

## BIBLIOGRAFISCHE VERWIJZINGEN

1. DE BOUSQUET, M. H. — *Le Service Social*, P.U.F., 1965, p. 36.
2. VERENIGDE NATIES — *Rapport d'experts sur l'organisation des programmes nationaux du Service Social*, publications des Nations-Unies, 1960, IV. 1.
3. BISNO, Prof. Dr H. — *The Philosophy of Social Work*, Washington, 1952, p. 1.
4. YOUNGHUSBAND, E. — *Social Work and Social Change*, National Institute for Social Work, training publications, n° 1, London, 1964, p. 39 en p. 106.
5. ... — *Ruimte voor Maatschappelijk Werk*, in *Ruimte* n° 13, Brand Hilversum, s.d., p. 78 en p. 90.
6. VAN TIENEN, Dr A.J. — *Noodzakelijk denken*, Muusses, Purmerend, 1963, en anderen p. 76.
7. PONSIOEN, Dr J. — *Maatschappelijk werk*, deel II, Assen, 1964, p. 16.
8. TER HOEVEN, Drs A. — *Een definitie van het Maatschappelijk Werk*, in *Het sociale leven in al zijn facetten*, Van Gorcum, Assen, 1959, pp. 1240-1249.
9. HUYNEN, S. — *Introduction du rapport concernant le Congrès de l'U.C.I.S.S.*, in *Service social dans le monde*, octobre 1965, p. 154.
10. ... — *Les tâches nouvelles du Service social*, Verslag voor Nationale Conferentie Maatschappelijk Werk, 1960.
11. ... — *De verhouding tussen Maatschappelijk-Cultureel Werk*, in *Volksopvoeding*, Wolters Groningen, nrs 5 en 6, 1957, speciaal nummer.
- ROESSINGH, Dr K. H. — *De opleiding tot cultureel werk*, in *Tijdschrift voor Maatschappelijk Werk*, 20 april 1965, n° 8.
12. ... — *Jaarverslag van het Nederlands Cultureel Contact*, 1964, p. 19.

*Interessant zijn ook te consulteren :*

- ... — *The Social Service Review*, march 1962, Chicago-Illinois, U.S.A.
- ... — *Continuité du Service Social*, in *Informations sociales*, avril-mai 1966, Paris.

## De opleiding voor het maatschappelijk werk

door G. DE BOCK.

### 1. — INLEIDING

Typisch voor de huidige omschrijvingen van het maatschappelijk werk is het element van deskundigheid dat men er meer en meer terugvindt.

Deze evolutie brengt mee dat deze activiteit een broodwinning inhoudt en tevens dat ze een opleiding vereist. Zij volgt de algemene tendens van toenemende professionalisering van alle menselijke activiteiten. Hiermee gaan meestal twee tegengestelde fenomenen samen. Enerzijds stelt men een drang naar uitbreiding van aktiegebieden vast en anderzijds een zoeken, naar specificiteit van de eigen bijdrage.

De professionalisering van het maatschappelijk werk is van relatief recente datum, aldus eveneens ook de opleiding tot dit beroep.

België is, wat deze opleiding betreft, eerder iets ten achter bij vergelijking met de meeste landen. De eerste manifestaties van een gesystematiseerde opleiding dateren elders reeds van einde XIX<sup>e</sup> begin XX<sup>e</sup> eeuw (1). In Engeland werden vanaf 1890 in het kader van de « Charity Organization Movement » en de « Settlement » beweging vormingslessen gegeven. Bedoeling was het werk beter af te stemmen op de nieuwere opvattingen inzake gesystematiseerde, geïndividualiseerde vormen van hulpverlening. In dezelfde periode werden ook in de Verenigde Staten van Amerika dergelijke initiatieven genomen. Zomercursussen werden aldaar mede door tussenkomst van Mary Richmond, ingericht. Nederland komt de eer toe het eerste werkelijke opleidingsinstituut te hebben opgericht. In 1899 werd te Amsterdam de eerste school voor maatschappelijk werk opgericht met een tweejarige opleiding. Vanaf het begin van de XX<sup>e</sup> eeuw komen overal in Amerika en in Europa onderwijsvormen voor het maatschappelijk werk tot ontwikkeling. In tegenstelling tot wat voor de meeste Europese landen het geval is worden deze opleidingen in de Verenigde Staten en in Engeland vrij spoedig opgenomen binnen het Universitair Onderwijs.

Duitsland krijgt in 1908 een eerste sociale school. In Frankrijk wordt in 1912 te Parijs de « Ecole normale sociale » opgericht.

In België (2) duurt het tot 1920 eer men tot de oprichting overgaat van de eerste school voor maatschappelijk werk. Deze « Ecole centrale de service social » wordt te Brussel gesticht, na een succesvol experiment met tijdelijke cursussen. Dit initiatief werd weldra gevolgd door een aantal andere die in een K.B. van 31 oktober 1920 de mogelijkheid tot subsidiëring vonden.

Er zijn duidelijk twee stromingen aan het werk geweest bij het ontstaan van deze eerste scholen :

1° Naar analogie met wat we in Engeland vaststelden tekende zich ook bij ons een duidelijke evolutie af in de bijstandsgedachte. Deze evolutie konkretiseert zich in een aantal overheidsinitiatieven en o.m. in de nieuwe wetten van het begin van de XX<sup>e</sup> eeuw. De empirische aanpak van de noodsituatie wordt verlaten. Preventie krijgt meer accent, alsook het individualiseren van de behandeling en de bescherming. Van deze geest leggen de wet van 15.5.1912 op de kinderbescherming, de wet van 5.9.1919 betreffende het Nationaal Werk voor Kinderwelzijn en in zekere mate ook de wet van 10.3.1925 op de openbare onderstand getuigenis af.

Met deze nieuwe bedoeling van hulpverlening werd de « Ecole centrale » te Brussel gesticht. Bij deze zelfde strekking sluit ook de te Antwerpen door de liberalen opgerichte school voor maatschappelijk dienstbetoon (10.10.1921) aan. Beide instituten bedoelen een praktische en theoretische voorbereiding te geven aan diegenen die zich voorbestemmen om werkzaam te zijn in de taken van hulp en bijstand. Hoofdsectoren zijn : kinderbescherming en onderstand.

2° De arbeidersbewegingen, zowel de socialistische als de christen-democratische gevoelen een toenemende behoefte aan vorming van hun kaders. Hoofdbedoeling is deze te belasten met sociale actie en ontwikkelingswerk, met volksoopvoeding. Het tot stand komen van een permanent instituut voor kadervorming vanwege de socialistische groep werd vertraagd door het uitbreken van de eerste wereldoorlog. Het voornoemde K.B. van 31 oktober 1920 biedt nadien praktische mogelijkheden die ertoe zullen leiden dat deze kadervorming gestalte krijgt in een « Ecole ouvrière supérieure » einde 1921. In 1922 wordt een Nederlandse afdeling gesticht onder de benaming « Arbeidershogeschool » waarvan Hendrik de Man de eerste directeur is.

Een analoog initiatief wordt genomen door de christen-democratische beweging, doch ditmaal oorspronkelijk uitgaande van de vrouwenorganisaties. Een secretariaat dat een vormingscentrum is voor de arbeidersvrouwen groeit uit tot een : Algemeen Secretariaat der Sociale Wer-

ken. Het zal in 1920 overgaan tot de oprichting van een « Ecole normale sociale » en in 1921 tot een « Katholieke sociale Normaalschool » die beide beogen leidsters te vormen voor de katholieke arbeidersvrouwengilden. Eerst in 1922, na enige aarzeling, volgde de opleiding voor mannelijke studenten. Te Leuven werden de « Centrale Hogeschool voor Christene Arbeiders » en de « Ecole centrale supérieure » opgericht.

Tot in 1942 zal het aantal der sociale scholen tot deze acht beperkt blijven. De twee afzonderlijke bedoelingen die aan de grondslag liggen van het ontstaan van de scholen zullen verder de opleiding (i.z. de programmainhoud) voor het maatschappelijk werk blijven beïnvloeden.

Niettegenstaande het feit dat de bestaande scholen een uitgesproken accent op één der beide doelstellingen zullen leggen wordt organisatorisch toch steeds naar eenvormigheid van het minimumprogramma gestreefd. Deze tendens wordt nog versterkt door de bescherming die de wet van 12.6.1945 aan de titel van « Sociaal Assistent » verleent.

## 2. — HISTORISCH OVERZICHT

Naar het formeel, organisatorisch aspect kan men in de evolutie van de scholen voor maatschappelijk werk drie periodes onderscheiden :

*Eerste periode : 1920-1933 :*

*Pedagogisch én administratieve afhankelijkheid van het Ministerie van Justitie.*

Van 1920 en 1922 waren acht scholen tot stand gekomen beheerst door de normen vastgelegd door de Minister van Justitie in de K.B. van 31.10.1920 en 10.8.1921. Deze afhankelijkheid van het Ministerie van Justitie, waarover men zich thans wel eens verwondert, is geen toevaligheid. De wet op de kinderbescherming (15.5.1912) deed een bewuste nood aan deskundige sociale hulpverlening ontstaan. De belangrijkste verantwoordelijke voor de oprichting van de eerste Belgische sociale school was daarenboven Emiel VANDERVELDE te dien tijde Minister van Justitie die eveneens rechtstreeks betrokken was bij de initiatieven van kadervorming vanwege de socialistische arbeidersbeweging. De door hem gestichte « Ecole centrale » te Brussel krijgt zelfs in het K.B. van 15.10.1920 het officieel statuut van modelinrichting rechtstreeks ressorterend onder het Minister van Justitie. Om haar een grotere soepelheid en handelingsvrijheid te verlenen wordt ze door het K.B. van 27.5.1922 omgevormd tot een semi-officiële inrichting. (Eerst in 1948 zal ditzelfde instituut terug staatschool worden, maar dan afhankelijk van het Ministerie van Openbaar Onderwijs.)

Reeds in 1920 werd bij het Ministerie van Justitie, als adviserend orgaan, een Raad der Scholen voor Maatschappelijk Dienstbetoon ingesteld.

*Tweede periode : 1933-1945 :*

*Dubbele afhankelijkheid : Ministerie van Justitie en Dienst voor Technisch onderwijs.*

Wat het pedagogisch toezicht en beleid betreft blijven de scholen afhankelijk van het Ministerie van Justitie, waarbij de Raad der Scholen verder als adviesorgaan fungeert. Bij K.B. van 20.10.1932 wordt, onder vorm van een interministerieel comité, een dienst voor technisch onderwijs ingericht. In het kader van deze eerste centralisatie worden de sociale scholen opgenomen als scholen met een volledig leerplan. Zij worden gelijkgesteld met het middelbaar technisch onderwijs — niveau A2. Dit alles door het K.B. van 10.7.1933.

Voor het administratief toezicht treedt een ander adviesorgaan op : een Hoge Raad gehecht aan de Dienst voor Technisch Onderwijs.

*Derde periode : 1945 tot heden.*

*Dubbele afhankelijkheid : Ministerie van Justitie en Ministerie van Openbaar Onderwijs.*

Deze meest recente periode kunnen we in drie fasen onderverdelen :

*A. — 1945-1952 : Overgangssituatie.*

Het Ministerie van Openbaar Onderwijs neemt, na de Tweede Wereldoorlog de bevoegdheid inzake organisatie van het technisch onderwijs over van voornoemde dienst, die afgeschaft wordt door Regentsbesluit van 30.9.1946. Een coördinatieraad, opgericht bij de Algemene Directie van het Technisch Onderwijs vervangt de Hoge Raad voor Technisch Onderwijs.

De administratieve controle over de scholen voor maatschappelijk dienstbetoon zal voortaan worden uitgeoefend door de Minister van Openbaar Onderwijs. Vanaf 1942 stijgt het aantal der scholen aanhoudend om tot 22 te komen. Dit cijfer omvat een aantal Rijksinstituten voor Sociale Studie (Quaregnon nabij Bergen 1947, Brussel en Kortrijk 1948). De Minister streeft naar een eenvormige bevoegdheidsregeling en wenst dat het onderwijs in deze instituten, zowel in zijn wetenschappelijk en pedagogisch als in zijn administratief aspect, uitsluitend zou afhangen van het Ministerie van Openbaar Onderwijs (cf. nota Openbaar Onderwijs 19.7.1948). De Rijksinstituten gaan hierdoor in zekere zin een afzonderlijke groep vormen in het geheel van de scholen voor maatschappelijk werk.

Anderzijds ontstaat een moeilijkheid door de oprichting van een nieuwe afdeling in de Rijksinstituten, namelijk deze van sociaal adviseur. Eveneens na drie jaren studie, met een verzaamd programma in sociale wetenschappen en sociale wetgeving wordt deze afdeling in het hoger technisch onderwijs in categorie A1 ondergebracht. De even langdurige opleiding voor maatschappelijk werk is nog steeds A2.

*B. — 1952-1962 : Herorganisatie.*

Deze kwesties werden beslecht door de hervormende K.B. en van 1952 (K.B. 28.2.1952 tot regeling van het onderwijs van het maatschappelijk dienstbetoon ; K.B. 28.2.1952 houdende oprichting van de Hoge Raad).

De studies van maatschappelijk assistent worden, op grond van een hierna besproken programmawijziging, eveneens geïnclassificeerd in het niveau A1. De dubbele afhankelijkheid t.o.v. beide ministeries wordt bewaard met een poging tot duidelijkere bevoegdheidsregeling.

Het vroegere adviesorgaan van het Ministerie van Justitie, de Raad der Scholen, wordt vervangen door een Hoge Raad die in een aantal aangelegenheden verplicht moet worden geraadpleegd door de Ministers van Justitie en Openbaar Onderwijs. Zelfs voor de oprichting van de Rijkscholen zou de Minister van Openbaar Onderwijs verplicht advies moeten inwinnen bij de Hoge Raad.

In 1957 werden bij het Ministerie van Openbaar Onderwijs een Verbeteringsraad en een Hoge Raad voor het Technisch Onderwijs ingesteld. De bevoegdheden van deze consultatieve raden zouden voor het onderwijs in het maatschappelijk werk echter verder uitgeoefend worden door de Hoge Raad verbonden aan het Ministerie van Justitie (cf. K.B. 30.4.1957, art. 65, 66, 67).

De Minister van Justitie blijft bevoegd in verband met de wetenschappelijke en pedagogische controle in al de scholen en de Minister van Openbaar Onderwijs behoudt de administratieve controle.

*C. — Sinds 1962 : Experimentele periode.*

De organisatie van de studie verkeert thans in een experimentele periode. Een in bespreking zijnd project van nieuw K.B. tracht hieraan een einde te stellen. De dubbele afhankelijkheid wordt hierin gehandhaafd.

In het kader van dit nieuwe K.B. trachten de scholen aanspraak te maken op de tweede graad in het Hoger Technisch Onderwijs waar zij thans in de laagste graad gerangschikt zijn. Alhoewel zij hiervoor over een aantal argumenten beschikken wordt deze overgang bemoeilijkt ener-

zijds door de vrees vanwege het Departement hiermee een precedent te scheppen en het feit dat de herstructurering van het Hoger Technisch Onderwijs misschien slechts twee graden zal bewaren i.p.v. drie.

Tegen de achtergrond van deze administratieve organisatorische ontwikkeling tekent zich de meer inhoudelijke evolutie van de opleiding af. Deze wordt op haar beurt bepaald door de vermeerdering van de middelen die opleiding ten dienste staan en door de vernieuwing der inzichten inzake maatschappelijk werk.

Grof geschetst kan men duidelijk twee periodes onderscheiden in deze oriëntering :

*Een eerste periode* (1920-1952) waarin het onderwijs wordt opgevat als een praktische voorbereiding op bepaalde taken : de hulpverlening en de sociale aktie. Dit typisch beroepsonderwijs is encyclopedisch opgevat. Het streeft naast algemene vorming, het bijbrengen van praktijkervaring na.

*Een tweede periode* (na 1952) waarin het onderwijs bedoeld wordt als een voorbereiding op methodologisch en wetenschappelijk gefundeerde hulpverlening. Het jaar 1952 betekent werkelijk een essentieel keerpunt in de opleiding wat tevens geconcretiseerd wordt in de overgang van de scholen naar het Hoger Technisch Onderwijs (niveau A1).

Tot deze koersverandering hebben voornamelijk bijgedragen :

1. het gewijzigd concept betreffende het maatschappelijk werk ;
2. de evolutie van de sociale wetenschappen ;
3. de introductie van een eigen methodiek in het maatschappelijk werk.

### 3. — EVOLUTIE VAN ENKELE BIJZONDERE OPLEIDINGSASPEKTEN

#### *Toelatingsvoorwaarden en selectie.*

De toelatingsvoorwaarden tot dit onderwijs werden in de gehele evolutie misschien het minst grondig gewijzigd.

Vanaf 1921 tot nu worden de volgende vereisten gesteld :

1. Een goede gezondheidstoestand, waarvoor mettertijd een medisch attest vereist wordt.
2. De gestelde minimum leeftijd bereikt hebben, die steeds rond 18 jaar bepaald wordt ; hetzij doordat deze leeftijd moet worden bereikt vóór 31 december van het jaar der inschrijving, hetzij doordat het de norm is in verband met de vereiste voorgaande studies.

3. Een voldoende verstandelijke ontwikkeling bezitten. Enkel deze laatste voorwaarde is met het niveau van de studies en de algemene organisatie van het middelbaar onderwijs geëvolueerd en dan wel voornamelijk in haar bewijsopvoering.

Oorspronkelijk (K.B. 1921) krijgen de directies der scholen de opdracht deze « geestesrijpheid » na te gaan. Sinds het K.B. van 1935 wordt er in dit verband een eliminerende proef voorzien die enkele maanden na het begin van de cursus doorgaat en betrekking heeft op de reeds onderwezen stof. Het K.B. van 28.2.1952, in hoofdzaak nog steeds van toepassing, zal vanzelfsprekend het feit dat de scholen opgenomen worden in het Hoger Technisch Onderwijs verbinden aan strengere toelatingseisen.

De kandidate moet of :

- a) houder zijn van een gehomologeerd getuigschrift van oude of moderne humaniora, einddiploma van normaalschool, getuigschrift van voleindigde studie van het technisch of landbouwonderwijs van de middelbare graad ;
- b) slagen in een toelatingsexamen waarvoor de Minister van Justitie het programma bepaalt en de examencommissie benoemt ;
- c) lukken in de eindproef van een preselektie cursus of voorbereidend jaar, door artikel 29 van voornoemd besluit gelijkgesteld met het onderwijs van de categorie A2.

Mits inachtneming van later aangebrachte preciseringen wat onder a) opgesomde diploma's en getuigschriften betreft, gelden deze toelatingsvoorwaarden vastgelegd in de algemene regeling van het hoger technisch onderwijs (K.B. 14.11.1962) is het feit dat de toelatingsproef nog steeds voor een schooljury doorgaat. Het project van K.B. dat speciaal de sektor maatschappelijk werk betreft confirmeert zich aan deze algemene regeling die in voege zal treden van zohaast de inrichting van deze centrale commissie voorzien is. Te verwachten is ook dat de mogelijkheid van het voorbereidend jaar, als toelating weg zal vallen en zelfs niet subsidieerbaar blijft als voorbereiding op de centrale proef.

Intussen evolueerden eveneens de toelatingsvoorwaarden tot het universitair onderwijs in de zin van een verruiming. Nagenoeg dezelfde diploma's en getuigschriften verlenen ook de toegang tot de universiteit.

Men kan aanvoeren dat het om een anders-gericht onderwijs gaat wat andere kwaliteiten vergt. Het probleem is echter niet zo simpel en meer en meer ziet men sectoren uit het universitair onderwijs enerzijds en uit het hoger technische onderwijs anderzijds, verwarringwekkend naar elkaar toegroeien. De wetenschappelijke fundering die de opleiding tot het maatschappelijk werk sinds 1952 bewust beoogt mee te geven vereist van de

studenten zeer behoorlijke intelligentiemogelijkheden. Algemeen is men het er over eens dat persoonlijkheidsaanleg en persoonlijkheidsvorming een zeer belangrijke rol spelen in deze tot het-werken-met-mensen. De criteria om de mate van persoonlijke geschiktheid te waarderen zijn nog zeldzaam en weinig vaststaand. Men aarzelt om bij de opname van studenten een selectie in te stellen die op de persoonlijkheid en de motivatie gericht is. De jeugdige leeftijd, zowel als het feit dat dergelijke eisen niet gebruikelijk zijn in ons onderwijssysteem (men onderzoekt immers ook niet de persoonlijkheidsstructuur van toekomstige rechters, psychiaters, psychoterapeuten e.d.) spelen hierin ook mee. In de centra voor beroepsoriëntering ligt nog wel eens de verouderde opvatting voor dat een student(e) waarvoor men aarzelt om universitaire studies aan te raden en die een lief, vriendelijk karakter heeft een geschikte kandidaat is voor een sociale school.

In de opleiding zelf weegt de selectie op grond van persoonlijkheid tegenwoordig wel meer door dank zij de grotere waardering van de punten beroepspraktijk in het geheel van de examens. De examens van het tweede en derde studiejaar hadden oorspronkelijk plaats te Brussel voor een centrale jury. Dit bleef nog lange tijd het geval voor het derde studiejaar waarvoor enkel de verdediging van de scriptie in aanmerking kwam. Thans gaan alle examens door in de school zelf en worden voor de eindproef (verdediging van het verslag van de eindproef voor het derde jaar apart) de instructies van het K.B. 1962 gevolgd wat de vertegenwoordiging van extra-scolaire elementen in de jury betreft. (Ingevolge dit zelfde besluit zal de gehele opleiding ook langs examens voor de centrale jury mogelijk worden.)

Enigzins geruststellend in verband met de selectie is het feit dat het sociale terrein dusdanig diverse uitwegen biedt dat het aan zeer verscheidene persoonlijkheden kansen kan geven.

#### *(Duur en) organisatie van de studies.*

De opleiding neemt aanvankelijk twee jaar in beslag, na een kort experiment met tijdelijke cursussen. Reeds vanaf 1929 werd hieraan een derde studiejaar toegevoegd, oorspronkelijk enkel voorbehouden aan praktijkstages en het uitwerken van een eindverhandeling. Het K.B. van 1952 voorziet ook het onderwijs van vakken in het derde jaar, tendens die in de experimentele periode na 1962 wordt uitgebreid.

Van in den beginne komen drie elementen voor het opleidingsprogramma :

1. onderricht in vakken ;
2. praktijkoefeningen ;
3. eindverhandeling.

*Het onderricht in vakken* beperkt zich oorspronkelijk tot wat men kan aanduiden als : ontleende basiskennis. Nu nog wordt het maatschappelijk werk soms omschreven als : een kunde gesteund op een aantal wetenschappelijk verantwoorde, hanteerbare inzichten (concepten) ontleend aan de wetenschappen van de mens.

Vóór 1952 namen de rechtscursussen ongeveer een derde van het totale programma in beslag, dat vooral op een encyclopedische, meer algemene vorming gericht was. Na die tijd wordt meer en meer aandacht besteed aan de psychologie (voornamelijk de genetische en de dynamische psychologie) die in verband met de methodiek van essentieel belang wordt. Zij wordt opgevolgd door de sociologie, die ook onder vorm van inleiding tot sociologisch onderzoek de eindverhandeling zal beïnvloeden. Op het huidige ogenblik worden nog steeds de vakken van de disciplines : psychologie en sociologie als de peilers van de opleiding beschouwd. Als tegenbewering wordt soms hernieuwde aandacht gevraagd voor bepaalde rechtswakken zoals sociale wetgeving, voor economische wetenschappen en zelfs voor de medico-sociale sektor.

Niettegenstaande een aantal informatievakken werden geschrapt en een hergroepering in grotere groepen betracht, blijft het euvel van een teveel omvattend programma nog steeds bestaan ingevolge de steeds verdergaande vermenigvuldiging van de sociale wetenschappen.

Dank zij het systeem van verplichte lesuren waarvoor de school het programma mag kiezen en een aantal facultatieve lesuren werd steeds getracht soepele mogelijkheden van selectie in deze veelomvattende materie te waarborgen.

Tot voor kort ook werd in het lessenprogramma een gedeelte voorbehouden aan *specialisatie*. In het oorspronkelijk programma werd het eerste jaar algemeen georiënteerd opgevat en moest het tweede en het laatste jaar direkt bij een gekozen specialisatie aansluiten, zowel in de praktijkstage en de verhandeling als in het onderricht.

Bijgaande tabel geeft een overzicht van het verloop van de specialisaties doorheen de programmawijzigingen. Deze spelen vanzelfsprekend een veel belangrijkere rol in de periode waarin de opleiding meer direkt naar de praktijkfuncties toe is georiënteerd, t.t.z. tot 1952. Nadien gaat de hoofdaandacht naar een wetenschappelijk en methodologisch gefundeerde opleiding voor een verantwoorde beroepspraktijk. De specialisaties blijven, onder vorm van vereisten gesteld door een bepaalde werksector, een zekere invloed uitoefenen op het programma maar dan slechts sekondair naast deze hoofdbedoeling.

Specialisaties vanaf het 2<sup>e</sup> studiejaar

1921	1935
1. Kinderen 2. Bijstand	1. Kinderen - Bijstand
3. Tehuizen	2. Beheer en bestuur van instellingen
4. Nijverheid	3. Nijverheid
5. Maatsch. ring	4. Arbeidsvraagstukken
6. Ambachten en nerin- gen (vanaf 1924)	5. Volksopvoeding
7. Bibliotheken	6. Bibliotheken
	7. Platielandsvraagstuk- ken (vanaf 1947)

Voorbereiding op bep.  
werksector vanaf  
het 2<sup>e</sup> studiejaar

1952	1962
1. Kinderbescherming Bijstand	Afschaffen van speciali- saties
Voorzorg	Dubbele optie naar :
	1. bep. methode
	2. bep. werksector (cf. bespreking nieuwste programma)
	2. Maatschappelijke en economische vraag- stukken
	3. Volksopvoeding

Introductie wet gefundeerde opleiding en methodes

Opties  
in 3<sup>e</sup> studiejaar

De huidige oriëntering naar een bepaalde werksector in optievorm geeft echter in de meeste scholen toch enigszins opnieuw aanleiding tot het voortbestaan van de traditionele specialisatiesectoren: individuele en gezinsproblemen; arbeidsproblemen; volksopvoeding in de hernieuwde gestelde van socio-cultureel vormingswerk... met daarnaast sectoren als medico-sociaalwerk, psycho-medico-sociale raadpleging e.d.

Naast het onderwijs in deze sociale wetenschappen neemt het onder-richt in de eigen beroepskennis meer en meer plaats in. Het betreft de eigen beroepskennis als deels reeds tot theorie gsystematiseerde praktijk-ervaring. Naast een denken over het maatschappelijk werk en een syste- matische inventarisatie van de hulpbronnen waarop het een beroep kan doen gaat de hoofdaandacht hierbij meer en meer naar de methodiek.

Eerst werd het sociaal casework in de opleiding opgenomen dat ook sindsdien reeds in een aantal instellingen een begin van toepassing kreeg. Het social-groupwork volgde in de opleiding maar wordt nog veel min- der toegepast en het social communitywork (gemeenschapswerk) is in heel wat opleidingsinstituten nog beperkt tot een introductie.

De praktijkoefeningen hebben steeds bezoeken, seminaries en stages omvat. De optiek is echter wel grondig gewijzigd. In plaats van informa- tie en algemene vorming na te streven zijn ze thans systematisch in het geheel van de opleiding ingeschakeld. Zo konden de stages lange tijd, ook nog na 1952, doorgaan tijdens de verlofperiodes tussen de schooljaren in.

De introductie van de methodiek in het programma brengt de nood- zaak mee van supervisie bij deze praktijkstage. De stage wordt zorgvuldig uitgekozen, de student dient erop voorbereid te zijn en voortdurend in zijn ervaring geleid en begeleid. Dank zij rapportage, bespreking en eva- luatie wordt de praktijkervaring maximaal benut.

De eindverhandeling was aanvankelijk een lijvige compilatie. Na breedvoerige historische situeringen, volgde de beschrijving van een instel- ling of situatie met niet zelden als conclusie de wens tot inschakeling van meer maatschappelijke werkers als remedie voor al de vastgestelde proble- men. Het huidige sociaal observatieverslag streeft ernaar korter te zijn en beter gefundeerd.

In de schoolmilieu's zelf is men het er niet helemaal over eens of het eerder een relaas over eigen praktijkervaring dan wel een verantwoord onderzoek van een bepaald probleem in rechtstreeks verband met de stage dient te zijn. Met beide opvattingen wordt thans geëxperimenteerd.

## 4. — HET MEEST RECENTE PROGRAMMA

Het is interessant de in deze bijdrage besproken punten in een meer concreet referentiekader te plaatsen. Daarom volgt een opgave van het voorlopig laatste leerplan dat door het Ministerie van Justitie werd opgelegd aan de scholen vanaf het jaar 1965-1966.

Eerste studiejaar.

Aantal  
uren-week

A. — VERPLICHT GEDEELTE

*Voorgescreven aantal uren per week door elke school te besteden aan de hierna vermelde vakken :*

I. — Technische vakken :

a) Gewone technische vakken :

1. Wijsbegeerte . . . . .	2
2. Algemene sociologie - statistiek en demografie . . . . .	2
3. Economische wetenschappen . . . . .	2
4. Psychologie . . . . .	2
5. Recht . . . . .	2
6. Hedendaagse sociale en politieke geschiedenis . . . . .	1
7. Medico-sociale wetenschappen . . . . .	2

b) Technische vakken behorende tot de methodologie :

8. Inleiding tot de methodologie van het maatschappelijk werk . . . . .	2
9. Bijzondere methodologie . . . . .	3

II. — Beroepspraktijk :

10. Bezoeken en stages . . . . .	5
----------------------------------	---

*Voorgescreven aantal uren per week door elke school aan een door haar gekozen leerstof . . . . .*

	5
--	---

---

Minimumtotaal per week voor het verplicht gedeelte . . . . . 28

B. — NIET-VERPLICHT OF FACULTATIEF GEDEELTE

Leerstof die kan gekozen door de school zonder verplichting om het aangeduide aantal uren te benutten . . . . .	2
---	---

---

Maximumtotaal per week voor het geheel . . . . . 30

Tweede studiejaar.

Aantal  
uren-week

A. — VERPLICHT GEDEELTE :

I. — Technische vakken :

a) Gewone technische vakken :

1. Sociale wijsbegeerte . . . . .	1/2
2. Psychologie . . . . .	1 1/2
3. Psychopathologie . . . . .	1
4. Sociale psychologie . . . . .	1
5. Bijzonder vraagstukken van sociologie . . . . .	1
6. Sociale economie . . . . .	2
7. Sociaal recht . . . . .	2
8. Bijzondere rechtsvraagstukken . . . . .	1

b) Technische vakken behorende tot de methodologie :

9. Sociologische methodes en sociaal opzoekingswerk . . . . .	1
10. Beroepsmethodologie toegepast op het : — individueel maatschappelijk werk . . . . .	
— groepsmaatschappelijk werk . . . . .	3
— maatschappelijk opbouwwerk . . . . .	
11. Bijzondere methodologie . . . . .	4

II. — Beroepspraktijk :

12. Bezoeken en stages . . . . .	12
----------------------------------	----

---

Minimumtotaal per week voor het verplicht gedeelte . . . . . 30

B. — NIET-VERPLICHT OF FACULTATIEF GEDEELTE 6

---

Maximumtotaal per week voor het geheel . . . . . 36

Derde studiejaar.

A. — VERPLICHT GEDEELTE :

Aantal uren-week  
door school vastgest.  
Max.  
p. student p. school

I. — Technische vakken :

a) Gewone technische vakken :

- |   |     |     |
|---|-----|-----|
| 1. Wijsbegeerte en plichtenleer inzake maatschappelijk werk . . . . . | 1/2 | 1/2 |
| 2. Keuzevakken . . . . .  | 5   | 20  |

*Toegepaste wetenschappen van de mens :*

bijz. vraagst. van wijsbeg., v. sociologie, v. anthropologie, v. psychologie, v. opvoedkunde, v. economie, v. recht, v. soc. geneeskunde en hygiëne (in betrekking met het maatschappelijk werk bij enkeling, gezinnen, groepen en gemeenschap).

*Sociale techn. toegepast :*

bij de inrichting, het beheer, de werking van :

- de soc. en cult. organismen
- de gemeenschapsinstellingen
- de onderneming
- de soc. en partic. besturen

*Sociale politiek, soc. actie, soc. onderzoekingen :*

grondslag, technieken, inrichting

b) Technische vakken behorende tot de methodologie :

- |  |   |    |
|--|---|----|
| 3. Grondige beroepsmethodologie naar keuze van de leerling tussen :<br>— individueel maatschappel. werk<br>— groepsmaatschappelijk werk<br>— maatschap. opbouwwerk . . . . . | 2 | 6  |
| 4. Bijzondere methodologie i.v.m. het vak gekozen onder deze die hierboven onder 3 zijn aangeduid . . . . .  | 6 | 18 |

II. — Beroepspraktijk :

5. Bezoeken en stages . . . . . 18 1/2 18 1/2

Minimumtotaal per week voor het verplicht gedeelte . . . . . 32 63

B. — NIET-VERPLICHT OF FACULTATIEF GEDEELTE . . . . . 4 4

Maximumtotaal per week voor het geheel . . . . . 36 67

Een korte commentaar kan de problemen en bedoelingen van dit programma verduidelijken.

— Het project ervan ontstond vóór het algemeen K.B. de vereisten betreffende het minimum en maximum aantal lestijden per jaar voor het technisch onderwijs had vastgelegd. Men stelt vast dat het voorziene aantal gevoelig hoger ligt dan wat voor het A1 niveau bepaald wordt.

— Kriteria die toelaten een duidelijk onderscheid te maken tussen algemene en technische vakken, schijnen nog niet te bestaan. In dit programma worden alle vakken bewust als « technische vakken » aangeduid. Hiermee wordt aangegeven dat ze op dit niveau niet algemeen vormend meer bedoeld zijn maar geïntendeerd op een specifieke opleiding die er de optiek van bepaalt. (Deze zienswijze zal misschien niet gehandhaafd kunnen blijven.) De indeling in a) gewone technische vakken en b) technische vakken behorende tot de methodologie schept de kans om met kleinere groepen te werken voor de vakken van de b) groep waarvoor splitsing vanaf 18 studenten mogelijk is.

— De hoofdbekommernis was een coherent lessenprogramma voor te stellen verdeeld over drie volwaardige studie jaren (+ enkele maanden). Vergeleken bij vroeger is vooral het derde jaar gerevaloriseerd zowel door de theoretische als de praktische vorming die er werd in opgenomen. Er wordt eveneens gestreefd naar een grotere samenhang tussen de vakken door het afschaffen van een aantal kleine informatie-cursussen en de groepering van aanverwante cursussen.

De weerslag van deze bedoeling komt vooral in het eerste jaar tot uiting. Het gegeven kader laat een logische programma-uitbouw toe. Men kan het als volgt regelen :

- het eerste studiejaar brengt een oriëntering in de basiswetenschappen van mens en maatschappij, evenals een introductie tot het maatschappelijk werk ;



- het tweede studiejaar legt de nadruk op het « sociaal » aspekt van deze vakken en geeft een eerste onderricht in de professionele methodiek ;
- het derde studiejaar laat toe meer speciaal de bijdrage van voornoemde vakken tot het maatschappelijk werk te onderzoeken en tegelijkertijd een specialisatie in vakkundigheid aan te zetten.

De specialisaties, die vóórdien vanaf het tweede jaar een aanvang namen, worden als dusdanig afgeschaft. De voornaamste motieven voor deze ingrijpende wijziging zijn :

- enerzijds dat een specialisatie vanaf het tweede studiejaar niet verantwoord is vermits er nog geen soliede fundering voor het maatschappelijk werk in het algemeen werd gelegd ;
- anderzijds beantwoordt deze specialisering niet aan de latere beroepspraktijk t.t.z. noch de kandidaat-werknemers, noch de gebeurlijke werkgevers houden er nadien rekening mee.

In een veranderde gedaante vindt men deze specialisaties weer, in de optiecurssussen van het derde jaar. Belangrijk is aan te stippen dat hiermee veeleer oriëntering in het al te ruime terrein dat een werkelijke specialisatie bedoeld is.

Verder wordt een betere integratiemogelijkheid bereikt tussen de theorie en de praktijk. Zij wordt voornamelijk bekomen door een kwantitatieve vermindering van de praktijk ten gunste van een uitgesproken kwalitatieve verbetering. Deze tendens manifesteert zich vooral in het tweede en derde studiejaar, alhoewel het ook wel de bedoeling is de bezoeken, seminaries en praktijkoefeningen van het eerste jaar op een nieuwe verantwoorde wijze in te schakelen die hun betekenis sterk verhoogt.

Deze praktijkstages van het tweede en derde jaar zijn thans (in plaats van de vroegere verlostages) ingeschakeld in het kader zelf van het studiejaar. Zij worden zorgvuldig op hun vormende en didaktische waarde getest, uitgekozen en begeleid. Vooral dit laatste element, dat dank zij de supervisie wordt bereikt, krijgt meer en meer belang in het geheel van de praktijkopleiding. De konsekwente uitbouw van deze supervisie wordt thans bemoeilijkt door gebrek aan middelen waarmee zowel de voorhanden deskundigen als de subsidiëring worden aangeduid. Wat dit laatste betreft moest men in het programma overgaan tot een nood-oplossing af te lezen uit de uren : bijzondere methodologie die, vooral in het tweede en derde jaar, maar zeer ten dele de nodige mogelijkheden voor supervisie bieden en de individuele supervisie theoretisch uitsluiten.

Dat tenslotte naar een zowel soepel als evenwichtig programma gestreefd wordt kan het best aan het derde jaar worden geïllustreerd. Dit jaar, dat het grondigst gewijzigd wordt, laat naast enkele algemene vakken een dubbele optie toe :

- 1° naar de methode ;
- 2° naar vakken die meer rechtstreeks verband houden met de gekozen methode en met de voor de praktijkstage gekozen werksector.

De opgegeven sectoren waarbinnen deze optiecurssussen kunnen gekozen worden verlenen de nodige soepelheid die toelaat rekening te houden met de snelle evolutie van sociale structuren en wetenschappen. Administratief wordt deze optie waarschijnlijk anders vastgesteld in het voorziene K.B. zonder dat echter aan het principe iets wordt veranderd. In vergelijking met vorige studiejaar worden in het derde jaar meer uren ( $\pm 3$  dagen per week) aan gesuperviseerde praktijkstages besteed. De drie delen van dit derdejaars-programma komen uiteindelijk voor het diploma elk voor één derde der coteringsaanbod t.t.z. :

- examens over de vakken :  $1/3^{\text{de}}$
- evaluatie van de beroepspraktijk :  $1/3^{\text{de}}$
- beoordeling van het observatieverslag :  $1/3^{\text{de}}$

Deze laatste proef maakt het eindexamen uit. Aangenomen wordt dat dit sociaal observatieverslag eveneens kwantitatief verminderd wordt (vooral door weglaten van de weinig originele, en niet terzake doende historische inleidingen) ten bate van betere kwaliteit. Zowel het verslag over een beperkt sociaal onderzoek als de weergave van een meer directe praktijkervaring worden aanvaard voor zover zij steeds in verband staan met de gekozen stage.

## 5. — AANVULLENDE EN VOORTGEZETTE OPLEIDING

We leven in een tijd waarin de « éducation permanente » aan de orde is. De volwassenheid is niet meer de tijd van het « geleerd-hebben-en (volleerd) uitgeleerd zijn ». Deze opvatting wordt weerspiegeld in alle soorten van onderwijs, waarvan de basisopleiding maar een begin uitmaakt. In de lijn van deze evolutie kent men ook in het maatschappelijk werk sinds geruime tijd bijkomende specialisatie meestal ingericht als een cursus-in-dienstverband. Bijzondere vermelding verdient de enigszins apartstaande vorming voor psychiatrisch-maatschappelijk werk enkel in de Franse taal gegeven door het Rijksinstituut te Brussel. Beroepsgroeperingen en basisscholen richten verder een aantal lessen cyclussen in die op specialisatie of op bijscholing zijn gericht. Gezien de enorme snelle evolutie van de opleiding die tracht de nog snellere evolutie van de mens-

wetenschappen en het maatschappelijk werk te volgen veroudert de opgedane kennis zeer snel. Vooral deze soort van oprissing en bijwerking van de beroepskennis werd betracht. Met deze bedoeling werden bv. cursussen ingericht in social casework en social groupwork ten behoeve van de afgestudeerden in wier programma de methodiek nog niet of nauwelijks voorkwam.

Een zeer aparte plaats in het kader van de aanvullende vorming wordt ingenomen door de *voortgezette opleiding*, een initiatief van vrij recente datum dat nog in een experimenteel stadium verkeert. De professioneel opgeleide maatschappelijke werker heeft in ons land nog steeds te kampen tegen een statutekort en onderwaardering. Zijn weddeschaal en prestige komen niet overeen met het huidige niveau van zijn opleiding. Het feit dat er in België, evenals in andere landen nochtans een groeiend tekort is ontstaan aan gequalificeerd personeel op sociaal gebied gaf toch aanleiding tot een behoefte aan *voortgezette opleiding*. Het voornaamste initiatief werd hiertoe genomen door de Hoge Raad van het Onderwijs in het Maatschappelijk Dienstbetoon gehecht aan het Ministerie van Justitie. Hierdoor werd een Nationaal Centrum ter bevordering van het Maatschappelijk Werk opgericht als een V.Z.W. waarvan de statuten verschenen in het *Belgisch Staatsblad* van 14 mei 1964.

Tijdens de voorbereidende besprekingen van deze realisatie bleek dat de Vlaamse katholieke scholen voor maatschappelijk werk sinds 1963, in samenwerking met de Universiteit van Leuven, cursussen voor verdergezette methodiektraining in casework hadden opgezet. Hun initiatief werd na het beëindigen van de eerste cyclus overgenomen door enkele katholieke instellingen die een vrij groot aantal maatschappelijke werkers in dienst hebben. Deze cursus «Voortgezette opleiding in maatschappelijk werk» V.Z.W. Leuven is thans erkend in de B1 categorie hoger technisch onderwijs door het Ministerie van Nationale Opvoeding.

Het Nationaal Centrum werd in het leven geroepen door samenwerking van de stichting Julie Renson - Het Departement van Justitie en het geheel der Scholen voor Maatschappelijk Werk. De stichting Julie Renson, actief ten voordele van de geestelijk gehandicapten verbond zich gedurende de eerste jaren een bijdrage te leveren om dit Centrum, indien het op het nationaal vlak kon werkzaam zijn, tot stand te brengen. Zij was er reeds meermaals toe gebracht de bij haar in dienst zijnde maatschappelijke werkers naar het buitenland te zenden voor een gespecialiseerde methodiektraining, wat moeilijkheden op financieel en op taalgebied meebracht.

Het Ministerie van Justitie was niet alleen als pedagogisch en wetenschappelijk verantwoordelijk departement voor dit onderwijs rechtstreeks belangstellende. De nieuwe wetten in verband met probatie en jeugdbescherming vereisen sociale diensten waaraan maatschappelijke werkers

verbonden zijn met bijzondere deskundigheid inzake diagnose en hulpverlening. Naast de leden van de Hoge Raad voor het Onderwijs van het Maatschappelijk Dienstbetoon die initiatief nemen tot de oprichting van het Centrum, zijn de directeurs van de scholen voor maatschappelijk dienstbetoon (welke het diploma afleveren beschermd door de wet van 12 juni 1945) rechtens lid van de V.Z.W. Vermits het over een selectie van afgestudeerden gaat die na een zekere periode van praktijkoefening in aanmerking komt is het weinig aangewezen dat elke school apart een dergelijke opleiding zou voorzien. Hierbij komt nog het huidige voorhanden zijnde gebrek aan middelen dat tot centralisatie van de opleiding dwingt. Ik denk hier vooral aan het aantal beschikbare deskundigen: lesgevers en supervisors. Het aantal tot de opleiding toegelaten kandidaten wordt voorlopig door deze zelfde faktor beperkt.

Zowel in de Beheerraad als in het Bureau van het Centrum wordt getracht meer en meer samenwerking te krijgen met de Beroepsverenigingen van maatschappelijke werkers. Tot nu toe vlot dit niet al te best en hebben sommige beroepsgroeperingen zelfs een eerder afwijzende houding ten overstaan van dit experiment. Dit heeft nochtans zijn waarde wel bewezen maar men mag er zeker geen oplossing van alle statusperikelen van verwachten en op voorhand aanvaarden dat het allicht maar een gedeeltelijk en tijdelijk antwoord is op de huidige situatie. (Zou men, zoals de meerderheid der scholen wel zou wensen, de basisopleiding met een jaar zou verlengen, dan zou men haar een universitair statuut moeten kunnen verschaffen. Vraag is dan of niet evenals nu reeds gebeurt in bepaalde academische opleidingen voor maatschappelijk werk in Amerika, de nood ontstaat aan een opleiding voor werkelijke «assistenten» bij deze maatschappelijke werkers.)

Van de verdere algemene evolutie van de opleiding in haar geheel zal het verder verloop van de voortgezette opleiding afhangen. Zij kan immers, zoals de gekozen terminologie het reeds aanduidt, niet apart en losstaand van de basisopleiding worden ingericht.

Zij is principieel te onderscheiden van andere vormen van bijscholing zoals: bij-opleiding of specialisatie in dienstverband en oprissingscursussen (refresher-courses) bedoeld om verouderde kennis terug op peil te brengen.

Praktisch betekent dit principe eerder dat de voortgezette opleiding zich hier niet toe beperkt. Zij neemt elementen van deze beide vormen van opleidingen op in haar programma. In de sectoren waar de nood aan voortgezette opleiding tot grotere deskundigheid het grootst is heeft men tegelijkertijd ook behoefte aan specialisatie naar deze werksector toe die meestal additionele of complementaire opleiding vereist. Men kan deze beide vormen dan weer apart inrichten maar dit bleek in onze Belgische situatie weinig praktisch en zou vooral de sectoren-geldschie-

ters van het Centrum veel minder hebben geïnteresseerd — wat de opfris-  
sing en bijwerking van verouderde kennis betreft is het evident dat de  
voortgezette opleiding gedwongen is ten dele functie te vervullen. Een  
minimum van drie jaren beroepspraktijk na het behalen van het diploma  
zijn vereist. De enorme vlucht van de basiswetenschappen en de metho-  
diek vereisen een oppuntstelling van de basiskennis vooraleer van verder-  
zetting sprake kan zijn.

In hiernavolgend overzicht van het huidige programma vindt men  
deze elementen terug.

PROGRAMMA NATIONAAL CENTRUM TER BEVORDERING  
VAN HET MAATSCHAPPELIJK WERK, V.Z.W.

Sessie 1966-1968.

Eerste jaar.

*Herneming van de basisbegrippen :*

Psychologie . . . . .	10 u	}	40 u
Sociologie . . . . .	10 u		
Politieke en sociale economie . . . . .	20 u		

*Algemene kursussen :*

<i>Psychologie :</i>			
genetische . . . . .	20 u	}	60 u
sociale . . . . .	20 u		
dynamische . . . . .	20 u		
Algemene sociologie . . . . .	40 u		40 u
Inleiding tot het casework . . . . .	30 u	}	40 u
Inleiding tot het groupwork . . . . .	10 u		

*Gespecialiseerde kursussen :*

Keuze casework . . . . .	30 u	}	30 u
of			
Keuze groupwork . . . . .	30 u		

*Diverse :*

Theorie van de praktijk van het maat- schappelijk werk . . . . .	10 u	}	36 u
Sociale politiek en planifikatie . . . . .	10 u		
Dokumentatie . . . . .	6 u		
Maatschappelijk opzoekingswerk . . . . .	10 u		
Keuzevakken . . . . .	20 u		

271 u

Tweede jaar.

*Algemene kursussen :*

Psychologie . . . . .	40 u	}	100 u
Psycho-pathologie . . . . .	20 u		
Sociologie . . . . .	40 u		

*Gespecialiseerde kursussen :*

Casework . . . . .	60 u	}	60 u
of			
Groupwork . . . . .	60 u		

*Diverse :*

Ekonomische programmatie . . . . .	10 u	}	25 u
Sociale administratie en aktie . . . . .	10 u		
Noties over de sociale vooruitgang . . . . .	5 u		
Keuzevakken . . . . .	50 u		50 u
Seminarie . . . . .	20 u		20 u

266 u

*Lijst der keuzevakken.*

1. Rechtsproblemen :
  - a) jeugdbescherming ;
  - b) bescherming van de maatschappij, probatie.
2. Begrippen van criminologie.
3. Vraagstukken over jeugdmisdadigheid.
4. Aanvulling bij de psycho-pathologie.
5. Seksologie.
6. Psycho-sociologische problemen der jeugd.
7. Gezins sociologie.
8. Didaktiek van het maatschappelijk werk.

Volgende kursussen zullen ingericht worden indien er een voldoende  
belangstelling voor bestaat :

- Bijzondere vraagstukken van de sociologie van de arbeid.
- Gewestelijke ontwikkeling en inrichting.
- Problemen inzake openbare onderstand.
- Problemen in verband met de psycho-medico-sociale centra.

### Seminaries :

- Seminarie betreffende cursus 1, 2 en 3.
- Seminarie van didactiek van het maatschappelijk werk.

Facultatief worden bij de aanvang van de cyclus een aantal basisconcepten inzake psychologie, sociologie, economie ingelast. De noties met het oog op specialisatie naar een bepaalde sector toe, komen voor in het optieprogramma waarvan het zwaartepunt in het tweede leerjaar ligt. Dit werd opzettelijk als het meest soepele programmatiegedeelte opgevat dat voor elke cyclus aan de behoeften van de studenten kan worden gepast. Naast enkele cursussen waaraan in het algemeen grote behoefte schijnt te bestaan zijn de opties op het ogenblik vooral georiënteerd naar de sectoren justitie en onderwijs.

Een andere particulariteit die het programma beïnvloedt is de poging om rekening te houden met de twee polen van de spanning die het maatschappelijk werk in zijn huidige stand van professionalisering karakteriseert. Hoofdaandacht werd besteed aan het verhogen van de specifieke deskundigheid. Diepgaandere kennis van de bijdrage van de basisvakken, studie van de theorie van de praktijk van het maatschappelijk werk, verdergezette methodiektraining worden met deze bedoeling in het programma opgenomen. Tevens wordt ook belang gehecht aan het bredere sociale terrein waarin het maatschappelijk werk een functie heeft. Niveau betekent : in staat zijn tot medewerking en dus inzicht in andere bijdragen en een groter geheel. Het gevaar dat men anders specialisten gaat vormen die voorbijgestreefd zijn door de feiten en waardeloos voor de praktijk, is niet denkbeeldig. In toepassing van deze overtuiging werden in de diverse seminaries conferenties voorzien over sociale actie, sociale politiek, sociale en economische planificatie, sociale administratie... het gehele welzijnsbeleid.

Het totale lessenprogramma zal van grote aanpasbaarheid moeten getuigen. Elementen immers die vandaag in deze voortgezette opleiding voorkomen worden misschien tegelijkertijd of kort daarop in het basisonderwijs geïntroduceerd. De wijze van aanbieden van de stof en het examineren van deze volwassen beroepsmensen moet eveneens verschillen van de basisopleiding. Een moeilijkheid wordt geschapen door het feit dat de reactie van de werkgever t.o.v. het belang van deze Voortgezette Opleiding zeer verschillend is. Het bleek, na onderzoek niet mogelijk, de vanuit de opleiding als wenselijk geachte totale vrijstelling van de studenten te bekomen. Dit feit heeft vooral een ongunstige weerslag op de gesuperviseerde praktijkoefeningen. De eigen beroepsbezigheid is hiertoe maar gedeeltelijk en soms helemaal niet geëigend. Voor de meeste cursisten betekent dit de noodzaak bijkomende stages door te maken waarover gerapporteerd kan worden en supervisie mogelijk is. Dit brengt een zware belasting mee bij een reeds moeilijke studieopdracht waarvoor sommige werkgevers minder begrip betonen dan anderen.

Niettegenstaande het aantal noodoplossingen waartoe het Centrum soms bewust zijn toevlucht moest nemen en het misschien slechts provisoire karakter van de formule is het experiment van onbetwistbare waarde. Immers, brengt het de beperkte studentengroep een zeer rijke ervaring. Buiten het verfrissen, verruimen en aanvullen van hun denkbeelden dwingt het hen tot distantie en confrontatie. Distantie en overdenken van hun eigen praktijk-handelen waar ze anders constant met de-neus-op-gedrukt blijven. Confrontatie met maatschappelijke werkers actief in andere sectoren. De uitwisseling van praktijkervaring bij gelegenheid van lessen en seminaries, gedurende twee cursusjaren, is van onschatbare waarde. Naar buiten toe kan deze gecentraliseerde, nationale opleiding in grote mate bijdragen tot de betere beeld-vorming én van het maatschappelijk werk én van de opleiding hiertoe, waaraan wij in België zo grote nood hebben.

### 6. — ACTUELE PROBLEMEN EN BESLUIT

Evenals het maatschappelijk werk zelf is ook de opleiding voortdurend in beweging. De accentverlegging naar de methodiektraining toe is van vrij recente datum.

Vooraf het social casework werd hierbij centraal gesteld waar zich thans, opnieuw vertrekkend vanuit de Verenigde Staten een tendens naar opleiding voor gezinsmaatschappelijk werk schijnt af te tekenen. Maar reeds zoekt men weer verder naar nuancering van dit centraalstellen van de methodes. Zij zijn middel en geen doel. Verder manifesteert zich de neiging het maatschappelijk werk direkter te doen aansluiten op de sociale politiek en programmering.

Opleidingen die tijdens internationale conferenties thans besproken en bestudeerd worden zijn zelfs meer op de welzijnszorg (social welfare) afgestemd dan op het specifieke maatschappelijk werk alleen. In dit bredere veld komen diverse opleidingen op verschillend niveau voor (3).

Ik heb me in deze bijdrage vanzelfsprekend beperkt tot een overzicht van de enige vorm van opleiding tot maatschappelijk werk zoals deze in België voorkomt. Hierop is de weerslag van de internationale stromingen vanzelfsprekend wel voelbaar.

Wij kennen niet de « urgentieopleiding » zoals deze in Nederland voorkomt, alhoewel daar wel vraag naar is. Hierdoor ware sociale promotie mogelijk voor hen die reeds over een ruime professionele praktijkervaring beschikken zonder dat zij de kans tot studie kregen.

Wel komt ook bij ons, als een soort tegenbeweging ten overstaan van de toenemende professionalisering de nood aan vrijwilligers in het maatschappelijk dienstbetoon aan bod. De nieuwe wet op de jeugdbescherming (8.4.1965) is niet realiseerbaar indien men voor deze nood geen oplossing

vindt. In tegenstelling met vroeger is men er zich echter van bewust dat deze vrijwilligers een vorm van opleiding behoeven en tevens permanent begeleid moeten zijn door een kader van beroepskrachten. Deze beroepskrachten zelf zijn eerder huiverig ten overstaan van de inschakeling van een dergelijke « eerste hulp aan sociaal-zieken-en-gewonden cursus » evenals ten overstaan van de zoals talloze aanverwante opleidingen (zoals gezinshelpsters, om maar een recent vb. te noemen) die thans haast doorlopend gecreëerd worden.

Deze angst is ten dele te verklaren door de huidige nog niet overwonnen moeilijkheid om de specificiteit van de eigen maatschappelijke werkopleiding en praktijkbijdragen te formuleren en te verdedigen.

Een algemeen euvel waaraan het hoger technisch onderwijs in het algemeen, en het ons interessender onderwijs nog meer in het bijzonder lijdt, is een veel te overladen programma. Hierdoor wordt op dit niveau te weinig tijd aan verwerking door nadenken en zelfstudie overgelaten. Voor wat de opleiding tot M.W. betreft is het bijzonder moeilijk een verantwoorde selectie te verrichten uit het geheel van toenemende kennis over mens en samenleving. Het programma dreigt hierdoor steeds een bonte mengeling van wetenswaardigheden te blijven zonder « ruggegraat ». Steeds opnieuw gaat men op zoek naar de krachtlijnen, de optiek die de verschillende bijdragen als het ware tot een « discipline » moeten bundelen. De vakken dienen op de praktijk van het handelen zelf worden afgestemd.

Enerzijds is er toch een voorafgaande systematische inleiding in de diverse basiswetenschappen noodzakelijk. Anderzijds moet deze verworven kennis niet enkel zo concreet mogelijk worden voorgesteld en geïllustreerd maar ze moet voor de student ook herkenbaar zijn in de eigen praktijkgevallen waarmee hij wordt geconfronteerd. Aanbevolen wordt in dit verband een in het bijzonder van de studenten gehouden paneel-discussie door de leraars van verscheidene disciplines van éénzelfde « case » wanneer elk van hen vanuit zijn typisch sociologisch, psychologisch, psychiatrisch, medisch, juridisch denken zijn bijdrage heeft geleverd blijft de vraag naar het typisch « maatschappelijk werk » denken m.i. nog altijd ten dele opgelost. Zij berust zeker op de typische bijdrage van het M.W. in de praktijk, het laten sociaal functioneren... In dit verband is een goede integratie van theorie en praktijk in de opleiding dank zij voortdurende begeleiding van beide zo belangrijk. Hierbij stelt zich het probleem dat de praktijk in ons land, zowel in haar professionele als didactische aspecten, nog maar zelden overeenkomt met de eisen gesteld door de opleiding in het algemeen en door de methodiek in het bijzonder. Voor wat de opleiding tot het onderwijs betreft in de normaalscholen vergenoegt men zich niet eens met oefeningen in gewone scholen, men beschikt over speciaal hiertoe uitgeruste oefenscholen om de nodige vak-kennis in de praktijk te leren gebruiken.

In de scholen voor maatschappelijk werk moet worden gerekend op de vrijwillige medewerking van een aantal diensten die in een of meerdere mate de gewenste voorwaarden vervullen als stageterrein. Soms dient met de stagiair de methode-zelf door het opleidingsinstituut geïntroduceerd te worden.

De opleiding staat hier voor een delicate taak om de juiste dosering te vinden. Ze moet mensen vormen die de praktijk-zelf doen evolueren en moet dus de professionele eisen hoger stellen dan wat in de praktijk-sector wordt gerealiseerd. De afstand tussen opleiding en praktijk mag echter slechts tot heilzame, productieve spanning aanleiding geven en nooit zo groot worden dat hij groeit tot een onoverbrugbare kloof, ontmoedigend voor de student en steriel voor het werk.

In verband met de uitbouw naar de praktijk toe doet zich nog een andere moeilijkheid voor. We stelden vast dat het nieuwste programma meer en meer waarde hecht aan een polyvalente vorming waarvoor drie jaar reeds een minimum zijn. Bijkomende vorming en specialisatie moeten dan maar nadien in de werksector-zelf worden verworven. Nochtans wordt een zekere oriëntering naar specialisatie toe in het derde jaar bewaard. Het vinden van een geschikte oriëntering die rekening houdt zowel met de kansen van de arbeidsmarkt als met de opleidingseisen is bijzonder moeilijk. Bepaalde sectoren laten nl. typisch maatschappelijk werk toe bvb. de sociale diensten van de jeugdbescherming, het leger... d.w.z. een aantal diensten in de sektor individuele en gezinsproblemen. Het bedrijf stelt de opleidingsinstellingen voor een zwaar probleem. De aldaar nog bestaande sociale diensten zijn vaak ouderwets, paternalistisch opgevat en laten weinig interessante oefeningen toe. De voorkeur voor stagen en plaatsingen gaat in deze sector meer en meer naar de personeelsdiensten uit, waar vooral voor mannelijke studenten interessante carrière-mogelijkheden liggen. Het blijft nochtans te onderzoeken in hoeverre deze stagen als volwaardig aanvaard kunnen worden en of de opleiding moet rekening houden met deze functies in een personeelsdienst die eisen stellen apart van het maatschappelijk werk.

De vroegere specialisatie volksopvoeding werkt door in een oriëntering naar het socio-cultureel werk toe. Naar Nederlands voorbeeld wordt er echter meer en meer gedifferentieerd tussen maatschappelijk werk enerzijds en cultureel werk anderzijds. Uit een studie ondernomen door het Centrum voor Andragogisch onderzoek (4) blijkt dat reeds de vroegere specialisatie volksopvoeding eerder dient gewaardeerd te worden als het bijkomend geven van enig inzicht in het vormingswerk aan toekomstige maatschappelijk werkers dan als een volwaardige opleiding voor de volksopvoeding. In Nederland waar de arbeidsmarkt die mede toelaat, zijn in de meeste sociale akademies naast opleidingen voor maatschappelijk werk aparte opleidingen voor cultureel werk ingericht. Geruime tijd zijn de scholen voor maatschappelijk werk bij ons de enige geweest die

een vorm van opleiding voor de volksopvoeding gaven, hoe onvolkomen dan ook. Op het huidige moment beleven wij een toenemende belangstelling voor deze aangelegenheid met een doorbraak van professionalisatie van de culturele activiteiten waarom ook de universiteiten zich gaan bekommeren. In deze omstandigheden is het normaal dat de sociale scholen deze sektor niet gaan laten vallen. Er zijn daarenboven duidelijk gebieden die gemengde vormen van maatschappelijk- en cultureel werk vragen (club- en buurthuizen bvb.) en waarvoor bekendheid met beide terreinen vereist is.

Men voert wel eens m.i. ten onrechte, aan dat dit naar de interventie, het handelen gericht aspekt, deze sociale doelstelling de opleiding voor het maatschappelijk werk blijvend differentieert van het universitair onderwijs. Voor een bespreking van de verhouding tussen deze hogere-niet-universitaire opleiding en het universitair onderwijs moet men dit probleem eerst een breder kader geven. Het hoger technisch onderwijs streeft, in zijn verschillende vormen, algemeen een verhoogde status na. Naargelang het aantal door de theorie verschaft hanteerbare concepten toeneemt krijgt het een toenemende wetenschappelijke onderbouw. Het groeit m.a.w. steeds meer naar het universitair onderwijs toe. Het universitair onderwijs op zijn beurt gaat zich minder tot fundamenteel onderzoek beperken en toenemend rekening houden met professionele eisen. De universiteit neemt meer en meer opleidingen over die typisch geheel of gedeeltelijk tot het beroepsonderwijs behoorden. Op een bepaald niveau wordt het onderscheid tussen het technisch en het universitair onderwijs vooral in de nieuwere studierichtingen, bepaald onduidelijk. De hogere status, waarvan de universiteit nog steeds geniet, brengt dan een gevaar van negatieve selectie mee voor de sektor hoger technisch onderwijs, waarvan de verhoogde programma-eisen boven de mogelijkheden van beschikbare kandidaten dreigen te liggen. De ongenueanceerde democratisering van het universitair onderwijs, evenals de soms blinde selectie in de kandidaturen brengt evenwel weer enige gelijkschakeling in deze toestand.

In dit kader heeft de problematiek van het onderwijs in het maatschappelijk werk nog een eigen karakter, dat vaak in het geheel verloren gaat. De opleiding in het technisch onderwijs, zelfs van de hogere graad, betreft meestal praktici, uitvoerders-op-niveau die een academisch wetenschappelijk gevormde chef « assisteren ». Niettegenstaande de misleidende beschermde titel van « sociaal assistent » assisteert de maatschappelijke werker in principe en bedoeling alleen de cliënt-in-nood. In werkelijkheid is hij of zijn eigen chef of werkt hij onder leiding van een chef die wel een universitaire, maar geen maatschappelijk werk-opleiding heeft. In toenemende mate tekenen zich binnen het maatschappelijk werk leidende functies af die grote verantwoordelijkheid, deskundigheid, wetenschappelijk niveau vergen. De meeste opleidingsinstituten hebben het gevoel, dat het programma dat hiertoe enigszins kan voorbereiden minimum vier

jaren vergt. De reactie van de opleidingssektor op dit fenomeen is een voortdurende strijd om het opleidingsniveau te doen stijgen maar vooral om deze opleiding dan ook op verhoogd niveau geclasseerd en gewaardeerd te krijgen.

Terecht wordt thans gestreefd op basis van het huidige programma van opleiding naar een herclassering in de tweede graad van het hoger technisch onderwijs.

Waar hoort de opleiding thuis indien ze na vier jaar basisopleiding nog voortgezette opleiding na een periode van professionele praktijk voorziet? Moet zij ernaar streven in de hoogste graad van het technisch onderwijs terecht te komen of om binnen het universitair onderwijs opgenomen te worden? Voor het leidinggevend niveau waar beleid, conceptualisatie en onderzoek in het maatschappelijk werk gebeuren is deze laatste oplossing misschien als de meest logische te verkiezen voor zover de universiteit de nodige ruimte voorziet voor de praktijk-onder-supervisie. Men kan zich enigszins analoog met de huidig in Engeland voorkomende opleiding, voorstellen dat na een soliede interdisciplinaire basisvorming in sociale wetenschappen een opleiding volgt voor maatschappelijk werk.

Dat op dit sociaal gebied deze naar de praktijk georiënteerde vorming minderwaardig zou zijn of niet passend in het academisch kader zou als logische gevolgtrekking meebrengen dat de geneesheren en de ingenieurs buiten de universiteit moeten worden gevormd. In Nederland waar de buiten-universitaire opleiding veel meer verfijnd is dan bij ons kan men toch enigszins karikaturaal zeggen dat men thans de supervisie van de gesuperviseerde supervisors in het maatschappelijk werk inricht. Men maakt niet van de geschikte verpleegsters door steeds verdere opleiding en selectie uiteindelijk de geneesheren.

Wel moet men rekening houden met een fenomeen dat zich thans reeds in de Verenigde Staten voordoet. Ingevolge de stijging van het opleidingsniveau opgenomen in het universitair onderwijs, groeit een nood aan een tweede meer praktisch gericht niveau van werkelijke sociale assistenten. Een soepele overgang van dit dan bepaald technisch assistente-niveau naar het universitair onderwijs toe zou natuurlijk zoals in andere sectoren, moeten gegarandeerd worden. In deze zelfde richting denken sommige schooldirecties die het huidige diploma graag zouden gelijkgeschakeld zien met een kandidatuur eventueel rechtstreeks toelating verlenend tot bepaalde licenties. Verliest men hierdoor echter niet bijzonder goede krachten voor het maatschappelijk werk?

De huidige opleiding tot maatschappelijk werk is onvoldoende gekend en onderschat, zelfs in de milieu's van het onderwijs. Deze stand van zaken is ten dele het gevolg van de verwarde toestand wat betreft de opeenvolgende officiële en officieuze reglementeringen die het hebben

beheerst. Men kan trouwens zeker heel wat kritiek uitbrengen op deze opleiding, zoals op de meeste opleidingen. Binnen dit onderwijs-zelf is men zich misschien wel het sterkst bewust van de onvolkomenheden en van de tekortkomingen. De typische houding van de meeste directies van sociale scholen, die ik met een « complex van perfection » zou willen aanduiden, is wellicht mee aansprakelijk voor de weinig duidelijke voorstelling die men zich buiten het onmiddellijke milieu der scholen zelf, van dit onderwijs vormt. Het programma wordt bij voortduring herzien, aangepast, gewijzigd... en nooit definitief genoeg geacht om aan de buitenwereld prijs te worden gegeven. Tal van belanghebbenden, zoals werkegevers, verkeren in de mening dat dit programma nog een informatief encyclopedisch karakter draagt van vóór 1952 en zijn uiterst verbaasd wanneer ze met de huidige inhoudsopgave worden geconfronteerd. Het is opvallend dat in het universitair onderwijs meermaals een zg. nieuwe ontdekking wordt ingevoerd, die sinds geruime tijd op het programma der sociale scholen voorkomt. Beïnvloedingstechnieken, gevalsstudie, groepswork, gesprekstechniek, rapportage... komen er nu pas aan bod. Sociale psychologie en sociaal onderzoek... om maar enkele voorbeelden te noemen, waren veel eerder in de opleiding van de sociale scholen ingeschakeld in de meeste universitaire programma's. Het tegenwoordig ook op hoger niveau van onderwijs zo belangrijk geachte persoonlijk contact tussen lesgevers en studenten is er sinds lang verwezenlijkt. Interdisciplinaire mogelijkheden van samenwerking tussen specialisten in sociale wetenschappen worden in probleem-gericht onderwijs uiteraard gestimuleerd. Vooral hierdoor kan de charme verklaard worden die nog steeds lesgevers van formaat aantrekt tot slecht betaalde leeropdrachten in de sociale scholen. Het blijft een moeilijke opgave om uit de veelheid van interessant materiaal een verantwoorde selectie te maken, om de optiek vast te leggen die dusdanig oriënterend werkt dat het programma een logisch en evenwichtig geheel wordt. Telkens dreigt het moeizaam verkregen evenwicht daarenboven weer verstoord te worden door de noodzaak om met de dynamiek van nieuw weten en kunnen rekening te houden. Pas heeft men de middelen gevonden om de hulpverleningen wetenschappelijk te funderen of het tegenovergesteld gevaar dient alweer opgevangen. Er moet worden voor gewaakt dat deze hulp nu niet « vertechniseerd » wordt, t.t.z. ontaarden zou in een serie kunstgreepjes, zodat de bijdrage van « de waarden » in de opleiding weer bijzonder aan bod komt. Een opleiding tot het maatschappelijk werk heeft bij voortduring te maken én met wetenschappelijke inzichten én met praktijkervaring. Ze groeit uit de spanningsvolle confrontatie tussen beide.

Hierom blijft zij, niettegenstaande de talrijke problemen die eraan vastzitten, zo uitermate boeiend voor al wie er mee te maken heeft.

## BIBLIOGRAFISCHE VERWIJZINGEN

1. KAMPHUIS, M. — Helpen als ambacht, Baarn, 1963.
- MOLTZER — Problemen van maatschappelijk werk, Purmerend, 1950.
- VERENIGDE NATIES — Diverse internationale enquêtes betreffende de opleiding tot het maatschappelijk werk.
2. GILLARD, M. L. — Service social, Ranigal, Thuillies, 1939.
- SMETS, A. — Herkomst, werkerterrein en waardering van de maatschappelijke assistent, Leuven, 1960.
- MESSIAEN, R. — Enkele aspecten uit de evolutie van het onderwijs in het maatschappelijk dienstbetoon, onuitgegeven licentiaatverhandeling, Gent, 1966.
3. BLACKKEY, D<sup>r</sup> E. — Building, the curriculum: the Foundation for Professional Competence, in *International Social Work*, volume 1, januari 1967, rapporten over het dertiende internationaal Congres van de scholen voor maatschappelijk werk, Washington D.C., 1966.
4. ROELS, R., HINNEKINT, H., — Onderzoek betreffende de situatie inzake kaderbezetting en kaderopleiding bij het sociaal-cultureel vormingswerk in Vlaanderen, werkdocument n<sup>o</sup> 3 van het Centrum voor andragogisch onderzoek, Brussel, 1966.
- SENTIN, R.
- ROELS, R. — Het sociaal-cultureel vormingswerk in Vlaanderen; de behoefte van kaders en kaderopleiding, Centrum voor andragogisch onderzoek, Brussel, 1966.
5. DE BOCK, G. — De voortgezette opleiding in het maatschappelijk werk.