation and internal integration*. This anthropological approach to a developing organisation assumes the perspective whereby an organisation is primarily seen as a social environment, with collective but also at times conflicting interests. In this view, organisational culture is focused on problem-solving and emerges from collective learning processes. This also makes the concept suitable for studying organisations with a long history. For his descriptive model of organisational culture, Schein departed from a three-layer concept of culture. First of all, culture manifests itself in observable behaviour, to which he refers as the layer of *artefacts*. The layer underneath is formed by *values* that exist at the individual or group level, and the bottom layer is formed by *basic underlying assumptions*: values that have solidified into assumingly self-evident truths, which are therefore difficult to change, but which also provide cognitive stability and thus characterise the organisation at its core.

'Organisational culture' in this sense is a strongly value-laden concept. However, with the exception of the most profound ones, values are also subject to change. Such changes are due to shifting views, social developments and cultural relations over

time, as well as to their political translation into legislation. In four content areas, the cultural changes within the school foundation were so significant that the board had to continuously respond to them. These are: 1) the shape and form of the Catholic identity, before as well as during and after the period of secularisation; 2) the strong growth in student figures in preparatory higher and secondary education, leading to an expansion and later a restructuring of the educational system; 3) the changing influences of national government policy; and 4) the position and outlook on the task and role of the school board itself.

This made the strong unified culture that characterised the organisation until the mid-1950s more diverse. This organisational dynamic was not surprising in itself, but it led to different managerial behaviour. Nevertheless, the board tried to partially preserve its original – religious and educational – core values. The problem of ‘adjusting’ versus ‘retaining’ characterised the work of the post-1960 boards. The idea of a Carmelite ‘nest’ disappeared after 1968, although the board tried to stick to its core values.

Secularisation – which began in the 1950s – placed increasing pressure on religious values. Even Catholic intellectuals openly doubted the added value that a Catholic school could offer. The Church also recognised this development, as became apparent during the Second Vatican Council and the Dutch Pastoral Council that followed. Active church membership sharply declined and Catholic teachers became scarcer. This changed the schools, and the board went along with that. In the 1960s, the Carmelite order’s motivation for secondary education waned, and the relationship between the order and the school foundation was formally terminated in 1968. Nevertheless, the Carmelite order’s connection with the Carmelite schools was not as rigorously severed as in other educational congregations. Friars continued to teach at the schools and the order held a number of quality seats on the central school board. The Carmelite higher secondary schools themselves wanted were to continue a relationship with Carmelite thought and the existing organisational and administrative bond. Meanwhile, the number of students sharply increased between 1950 and 1980, due to increased school attendance, especially by girls. Partly going against its own educational preferences, the board saw its schools grow steadily and continually. There was a dilemma: even in this period following the Catholic emancipation, was it necessary to grow almost indefinitely when that very growth threatened to cause a loss of identity?

The lay board that led the foundation from 1968 had to reassert its legitimacy in the 1970s. Initially, this did not work out well at a time when secondary school teachers were renouncing their docility, as did their principals. Internal crises followed. In Schein’s terms, these were the ‘learning processes of internal integration’. After 1980, the foundation appeared to be able to restore workable relationships, as a result of each party’s willingness to compromise and continue strong ties to a common past. However, in the meantime relations shifted: the parties (board, administration, principals)

increasingly managed in partnership in processes of coordination and collaboration, while parental participation in decision-making also became a factor in the management process. The administration office and principals gradually became more important in the administrative balance sheet and the board had to concede. In the relationship between the board and schools, the introduction of parental participation in decision-making increased the administrative obligations. In the process of finding a new balance, the parents actually lost out. Despite influencing the individual schools through the participation councils, their position as constituents (traditionally essential in privately-run education) was neglected by the board and not institutionally anchored. Due to the development of the schools in the direction of 'emerging bureaucracies' with an emphasis on professionalism and a weakening of governance, the foundation lost sight of this position.

In 1988, the board surprised all those involved with the decision to open up schools to students of all levels (including those of lower general and lower vocational secondary education), if this would optimise the range of educational options in the region. This led to mergers with other schools and extensive reshuffling operations. This comprehensive school formation was in line with the then national education policy, but it was by no means enforceable and certainly not common in Catholic preparatory higher and secondary education in 1988. The board's motivation for this decision was predominantly idealistic: it was a value-rational decision, because the board saw this development as an assignment whose realisation was more important than any single school's possible practical objections or organisational complications. This assignment was mainly seen as a continuation of Carmelite ideals such as creating greater equality of opportunity and providing comprehensive education, including the subject of religion.

This radical widening process caused another sharp increase in the number of students. Within one decade, the foundation grew from 20,000 to 35,000 students, in many ways creating a new organisation. Undoubtedly this process diluted the shared memory of the Carmelite past, with the result that the self-evidence of the continued use of the core values from that past diminished. This time, the learning process meant that a major adaptation to the external policy environment might have far-reaching internal effects, such as a loss of identity.

Another consequence of this jolting formation of wide comprehensive schools was a further shift in the internal balance of power. The board continued to prefer a substantive role for itself, although this was rendered difficult by the ongoing bureaucratisation and expansion. By the end of the 1990s, the school board strongly felt the need for an administrative restructuring. Under the influence of Carver's Government Model for non-profit organisations, it opted for a structure in which two administrative bodies jointly formed the competent authority: a professional executive board and a supervisory board. The latter administrative body was given a more liberal role,

monitoring the organisation's social objective in combination with general, supervisory duties. Paradoxically, the board hereby followed an external advisory report that had already been issued in 1969 but had been rejected at the time.

Reflection on the new structure also meant reaffirming some old values, such as the wish to share a common organisational culture and a reformulated collective mission and core values. The schools also had the intention and willingness to somewhat relativise their autonomy in favour of new, joint resolutions for the new millennium.

For this historical study, E.H. Schein's theory provided the idiom to describe the aspects of organisational culture in their coherence and dynamically analyse the school board's actions in the four relevant content domains.

OVER DE AUTEUR

Willem van der Geest (Tilburg, 1946) studeerde Nederlands aan de Universitaire Lerarenopleiding van de Universiteit van Amsterdam (MO-B en kandidaatsexamen in 1970). Hij werkte als leraar Nederlands in Vaals/Gulpen van 1969 tot 1983. Daarna werkte hij als onderwijskundig adviseur van het Katholiek Pedagogisch Centrum in Den Bosch (1983-1991 en 1999-2001). Vervolgens was hij werkzaam als rector van de Stedelijke Scholengemeenschap Maastricht (1991-1999) en was hij lid van het College van Bestuur van de Stichting Carmelcollege te Hengelo (2001-2008). Hij was daarna nog werkzaam als interimmanager in diverse middelbare scholen. Aan de KU-Leuven studeerde hij wijsbegeerte (2010 - 2015, MA).

Beknopt overzicht ontwikkeling Carmel scholengroep 1922 - 2000

De oorspronkelijk gestichte scholen:

1923 Carmelcollege Oss

1923 Twents Carmel Lyceum Oldenzaal

1947 De Grundel, Hengelo

1949 Geert Groote College, Deventer

1953 Sint Jacobuscollege, Enschede

1954 HBS Pius X, Almelo

1957 Titus Brandsmacollege, Dordrecht

1959 Drents Carmel College, Emmen

De dependances, gestart tussen 1965-1975:

1965 Twickel College Hengelo (gestart als dependance van De Grundel)

1973 Thij College, Oldenzaal (gestart als dependance van Twents Carmelcollege)

1975 Florens Radewijnscollege, Raalte (gestart als dependance van Geert Groote College Deventer)

De uitbreidingen door fusies tussen 1991 en 2000:

1992 Emmen. Drents Carmelcollege fuseert tot brede scholengemeenschap (havo-mavo-vbo, later toegevoegd vwo);

1993 Almelo. Pius X College Almelo en Canisius Almelo, de laatste school wordt aan Carmel overgedragen en door Carmel verbreed, fuseren met vier andere vbo scholen tot twee brede scholengemeenschappen met nevenvestigingen in Tubbergen en Rijssen;

1993 Raalte. Florens Radewijnscollege fuseert met mavo en vbo-scholen tot een brede scholengemeenschap;

1993 Oldenzaal: twee havo/vwo-scholen fuseren met mavo-scholen, later (1999) gevolgd door een fusie met een vbo-school tot een zeer brede en grote scholengemeenschap met nevenvestigingen in Lossler en Denekamp;

1995-1997 Hengelo: twee Carmelscholen fuseren in twee clusters tot twee brede scholengemeenschappen met nevenvestigingen in Delden en Borne;

1995-1997 Enschede: St Jacobuscollege vormt met een christelijke havo/vwo school en drie andere scholen voor mavo en vbo tot een interconfessionele, brede scholengemeenschap;

1994-1996 Oss. Carmel College Oss (inmiddels 'Titus Brandsma College Oss'), fuseert in 1994 met drie mavo's en enkele jaren later met een brede, reeds gefuseerde vbo-school tot een zeer brede scholengemeenschap met nevenvestigingen in Heesch en Ravenstein;

1999-2000 Deventer. Geert Groote College Deventer en twee andere havo/vwo scholengemeenschappen (openbaar en p.c.) en alle mavo's en vbo-scholen in Deventer fuseren tot een stadsbrede, algemeen bijzondere en zeer brede scholengemeenschap.

Scholen die zich aansloten (1995-2000):

1997-1998 Groenlo/Lichtenvoorde: de brede scholengemeenschap Marianum met nevenvestiging in Lichtenvoorde;

1997-1998 Gouda: de brede scholengemeenschap St. Antoniuscollege met nevenvestiging in Bodegraven;

1997-1998 Eindhoven: de smalle vwo/havo scholengemeenschap Augustinianum.

Leerlingenaantallen totale scholengroep:

1923: 127

1930: 182

1948: 661

1962: 3.500

1970: 6.600

1980: 15.000

1988: 20.000

2000: 35.000

Getallen bij benadering.

Opmerking: de scholen veranderden regelmatig van samenstelling door toevoeging van nieuwe afdelingen of door fusie. Fusies vonden soms in meerdere stappen plaats. Scholen veranderden soms meermaals van naam. Vestigingen werden nieuw geopend of juist afgestoten. Veranderingen in denominatie kwamen zelden voor.