

Erfgoed van het Hoger Sociaal Agogisch Onderwijs

Terugblik op ruim honderd jaar opleiden voor
sociale beroepen 1899-2012.

Auteur

Dr. Maarten van der Linde
Bijzonder lector Geschiedenis van het
sociaal werk
Kenniscentrum voor Sociale Innovatie
Versie 3.0

maarten.vanderlinde@hu.nl

Datum

16 oktober 2012

© Hogeschool Utrecht. 2012

Bronvermelding is verplicht.
Verveelvoudigen voor eigen gebruik
of intern gebruik is toegestaan.

Erfgoed van het Hoger Sociaal Agogisch Onderwijs

Terugblik op ruim honderd jaar opleiden voor sociale beroepen, 1899-2012.

Inleiding

In februari 2012 vroeg het Sectoraal Advies College Hoger Sociaal Agogisch Onderwijs mij een prikkelend artikel te schrijven over de ontwikkeling en maatschappelijke betekenis van het HSAO. Onder HSAO werd verstaan: MWD, SPH, CMV, Creatieve Therapie, Social Work, Pedagogiek, Toegepaste Psychologie, kortom de opleidingen die bekend staan als de 'Vele Takken Eén Stam'-opleidingen plus TP. Het SAC HSAO is een door het bestuur van de HBO Raad ingesteld orgaan dat het bestuur gevraagd en ongevraagd adviseert over sectorale aangelegenheden.

Het artikel dient – samen met een artikel over de arbeidsmarkt (Frank Peters, 'HSAO en Arbeidsmarkt'), een artikel over kennisontwikkeling (Geralien Holsbrink-Engels, 'De rol van hogescholen in kennisontwikkeling en valorisatie voor de sociale sector') en een 'Sectorfoto HSAO: Kengetallen studenten' – als input voor de Sectorverkenning die najaar 2012 van start zal gaan.

De opdracht van het SAC luidde: 'Het gaat om een schets van de ontwikkeling van het HSAO in relatie tot ontwikkelingen in de samenleving, in het (hbo-) onderwijs en ontwikkelingen op het snijvlak van het HSAO met andere hbo-sectoren/opleidingen. Het blik terug (historisch perspectief), schetst de huidige situatie en gaat in ieder geval in op de volgende vragen:

- Hoe heeft het HSAO c.q. de opleidingen als toeleveraar van sociale professionals gereageerd of ingespeeld op ontwikkelingen in de samenleving en hbo-brede ontwikkelingen;
- Wat is de maatschappelijke relevantie en het maatschappelijk rendement van het HSAO als toeleveraar van professionals en de betekenis van het HSAO voor de arbeidsmarkt van welzijn, zorg en hulpverlening, ook in verhouding tot mbo en wo;
- Wat waren de belangrijkste vraagstukken en dilemma's waar de sector c.q. de opleidingen zich voor gesteld zag, hoe zijn deze getackeld dan wel doen zij zich nu nog voor, zoals:
 - o Volume versus kwaliteit
 - o Breed versus smal opleiden
 - o Niveau bachelor in relatie tot mbo en tot hbo-masters
 - o De verhouding kennis – vaardigheden – houding.'

Niet echt afgebakend dus, en gelukkig ontbrak een aanwijzing tot hoever de terugblik zou mogen reiken. Niet zelden geldt een jaar of vijftien, twintig als voldoende voor een historisch perspectief, maar ik heb de kans gegrepen om een perspectief te schetsen op de ruime eeuw die ons scheidt van de start van de eerste beroepsopleiding in 1899.

Reacties op de eerste versie van dit artikel in de vergadering van de Sectorraad HSAO op 13 april 2012 bevestigden mijn vermoeden dat er belangstelling bestaat voor een ruim historisch perspectief. Maar ik hoorde ook de vraag: 'Wat heb je er aan?'

De vraag 'wat heb ik aan historische kennis, historisch besef, historisch perspectief?' is niet in een of twee woorden te beantwoorden. Zelf heb ik een aantal antwoorden geformuleerd in mijn lectorale rede van november 2011: *Doe wel, maar... zie om* en in mijn artikel 'Recht op geschiedenis' van juni 2012.

"Zestien redenen om je in de geschiedenis te verdiepen zijn: Willen weten – Begrijpen – Verklaaren – Verbanden leggen – In ander perspectief plaatsen – Rekenschap afleggen – Beeldvorming corrigeren – Beeldvorming nuanceren – Gevoel voor proporties krijgen – Lessen trekken – Waarschuwen – Ontzenuwen – Ontmythologiseren – Inspireren – Verhalen vertellen – In ere houden".

Erfgoed van het Hoger Sociaal Agogisch Onderwijs

Terugblik op ruim honderd jaar opleiden voor sociale beroepen, 1899-2012.

Ik vind het stuk voor stuk onmisbare activiteiten voor de reflectieve professionals die wij docenten en onderzoekers zelf willen zijn. Het zijn ook relevante competenties voor de aankomende reflectieve professionals die wij willen opleiden. Hieruit volgt dat we in de body of knowledge (basiskennis) van onze opleidingen plaats moeten inruimen voor een gedegen inleiding op de geschiedenis van het sociaal werk in brede zin c.q. de werkvelden waarvoor wij opleiden. Deze geschiedenis behoort een basisvak (basisdiscipline) te zijn naast sociologie, psychologie, pedagogiek, ethiek en filosofie, politicologie en de methodiekvakken. Niet als een verwaterd aandachtspunt hier of daar, maar als stevig aangezet onderdeel van het curriculum gericht op basiskennis, historisch kunnen denken en onderzoeksvragen kunnen stellen vanuit historisch perspectief (historische competenties). In latere fasen van de opleiding, in keuzevakken en minoren, waar de nadruk gelegd wordt op interdisciplinaire verbanden en onderzoeksvragen, kunnen historisch besef en kennis van de geschiedenis goede diensten bewijzen.

Een handvol HSAO bachelor opleidingen heeft geschiedenis door de jaren heen in het curriculum gehandhaafd. Een aantal had de geschiedenis geschrapt, maar intussen weer opgenomen. Er zijn ook nog opleidingen waar de aandacht voor geschiedenis schittert door afwezigheid. Schitteren betekent in dit verband dat die afwezigheid opvallend is. Opvallend omdat alom wordt erkend dat we in de afgelopen vijftien, twintig jaar ietwat zijn doorgeslagen in de nadruk op 'vaardigheden' ten koste van 'kennis'. Sinds 2007 zijn er bovendien hulpmiddelen beschikbaar. Er is een keuze mogelijk uit twee recente handboeken, beide ontstaan vanuit de onderwijspraktijk in het bachelor onderwijs Social Work en geschreven door hbo-docenten die gepokt en gemazeld zijn in dat onderwijs. Daarnaast wordt de geschiedenis van de sociale sector sinds enkele jaren op unieke wijze ontsloten door historische overzichten in de vorm van digitale canons. Per oktober 2012 zijn al vijf Nederlandse 'sociale' canons beschikbaar: Sociaal Werk, Zorg voor de Jeugd, Maatschappelijke Opvang, GGZ, Zorg voor mensen met verstandelijke beperkingen. Nieuwe canons zullen komende jaren verschijnen: Reclassering, Maatschappelijk Werk, Sociaal-Cultureel Werk. Daarnaast zijn er de canons Internationale denkers en History of Social Work, en drie Vlaamse canons. Kijk en ontdek: www.canonsociaalwerk.eu

Aan de hand van het commentaar van de directeuren heb ik een tweede en uitgebreidere versie van het artikel geschreven. Uitbreider omdat ik merkte dat kennis van het verleden ongelijk verdeeld is. Naar aanleiding van commentaar van enkele collega's vul ik in deze versie 3.0 nog enkele gaten.¹

De opzet van dit artikel heeft me hoofdbrekens gekost met als uitkomst dat ik de eeuw in drie periodes heb ingedeeld die ik achtereenvolgens 'Fundamenteel', 'Experimenteel' en 'Tegenstrijdig' heb genoemd.

Indachtig het woord van de Schotse sociaal werk pionier Thomas Chalmers (afbeelding): 'No measures, but men' heb ik mijn verhaal geïllustreerd met afbeeldingen van de personen die in dit verhaal een rol hebben gespeeld of nog spelen.



¹ Met dank aan dr. Lia van Doorn, drs. Jeroen Gradener, dr. Doortje Kal, dr. Judith Metz, drs. Ard Sprinkhuizen en drs. Herma Tigchelaar voor hun commentaar.

Erfgoed van het Hoger Sociaal Agogisch Onderwijs

Terugblik op ruim honderd jaar opleiden voor sociale beroepen, 1899-2012.

Inhoudsopgave

1	Het fundamentele erfgoed, 1899-1945	5
1.1	Inleiding	5
1.2	Politieke en levensbeschouwelijke diversiteit	6
1.3	Een breed werkveld: dominantie van zorg boven verheffing – de spanning tussen sociaal en cultureel	7
1.4	Beginnende professionalisering in een beginnende sociale rechtsstaat.....	8
1.5	Samenwerking met het beroepenveld	9
1.6	Hervormingsgezind, voor een krachtige publieke sector en dito publieke moraal	9
1.7	Vanzelfsprekende normatieve professionaliteit	9
1.8	Intellectuele en maatschappelijke vorming, methodische scholing.....	10
1.9	De opleiding: brede basis, de eerste specialisering.....	10
1.10	Toelatingseisen bewaken het beginniveau	11
1.11	Kleinschalig en persoonlijk	11
1.12	Vernieuwing door internationale contacten.....	11
2	Het experimentele erfgoed, 1945-1995	13
2.1	Inleiding	13
2.2	Tweede specialisatieronde: MW, CW en PW, 1946-1960	14
2.3	De waarde van de deeltijdopleidingen, 1960-heden	14
2.4	Onderwijsexperimenten en duurzame vernieuwingen, 1965-1985	15
2.5	Bezinning, bezuiniging, schaalvergroting, 1980-1990	16
3	Het tegenstrijdige erfgoed, 1995-2012	18
3.1	Inleiding	18
3.2	Hernieuwde levensbeschouwelijke diversiteit.....	18
3.3	Inspelen op maatschappelijke ontwikkelingen en vragen, 1995-2010	19
3.4	Verwevenheid van ‘harde’ en ‘zachte’ problematieken.....	20
3.5	Pedagogen en psychologen, nieuwkomers in het HSAO	20
3.6	IJverige didactiek.....	21
3.7	Lectoren, praktijkgestuurd onderzoek en het onderwijs.....	22
3.8	Recente ontwikkelingen in de samenleving.....	22
3.9	Tussen MBO en WO	23
3.10	Zijn onze studierichtingen (voldoende) breed of (te) smal?	23
4	Conclusies en aanbevelingen vanuit historisch perspectief	26
5	Bronnen	28

Erfgoed van het Hoger Sociaal Agogisch Onderwijs

Terugblik op ruim honderd jaar opleiden voor sociale beroepen, 1899-2012.

1 Het fundamentele erfgoed, 1899-1945

1.1 Inleiding

De 'Opleidingsinrichting voor Socialen Arbeid' te Amsterdam begon het eerste cursusjaar in september 1899. De vereniging 'Ons Huis' aan de Rozenstraat in hartje Jordaan had een leslokaal ter beschikking gesteld. Initiatiefneemster was Marie Muller-Lulofs (1854-1954, afbeelding boven), die in Utrecht de Vereniging tot Verbetering van Armenzorg had opgericht en met haar 45 jaar een boegbeeld was van de nieuwe richting in het sociaal werk, in de VS aangeduid als 'scientific philanthropy'. 'Onderzoek', 'Registratie', 'Samenwerking tussen instellingen', 'Sociale wetgeving waar nodig', 'Methodisch werken', 'Van mensch tot mensch' en 'Toeleiding tot zelfhulp' waren de trefwoorden. 'Goede hulp' was meer dan de traditionele praktijk van liefdadigheid door vrijwilligers. Het werk van vrijwilligers was onmisbaar, maar professionele scholing was vereist. Muller-Lulofs werd gesteund door maatschappelijk werk pionier Helene Mercier (foto midden) en de sociaal liberale politicus Arnold Kerdijk (foto onder).



De eerste lichting telde veertien vrouwelijke studenten. Zij waren allemaal ouder dan 23 jaar; dat was toen de vereiste minimumleeftijd. Jonger achtte men de leerlingen niet 'levensrijp' voor de theorie en praktijk van het werk dat zich afspeelde in een harde wereld die zij vanuit hun beschermde huis en opvoeding niet kenden. Die leeftijdsgrens zakte al snel naar 19/20 jaar omdat een wachttijd van drie of vier jaar te lang was. En, zo bleek al snel: de jonge dames waren niet zo gauw overstuurd.

Het jaar 1899 markeerde het begin van de opleiding voor sociale beroepen in Nederland. Geen toevallig jaartal. De jaren 1890-1920 waren – ook internationaal – een 'Progressive Era', een periode van felle sociale strijd, kiesrechtstrijd en sociaal activisme, beginnende sociale wetgeving, bloeiend feminisme en ontwakend sociaal besef, ook binnen de kerken. In Nederland bracht het sociaal-liberale 'kabinet van de sociale rechtvaardigheid' Pierson-Goeman Borgesius (1897-1901) maar liefst vijf fundamentele sociale wetten tot stand: leerplicht, woningwet, ongevallenwet, gezondheidswet en de kindervetten. De sociale wetgeving kwam op stoom.

Bij het gebouw van de Sociale Verzekeringsbank in Amsterdam verzezen later twee 3.60 meter hoge bronzen beelden: de Beschermer en Beschermerster van de Sociale Zorg en Gerechtigheid. (foto)



Het algemeen kiesrecht werd toegekend tussen 1917-1919 aan alle mannen en vrouwen. Met deze sociale wetgeving deed de landelijke overheid haar intrede in de

Erfgoed van het Hoger Sociaal Agogisch Onderwijs

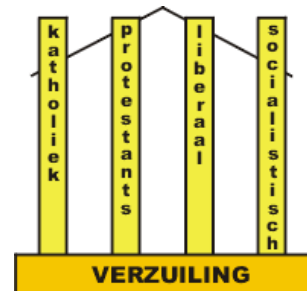
Terugblik op ruim honderd jaar opleiden voor sociale beroepen, 1899-2012.

maatschappij om corrigerend op te treden (marktwerking), bescherming te bieden (sociale misstanden) en voor ieder kind basisrechten te garanderen (goede opvoeding, basisonderwijs). In het uitvoerende werk verschenen de eerste ambtenaren (leerplicht, kinderbescherming), maar overigens was het gehele uitvoerende werk in handen van particuliere verenigingen (vooral verenigingen): van armenzorg, kinderbescherming, thuiszorg, speeltuin- en buurthuiswerk, gehandicaptenzorg. Bijdragen van de overheid? Niet of mondjesmaat. Bestuurd door de overheid? Nee, bestuurd door sociaal voelende burgers en notabelen. Het woord was nog niet uitgevonden omdat het vanzelfsprekend was: 'Burgerkracht'. Overigens werd deze 'burgerkracht' geschraagd door honderden bestuurders uit adellijke milieus die bestuurservaring, netwerken, kapitaal (land, geld en gebouwen) inbrachten.

De Amsterdamse Opleidingsinrichting voor Socialen Arbeid was de eerste in de wereld met haar cursusduur van (toen nog) twee jaar. In New York ging die zomer op voorstel van Mary Richmond (foto) een vergelijkbare cursus van start, maar het werd pas na twee, drie jaar een opleiding van twee jaar.



De Opleidingsinrichting veranderde zijn naam in 'School voor Maatschappelijk Werk' omdat na de grote spoorwegstaking van 1903 het woord 'sociaal' in verband werd gebracht met 'socialisme'. Dat bleek een obstakel voor de werving van nieuwe studenten. Het was nog niet zo lang geleden dat Oranjeklanten het "Hop hop hop, hangt de socialen op" aanhieven, en dat klonk niet direct wervend. Het waren jaren van snelle (voor Nederlandse begrippen) modernisering en democratisering met als gevolg het ontstaan van maatschappelijke blokvorming op basis van godsdienstige en levensbeschouwelijke overtuigingen: de roemruchte verzuiling. Vanaf de invoering van het algemeen kiesrecht rond 1920 is de verzuiling, of met een moderne term: de levensbeschouwelijke diversiteit, ook zichtbaar in de sociale opleidingen.



1.2 Politieke en levensbeschouwelijke diversiteit

De Amsterdamse School voor Maatschappelijk Werk gold als 'algemeen', maar had in levensbeschouwelijk opzicht een vrijzinnig-christelijke en humanistische kleur en politiek gezien een links-liberaal en gematigd sociaaldemocratisch profiel. Vanuit de katholieke gemeenschap had Sittard in 1920 de primeur van de eerste Rooms-Katholieke School voor Maatschappelijk Werk. De opleiding had een uitgesproken sociaal-katholiek profiel, uiterlijk passend binnen de katholieke zuil, maar innerlijk minder dogmatisch en volgzaam dan men zou verwachten. Een jaar later, in 1921, richtte Fé Haye (1891-1948, afbeelding) in Amsterdam de Katholieke School voor Maatschappelijk Werk op, als onderafdeling van de R.K. Vrouwenbond. In 1926 volgde de oprichting van het interconfessioneel-protestantse Centraal Instituut voor Christelijk-Sociale Arbeid (Cicsa).



De verschillen met de algemene opleiding lagen op het gebied van de godsdienstige vorming, maar veel minder in het op de praktijk gerichte onderwijs en de methodieklessen. Methodiekonderwijs trok zich weinig aan van de godsdienstige scheidslijnen. Voorzover dit onderwijs gericht was op sociale interventies in de praktijk, oriënteerde het zich al snel op dezelfde theorie. Dit is duidelijk te maken aan het voorbeeld van het social casework. De basis daarvan werd gelegd in het armenbezoek door vrijwilligers van het Elberfelderstelsel, vanaf 1853. Het Amsterdamse genootschap Liefdadigheid naar vermogen introduceerde het in Nederland (1891) en Muller-Lulofs werkte

Erfgoed van het Hoger Sociaal Agogisch Onderwijs

Terugblik op ruim honderd jaar opleiden voor sociale beroepen, 1899-2012.

in deze lijn. De methode werd in de jaren 1900-1922 verder uitgewerkt, vooral door Mary Richmond in de VS. Kenmerken waren onder meer dat het opstellen van een individueel hulpverleningsplan ingebed moet zijn in sociaal onderzoek en gebruik moet maken van sociaal-wetenschappelijke kennis. Niet moraliseren, maar onderzoek doen. Mobiliseren van de hulpbronnen in de persoon van de cliënt, zijn gezin en familie, de omgeving, particuliere verenigingen en overheidsinstellingen en voorzieningen. De Nederlands-hervormde Cicsa-docent J.H. Adriani (1874-1948) nam de fakkel over van Muller-Lulofs, stichter van de algemene School voor Maatschappelijk Werk. Zie zijn *Voorlezingen over armenzorg*, 1923. Na de Tweede Wereldoorlog heeft zijn Cicsa-leerling Marie Kamphuis (1907-2004) die van huis uit gereformeerd was, deze lijn prominent voortgezet met haar *Wat is social casework?* (1950, vele herdrukken). Maar... de eerste Nederlandse vertaling van Mary Richmonds *Social Casework* was van de hand van de katholieke Zr. A.M.G. Onnen, met als titel: *Maatschappelijk Hulpbetoon*, en dat al in 1926!

1.3 Een breed werkveld: dominantie van zorg boven verheffing – de spanning tussen sociaal en cultureel

Van 1900 tot omstreeks 1945 waren de begrippen 'sociale arbeid', 'sociaal werk' en 'maatschappelijk werk' synoniem. In de praktijk groeide en bloeide daarnaast het volksontwikkelingswerk en vormingswerk en het club- en verenigingswerk met kinderen en jongeren. Dit had enerzijds de vorm van kindbescherming en anderzijds de vorm van activiteiten in de vrije tijd van kinderen en jongeren. Dit laatste werd het 'derde milieu' genoemd, naast gezin en school. Na 1945 kwam 'maatschappelijk werk' steeds vaker naast 'jeugdwerk' of 'cultureel werk' te staan en kreeg daardoor vooral de betekenis van 'hulpverlening'. Maar het is goed te beseffen dat de oorspronkelijke betekenis breder was. De School voor Maatschappelijk Werk bood opleidingen voor alle sectoren. De *Gids voor Maatschappelijk Hulpbetoon*, die vanaf 1899 tot 1957 werd uitgegeven door de koepel van maatschappelijkwerkinstellingen documenteren hoe breed het werkveld was. Anno 1940 waren de belangrijkste werkvelden (in de terminologie van 1940):

Werklozenzorg	Bescherming van vrouwen en meisjes
Arbeidsbeurs	Zorg voor de ongehuwde moeder en haar kind
Oudeliedenzorg	Reclassering van volwassenen
Arbeidszorg voor onvolwaardigen (nu: WSW)	Hulp aan zwervers en landlopers
Zorg voor lichamelijk gebrekkigen	Drankbestrijding en hulp aan drankzuchtigen
Slechthorenden	Landverhuizing en emigratie
Doofstommen	Volkskredietwezen en woekerbestrijding
Blinden	Het werk der kruisverenigingen
Zenuwlijders	Woningopzicht
Psychopaten	Fabrieksinspectie
Zwakzinnigen en krankzinnigen	Sociale fabrieksleiding
Hulpverlening bij rampen en ongelukken	Volkshuiswerk
Kinderuitzending	Jeugdwerk o.a. van de Maatschappij tot Nut van het Algemeen
Zorg voor wezen en halfwezen	Vrije jeugdvorming
Zorg voor de verwaarloosde jeugd	

De instellingen die zich primair bezig hielden met hulpverlening, zorg en ondersteuning overheersten en bepaalden het beeld ten koste van de instellingen die zich vooral richtten op volksontwikkeling en volksopvoeding, het latere sociaal-culturele werk, de sociaal-educatieve richting die sinds 1990 wordt ondergebracht onder de noemer Culturele en Maatschappelijke Vorming. Niet toevallig werden deze instellingen in

Erfgoed van het Hoger Sociaal Agogisch Onderwijs

Terugblik op ruim honderd jaar opleiden voor sociale beroepen, 1899-2012.

de naoorlogse edities van de *Gids voor Maatschappelijk Hulpbetoon* niet meer opgenomen. Hun spreekbuis was van 1919 tot 1946 het maandblad *Volksontwikkeling*, uitgegeven door de Maatschappij tot Nut van 't Algemeen en vanaf 1952 voortgezet onder de titel *Volksoopvoeding*.

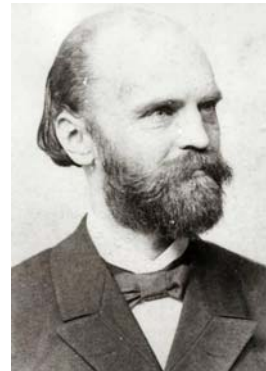
Het ongenoegen over deze vroege dominantie klonk door in de debatten over de verhouding tussen Maatschappelijk Werk (met eigen ministerie!) en Cultureel Werk (verdeeld over twee of drie ministeries) van de jaren vijftig die gepacificeerd werd met de studierichtingsindeling van 1960 en rijkelijke subsidies. De nieuwe dominantie sinds begin jaren 2000 van het vertoog over 'de zwaksten en de kwetsbaren' en het pleidooi voor de generalist die vooral een modern toegeruste (activerende, outreachende) maatschappelijk opbouw) werker lijkt te zijn, stuit op begrijpelijke kritiek uit de hoek van de vertegenwoordigers van de aloude cultureel-educatieve richting binnen het brede sociaal werk, in de traditie van het Nutswerk en het Toynbeewerk. Deze stellingname van de CMV'ers, onder andere cultureel-educatieve werkers en de kinder- en jeugdwerkers, vertegenwoordigt een hoofdstroom in de geschiedenis van onze opleidingen en werkvelden: volksontwikkeling, volksverheffing, sociaal-cultureel (opbouw) werk, kinderwerk, jongerenwerk. (zie ook paragraaf 3.10)

1.4 Beginnende professionalisering in een beginnende sociale rechtsstaat

Ook binnen de traditionele werkvelden ontstaat de vraag naar *geschoolde* beroepskrachten. Dit was een gevolg van industrialisatie, verstedelijking, sociale wetgeving en ook van het toenemende belang van kennis en vaardigheden als geheel. Traditionele werkvelden waren de sociale filantropie, de armenzorg, het diaconale werk. Daarnaast ontstond een zich snel uitbreidende 'sociale sector' als gevolg van sociale wetgeving, de wederzijdse doordringing van staat en maatschappij. Geschoold sociaal werk wordt een *onmisbare* voorziening in de zich ontwikkelende sociale rechtsstaat. De eerste betaalde functies in het werkveld ontstonden. Ambtenaren voor de controle op de leerplicht, op de kindervetten en de woningwet verschenen op het toneel. De armenraden (voorloper van de gemeentelijke sociale diensten) groeiden. Woningcorporaties, gemeentelijke diensten volkshuisvesting en verenigingen voor armenzorg namen ook bezoldigde medewerkers in dienst. Verder kwamen er betaalde banen in de kinderopvang, het volkshuiswerk, het kinderwerk en het jongerenwerk. In de verstandelijkgehandicaptenzorg, de institutionele jeugdzorg en de reclassering komt de professionalisering in de jaren voor 1945 traag op gang.

Ook al in de decennia voor 1945 zien we op alle sociale terreinen toenemende wetgeving en nieuwe voorschriften. De complexiteit van de samenleving neemt ook toe als gevolg van de trek van het platteland naar de stad met als gevolg dat in grote steden als Amsterdam en Rotterdam, maar ook in provinciesteden als Tilburg, Helmond, Utrecht, Haarlem geen sprake meer is van een *Gemeinschaft*, zoals die door de socioloog Ferdinand Tönnies (afbeelding) in 1887 werd getypeerd als tegenhanger van de nieuwe *Gesellschaft*. Traditionele bindingen van dorp, familie, kerk en vereniging vielen weg en werden lang niet altijd gecompenseerd door nieuwe sociale verbanden.

Voor de sociale opleidingen betekende het besef dat de samenleving snel aan het veranderen was dat in het curriculum een prominente plaats was ingeruimd voor maatschappelijke en persoonlijke vorming en voor kennis van de juridische, sociologische, sociaalpsychologische en sociaalhistorische disciplines met de methodische scholing in het centrum.



Erfgoed van het Hoger Sociaal Agogisch Onderwijs

Terugblik op ruim honderd jaar opleiden voor sociale beroepen, 1899-2012.

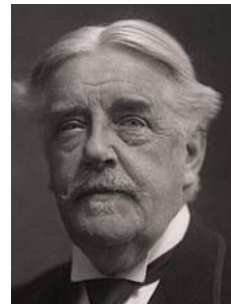
1.5 Samenwerking met het beroepenveld

De scholen voor maatschappelijk werk werkten nauw samen met het beroepenveld dat nog grotendeels het terrein was van (grote) particuliere verenigingen met actieve besturen, leden en vele vrijwilligers. Het werkveld was georganiseerd in toonaangevende (overkoepelende) verenigingen met gezaghebbende tijdschriften, zoals de 'Nederlandsche Vereeniging voor Armenzorg en Weldadigheid', de 'Centraal Bond voor Inwendige Zending en Christelijk Philantropische Inrichtingen', 'Diocesane Caritas Instellingen' en de 'Gereformeerde Bond van Vereenigingen en Stichtingen van Barmhartigheid in Nederland'. Twee tijdschriften sprongen eruit: het *Tijdschrift voor Armenzorg en Kinderbescherming* bediende de brede sector van sociale hulp- en dienstverlening; het al genoemde maandblad *Volksontwikkeling* was verplichte kost voor ieder die werkzaam was in volksontwikkelingswerk en vormingswerk, jeugdwerk, volkshuis-, buurt- en dorpshuiswerk, werkloosheidsprojecten etc.

Een aanzienlijk deel van de docenten was werkzaam (geweest) in het beroepenveld en/of was er nauw mee verbonden.

1.6 Hervormingsgezind, voor een krachtige publieke sector en dito publieke moraal

Door de initiatiefnemers Marie Muller-Lulofs, Helene Mercier en Arnold Kerdijk, het bestuur en de docenten was de School voor Maatschappelijk Werk onderdeel van de hervormingsgezinde sociale stroming die zich in de jaren tachtig en negentig van de negentiende eeuw had gemanifesteerd. De politieke vertegenwoordigers van deze stroming brachten de belangrijke sociale wetgeving van rond 1900 tot stand. Er bestonden directe contacten en personele unies met befaamde verenigingen als de 'Maatschappij tot Nut van 't Algemeen', het 'Genootschap Liefdadigheid naar Vermogen' (Louis Blankenberg, foto) en de 'Nederlandse Vereniging voor Armenzorg en Weldadigheid', tijdschriften als *Het Sociaal Weekblad* en publicaties als de *Gids voor Weldadigheid*. Mutatis mutandis gold dit ook voor de protestantse en katholieke opleidingen. Kerkdijk, Merker, Muller-Lulofs en Blankenberg speelden een vergelijkbare rol in de ontwikkeling van het sociaal werk als hun tijdgenoten Octavia Hill en de Barretts in Groot-Brittannië, Mary Richmond en Jane Adams in de Verenigde Staten en Alice Salomon in Duitsland.



1.7 Vanzelfsprekende normatieve professionaliteit

De opleidingen kenden een uitgesproken en bijna vanzelfsprekende normatieve professionaliteit die we ons – vanuit enkele vrijgevochten jaren vijftig/zestig afkeer van elke normativiteit – niet al te conservatief moeten voorstellen. Onderzoek hiernaar is noodzakelijk want de beeldvorming is vaak eenzijdig en karikaturaal: 'vóór 1968 was het sociaal werk over de hele linie neerbuigend en betuttelend naar doelgroepen en cliënten'. Opvattingen over normatieve professionaliteit van de jaren 1920-1945 kunnen geïllustreerd worden met toonaangevende personen als Louise Went (foto links), een van de eerste woningmaatschappelijk werkers en docent, later bestuurslid, van de Amsterdamse School voor Maatschappelijk Werk en de vrijzinnig protestantse theoloog/socioloog en volksopvoeder Willem Banning (foto rechts), o.a. docent op de Amsterdamse School voor Maatschappelijk Werk en na de oorlog hoofddocent op Academie de Horst. Zij werkten vanuit gemeenschapsidealen en voor sociale rechtvaardigheid. (Uitwerken.)



Erfgoed van het Hoger Sociaal Agogisch Onderwijs

Terugblik op ruim honderd jaar opleiden voor sociale beroepen, 1899-2012.

1.8 Intellectuele en maatschappelijke vorming, methodische scholing

De lessen werden verzorgd door hoogleraren en universiteitsdocenten en door docenten uit de praktijk. Van de leerlingen werd een forse inspanning gevraagd om zich ook intellectueel te vormen (geschiedenis, filosofie, ethiek, sociale en politieke stromingen), dit temeer omdat de overgrote meerderheid van de leerlingen vrouwen waren en vrouwen in die tijd een achterstand hadden in intellectuele vorming. Theoretische vakken waren verder o.m. pedagogiek, sociologie, psychologie, recht. In 1916 verscheen van M. Muller-Lulofs, *Van mens tot mens*, maar ook het handboek van C.W. de Vries, *Wat een armbezoeker weten moet* en in 1923 publiceerde J.H. Adriani (foto boven) zijn *Voorlezingen over armenzorg*. Voor het cultureel werk publiceerde K.F. Proost in 1938 *Volksontwikkeling. Beginselen en praktijk*. Deze werken markeerden het begin van de methodische vakscholing.

Van studenten werd verwacht dat zij boeken en romans lazen en geabonneerd waren op een cultureel tijdschrift en/of vakblad. 'Individen zijn wij, persoonlijkheden moeten wij worden', was een motto van Emilie Knappert (1860-1952, foto midden), tussen 1915 en 1926 directrice van de School voor Maatschappelijk Werk in Amsterdam. Zij leerde haar leerlingen 'to unhumbug themselves', want 'het lied van de schijn wordt hier niet gezongen'. Knappert was in de halve eeuw voorafgaand aan de Tweede Wereldoorlog boegbeeld van het sociaal cultureel werk. Zij propageerde het werk van Jane Addams (foto onder) die in de VS het volkshuiswerk en de community organization begon.

Doel van de opleiding en bepalend voor de sfeer was de doelstelling om 'de maatschappij te dienen'. Materialisme en individualisme waren toch wel taboe. Je ontwikkelen en met je talenten woekeren een gebod. Met de universiteit bestond incidentele, geen structurele samenwerking.



1.9 De opleiding: brede basis, de eerste specialisering

De Amsterdamse School voor Maatschappelijk Werk kende in 1900 na het eerste algemene cursusjaar vijf specialisatiemogelijkheden. Hierbij was een combinatie van invalshoeken bepalend, vooral *context*, *doelgroepen* en *soorten methodisch handelen*. De specialisaties waren: Armenzorg, Kinderbescherming, Woningwerk, Toynbeewerk (volksontwikkeling en jeugdwerk) en Opzichterschap in fabrieken en werkplaatsen. Dit zijn de bakermatten van de tegenwoordige opleidingen MWD/SJD, CMV en P&A/HRM. De katholieke en protestantse opleidingen deden in grote lijnen hetzelfde, maar legden eigen accenten, zoals sociaal werk in de parochie of de gemeente. In het inrichtingswerk werkten geschoolde verpleegkundigen of laaggeschoolde oppassers. De professionalisering in eigen sociaal-agogische beroepsopleidingen kwam in de jaren zestig op gang (mbo- en hbo-inrichtingswerk, later SPW en SPH).

In de jaren twintig werd de cursusduur uitgebreid tot drie jaar omdat het lesprogramma overvol was en er te weinig tijd was voor de stage. In het tweede cursusjaar werd vanaf de Kerst een differentiatie aangebracht in twee groepen:

1. Maatschappelijke steun, sociaal-hygiënische arbeid ('Arbo'), woningopzicht en kindbescherming;
2. Kinderverzorging, volksontwikkeling en jeugdwerk.

Erfgoed van het Hoger Sociaal Agogisch Onderwijs

Terugblik op ruim honderd jaar opleiden voor sociale beroepen, 1899-2012.

In het eerste cluster herkennen we de tegenwoordige opleidingen MWD/SJD en P&A/HRM; in het tweede cluster CMV. Het derde jaar werd het praktijkjaar. Daarnaast organiseerde de SMW diverse cursussen. Interessant is dat bibliotheekwerk, wijkverpleging en het werk van de TBC-huisbezoekster nog als direct verwante werkterreinen werden opgevat.

1.10 Toelatingseisen bewaken het beginniveau

Een diploma HBS of gymnasium was vereist. De CICSА (protestantse SMW) liet uit gebrek aan leerlingen ook leerlingen met het Mulodiploma toe – overigens was het niveau van de MULO niet voor de poes (examen in negen vakken). In de jaren twintig werd ook al de mogelijkheid van een toelatingsexamen geboden, een vroege vorm van tweede kans onderwijs voor volwassenen. Dat examen was pittig: Nederlands (tekstverklaring en opstel), maatschappelijke kennis, geschiedenis en de drie moderne talen Frans, Duits en Engels.

Dit Toelatingsonderzoek HBO/HSAO overleefde de onderwijsrevoluties van 1968-1972 en functioneert nog steeds. Na dreigende afschaffing ten tijde van de kabinetten-Den Uyl en Van Agt-Wiegel nam het Sectoraal Adviescollege HSAO dit toelatingsexamen in 1981 onder haar hoede om de kwaliteit ervan te waarborgen. Sindsdien functioneert het toelatingsonderzoek nog steeds naar tevredenheid – weliswaar in afgeslankte vorm want Duits en Frans zijn in de jaren zeventig geschrapt. Een aantal hogescholen werkt hierbij samen in het Landelijk Samenwerkingsverband Toelatingsonderzoek HSAO/HBO; andere hogescholen organiseren het zelfstandig. Op enkele hogescholen is het toelatingsonderzoek omstreeks 2003 verder uitgekleeft tot drie vakken en soms geheel of gedeeltelijk vervangen door een capaciteitentest. Daarbij gaat het niet om het toetsen van verworven kennis (geschiedenis en maatschappijleer) en voldoende beheersing van Nederlands en Engels, maar hoofdzakelijk om de vraag of iemand het *zou kunnen leren*. Dat dit een verarming is, spreekt voor zich.

1.11 Kleinschalig en persoonlijk

De opleidingen waren kleinschalig en kunnen vergeleken worden met de University Colleges van tegenwoordig. Twintig, dertig, hooguit veertig studenten per jaar. In 1927 kwamen op de Amsterdamse School voor Maatschappelijk Werk 38 leerlingen aan in het eerste jaar. Directeur M.J. Moltzer vond dat eigenlijk te veel: 'het grote aantal tast de serieuze en prettige sfeer aan'. Deze kleinschaligheid heeft ruim zeventig jaar standgehouden, tot in de jaren zeventig. Docenten kenden de studenten. Tussen studenten en docenten bestonden sterke banden. Op de kleine academies bestond deze kleinschaligheid nog langer en zelfs anno 2012 is er in sommige opleidingen nog sprake van kleinschaligheid. In de herfst van 2011 organiseerden de studenten die in 1967 op Academie de Horst met hun studie begonnen en in 1971 afstudeerden een reünie waarbij *iedereen* aanwezig was. Dat zegt wat.

1.12 Vernieuwing door internationale contacten

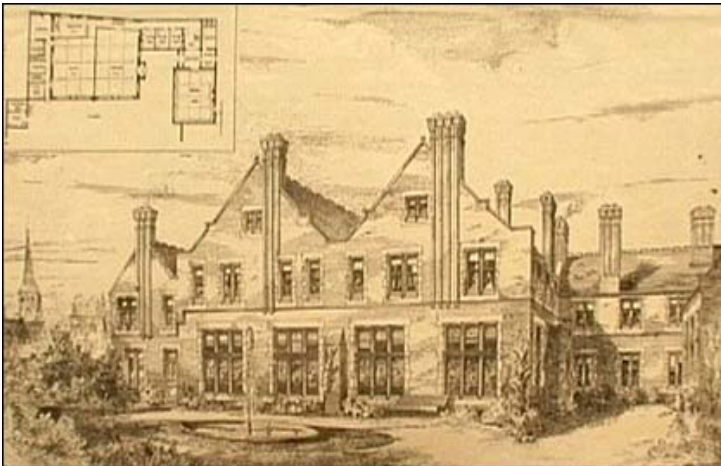
De scholen voor maatschappelijk werk onderhielden intensieve contacten met de zusterinstellingen in het buitenland. Vanaf het begin zijn er uitwisselingen, bezoeken en stages geweest. Die internationale belangstelling en het onderhouden van contacten werden gevoed door de internationale oriëntatie van het *Tijdschrift voor Armezorg en Kinderbescherming*, de verre voorganger van het tegenwoordige *TSS Tijdschrift voor Sociale Vraagstukken*. De oudere generaties leerden het vak in het buitenland en deden er inspiratie op. In de eerste decennia van de twintigste eeuw strekten vooral sociaalwerkpraktijken in Groot-

Erfgoed van het Hoger Sociaal Agogisch Onderwijs

Terugblik op ruim honderd jaar opleiden voor sociale beroepen, 1899-2012.

Britannië en Duitsland (vóór 1933) tot voorbeeld. Na de Tweede Wereldoorlog werd die rol overgenomen door de Verenigde Staten.

Belangrijke vernieuwingen werden geïnspireerd door buitenlandse voorbeelden. De oprichting van de School voor Maatschappelijk Werk werd geïnspireerd door Britse Women's colleges. Het Duitse Elberfelder stelsel leerde hoe een individualiserende en wijkgewijze methode van werken eruit kon zien. Het woningwerk van Octavia Hill in Londen liet zien hoe volkshuisvesting, maatschappelijk werk en clubwerk voor jeugd en volwassenen gecombineerd konden worden. Arnold Toynbee (foto) inspireerde studenten uit Oxford en Cambridge om in de Londense achterbuurten sociaal-cultureel clubwerk op te zetten. Het vrijwilligerswerk dat onze eerstejaars studenten doen in het kader van hun opleiding staat op zijn schouders. De naar hem genoemde Toynbee Hall in Londen (afbeelding hieronder) werd internationaal het model voor het club- en buurthuiswerk; de stichters en leiders van Toynbee Hall Samuel en Henrietta Barnett (foto rechts) werden een rolmodel, door hun werk en hun publicaties.



Na 1945 is Marie Kamphuis het meest bekende voorbeeld van het bevorderen van internationale contacten en leren van het buitenland. Maar zij stond op de schouders van Muller-Lulofs, Knappert, Moltzer en anderen.

Bij de oprichting (Parijs, 1928) van de *International Association of Schools for Social Work* (IASSW) was Nederland present. Jan F. de Jongh, directeur van de Amsterdamse School voor Maatschappelijk Werk, was de derde president van de IASSW (1954-1961).

2 Het experimentele erfgoed, 1945-1995

2.1 Inleiding

In de laatste oorlogsjaren en direct na 1945 werd *Social Security* de nieuwe maatschappelijke norm. Deze norm inspireerde – naarmate de welvaart verder toenam – tot een ruimhartig stelsel van sociale voorzieningen. Het sociale beleid en het beginnende welzijnsbeleid waren gebaseerd op een consensus die vooral bestond uit vier elementen:

1. Nooit meer de schande van de massale werkloosheid van de jaren dertig;
2. Nooit meer de vernederende filantropie van vroeger;
3. Nooit meer de maatschappelijke bestaansonzekerheid die de voedingsbodem vormde voor de aantrekkingskracht van het nationaal-socialisme;
4. Sociale zekerheid als vaandel van een kapitalistische sociale rechtsstaat waar tegenover het communisme zijn aantrekkingskracht verliest.

Vanaf 1948 draaide de politiek de subsidiekraan richting maatschappelijk werk, opbouwwerk, volksontwikkelingswerk en jeugdwerk open. Nederland kreeg in 1952 een apart (!) ministerie voor Maatschappelijk Werk en dit gaf het maatschappelijk werk extra prestige. Het aantal sociale opleidingen verdubbelde in 1945-1946 van vijf naar tien en in de loop van de jaren vijftig en zestig kwamen er nog meer nieuwe opleidingen bij, zoals de Kopse Hof in Nijmegen en De Jelburg in Baarn, die samen met Middeloo de Mikojel-opleidingen werden genoemd en van waaruit de Creatieve Therapie werd ontwikkeld.

De jaren 1955 tot 1973 waren voor het sociale en culturele beleid een optimistische en dynamische tijd. Binnen de verzuilde kaders ontstond een nieuw welzijnsbestel waarin de landelijke overheid het *door verenigingen opgebouwde en beheerde netwerk van sociale en culturele voorzieningen* geleidelijk overnam. Toen dat proces – dat later als ‘verstatelijking’ werd aangeduid – omstreeks 1970 voltooid was, werden stilzwijgend of in heftige democratiseringsacties de oude levensbeschouwelijke en verzuilde jassen afgeschud.

Professionalisering werd de nieuwe slogan en dat ging verder dan de ‘vakscholing’ uit de eerste helft van de twintigste eeuw. Professionals moesten het uitvoerende werk overnemen, liefst ál het uitvoerende werk. Tegelijkertijd verloor als gevolg van secularisatie, individualisering en welvaartsgroei het verenigingsleven en het vrijwilligerswerk aan wervingskracht. Vrijwilligerswerk kwam in veel sectoren in een kwade reuk te staan – het riekte naar liefdadigheid, bevoogding en betutteling – althans naar de smaak van de aanstormende jonge professionals voor wie een ieder die de leeftijd van vijftig was gepasseerd hopeloos ouderwets was. Het beeld was ronduit negatief; de utopie was dat de overheid op vele, zo niet alle terreinen van zorg en welzijn sociale professionals in dienst zou nemen.

Scholen voor maatschappelijk werk heetten vanaf 1960 ‘sociale academie’. Vanaf 1965 begon op deze sociale academies een explosieve groei van het aantal studenten. De tegenstrijdige trefwoorden van de periode 1965-1980 zijn secularisatie, democratisering en politisering, maar ook sensitivity training en zelfontplooiing, verbinding met maatschappelijke en emancipatorische bewegingen, onderwijsexperimenten gedragen door groepen docenten en studenten. Individualisering en collectivisering stonden in een merkwaardige spanningsverhouding met elkaar. Er bestond nog geen of geringe invloed van onderwijskundigen op de sociale academies. Dick de Bie was een van de eersten, met als missie weer orde te scheppen na de democratiseringsgolf en de opstand tegen het overgeleverde curriculum. Het onderwijs werd collegiaal georganiseerd in eigen beheer, geleid door docent-coördinatoren die rouleerden.

Erfgoed van het Hoger Sociaal Agogisch Onderwijs

Terugblik op ruim honderd jaar opleiden voor sociale beroepen, 1899-2012.

2.2 Tweede specialisatieronde: MW, CW en PW, 1946-1960

Tussen 1946 en 1960 begint een tweede professionaliseringsronde waarin de Amerikaanse methoden social casework, supervisie, groepswork en community organization hun weg vinden in de opleidingen. De sociale psychologie begon aan een opzienbarende opmars. De Amerikaanse psycholoog Carl Rogers noemde de sensitivity training de 'belangrijkste sociale innovatie van de twintigste eeuw'. De sociologie ontwikkelde zich ook tot een basisdiscipline van de sociale beroepsopleiding. Het werk van de sociologen Willem Banning, Jacques van Doorn en Herman Milikowski stond tientallen jaren op de verplichte leeslijst.



Aansluitend op een trend die in de jaren twintig en dertig al zichtbaar was, ontstonden binnen de opleidingen vanaf begin jaren vijftig drie brede specialisaties onder de noemers: Maatschappelijk Werk, Sociaal Cultureel Vormingswerk, Personeelswerk. Dit leidde er toe dat de School voor Maatschappelijk Werk in 1960 werd omgedoopt tot 'Sociale Academie'. De drie specialisaties werden nu wettelijk erkende studierichtingen: Maatschappelijk Werk, Cultureel Werk en Personeelswerk. Deze driedeling kwam niet uit de lucht vallen, maar was gebaseerd op een geschiedenis en praktijkervaring van tientallen jaren. Vanaf het begin van de jaren vijftig ontstonden voorts de Voortgezette Opleidingen, het eerst aan de School voor Maatschappelijk Werk te Amsterdam. Icoon van de naoorlogse professionalisering van het maatschappelijk werk was Marie Kamphuis (1907-2004, foto rechts). Boegbeelden van het sociaal-cultureel werk waren onder meer Han Fortman (jeugdwerk), Cees Louwerse (club- en buurthuiswerk), Cees Stapel (volkshogeschoolwerk) en Rob Hajer (vormingswerk).

2.3 De waarde van de deeltijdopleidingen, 1960-heden

Bij het verlenen van subsidie aan instellingen stelde de overheid de voorwaarde dat de ongediplomeerde beroepskrachten een beroeps opleiding zouden gaan volgen en diploma's halen. Het gevolg was dat de opleidingen voor een aanzienlijk deel volwassenen als student kregen. Deze 'urgentieopleidingen' groeiden vanaf 1960 stormachtig. Beroepskrachten gingen een of anderhalve dag per week naar school. Ook nadat aan de eerste vraag naar dit inhaalonderwijs was voldaan, bleven de 'parttime opleidingen' bestaan. Nu gevoed door een grote groep volwassenen die als 'tweede kans', of als gevolg van 'externe democratisering' of vanuit 'emancipatiebewegingen' de weg vond naar de sociale academie. Vanaf de late jaren zestig begon ook de professionalisering van het inrichtingswerk en de institutionele jeugdzorg mee te tellen. Ook hier een inhaalslag: eerst mbo en hbo parttime opleidingen Inrichtingswerk, later met voltijdopleidingen.

De waarde van de parttime of deeltijdopleidingen is er in gelegen dat er volwassenen met levenservaring en maatschappelijke ervaring studeren. Vaak zijn het ook studenten / werkers die afkomstig zijn uit andere milieus dan de traditionele hogere en hogere middenklasse milieus die de socialer beroepen bevolkten. Hun aandeel in de sociale



Erfgoed van het Hoger Sociaal Agogisch Onderwijs

Terugblik op ruim honderd jaar opleiden voor sociale beroepen, 1899-2012.

beroepen vergroot het maatschappelijk draagvlak van de sociale professies en draagt bij aan externe democratisering van het onderwijs. Vanuit deze stellingname werd in 1977 fel geprotesteerd tegen de dreigende beperking of afschaffing van mogelijkheden een parttime opleiding te volgen. Ook de mogelijkheid van het toelatingsonderzoek 21+ werd verdedigd door een breed front van (toen nog) sociale academies (zie afbeelding)

2.4 Onderwijsexperimenten en duurzame vernieuwingen, 1965-1985

Tussen 1965 en 1980 werd een onvoorstelbare hoeveelheid onderwijsexperimenten bedacht en uitgevoerd. Geen onderwijs zo dicht op de actuele maatschappelijke bewegingen en de tijdgeest als het HSAO. In deze jaren was dat het gevolg van

1. Het directe contact van studenten met maatschappelijke vraagstukken als armoede, sociale ongelijkheid, discriminatie en de gerichtheid op sociale actie. De socioloog Herman Milikowski (foto boven) schreef over de bewoners van wat ruim veertig jaar later 'prachtwijken' werden genoemd: 'de lof der onaangepastheid' en Piet Reckman (foto onder), geboren actievoerder en van 1976 tot 1990 directeur onderwijs op De Horst, publiceerde begin jaren zeventig over sociale actie.
2. Het instromen van studenten die zelf deel uitmaakten van emancipatiebewegingen en/of actief waren in een of meer van de vele tientallen actiegroepen of comités in het sociale domein;
3. De fundamentele kritiek op de inrichtingen in de (toen geheten) zwakzinnigenzorg en de jeugdzorg. Dennendal, Release en JAC zijn in dit verband de tekenen van een nieuwe tijd. Dat in de VS in 1972 de beweging voor Independent Living begon was nog volslagen onbekend. Dennendal, Release, JAC en wat destijds de 'alternatieve hulpverlening' werd genoemd hadden een enorme impact.
4. Het aantreden van een jonge generatie docenten die was gevormd in bewegingen als de studentenbeweging, Derde Wereldbeweging, een politieke partij als de CPN of bijvoorbeeld de Bhagwanbeweging en allerlei therapeutiserende scholen en bewegingen;
5. De imponerende kracht van (neomarxistische en psychologiserende) ideologische vertogen en
6. Het min of meer gelijktijdig afzwaaien van een invloedrijke groep docenten die op overtuigende wijze de eenzijdigheden kon compenseren.



De sociale opleidingen trokken vanaf de jaren zestig, zeventig studenten aan uit de doelgroepen. Vooral de deeltijders brachten ervaringsdeskundigheid mee. De onderwijsexperimenten van de jaren 1965-1985 waren het product van een mix van democratisering, maatschappij- en wetenschapskritiek, utopisch denken, zelfontplooiings- en emancipatiebewegingen (vooral feminisme). Trefwoorden waren o.a. projectonderwijs, ervaringsleren, integratie theorie-praktijk, anti-deskundigheidsvertogen (Illich), emancipatiegericht onderwijs, aandacht voor socialisatieprocessen, leren in en aan de groep, speciale leerroutes, o.a. voor vrouwen en multi-etnisch onderwijs.

In de loop van de jaren zeventig kristalliseerden zich de vernieuwde curricula uit. Binnen en tussen de drie studierichtingen ontstonden specialisatieprogramma's rond jeugd en jongeren, werken bij justitie, gehandicaptenzorg, opbouwwerk, werken in een organisatie. Onderwijsprojecten zochten aansluiting op

Erfgoed van het Hoger Sociaal Agogisch Onderwijs

Terugblik op ruim honderd jaar opleiden voor sociale beroepen, 1899-2012.

maatschappelijke ontwikkelingen zoals nieuwe armoede, multiprobleem gezinsproblematiek, verloedering binnensteden.

De experimenteerfase (1965-1975) heeft bijgedragen aan nieuwe vruchtbare vormen van onderwijzen en leren, meer afwisseling in de verhouding tussen het binnen- en buitenschoolse curriculum, aandacht voor de betekenis van het eigen socialisatieproces voor het studeren en functioneren binnen school en werk, het agenderen van huiselijk geweld, humanisering van instituties, erkenning van de positie en rechten van minderheden en cliëntenparticipatie.

Voor menigeen gingen democratisering en secularisatie te snel en te ver. Nadat De Horst zich in 1971 los maakte van de hervormde synode werd (vooral) vanuit de Gereformeerde Bond binnen de Nederlandse hervormde Kerk voor een nieuwe protestants-christelijke sociale academie gepleit. (Cartoon Willems in *Verdanda*, 1971). Het leidde tot een nieuwe sociale academie De Vijverberg, die via diverse fusieprocessen en naamswijzigingen, nu onderdeel is van de Christelijke Hogeschool Ede.



De vernieuwingen hebben ook een keerzijde gehad. De democratiseringsacties leidden tot vele koninkrijkes binnen eenzelfde school en hadden niet zelden een sterke interne gerichtheid tot gevolg. Relaties met het werkveld werden verbroken; het repareren was niet zelden moeizaam. De grote nadruk op de praktijk ging ten koste van basiskennis. Dit werd versterkt door thematisch en projectonderwijs. De aandacht voor externe democratisering – tweedekansers – ging gepaard met een daling van het niveau wat soms nog versterkt werd omdat het onderscheid tussen ‘onderwijs’ en ‘persoonlijke groei’ niet altijd duidelijk werd vastgehouden.

2.5 Bezinning, bezuiniging, schaalvergroting, 1980-1990

In de jaren tachtig werd de opleidingen de rekening gepresenteerd voor de fenomenale groei in de periode 1945-1980. In 1982 werden bezuinigingen aangekondigd. Er kwam Schaalvergroting, Taakverdeling en Concentratie: de STC-operatie waarmee minister Deetman vanaf 1983 aanstuurde op de vorming van multisectorale hogescholen. Nadat deze operatie omstreeks 1986 was afgerond (althans de eerste fusieronde) kwamen de studierichtingen aan de beurt. Het HSAO telde in 1983 *dertien studierichtingen* verspreid over ca. *dertig academies*:

- | | |
|--------------------------|--|
| 1. Maatschappelijk Werk | 8. Creatief-Educatief Werk |
| 2. Opbouwwerk | 9. Creatieve Therapie |
| 3. Cultureel Werk | 10. Arbeidsvoorziening |
| 4. Inrichtingswerk | 11. Beroepskeuzewerk |
| 5. Personeelswerk | 12. Arbeidsmarktpolitiek/Personeelsbeleid |
| 6. Bejaardenwelzijnswerk | 13. Welzijnsbeleid (samengestelde studierichting). |
| 7. Jeugd welzijnswerk | |

Op verzoek van de HBO-Raad voerde de commissie Van der Top in 1989 een HSAO-sectorverkenning uit, met als uitkomst het advies ‘*Herkenbare Kwaliteit in het HSAO*’. Dit advies leidde in 1990 tot het samenvoegen van de dertien studierichtingen tot het viertal: MWD, CMV, SPH, P&A. Creatieve (toen nog

Erfgoed van het Hoger Sociaal Agogisch Onderwijs

Terugblik op ruim honderd jaar opleiden voor sociale beroepen, 1899-2012.

geschreven met een K) Therapie wist aan deze dans te ontsnappen en bleef een zelfstandige studierichting.

De schaalvergroting en de omslag in het denken over management omstreeks 1990 leidde ertoe dat een voor het HSAO nieuw type management zijn intrede deed. Trefwoorden waren o.a. 'integraal management' en 'resultaatverantwoordelijkheid'. Het zelfbestuur van de onderwijsteams met roulerende coördinatieteams bestaande uit docenten werd beëindigd. Bestuur en beheer werden zakelijker, bedrijfsmatiger en... duurder.

De veranderingen van de jaren tachtig gingen verder dan 'indikken' en 'zakelijker' zijn. Er was sprake van een perspectiefwisseling waarin waarden als 'democratisering', 'maatschappelijke vorming', 'kritisch bewustzijn' en 'geëngageerd sociaal werk' ingeruild werden voor meer individualiserende benaderingen, zakelijk management, vaardigheden. Theorie moest 'praktische theorie' zijn. 'Nieuwe zakelijkheid' kwam in de mode; begrippen als 'markt', 'marketing' en 'product' verschenen in het sociaalwerk-vocabulaire. De sociaal-culturele en cultureel-educatieve werksoorten zoals vormingswerk, vormingswerk in internaatverband, opbouwwerk, jongerenwerk werden hard getroffen door bezuinigingen.

Geert van der Laan (foto), van 1994 tot 2009 de eerste hoogleraar Grondslagen van het maatschappelijk werk, merkte hierover in 1990 op: 'Van de ene op de andere dag leek een onzichtbare censor de bekende trefwoorden als 'emancipatie', 'communicatie', 'democratisering' en 'politisering' uit het begrippenarsenaal te hebben geschrap't. Zijn analyse van deze omslag en zijn analyse van de rol die het werk van Hans Achterhuis hierin speelde, is na ruim twintig jaar nog steeds een must voor wie geïnteresseerd is in de geschiedenis van het sociaal werk. (Geert van der Laan, *Legitimatieproblemen in het maatschappelijk werk*)



3 Het tegenstrijdige erfgoed, 1995-2012

3.1 Inleiding

Vanaf het begin van de jaren negentig brak een periode aan waarin de opleidingen met nieuw elan aan de slag gingen binnen de nieuwe studierichtingen. Het tijdperk van 'activisten' en 'vage floepers' leek definitief voorbij. Maar ook hier gold dat oude ideologieën zich een nieuwe jas kunnen aanmeten. Nieuwe ideologieën bewogen zich op het vlak van 'verzakelijking', 'marktgericht denken en werken' (zelfs het onderwijs werd een 'product' genoemd), 'leren leren' en 'competentiegericht leren'.

In het onderwijs doken nieuwe tegenstrijdigheden op zoals

1. 'Hernieuwde ambachtelijkheid' maar verwaarlozing van sociaalwetenschappelijke kennis.
2. 'Herwaardering van kennis', maar welke kennis wordt bedoeld? Praktijkkennis? Ervaringskennis? Intuïtieve kennis? Theoretische kennis? Onderzoekskennis?
3. Opleidingen willen 'geen 'onderwijsfabrieken zijn', maar 'kennisinstituten', maar is kennis mogelijk zonder onderwijs? Welk soort onderwijs maakt kennisontwikkeling mogelijk?
4. Opleidingen verfijnen en specialiseren hun curricula, maar tegelijk klinkt de roep om een breed social work profiel, een opleiding voor een 'generalistische professional'.
5. Er is sprake van hernieuwde inzet op activering, het begrip 'volksverheffing' wordt herontdekt. Maar op welk waardenpatroon kan dit gefundeerd worden?
6. Ook het vrijwilligerswerk wordt in ere hersteld, vrijwillige inzet als basis van de participatiesamenleving. Deze aandacht voor activering en vrijwilligerswerk monden uit in de Wmo en Welzijn Nieuwe Stijl. Maar wat is hier de taak van de professionals?
7. Hier moet ook de opkomst van het Evidence Based werken genoemd worden. In theorie wordt in de opleidingen breed erkend dat het sociale werk moet leiden tot oplossingen voor individuele sociale problemen (schulden) of maatschappelijke problemen (sociale cohesie, veiligheid, leefbaarheid) of sociaal-culturele doelen zoals ontplooiingsmogelijkheden voor kinderen en jongeren zodat zij hun plek vinden, naar school gaan, een opleiding volgen. Of, als oplossingen niet mogelijk zijn, tot het beheersbaar maken of tot 'het leren omgaan met complexiteit'. Maar het uitwerken van wat dit betekent voor het stellen van andere of nieuwe eisen aan de kwaliteit van de uitvoering van beroepen, wat dit betekent voor de kennisbasis en voor het opleidingsprogramma lijkt nog in een pril stadium te verkeren.

3.2 Hernieuwde levensbeschouwelijke diversiteit

In de jaren zeventig ging de oude levensbeschouwelijke diversiteit van opleidingen ten onder. Algemene, katholieke en gereformeerde opleidingen fuseerden nadat de oorspronkelijke identiteit was verwaterd of afgeschud. Intussen bloeiden nieuwe kleine op geloof of levensbeschouwing gebaseerde instellingen op: de kleine christelijke en gereformeerde sociale academies in Zwolle en Ede. Sinds het midden van de jaren negentig staat de Christelijke Hogeschool Ede in de top van het HSAO.

De opleiding *Godsdienst Pastoraal Werk* (intussen al op zes hogescholen) past in de tegenstroom tegen de secularisatie, vervlakking en commercialisering van de jaren zestig en zeventig. De opleiding geeft aandacht aan de betekenis van het christelijk geloof voor persoonlijke en maatschappelijke vraagstukken en sociaal handelen. De opleiding GPW lijkt in een aantal opzichten een moderne variant van de opleiding tot 'Werker in Kerkelijke Arbeid' die van 1945 tot 1966 op de academie van Kerk en Wereld / De Horst

Erfgoed van het Hoger Sociaal Agogisch Onderwijs

Terugblik op ruim honderd jaar opleiden voor sociale beroepen, 1899-2012.

werd aangeboden. Weinigen weten nog dat de protestants-christelijke sociale academie in Ede werd gesticht als reactie op het 'van-God-los-raken' van De Horst omstreeks 1971-1972.

Twee verwante ontwikkelingen in dit verband waren:

1. het ontstaan van het Humanistisch Opleidings Instituut (HOI) te Culemborg en de integratie van het HOI in de Universiteit voor Humanistiek (UvH) te Utrecht. Docenten van de UvH leveren belangwekkende bijdragen aan de visieontwikkeling van het HSAO;
2. De uitwerking van de 'presentietheorie' (Andries Baart), oorspronkelijk binnen katholieke sociaal-werk en maatschappelijke activeringscontexten, maar sindsdien in geseculariseerde vorm wijsd verbreid.

Ten slotte: verschillende ontwikkelingen zoals het multiculturele karakter van de samenleving en ook de komst van moslim studenten naar de opleidingen hebben ertoe geleid dat opleidingen weer bewust nadenken over de normatieve grondslagen van het HSAO. De aandacht voor 'moresprudentie' op verschillende opleidingen en lectoraten, zoals het lectoraat Innovatieve Maatschappelijke Dienstverlening van Lia van Doorn op Hogeschool Utrecht, is daar een voorbeeld van.

3.3 Inspelen op maatschappelijke ontwikkelingen en vragen, 1995-2010

Er zijn vele voorbeelden te noemen van leerroutes, opleidingen en studieonderdelen waarmee het HSAO heeft ingespeeld op maatschappelijke ontwikkelingen en vragen uit het werkveld.

Een paar voorbeelden:

1. Opleidingen CMV hebben in de jaren tachtig en negentig actief ingespeeld op de vraag naar professionals voor de *basiseducatie, inburgeringstrajecten en volwasseneducatie*. Met een combinatie van maatschappelijke vorming en schools leren werden hiervoor speciale leerroutes ontwikkeld.
2. De opleidingen CMV hebben zich vernieuwd met specialisaties op het gebied van *jongerenwerk, cultureel ondernemerschap, samenlevingsopbouw, social management*, wijkgericht werken (onder andere als gevolg van het grote stedenbeleid – 'aandachtswijken' en 'krachtwijken' – en Community Art.
3. Sinds de late jaren negentig, begin jaren 2000, hebben de opleidingen MWD het *outreaching werken* herontdekt. Het werd gepopulariseerd onder de noemer van 'Eropaf'.
4. Het werken met personen en *gezinnen met een complexe problematiek* staat sinds lange tijd weer in het middelpunt van methodiekontwikkeling en praktijkgestuurd onderzoek binnen het domein van MWD.
5. Toen omstreeks 2004-2005 bleek dat de opleidingen tekortschoten in het opleiden voor de jeugdzorg werd een *uitstroomprofiel voor de jeugdzorg* ontwikkeld. Nu ligt de bal bij de HSAO opleidingen om het in te bedden binnen en tussen de studierichtingen.
6. Een belangrijke ontwikkeling is de hernieuwde aandacht voor *reclassering en werken in gedwongen kader*. Binnen opleidingen en vanuit kenniscentra wordt gewerkt aan minoren en masters.
7. Opvallend is overigens dat er vanuit het HSAO geen aandacht is voor vrijwilligersmanagement. De expertise, onderwijs en scholingsprogramma's liggen bij Movisie en de Erasmus Universiteit (Lucas Meijs).

Dit zijn enkele voorbeelden die aangevuld kunnen worden. Een overzicht van minoren en uitstroomprofielen, maar ook de onderzoeksprogramma's van de kenniscentra in het HSAO domein laten zien dat de opleidingen en kenniscentra nauw aansluiten bij maatschappelijke en sociaal-culturele noden en vragen.

Erfgoed van het Hoger Sociaal Agogisch Onderwijs

Terugblik op ruim honderd jaar opleiden voor sociale beroepen, 1899-2012.

3.4 Verwevenheid van 'harde' en 'zachte' problematieken

De aanleiding voor deze paragraaf is het 'verlies' van twee 'harde' sectoren: de afsplitsing van Sociaal Juridische Dienstverlening van MWD en het steeds verder op afstand raken van P&A/HRM.

SJD: De inkt van het advies van de commissie Van der Top (zie pagina 13/14) was nog niet droog of er werd vanuit de studierichting MW van de Nijenburgh/Hogeschool Midden Nederland een nieuwe opleiding Sociaal Juridische Dienstverlening geïntroduceerd. Kort gezegd was deze afscheiding een gevolg van de therapeutisering binnen de opleiding MW waardoor geen ruimte bestond om aandacht te geven aan aspecten van materiële hulp- en dienstverlening in steeds complexere contexten. In overeenstemming met de tijdgeest werd het softe begrip 'hulpverlening' ingeruild voor het zakelijk klinkende begrip 'dienstverlening'.

De studierichting SJD is een successtory geworden, maar verhuisde in 2003 binnen de HBO-raad naar de sector Hoger Economisch Onderwijs. Omdat materiele en juridische dienstverlening verweven is met psychosociale hulpverlening is deze uitbraak te betreuren. Temeer omdat binnen de schuldhulpverlening steeds meer ingezien wordt dat het beïnvloeden van gedrag en begeleiden van mensen in een veranderingsproces de kern is van de schuldhulpverlening. Vergelijk wat Nadja Jungmann, lector Incasso en Schulden, in mei 2012 vaststelde in haar openbare les: 'Schulden zijn in belangrijke mate een gedragsvraagstuk'. Schuldhulpverlening is een sociaal juridische, maar tegelijk een sociaal-agogische werksoort. Overigens zijn de opleidingen SJD binnen hogescholen als regel ingebed in de faculteit of het domein 'Maatschappij en Recht' en niet in de faculteit Economie en Management.

P&A: De opleiding *Personeel & Arbeid* vertrok – hier vroeger, daar later - uit het HSAO. Hiermee verdwenen Arbeid, Arbeidsverhoudingen, ondernemerschap en management, bedrijfsgerichte training en vorming uit het zicht van het HSAO.

Het HSAO verloor met SJD en P&A twee 'harde' maatschappelijke sectoren: de sectoren van het sociaal recht en de sector van de arbeid en het personeelsmanagement. Dit was een verlies van kennis van deze werkerterreinen. Het tegenstrijdige is dat juist in de harde sectoren het beïnvloeden van gedrag, zeg maar het agogische element, telkens weer een kernactiviteit blijkt te zijn. Het uiteendrijven van 'harde' en 'zachte' opleidingen is daarom spijtig. Gelukkig bestaat binnen de brede faculteiten of domeinen 'Maatschappij en Recht' de mogelijkheid om in onderzoek en methodiekontwikkeling recht te doen aan de verwevenheid van harde en zachte problematieken.

3.5 Pedagogen en psychologen, nieuwkomers in het HSAO

Pedagogiek en psychologie zijn vanouds kernvakken binnen het HSAO. Maar de afgestudeerden noemen zich geen psycholoog of pedagoog. Zo gespecialiseerd zijn de sociaal werkers niet. SPH komt in de buurt, maar hier ligt toch de nadruk op de versterking van de sociale context, het begeleiden en ondersteunen van mensen in het leven van alledag. Bij psychologen denken we allereerst aan therapie en testjes afnemen. Sociaal werkers werken samen met psychologen, maar zij zijn geen psycholoog.

De opleiding *HBO Pedagogiek* heeft een lange voorgeschiedenis in de deeltijdopleidingen MO-A pedagogiek. Sinds 1995 functioneren voltijdopleidingen, nu op een zevental hogescholen, en meestal op een of andere wijze aangehaakt bij het HSAO.

De opleiding *Toegepaste Psychologie* is in 2007 op drie hogescholen met geaccrediteerde voltijdopleidingen van start gegaan.

Erfgoed van het Hoger Sociaal Agogisch Onderwijs

Terugblik op ruim honderd jaar opleiden voor sociale beroepen, 1899-2012.

De praktijk zal leren of er sprake is van een vruchtbaar contact, uitwisseling, onderzoek binnen HSAO verband of dat er sprake is van ongewenste specialisering ingegeven door het streven om nieuwe groepen studenten te interesseren voor het HBO.

3.6 IJverige didactiek

De invloed van onderwijskundige docenten nam in de jaren negentig snel toe. Er ontstond mede als gevolg van schaalvergroting en de zoektocht naar efficiënt management een scheiding tussen ontwerpen, uitvoeren en evalueren van onderwijs. Tegelijkertijd werd het minder belangrijk dat docenten een eigen vak beheersten. De kern van het docentschap werd getypeerd als 'het begeleiden van leerprocessen'. Zelf heb ik dit omstreeks het jaar 2000 getypeerd als een 'onteigeningsproces'. Anno 2012 lijkt deze trend gekeerd en lijkt de docent als vakvrouw / vakman gerehabiliteerd te worden. Leerprocessen hebben een dragend verhaal nodig en kunnen moeilijk zonder de ervaring en kennis van vakdocenten.

Een kenmerk van veel didactische vernieuwingen was dat 'er wel wat' of 'zelfs heel veel' inzat. Critiek werd niet zelden afgedaan als 'de hakken in het zand'. Vernieuwingen werden meestal ingevoerd zonder voorafgaande experimenteerfase. Vaak bleek achteraf dat bezuinigingsmotieven een bepalende rol hadden gespeeld. Dit speelde in het gehele HBO en niet alleen in het HSAO. Omdat dit artikel over het HSAO gaat, wordt een en ander hier signaleerd.

De ingrijpende introductie midden jaren tachtig van 'modularisering' werd tien jaar later gevolgd door nieuwe concepten als de 'zelfsturende student', 'onderwijsexpensivering' en 'de veranderde rol van de docent'. Het klassikale onderwijs werd de wacht aangezegd, het jaarklassensysteem op de schop genomen, flexibilisering en individualisering werden voortaan nagestreefd. De docent was niet langer 'leermeester' maar 'coach', niet meer 'acteur' maar 'regisseur van leerprocessen'.

'Studeerbaarheid' werd een codewoord voor het hapklaar aanbieden van de leerstof. De 'studiehandleiding' deed zijn intrede. De tragiek was dat zelfs deze tot in detail uitgewerkte spoorboekjes niet steeds goed gelezen werden. De nadruk op studeerbaarheid was ook ingegeven door het vaak lagere niveau van studenten met een achtergrond in het VMBO en MBO die het HSAO binnenstroomden, zelfs toelaatbaar werden geacht tot het tweede jaar. Het zelfstandig bestuderen van handboeken blijkt voor hen een hele klus.

Omstreeks 2000 werd hier en daar in het HSAO (het was in veel meer opleidingen een trend) zelfs – gelukkig tijdelijk – korte metten gemaakt met de waarde van theoretische kennis en er volgde soms zelfs een verbod om nog kennis over te dragen, want 'kennis verouderd'. Het schriftelijk en individueel toetsen van kennis werd (en wordt soms nog steeds) in de ban gedaan. Dergelijke toetsen waren 'een motie van wantrouwen' aan het adres van 'de zelfsturende Einsteingeneratie' die 'zich deze kennis prima zelfstandig kan verwerven' via de nieuwe media. In de plaats van kennisverwerving kwam het 'reflecteren'. Dit ging gepaard, eveneens omstreeks 2000, met de introductie van het competentieleren.

Net als voorafgaande onderwijsvernieuwingen leed ook het competentieleren aan een moeilijk te bestrijden eenzijdigheid. Wie kan er tegen zijn dat een beginnende beroepskracht competent moet zijn en moet beschikken over aantoonbare competenties? Voorstanders van het competentieleren plaatsten tegenover elkaar:

Kennisinhouden	<> Realistische praktijksituaties;
Vakdisciplines	<> De praktijk als discipline;
Onderwijsproces	<> Leer- en ontwikkelingsproces;
Student leert van docent	<> Student leert door eigen studieactiviteit;
Student is passief, docent biedt aan	<> Student is actief, docent is coach;
Toetsing alleen taak van de docent	<> Fundamentele rol van zelfreflectie en zelftoetsing.

Erfgoed van het Hoger Sociaal Agogisch Onderwijs

Terugblik op ruim honderd jaar opleiden voor sociale beroepen, 1899-2012.

Terwijl het sociaal werk als ambacht in de late jaren tachtig en negentig in ere was hersteld, werd het bestuderen van (complexe) theoretische en horizonverruimende literatuur als ambacht inclusief de academische vaardigheden (zoals je eigen maken van literatuur door middel van het maken van een uittreksel) verleden tijd. Maar ook hier keerde de wal het schip. Het lijkt erop dat anno 2012 de preciaire balans tussen kennis, attitude en vaardigheden wordt hersteld.

3.7 Lectoren, praktijkgestuurd onderzoek en het onderwijs

Sinds enkele jaren verandert er veel. Rond lectoren ontstaan groepen onderzoekers die vaak (niet altijd) ook als docent werkzaam zijn. Deze combinatie stimuleert en inspireert hun onderwijs en zij tanken bij in het onderzoek doen. Onderwijs en onderzoek kunnen elkaar versterken. Bovendien worden via de onderzoeksprojecten bij de lectoraten de deuren van de hogescholen naar de buitenwereld verder dan bij stagebezoeken mogelijk is opgezet en worden de contacten met het werkveld verder verstevigd. Idealiter komt dit de onderwijsvernieuwing ten goede.

Echter, het onderwijs en de lectoraten en kenniscentra zouden nog meer van elkaar kunnen profiteren (aan kruisbestuiving zouden kunnen doen) dan nu vaak het geval is. Als het onderwijs en de lectoraten elkaar nog beter weten te vinden, ontstaat een wisselwerking tussen het versterken van de onderzoeksvaardigheden, innovatie in het werkveld, en curriculumvernieuwing. Dit is een verheugende ontwikkeling omdat de eerste jaren toch wel sprake was van een kloof tussen lectoren en hun kenniscentra en het werk op de onderwijsvloer. Het leek erop dat 'het binaire stelsel' (scheiding universiteit/hbo) nu ook binnen het hbo werd gereproduceerd (kenniscentra/bacheloropleidingen).

Door het praktijkgestuurde onderzoek van de lectoren en hun collega-onderzoekers in de kenniscentra komt de inhoud van het werk weer centraal te staan: het onderzoeken, evalueren, ontwikkelen van nieuwe inzichten en methoden van werken. Dit doorbreekt de eenzijdige nadruk op didactiek en het turven van competenties. Maar het leidt ook tot nieuwe vragen, namelijk wat moeten sociaalagogische professionals wel en niet met onderzoek?

3.8 Recente ontwikkelingen in de samenleving

Met de invoering in 2007 van de Wet maatschappelijke ondersteuning (Wmo) werd eindelijk uitvoering gegeven aan het al in de jaren tachtig uitgewerkte concept van de 'zorgzame samenleving' (minister Elco Brinkman). In dat concept werden vooral de schaduwkanten van de verzorgingsstaat in de schijnwerpers gezet: onbetaalbaar, maakt mensen afhankelijk, werkt misbruik in de hand, teveel overheid, te weinig eigen verantwoordelijkheid, etc. De positieve verworvenheden van de verzorgingsstaat werden op de achtergrond gedrongen ten gunste van marktwerking. In geest van de Wmo werden ook uitgangspunten voor 'Welzijn nieuwe stijl' geformuleerd.

Met het voorbijgaan van de economische neergang van de jaren tachtig en de economische bloei van de jaren negentig, raakte dit beleid wat op de achtergrond. Maar sinds de nieuwe economische neergang sinds 2008 zijn ingrijpende bezuinigingen aan de orde.

De bezuinigingen zijn bedreigend voor ontwikkelingsgerichte projecten zoals het 'krachtwijken'-beleid, maar treffen ook direct tal van doelgroepen van het sociaal werk. Gerda de Vries, directeur van Bureau Feniks, stedelijk centrum voor emancipatie in Tilburg: 'Marktwerking in onderwijs en zorg krijgt alle aandacht maar niet de marktwerking op arbeidsmarkt en welzijn: de re-integratietrajecten voor wat het 'granieten bestand van de Bijstand' wordt genoemd. De politiek heeft het graag over zelfredzaamheid en eigen kracht, maar investeren in de kracht van kansarme alleenstaande ouders is geen item. Ik maak mij grote zorgen over het gebrek aan perspectief van 'bijstandsmoeders' en daarmee ook van hun kinderen. Bij

Erfgoed van het Hoger Sociaal Agogisch Onderwijs

Terugblik op ruim honderd jaar opleiden voor sociale beroepen, 1899-2012.

de Tweede Kamerverkiezingen van 12 september was dit in geen enkel politiek partijprogramma een onderwerp, laat staan dat er een integrale visie is. Ook cijfers over armoede en vrouwen veegt bv het SCP graag onder het tapijt want het is niet sexy.' (<http://www.fenikstilburg.nl/home/>; Gerda de Vries, 'Kansarme werklozen de dupe van bezuinigingen', 18 september 2012, Sociale Vraagstukken.nl)

Zoals elke crisis genereert ook deze crisis vernieuwende concepten, zoals 'Welzijn Nieuwe Stijl', 'Participatiemaatschappij' en 'Burgerkracht'. Het zijn belangrijke en waardevolle concepten die inspireren tot vernieuwende praktijken, waarbij soms weer wordt aangeknoopt bij roemrijke tradities uit de geschiedenis van het particulier initiatief op sociaal gebied, zoals de coöperatiebeweging, onderlinge verzekering, herwaardering van de wijk en de in de wijk levende hulpbronnen en burgerinitiatief.

Maar... de geschiedenis leert ook dat we trouw moeten zijn aan de thema's en bevolkingsgroepen voor wie het sociaal werk vanouds op de bres staat en stond en dat we op onze hoede moeten zijn voor eenzijdigheden die we kennen uit eerdere periodes. Hoe de eenzijdige nadruk op zelfredzaamheid makkelijk kan uitlopen op verwaarlozing en onverschilligheid, toonde Muller-Lulofs al aan. Het eenzijdige 'Geen vrijwilligers, maar professionals!' uit de jaren zeventig zou niet mogen omslaan in een even eenzijdig 'Geen professionals maar vrijwilligers!' De mantra van de zelfredzaamheid mag ons niet de ogen doen sluiten voor het gegeven dat veel mensen hulp en steun nodig hebben om een nieuwe stap te zetten. Gebrek aan geld kan zeker ook creatief maken en kan een hefboom zijn om af te rekenen met incompetent sociale werkpraktijken, kostbare bureaucratische praktijken en verkokering. Maar het kan ook leiden tot afbraak van waardevolle voorzieningen.

3.9 Tussen MBO en WO

De positie van het HSAO tussen enerzijds het MBO en anderzijds het WO is bedreigd. Nu al vindt verdringing plaats: HSAO-afgestudeerden worden ingezet op MBO functies. Werkgevers zullen in veel gevallen liever de goedkopere mbo'er hebben dan de duurdere hbo'er. Tegelijkertijd verschijnen er steeds vaker universitair opgeleide pedagogen, psychologen, sociologen en bestuurskundigen op functies die voorheen door hbo'ers werden ingenomen. Tegelijkertijd is er de opkomst van masters aan het hbo, die in vergelijking met wo masters, meer aansluiten bij de beroepspraktijk en wel het vereiste wetenschappelijke niveau niveau hebben.

3.10 Zijn onze studierichtingen (voldoende) breed of (te) smal?

Deze discussie is meer dan honderd jaar oud. Tien jaar na Van der Top klonk einde jaren negentig de roep om een breed beroep Social Work met een brede opleiding Social Work ook al luid en duidelijk (Nora van Riet, foto). Toch werkten de opleidingen MWD, CMV, SPH, CT, Pedagogiek, GPW en TP tussen 2008 en 2011 allemaal hun eigen opleidingsprofielen uit. Met een enkele uitzondering, zoals Zuyd Hogeschool. Fontys hogeschool Eindhoven lijkt dit voorbeeld van een beide brede social work benadering te volgen. Sinds de invoering van de Wmo klinkt opnieuw de roep om een generalistische sociale basisprofessional voor een wijkgerichte aanpak (Jos van der Lans) en/of ter voorkoming van te veel specialistische hulpvragen (Hans van Ewijk).



Erfgoed van het Hoger Sociaal Agogisch Onderwijs

Terugblik op ruim honderd jaar opleiden voor sociale beroepen, 1899-2012.

*Foto's rechts op deze pagina, van boven naar beneden:
Margot Scholte, Ard Sprinkhuizen, Judith Metz en Eltje Bos.*

Margot Scholte en Ard Sprinkhuizen (lectoraat MW, InHolland) analyseerden de vraag naar de nieuwe generalistische professional en wezen erop dat het vooral gaat om 'een breed generalistisch perspectief dat gedeeld wordt door een team van professionals met een verschillende achtergrond' (*Sozio-SPH* februari 2012). Hardop denkend vroegen zij zich af of een nieuwe indeling gebaseerd kon zijn op de klassieke (Amerikaanse) methodische driedeling: casework/ groepwerk/ community organization: (individuele) hulp- en dienstverlening, groepswork en samenlevingsopbouw. Zij stelden dat dit 'inderdaad de driedeling is die aan het begin van de professionaliseringsgolf van het maatschappelijk werk of sociaal werk halverwege de vorige eeuw ook al aan de basis van de sociale opleidingen lag'.

Vanuit mijn analyse kom ik tot een iets ruimer perspectief waarin ik het toch wel fundamentele onderscheid tussen de tradities van enerzijds de sociale hulp- en dienstverlening en anderzijds de volksoontwikkeling en het jeugdwerk heb blootgelegd. De werkvelden waarop vanaf ca. 1955 de methodes van het groepswork werden losgelaten waren vooral: kinder-, jeugd en jongerenwerk, vormingswerk, club- en buurthuiswerk en opbouwwerk. De methodes van het groepswork waren belangrijk, maar niet bepalend. (Zie paragraaf 1.3, 1.9 en 2.2.)

'Breed social work' lijkt anno 2012 in de richting te gaan van modern maatschappelijk werk voor de (zeer) kwetsbare groepen. Op de site www.socialevraagstukken.nl (dossier opleidingen sociaal werk) wordt een discussie gevoerd waarbij aan de ene kant de voorstanders van een brede opleiding social work zich roeren (met het model van Fontys hogeschool Sociale Studies als voorbeeld) en anderzijds vanuit de CMV opleidingen en Jeugdstudies tegengas wordt gegeven omdat men 'een brede opleiding sociaal werk te eenzijdig' vindt: 'De schrik slaat ons om het hart als de auteurs (van Fontys) benadrukken dat de sociaalagogische opleidingen zich primair zouden moeten gaan richten op de ondersteuning van die doelgroep die door de genoemde beleidswijzigingen de meeste aandacht van het lokale openbaar bestuur lijkt te krijgen: diegenen die tot voor kort leefden in instellingen buiten de samenleving en sinds enkele jaren op zichzelf zijn aangewezen in de (oude) wijken. Om vervolgens nog enig maatwerk te kunnen gaan leveren wordt studenten de mogelijkheid geboden om zich te specialiseren in doelgroepen als de GGZ-agoog, de maatschappelijk werker, de licht verstandelijkgehandicaptenwerker en de jeugdzorgwerker'. (Discussiebijdrage 2 juli 2012 van Judith Metz, programmaleider Youth Spot HVA, Eltje Bos, opleidingsmanager CMV HVA en Elke van der Heijden, clustermanager Social Work, HVA).



Erfgoed van het Hoger Sociaal Agogisch Onderwijs

Terugblik op ruim honderd jaar opleiden voor sociale beroepen, 1899-2012.

Het voert te ver om in het kader van dit artikel deze discussie verder te analyseren. Het meer of minder radicaal in elkaar schuiven van de studierichtingen maatschappelijk werk en cultureel werd op enkele opleidingen beproefd in het begin van de jaren zeventig, maar het experiment strandde na enkele jaren. Destijds was de conclusie (op Academie de Horst) dat het beter was te experimenteren met een brede basis in de propedeuse en samenwerking van de studierichtingen in specialisaties, minoren, uitstroomprofielen etc. in de hoofdfase, op grond van de eigen doelgroepen en methodische kennis van de studierichtingen. Dat werd in de jaren negentig het 'zandlopermodel' (breed-smal-breed) genoemd.

Bovendien blijkt telkens dat het ook gaat om verschillende soorten studenten met zeer verschillende gaven, talenten en interesses die zich aangetrokken voelen tot zeer verschillende doelgroepen en praktijken. Er zijn nog altijd aanzienlijke verschillen tussen de gemiddelde CMV'er, MWD'er, CT'er, SPH'er, GPW'er etc. Een gemeenschappelijke propedeuse is misschien nog net te doen, maar daarna wil men toch echt aan de bak met als kern het zelf gekozen vak: vrouwenhulpverlening, begeleid wonen, crisisopvang, schuldhulpverlening, reclassering, kinderkwerk, jongerenwerk, ouderenwerk, muziektherapie, begeleider in de gehandicaptenzorg, dagbesteding in de psychiatrie, etc.

4 Conclusies en aanbevelingen vanuit historisch perspectief

4.1 Studie van de eigen geschiedenis.

Elke HSAO opleiding zou moeten beschikken over een historische studie van de veranderingen en de keuzes die in het verleden zijn gemaakt, van de ontwikkeling van de curricula in relatie tot veranderingen in de werkvelden en in de samenleving. Niet om vervolgens in de kast te zetten of als relatiegeschenk uit te delen, maar om in teamverband met elkaar te bespreken en zo de kernwaarden en rode draden in de opleidings- en beroepengeschiedenis helder te krijgen. Een dergelijke studie ontbreekt ook van de sector als geheel.

4.2 Grootse bijdrage.

De sociale opleidingen hebben een grootse bijdrage geleverd aan de scholing en vorming van mensen die als professional en/of als vrijwilliger werken aan een gelukkiger bevolking in een krachtig publiek domein met een krachtige publieke moraal in de sociale en democratische rechtsstaat. Het kan altijd beter. Betere samenwerking met het werkveld en onderwijsvernieuwing blijven belangrijk. Maar het mag ook gezegd worden dat de opleidingen in de verschillende perioden een grootse bijdrage hebben geleverd aan de scholing en vorming van professionals en vrijwilligers. Voor Calimero-gedrag is geen reden.

4.3 Identiteit en diversiteit

Vragen rond maatschappijvisie en levensbeschouwelijke en godsdienstige identiteit zijn in de sociale opleidingen altijd aan de orde geweest. Sinds de komst van moslim studenten is de belangstelling hiervoor toegenomen. Het voeren van het gesprek en het (samen) werken met mensen met verschillende culturele en godsdienstige achtergronden behoort tot de kerncompetenties van de sociale opleidingen.

4.4 Behoedzaam ruimte geven.

Het is van het grootste belang dat de opleidingen ruimte bieden aan experimentele en interdisciplinaire routes, minoren en profielen rond oude en nieuwe maatschappelijke sociaal werk thema's. Tegelijkertijd is het zaak uitermate behoedzaam en terughoudend te zijn met het overhoop gooien van hele studierichtingen.

4.5 Hard en zacht.

De sociaalagogische opleidingen hebben de naam van 'soft' te zijn. Tegelijkertijd leiden zij op voor samenlevingsproblematieken die behoorlijk 'hard' zijn. Sinds de afgelopen tien, vijftien jaar is de belangstelling voor de verwevenheid van 'harde' en 'zachte' problematieken en methoden gegroeid. Dat geldt onder andere voor de schuldhulpverlening, de jeugdzorg en de reclassering. Dit mag (moet) verder versterkt worden.

4.6 De vakdocent.

In de afgelopen halve eeuw hebben vakdocenten alle hoeken van de kamer gezien. Zij hebben daardoor veel geleerd en afgeleerd. Nooit eerder werden zoveel boeken over didactiek en leerstijlen geschreven als in die halve eeuw. Maar het staat als een paal boven water dat de kwaliteit van welke opleiding dan ook staat of valt met de kwaliteit van haar vakdocenten. Wie te weinig leert van docenten is ontevreden over de opleiding en geeft de opleiding een onvoldoende. Dus: rehabiliteer – voorzover nog nodig – de vakdocent.

Erfgoed van het Hoger Sociaal Agogisch Onderwijs

Terugblik op ruim honderd jaar opleiden voor sociale beroepen, 1899-2012.

4.7 Kennis en reflectie

Een grote verworvenheid van de afgelopen jaren is de aandacht voor de 'reflective practitioner'. De beeldvorming van onderwijs dat alleen maar 'kennis ingiet door een trechter in de keel van de student' leidt een taai bestaan. Daarom is reflectie goed. Maar het mag niet naar de andere kant doorslaan. Waarover moet je reflecteren als je geen kennis hebt? "Met kennis zie je meer".

4.8 Eisen stellen.

Mijn ervaring in veertig jaar onderwijs heeft me geleerd dat het stellen van hoge eisen aan studenten beloond wordt met een hoger tevredenheidscijfer. Studenten die zich echt hebben moeten inspannen om aan een opdracht te voldoen of een tentamen te halen, zijn trots op hun prestatie. Wie een diploma behaald heeft zonder forse inspanning te leveren, geeft de opleiding een trap na: 'O, die opleiding stelde niet veel voor'. Onderwijs heeft als opdracht te kwalificeren voor het beroep, maar ook om te selecteren en te socialiseren. Stel eisen en maak het onderwijs zo kleinschalig en persoonlijk als mogelijk is.

4.9 Praktijkgestuurd onderzoek en het onderwijs.

Omstreeks 2002 verscheen de lector op het toneel van het hoger beroepsonderwijs. Toegepast wetenschappelijk onderzoek werd een taak van het hbo en hiervoor werden kenniscentra ingericht. In de opbouwfase bestond er afstand tussen het praktijkgestuurde onderzoek van de kenniscentra en de bachelor opleidingen. Afgelopen jaren is die afstand overbrugd en dat smaakt naar meer. Van mij mag elke lector jaarlijks een serie colleges geven over zijn of haar vakgebied, ook in de propedeuse.

4.10 Toelatingseisen.

Het lijkt een detail, maar een HSAO opleiding die zichzelf respecteert, stelt eisen aan het beginniveau van de studenten die in het eerste jaar beginnen. Ik pleit voor een apart toelatingsexamen HSAO in de vakken Nederlands, Engels, maatschappijleer en geschiedenis voor alle instromers die niet het Nederlandse havo- of vwo-diploma hebben behaald. Dat gaat verder dan de praktijk op dit moment. Voor kandidaten met een mbo diploma zal het extra inspanning vragen, maar ook van studenten met een buitenlandse achtergrond, voor wie Nederlands niet de moedertaal is. Voor kandidaten met een buitenlands diploma is het een must gezien hun achterstand in kennis van de Nederlandse taal, van de samenleving en van zijn geschiedenis. De kandidaten zullen zich goed moeten voorbereiden. Eenmaal geslaagd, zijn zij trots. Zij weten dat zij het kunnen en zij zullen je eeuwig dankbaar zijn.

Erfgoed van het Hoger Sociaal Agogisch Onderwijs

Terugblik op ruim honderd jaar opleiden voor sociale beroepen, 1899-2012.

5 Bronnen

Geschiedenissen van opleidingen

- Abbinga, Tine, Rolf Riethof (eindred.), *Bevlogen en professioneel. Een halve eeuw sociale opleidingen in Den Haag*. Den Haag: de Haagse Hogeschool, Academie voor Sociale Professions, 2008.
- Bas, Jan de, Arie Bijl (red.), *Als een vis in het water. De Ichthus Hogeschool 1986-2001*. Hilversum; Verloren, 2002.
- Both, Kees de (red.), *Sosa 1939-2004: Portret van een buitenbeentje. 65 jaar opleiden voor sociale arbeid*. Haarlem: Sosa-Hogeschool INHOLLAND/Stichting J.W. Rengelinkfonds, 2004.
- Hueting, Ernest en Paul Schneiders, *Van Sint Martha tot Fontys, Een geschiedenis van 60 jaar sociaal-agogisch onderwijs*. Eindhoven: Fontys, 1999.
- Kalkman, Famke, *De School voor Maatschappelijk Werk. Zoektocht naar een Identiteit, 1899-1919*. Masterthese Universiteit Utrecht, 2009. 63 blz. Digitaal beschikbaar: <http://igitur-archive.library.uu.nl/student-theses/2009-0722-200905/UUindex.html>
- Linde, Maarten van der, *Werkelijk, ik kan alles. Werkers in kerkelijke arbeid in de Nederlandse Hervormde Kerk 1945-1966*. (Academie de Horst) Diss. Universiteit Utrecht. Zoetermeer 1995.
- Linde, Maarten van der, *De Horst 1945-2005. Biografie van een buitenbeentje*. Amsterdam: SWP, 2005.
- Linde, Maarten van der, 'Social Work: intieme vreemden – het samengaan van Middeloo, De Horst, De Nijenburgh en De Jelburg', in: Ad van Liempt, Janny Ruardy, *School maken in het hart van het land*. Utrecht: Hogeschool Utrecht, 2010, 105-136.
- Neij, Rob en Ernest Hueting, *De opbouw van een sociaal-agogische beroepsopleiding 1899-1989*. Zutphen, 1989. (Geschiedenis van de School voor Maatschappelijk Werk Amsterdam).
- Oord, Ad van den, *Bevlogen en ambachtelijk. Academie Markendaal, een sociaal-agogische beroepsopleiding in West-Brabant 1931-1993*. Breda: Academie Markendaal, 1993.
- Ophem, M.E.B. van, 'De eerste scholen voor maatschappelijk werk in Nederland in de jaren 1899-1940.' *TvA* 1986, 2, 67-77.
- Willemsen, Chris, *De Kopse kant van Nijmegen. Vijftig jaar Akademie voor Edukatieve Arbeid, 1956-2006*. Nijmegen: Valkhof Pers, 2007.

Geschiedenis van en discussies over sociaal werk

- Boer, Nico de, Jos van der Lans, *Burgerkracht. De toekomst van het sociaal werk in Nederland*. Den Haag: RMO, april 2011. <http://www.adviesorgaan-rmo.nl/publicaties/essays/2011/1644/>. Reactie van de auteurs op kritieken: 'Laat meer over aan de zelfredzame burger', *TSS* nr. 9, september 2011, 2-25.
- Bijlsma, Jan, Hay Janssen, *Sociaal Werk in Nederland. Vijfhonderd jaar verheffen en verbinden*. Bussum: Coutinho, 2008. 2012, 2^e druk.
- Canon Sociaal Werk*. www.canonsociaalwerk.eu. Er zijn nu tien canons beschikbaar:
1. Sociaal werk in Nederland.
 2. Maatschappelijke Opvang in NL.
 3. Zorg voor de Jeugd in Nederland.
 4. GGZ in Nederland.
 5. Zorg voor mensen met verstandelijke beperkingen in Nederland.
 6. Internationale denkers.
 7. History of Social Work.
 8. Sociaal werk in Vlaanderen.
 9. Jeugdzorg in Vlaanderen.
 10. Migranten in Vlaanderen.

Erfgoed van het Hoger Sociaal Agogisch Onderwijs

Terugblik op ruim honderd jaar opleiden voor sociale beroepen, 1899-2012.

- Eijken, Jef van, Hans van Ewijk en Harrie Staatsen (red.), *Samenleven is geen privézaak. Sociaal werk en actief burgerschap*. Den Haag: Boom/Lemma, 2012.
- Ewijk, Hans van, *Maatschappelijk werk in een sociaal gevoelige tijd*. Inaugurale rede UvH. Humanistics University Press / SPW, november 2010.
http://www.hig.be/documenten/vanewijk_artikel_MW-in-maatschappelijk-gevoelige-tijd.pdf
- Geertsema, Henk, *Identiteit in meervoud. Een identiteitsbeschrijving van het maatschappelijk werk*. Diss. Rijksuniversiteit Groningen, 2004.
- Gradener, Jeroen, Ellen Hommel, 'Voeg opleidingen niet samen', 23 maart 2012. Dossier Opleiding, Sociale Vraagstukken.nl.
- Haan, Ido de, Jan Willem Duyvendak, *In het hart van de verzorgingsstaat. Het ministerie van Maatschappelijk Werk en zijn opvolgers (CRM, WVC, VWS), 1952-2002*. Zutphen: Walburg Pers, 2002.
- Laan, Geert van der, *Legitimatieproblemen in het maatschappelijk werk*. Diss. RU Groningen. Utrecht: SWP, 1990.
- Lans, Jos van der, *Ontregelen. De herovering van de werkvloer*. Amsterdam: Augustus, 2009, 8^e druk.
- Lans, Jos van der, *Eropaf. De nieuwe start van het sociaal werk*. Amsterdam: 2010, 2011 7^e druk.
- Linde, Maarten van der, *Basisboek geschiedenis sociaal werk in Nederland*. Amsterdam: SWP, 2007, 2010 4^e druk.
- Linde, Maarten van der, *Doe wel, maar... zie om. Een pleidooi voor historisch besef in het sociaal werk*. Openbare les 11 november 2011. Hogeschool Utrecht.
<http://www.socialeinnovatie.onderzoek.hu.nl/Data/Lectoren/~media/KENNISCENTRA/Document/s/FMR/Openbare%20les%20bijzonder%20lector%20Maarten%20van%20der%20Linde.ashx>
- Linde, Maarten van der, 'Recht op geschiedenis', *Journal of Social Intervention : Theory and Practice* – 2012 – Volume 21, Issue 2, pp. 98-102.
- Linders, Lilian, Joyce van der Putten, 'Voeg opleidingen wèl samen'. 11 mei 2012; met reactie Pieter van Vliet 14 mei 2012. Dossier Opleiding, SocialeVraagstukken.nl.
- Metz, J., *Kleine stappen, grote overwinningen. Jongerenwerk: historisch beroep met perspectief*. Uitgave: SWP Amsterdam: SWP, 2011.
- Metz, Judith, Eltje Bos, Elke van der Heijden, 'Brede opleiding sociaal werk is te eenzijdig', 2 juli 2012, dossier Opleiding, SocialeVraagstukken.nl.
- Metz, Judith, Over burgerparticipatie, welzijnsbeleid en de WMO. Historiografie van de werksoort maatschappelijk activeringswerk. *Journal of Social Intervention : Theory and Practice* – 2009 – Volume 18, Issue 2, pp. 61-83.
- Räkers, M., Mariël van Pelt, Marc Hoijtink, Hans Oostrik, *Meesterschap in het sociaal werk*. Amsterdam: SWP, 2011.
- Scholte, Margot, *Oude waarden in nieuwe tijden. Over de kracht van maatschappelijk werk in de 21^e eeuw*. Lectorale rede 21 januari 2010. Hogeschool InHolland, Haarlem.
- Scholte, Margot, Ard Sprinkhuizen, 'De nieuwe sociaal werker, een stevig opgeleide basisprofessional.' *SoziO-SPH nr. 104*, februari 2012, Special opleiding & werk, 2-3.
- Seibel, Friedrich W., *Global Leaders for Social Work Education. The IASSW Presidents 1928-2008*. Uitgave International Association of Schools of Social Work, 2008.
- Vries, Gerda de, 'Kansarme werklozen de dupe van bezuinigingen', 18 september 2012, Sociale Vraagstukken.nl.

Opleidingsprofielen

Creatieve Therapie. Landelijk Opleidingsprofiel van. Uitgave 1999.

<http://www.hbo-raad.nl/images/stories/competenties/creatievetherapie.pdf>

Erfgoed van het Hoger Sociaal Agogisch Onderwijs

Terugblik op ruim honderd jaar opleiden voor sociale beroepen, 1899-2012.

Culturele en Maatschappelijke Vorming, Opleidingsprofiel. Alert en Ondernemend 2.0. Amsterdam. SWP, 2009. Toegevoegd: *CMV in veelvoud. Trendstudies bij Alert en Ondernemend 2.0.* Projectgroep: Pieter van Vliet, Frits de Dreu, Rudy van den Hoven.

<http://www.hbo-raad.nl/images/stories/competenties/opleidingsprofiel%20cmv.pdf>

Godsdienst-Pastoraal Werk, Opleidingsprofiel en opleidingskwalificaties. Een professional met diepgang. Competenties voor HBO-theoloog. Uitgave 2011.

<http://www.hbo-raad.nl/images/stories/competenties/godsdienst-pastoraal%20werk.pdf>

Jeugdzorgwerker, Landelijk Uitstroomprofiel. Uitgave Sectorraad HSAO. Redactie: Merijn Snel, Laura Koeter, Ineke Jansen. Juni 2010. http://www.hbo-raad.nl/index.php?option=com_docman&task=cat_view&gid=58&Itemid=4

Maatschappelijk Werk en Dienstverlening, Landelijk opleidingsprofiel voor de hbo-bacheloropleiding. Herkenbaar en Toekomstgericht 2.0. Amsterdam: SWP, 2010. Auteurs: Laura Koeter, Henk Geertsema, Ton Flierman en Ton van der Vegt.

<http://www.hbo-raad.nl/images/stories/competenties/opleidingsprofiel%20mwd%2019-10-2009.pdf>

Pedagogiek. Landelijk opleidings- en competentieprofiel van de hbo-bachelor pedagogiek. Opvoedingsrelaties versterken. Uitgave 2009. <http://www.hbo-raad.nl/images/stories/competenties/opl.%20en%20comp.%20profiel%20pedagogiek.pdf>

Psychologie, Toegepaste. Landelijke Opleidingscompetentieprofiel. Uitgave 2009.

http://www.hbo-raad.nl/images/stories/competenties/landelijk%20opleidingsprofiel%20tp%20_2_.pdf

Sociaal Juridische Dienstverlening. Kerncompetenties. (Hoger Economisch Onderwijs) Uitgave 2008.

<http://www.hbo-raad.nl/images/stories/competenties/sjd.kerncompetenties.pdf>

Sociaal Juridische Dienstverlening. Body of Knowledge and Skills. (Hoger Economisch Onderwijs) Uitgave 2008. http://www.hbo-raad.nl/images/stories/competenties/boks_laws_23-6-2008.pdf

Sociaal Pedagogische Hulpverlening, Opleidingsprofiel en opleidingskwalificaties van. De Creatieve professional. Met afstand het meest nabij. Amsterdam: SWP: 2009. Werkgroep: Wim Boluijt, Erika van Buuren, Annet van Nunen en Adriaan Oosterloo.

<http://www.hbo-raad.nl/images/stories/competenties/sph.opl.%20profiel%20en%20kwal.pdf>

Vele takken, één stam. Kader voor de sociaal agogische opleidingen. Amsterdam: SWP, 2008. In opdracht van de Sectorraad HSAO. Projectleiding: Willem Baumfalk en Cees van Dongen.

<http://www.hbo-raad.nl/hbo-sectoren/sociaal-agogisch?filter=2011>

Diversen onderwijsbeleid, overheidsbeleid

Differentiëren in drievoud; omwille van kwaliteit en verscheidenheid in het hoger onderwijs. Advies van de Commissie Toekomstbestendig Hoger Onderwijsstelsel ('Commissie Veerman'), april 2010.

http://www.nvao.net/page/downloads/Rapport_Differenti%C3%A9ren_in_drievoud_commissie-Veerman.pdf

Herkenbare Kwaliteit. Eindrapport Adviescommissie HSAO. ('Commissie van der Top') Hogeschoolbericht 60, 3 april 1989, blz. 1-46.

http://www.hbo-raad.nl/hbo-raad/publicaties/cat_view/43-publicaties/89-hogeschoolbericht-1987-2009/94-hsb-1989

Hoofdlijnenakkoord HBO-raad - OCW Staatssecretaris Halbe Zijlstra, 12 december 2011.

<http://www.rijksoverheid.nl/documenten-en-publicaties/convenanten/2011/12/13/hoofdlijnenakkoord-hbo-raad-ocw.html>

Erfgoed van het Hoger Sociaal Agogisch Onderwijs

Terugblik op ruim honderd jaar opleiden voor sociale beroepen, 1899-2012.

HSAO-contourennota uitstroomprofielen en onderwijsarrangementen. Sectorraad HSAO, augustus 2010.

http://www.hbo-raad.nl/hbo-raad/publicaties/cat_view/43-publicaties/134-2010?start=10

Kwaliteit in verscheidenheid. Strategische agenda hoger onderwijs, onderzoek en wetenschap (ministerie van OCW, 1 juli 2011)

<http://www.rijksoverheid.nl/documenten-en-publicaties/rapporten/2011/07/01/kwaliteit-in-verscheidenheid.html>

Startdocument Landelijk Overleg masters HSAO. Landelijk Overleg-masters HSAO, augustus 2010.

http://www.hbo-raad.nl/index.php?option=com_docman&task=cat_view&gid=134&Itemid=5

Vlaar, P., Hattum, M. van, Dam, C. van, e.a. *Klaar voor de toekomst. Een nieuwe beroepenstructuur voor de branches welzijn en maatschappelijke dienstverlening, gehandicaptenzorg, jeugdzorg en kinderopvang.* Utrecht: NIZW, 2006. <http://www.movisie.nl/smartsite.dws?ch=def&id=116459>