

EIGEN KRACHT IN PERSPECTIEF

EEN VERKENNING NAAR DE GESCHIEDENIS VAN HET
HOGER SOCIAAL AGOGISCH ONDERWIJS IN TWENTE

INHOUD

VOORWOORD	5
HOOFDSTUK 1 → PERIODE OPBOUW Een steentje bijdragen aan de opbouw van de samenleving	8
HOOFDSTUK 2 → PERIODE DEMOCRATISERING We hinken hier op 2 gedachten ...	26
HOOFDSTUK 3 → PERIODE NO-NONSENSE De verdeelde 'linkse leuterkontenschool'	48
HOOFDSTUK 4 → PERIODE ONTWAKEN Autonomie bestaat niet (meer)	72
HOOFDSTUK 5 → EIGEN KRACHT IN PERSPECTIEF Mobiliseren van eigen kracht	112
BRON- EN LITERATUURVERMELDING	118

VOORWOORD

Op 1 februari 2012 is het Congres 'Omzien naar de toekomst. De geschiedenis van het Hoger Sociaal Agogisch Onderwijs in Twente' gehouden. Het congres is een initiatief van de Academie Mens & Maatschappij van Saxion. De geschiedenis van het sociaal werk mag zich verheugen in een brede belangstelling. De Canon Sociaal Werk Nederland is vanaf 2006 uitgegroeid naar een volwassen website met op dit moment al 50 vensters. De Canon levert een bijdrage aan het historisch besef bij studenten, professionals en beleidsmakers. "Het motto is dat kennis nemen van het verleden een investering is in de kwaliteit van het professionele handelen in het heden. De Canon wil een laboratorium zijn waarin de lessen van een rijke geschiedenis naar de dagelijkse praktijk kunnen worden vertaald. Om die reden is de Canon ook nooit af".

Het hoger sociaal agogisch onderwijs deelt in deze groeiende belangstelling. Publicaties als in 2012 van het artikel 'Erfgoed van het Hoger Sociaal Agogisch Onderwijs; terugblik op ruim honderd jaar opleiden voor sociale beroepen 1899 – 2012' illustreren dat. Het is geschreven door Maarten van der Linde, bijzonder lector geschiedenis van het sociaal werk en een van de sprekers op het congres.

Ard Sprinkhuizen, associate lector Maatschappelijk Werk bij Hogeschool Inholland houdt op het congres een presentatie met de titel 'Terug naar de toekomst van maatschappelijke ondersteuning'.

Omzien naar het verleden is ook omzien naar de toekomst. Marie Kamphuis, pionier in de professionalisering van het sociaal werk attendeerde hier al op. Ze gebruikte als motto voor haar hoofdstuk over de geschiedenis van het sociaal werk, opgenomen in het boek 'Helpen als ambacht', een uitspraak van Ortega y Gasset: "Men ziet van

de toekomst ongeveer evenveel als het inzicht in het verleden reikt".

In Twente begint de geschiedenis van het hoger sociaal-agogisch onderwijs in 1946 in Hengelo en in 1950 in Enschede. Zij krijgt nu vorm binnen de Academie mens & Maatschappij van Saxion Enschede. Deze Twentse geschiedenis is tot op heden 'verankerd' in de hoofden van (oud)medewerkers, (eigen) archieven en verhalen. Het congres is mede de aanleiding geweest om deze Twentse geschiedenis in beeld te brengen en te beschrijven. Het boekwerk is het resultaat van een zoektocht vanaf 1946 en heeft geenszins de pretenties van een wetenschappelijke studie. Wel is het een verkenning gebaseerd op schriftelijke bronnen en interviews. Het resultaat kan een begin zijn om onze Twentse geschiedenis levend te houden en blijvend vorm te geven. Het beeld is zeker niet compleet. Wij nodigen dan ook iedereen uit om de eigen nuancerings en verdiepingen aan te brengen.

De verkenning is gericht op vier periodes elk met een eigen dynamiek, karakter en tijdgeest. Op het boekomschlag zijn deze vier periodes beeldend en afwisselend weergegeven. De periodes zijn niet strak af te bakenen en vloeien in elkaar over. Ook sporen de landelijke periodes niet altijd met de eigen Twentse dynamiek.

We hebben dankbaar gebruik gemaakt van de klankbordgroep bestaande uit Cor Boom, Hans Vermeij, Ben Bokseveld en Wim Slingerland. Zij hielden ons scherp met hun opmerkingen en adviezen, en stuurden bij waar nodig.

Bijzondere dank gaat uit naar de (oud)medewerkers die we hebben geïnterviewd en die de geschiedenis kleur en smaak gaven: Anton Hottinga, Jan Hesselink, Jim Bijlsma,

Karel Buitinga, Rie Leene, Tonnie Schuld, Gerard Kokhuis en anderen. De archieven van Tonnie Schuld en Gerard Kokhuis hebben een zeer waardevolle en onmisbare bijdrage geleverd aan het boekwerk.

Graag hadden we nog dieper gegraven en meer interviews willen afnemen bij bijvoorbeeld (oud)studenten, mensen uit het werkveld en uit de politiek. Dit was echter niet mogelijk gezien de beschikbare faciliteiten en tijd. Voor eventuele vervolgactiviteiten is dit zeker aan te raden.

We hebben met zeer veel plezier aan deze historische verkenning van het Twentse hoger sociaal agogisch onderwijs gewerkt en zijn trots op het resultaat. We hopen van harte dat het stokje wordt overgedragen, waardoor onze Twentse geschiedenis voort blijft leven.

Enschede, 15 januari 2013
Henk Grimberg en Lud Overkamp

OVERZICHT HSAO IN TWENTE

DE BEGINJAREN	DE JAREN 70 EN 80	DE JAREN '90 EN LATER
<p>1. Algemeen Maatschappelijk Werk:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Gemeentelijk sociale dienst • Woningopzicht • Platteland • In bedrijven 	<p>1. Maatschappelijk werk</p>	<p>1. Maatschappelijk Werk & Dienstverlening</p>
<p>2. Kinderbescherming</p>	<p>2. Inrichtingswerk</p>	<p>2. Sociaal Pedagogische Hulpverlening</p>
<p>3. Personeels Maatschappelijk Werk</p>	<p>3. Personeelswerk</p>	<p>3. Personeel & Arbeid (1998 naar ABR)****</p>
<p>4. Opleiding Wijkverpleging (1953 - 1968)</p>	<p>4. Opleiding MGZ* : AGZ** en SPV*** (1968 - 1978)</p>	
	<p>5. C(K)ultureel Werk (stopt begin jaren '90)</p>	<p>5. Gerontisch werk (1983 - 1999)</p>
	<p>6. Opbouwwerk (stopt begin jaren '90)</p>	
		<p>7. Sociaal Juridische Dienstverlening (2002 - 2003)</p>

* Maatschappelijke Gezondheidszorg.

** Algemene Gezondheidszorg

*** Sociaal Psychiatrisch Verpleegkundige

**** Academie Bestuur en Recht

DIRECTEUREN

PERIODE	HENGELO	NAAM
1946 - 1964	School voor Maatschappelijk Werk	Dr. D. J. Wansink
1964 - 1977	Sociale Academie Twente	Mr. H.G. van Veen
1978 - 1986	Sociale Academie Twente	Drs. D.L. Couprie

PERIODE	ENSCHEDÉ	NAAM
1950 - 1962	RK. School voor Maatschappelijk werk	Mw. N. Nuyens
1962 - 1967	Kath. Sociale Academie	Mw. Drs. A.M. Dijkhuis
1967 - 1976	Kath. Sociale Academie	Dhr. J.J. Vissers
1976 - 1980	Kath. Sociale Academie	Mr. J. Peters - Weem
1980 - 1987	Kath. Sociale Academie	Dhr. R. Olthoff

PERIODE	1987 HOGESCHOOL OOST NEDERLAND, HOGESCHOOL ENSCHEDÉ, SAXION	NAAM
1987 - 1989	Sector Maatschappelijke Dienstverlening	Drs. A.M. Verschoor
1989 - 1994	Sector Welzijn & Arbeid	Mr. Drs. C. Boom
1994 - 1996	Sector Welzijn & Arbeid	Drs. N. Göbel
1996 - 1998	Sector Welzijn & Arbeid	H. Hemmelder (interim)
1998 - 2002	Instituut Welzijn & Arbeid	Drs. W. Boomkamp
2002 - 2002	Academie Mens & Maatschappij	Dr. H. Spanjer
2002 - 2012	Academie Mens & Maatschappij	W. Slingerland

PERIODE OPBOUW

1946

1960

Maar als ik leven mag tot de bevrijding
en juichen op het overwinningsfeest,
God, doe mij dan dit weten: wat voorbijging
aan nood en leed is niet vergeefs geweest.

Laat hier een volk herrijzen, wijzer, schoner
dan toen het neerdaalde in het doodsgebied.
dat van Uw aarde opnieuw een vrij bewoner
staag naar de kim van Uw voleinding ziet!

*Gedeelte uit 'Vuur en Wind;
gedichten 1941 - 1945', Muus Jacobse.*

“EEN STEENTJE BIJDAGEN AAN DE OPBOUW VAN DE SAMENLEVING...”

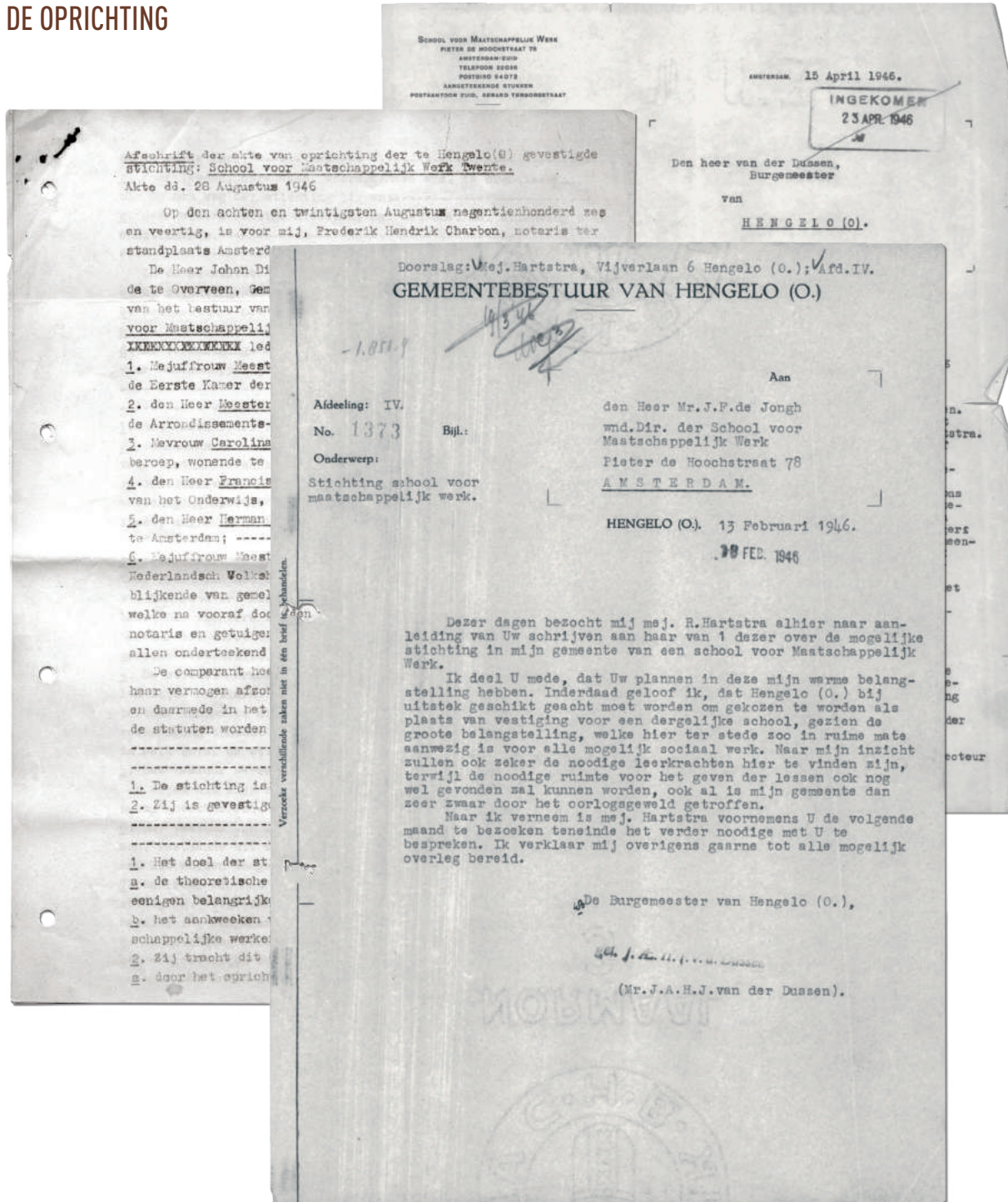
“Veel puin, leeggeroofde fabrieken en vermagerde gezichten boven sjofele kleding.” Zo herinnert ‘Mejuffrouw’ Mr. M. (Martina) Tjeenk Willink zich het Hengelo van eind 1945. Als secretaris-generaal van Nederlands Volksherstel, de landelijk werkende organisatie voor sociale hulpverlening, is zij tussen 1944 en 1947 verantwoordelijk voor het organiseren van opvang van teruggekeerde vluchtelingen, van gezinsverzorging en van maatschappelijke opbouw in noodgebieden. Noodgebieden die kampen met talrijke problemen, variërend van gebroken gezinnen, vluchtelingen en gedwongen samenwoning door woningnood tot verminderd normbesef, jeugdcriminaliteit en psychische nood en andere vormen van ‘onmaatschappelijkheid’, waar ook de resocialisatie van ‘foute’ Nederlanders nog bij komt. Tjeenk Willink behoort echter tot de mensen voor wie, ondanks de grote problemen, de eerste jaren na de Tweede Wereldoorlog vooral een tijd van hooggestemde verwachting is. Een tijd van herstel en vernieuwing, aldus Tjeenk Willink in haar lustrumrede bij gelegenheid van het tienjarige bestaan van de School voor Maatschappelijk Werk ‘Twente’, in 1956. Een tijd “waarin we dachten als eendrach-

tig volk te zullen bouwen aan een herrijzend vrij Nederland”. Een tijd ook waarin het economische herstel niet los wordt gezien van de sociale, morele en psychische wederopbouw. De maatschappij ontwrichtende massale werkloosheid en bestaansonzekerheid van de jaren dertig mogen geen kans meer krijgen. De staat zet sociale zekerheid hoog in het vaandel en ziet immateriële nood als een blijk van ‘onmaatschappelijkheid’. Uiteenlopende groepen mensen moeten (daarom) waar nodig geholpen worden bij hun resocialisatie en sociale aanpassing aan de eisen van de veranderende samenleving.



Uit een werwingsbrochure, jaren vijftig.

DE OPRICHTING



SCHOOL VOOR MAATSCHAPPELIJK WERK
 PIETER DE HOOGHSTRAAT 78
 AMSTERDAM-ZUID
 TELEFOON 22028
 POSTBUS 24078
 AANKOMSTIGE STUKKEN
 POSTBUSPOST ZUID, BERARD VERBOORSTRAAT

AMSTERDAM, 15 April 1946.

INGEKOMEN
 23 APR 1946

Den heer van der Dussen,
 Burgemeester

van

HENGELO (O.).

Afschrift der akte van oprichting der te Hengelo (O.) gevestigde
 STICHTING: School voor Maatschappelijk Werk Twente.
 Akte dd. 28 Augustus 1946

Op den achten en twintigsten Augustus negentienhonderd negen
 en veertig, is voor mij, Frederik Hendrik Charbon, notaris ter
 standplaats Amsterd

De Heer Johan Di
 de te Overveen, Gem
 van het bestuur van
 voor Maatschappelij
~~XXXXXXXXXXXX~~ led

1. Mevrouw Meest
- de Eerste Kamer der
2. den Heer Meester
- de Arrondissements-
2. Mevrouw Carolina
- beroep, wonende te
4. den Heer Francis
- van het Onderwijs,
5. den Heer Herman
- te Amsterdam; ----

6. Mevrouw Meest
 Nederlandsch Volksh
 blijkende van gemel
 welke na vooraf doe
 notaris en getuige
 allen ondertekend

De comparant hee
 haar vermogen afge
 en daarmee in het
 de statuten worden

1. De stichting is
2. Zij is gevestigd

1. Het doel der st
- a. de theoretische
- eenigen belangrijke
- b. het aankweken
- schappelijke werke
2. Zij tracht dit
- a. door het oprich

Verzoekt verschikende zaken niet in één brief te behandelen.

Doorslag: Mev. Hartstra, Vijverlaan 6 Hengelo (O.); Afd. IV.
GEMEENTEBESTUUR VAN HENGELO (O.)

Afdeeling: IV.
 No. 1373 Bijl.:
 Onderwerp:
 Stichting school voor
 maatschappelijk werk.

Aan
 den Heer Mr. J.F. de Jongh
 wnd. Dir. der School voor
 Maatschappelijk Werk
 Pieter de Hoogstraat 78
AMSTERDAM.

HENGELO (O.). 13 Februari 1946.

30 FEB. 1946

Dezer dagen bezocht mij msj. R. Hartstra alhier naar aan-
 leiding van Uw schrijven aan haar van 1 dezor over de mogelijke
 stichting in mijn gemeente van een school voor Maatschappelijk
 Werk.

Ik deel U mede, dat Uw plannen in deze mijn warme belang-
 stelling hebben. Inderdaad geloof ik, dat Hengelo (O.) bij
 uitstek geschikt geacht moet worden om gekozen te worden als
 plaats van vestiging voor een dergelijke school, gezien de
 groote belangstelling, welke hier ter stede zoo in ruime mate
 aanwezig is voor alle mogelijk sociaal werk. Naar mijn inzicht
 zullen ook zeker de noodige leerkrachten hier te vinden zijn,
 terwijl de noodige ruimte voor het geven der lessen ook nog
 wel gevonden zal kunnen worden, ook al is mijn gemeente dan
 zeer zwaar door het oorlogsgeweld getroffen.

Naar ik verneem is msj. Hartstra voornemens U de volgende
 maand te bezoeken teneinde het verder noodige met U te
 bespreken. Ik verklaar mij overigens gaarne tot alle mogelijk
 overleg bereid.

De Burgemeester van Hengelo (O.),

(Mr. J.A.H.J. van der Dussen).

De allereerste officiële documenten rond de oprichting van de School voor Maatschappelijk Werk in Twente. De briefwisseling tussen de burgemeester van Hengelo en de School voor Maatschappelijk Werk in Amsterdam en de notariële oprichtingsakte van 28 augustus 1946.



Het oprichtingsbestuur van de RK. School voor Maatschappelijk Werk in Enschede op 9 oktober 1950 bij de oprichtingsvergadering.

Tijdens haar werkbezoek, samen met prinses Juliana, had Tjeenk Willink geconstateerd dat er veel immateriële nood in Twente was. De streek - één van de belangrijkste industriële regio's van Nederland, dankzij de textiel- en metaalindustrie - is zwaar getroffen door de oorlog. Maar ook de heftige sociale strijd tussen de 'Heeren' van de textielindustrie en hun arbeiders in de daaraan voorafgaande decennia heeft diep in de gemeenschap gesneden. De textielarbeiders vormen in de verschillende Twentse steden een grote, zeer gemêleerd samengestelde bevolking. Decennialang zijn grote aantallen, veelal ongeschoolde arbeiders naar Twente gekomen, bijvoorbeeld van het Drentse platteland waar het werk in het veen in de jaren twintig afloopt. Ze worden aangetrokken door de omvangrijke, weinig vakbekwaamheid vereisende textielindustrie. De slechte beloning en arbeidsomstandigheden leiden in de jaren twintig en dertig echter tot diverse snoeihard uitgevochten arbeidsconflicten. Daarbij trekken de onwrikbare, paternalistische textiel-fabrikanten steevast aan het langste eind. Er ontstaat dan ook een diep geworteld wantrouwen tegen de 'Heeren' van de textiel. Zo zeer, dat men na de oorlog spreekt van 'textielbeuheid'. Het monotone, slecht betaalde en onder slechte werkomstandigheden verrichte werk wordt als minderwaardig gezien. Wie kan, mijdt de textiel. Zo telt Enschede, de grootste textielstad van Twente, in 1947 13.000 arbeiders in de textiel (1 op de 3 werkende inwoners); in heel Twente zijn dat er circa 44.000. Maar ondanks dat er volop werkgelegenheid is - vanaf 1946

herstelt de textielindustrie zich razendsnel door een grote inhaalvraag naar textielproducten - zijn arbeiders slechts met grote moeite te vinden. Aanvankelijk worden zij op het platteland in Noord-Nederland gezocht; in de jaren vijftig ook buiten de landsgrenzen, aanvankelijk vooral in Spanje en Italië. De gastarbeiders zijn vaak jarenlang in volgepakte contractpensions van de fabrieken onder slechte omstandigheden gehuisvest en moeten zich redden in een omgeving die weinig met hen opheeft.

In Twente is, kortom, het nodige werk te verrichten op het gebied van 'volkscherstel' en bestrijding van 'onmaatschappelijkheid'. Dat blijkt echter niet eenvoudig. Het sociaal werk, in handen van de tientallen verzuilde kerkelijke en particuliere organisaties, is er onvoldoende op berekend. Goede wil is er genoeg, maar men komt geschoolde handen tekort.

EEN AMSTERDAMS KUIKEN IN HENGELO

Werk genoeg dus voor geschoolde sociaal werkers, maar waar haal je die vandaan? In Twente zijn ze dun gezaaid en als zij er al zijn, dan zijn ze vaak onvoldoende geschoold. Van elders halen is geen optie: ook daar komt men werkers tekort en zijn ze evenzeer nodig. Wat wel kan is echter de werkers ter plaatse opleiden of bijscholen.

In hoeverre het werkbezoek er aan heeft bijgedragen weten we niet, maar de Amsterdamse School voor Maat-

schappelijk werk - waarvan Tjeenk Willink op dat moment bestuurslid (later ook bestuursvoorzitter) is - neemt daarvoor begin 1946 het initiatief. Deze toonaangevende school uit Amsterdam - de oudste in haar soort in Nederland - is al in 1899 opgericht. Zij wordt een voortrekker in de ontwikkeling van het maatschappelijk werk als beroep. Mede door deze school ontwikkelt dit zich van voornamelijk door vrijwilligers uitgevoerde charitas (gericht op voornamelijk armenzorg en 'volksverheffing') tot

een in toenemende mate erkenning vindend beroep met een onderbouwde aanpak, dat aanvankelijk vooral aantrekkelijk is voor vrouwen van gegoede huize. Ook groeit in de eerste helft van de twintigste eeuw het besef, dat armoede en sociale misstanden voor een belangrijk deel door maatschappelijke factoren worden veroorzaakt en beïnvloed; factoren die buiten de schuld van het individu liggen. Dat leidt tot sociale wetgeving, die in de jaren vijftig en zestig zal uitmonden in de verzorgingsstaat. De

Balans per 31 Dec. 1947 Stichting School voor Maatschappelijk Werk 'Twente' - Hengelo (O).			
<u>Actief:</u>		<u>Passief:</u>	
Twentse Bank	f. 8719.89	Lening School A'dam	f. 10000.--
Kas & Giro	" 1945.40	Leerlingen-fonds	" 100.--
Gebouw	" 2728.--	Ontv. Rijkssubsidie	" 10000.--
Inventaris	" 10000.--	Noodcursus Bedrijven	" 1250.--
Ziekenfondsovername	" 25.--	Nog te betalen onkosten	" 57.15
Loonbelasting	" 3.71	Kapitaal	" 2014.85
	f. 23422.--		f. 23422.--
-----		-----	
 <u>Gecombineerde Exploitatie 1947.</u>			
<u>Ontvangsten:</u>		<u>Uitgaven:</u>	
Bijdragen	f. 4255.63	Salarissen en lonen	f. 16556.58
Rente rekening-courant	" 2.67	Huur gebouw	" 1500.--
Internaatgelden	" 13710.--	Onderhoud gebouw	" 597.05
Schoolgelden	" 11827.75	Verzekering en Bel.	" 55.25
Vergoeding leermiddelen	" 193.17	Aanschaf Inventaris	" 1396.24
		Verlichting en verw.	" 1557.53
		Druk- & Adv.kosten	" 470.37
		Telefoon- & Bureaukost.	" 903.32
		Rente geldlening A'dam	" 340.03
		Huishouding	" 3866.20
		Sociale lasten	" 839.91
		Bibliotheek aanschaf	" 494.61
		Diversen	" 449.85
		Saldo overschot	" 912.28
	f. 29989.22		f. 29989.22
-----		-----	

De eerste financiële verantwoording in 1947; een degelijke en kloppende begroting van de School voor Maatschappelijk Werk 'Twente'.

SOCIALE HANDWIJZERS OP

De scholen
voor maatschappelijk werk
Overzicht
van haar werkzaamheden

JURIDISCH EN MEDISCH GEBIED

De Twentse school leidt op voor alle takken van het maatschappelijk werk: arbeidszaken, maatschappelijk hulpbetoon, volksontwikkeling en jeugdwerk, kinderverzorging, kindbescherming, woningopzicht en maatschappelijk werk ten plattelande. Juist met het oog op het laatste, het maatschappelijk werk ten plattelande, waaraan een toenemende behoefte blijkt te bestaan, is de School in Twente opgericht. Daarnaast heeft het maatschappelijk werk in de bedrijven de bijzondere aandacht.

De eisen van toelating zijn: minstens 19 jaar, Gymnasium, 5 j. H.B.S. of daarmee gelijkstaande opleiding.

Met het oog op de leerlingen van het platteland is het daarnaast mogelijk om te worden toegelaten tot de voorbereidende klasse, als men minstens 18 jaar is en in 't bezit van een Ulo-diploma of van een ongeveer gelijkwaardige opleiding.

De voorkeur genieten zij, die een voorbereidende cursus van een Landbouwhuishoudschool hebben gevolgd. Naast vrouwelijke kunnen ook mannelijke leerlingen worden toegelaten. Voor hen geldt een enigszins afwijkend programma.

De duur van de opleiding is 3 jaar en 4 maanden. Het 3e jaar is geheel voor de praktijk bestemd.

Het schoolgeld bedraagt f 300.— per jaar en f 10.— voor leermiddelen. Voor het 3e en 4e jaar tezamen betaalt men f 300.— schoolgeld.

Aan de School is een Internaat verbonden, waarin plaats is voor een beperkt aantal leerlingen.

Voor nadere inlichtingen omtrent School en Internaat wende men zich tot de Directeur.

De School voor Maatschappelijk Werk 'Twente' presenteert zich in een publicatie uit 1947 van de gezamenlijke scholen voor maatschappelijk werk in Nederland.

Uit: Sociale Handwijzers op Juridisch en Medisch en gebied.

taak van de maatschappelijk werker moet in het licht van deze bewustwording worden gezien. Niet alleen moet hij mensen in nood helpen en daartoe over de nodige praktische vakbekwaamheid beschikken; hij moet ook een brede persoonlijke, maatschappelijke en culturele vorming hebben. Die is nodig om de maatschappelijke factoren te kunnen herkennen en beïnvloeden die aan de sociale, morele en psychische problemen van hun cliënten ten grondslag liggen. Aan beide elementen ontbreekt het bij veel van de toch al schaarse maatschappelijk werkers in Twente.

“Het kuiken uit het Amsterdamse ei, dat in Hengelo werd uitgebroed”, zo omschrijft Tjeenk Willink in haar lustrumrede de Hengelose school. Vanaf het moment dat het ei wordt gelegd, heeft het een warm nest in Hengelo. Deze stad, die net als de andere Twentse steden zwaar gebombardeerd is in de oorlog, vormt in Twente een buitenbeentje. Hier heeft niet de textiel, maar een moderne metaal- en elektrotechnische industrie met een traditie van sociaal ondernemerschap de overhand. Voor deze industrie zijn beter geschoolde vakkrachten en leidinggevenden nodig, die navenant beter worden beloond. Niet alleen is daardoor sprake van minder polarisatie in de gemeenschap, Hengelo kan ook bogen op een relatief hoog opgeleide en meer vermogende bevolking, met een bredere culturele en maatschappelijke interesse. Een groot deel van de inwoners komt van buiten de regio, uit het noorden en westen van Nederland. In dit ‘intellectuele’ Hengelo zijn gemakkelijker dan elders in Twente geschikte docenten te vinden voor het (parttime) verzorgen van lessen aan de school.

Ook de gemeente helpt energiek mee het warme nestje te spreiden. Al in de oorlog zijn onder leiding van verzetsman en burgemeester Van der Dussen voorbereidingen getroffen voor ‘de geestelijke, sociale en materiële wederopbouw’ van de stad. Het initiatief van de Amsterdamse school sluit daar naadloos op aan. De gemeentelijke steun helpt om de plannen binnen de kortste keren te realiseren. Zelfs de huisvesting – in het met ernstige woningtekorten kampende Hengelo – wordt snel opgelost: een grote fabrikantenvilla werd ter beschikking gesteld. Behalve als school dient het ook als internaat, zodat de huisvesting voor potentiële leerlingen geen probleem vormt.



De heer dr. D.J. Wansink wordt in 1946 aangesteld als eerste directeur van de School voor Maatschappelijk Werk 'Twente'.

De ongetwijfeld belangrijkste rol bij de totstandkoming van de school speelt mejuffrouw R. Hartstra. Hartstra, als maatschappelijk werkster afgestudeerd aan de Amsterdamse school, komt uit een in Hengelo hoog aangeschreven familie, werkt als inspectrice woningtoezicht voor de gemeente Hengelo en is actief in het sociale vrijwilligerswerk, onder andere als voorzitter van de Stichting voor Sociale Gezinszorg. Ze beschikt over veel contacten. Samen met de (dan nog waarnemend) directeur van de Amsterdamse school Mr. J. (Jan) F. de Jong ontwikkelt zij zich tot een drijvende kracht achter de totstandkoming van de school in Hengelo.

ALGEMEEN KARAKTER

De School voor Maatschappelijk Werk 'Twente' opent op 9 oktober 1946 officieel haar deuren aan de Grundellaan 17 in Hengelo. De eerste lichterleerlingen - 16 in totaal, allemaal vrouwen uit de betere kringen met een hbs- of gymnasiumdiploma op zak die 300 gulden schoolgeld hebben betaald – hebben dan al sinds 2 oktober les in de tot school omgebouwde villa. De leerlingen wonen allemaal, op twee na, in het internaat op de bovenverdieping. De school begint met een kleine staf. Directeur wordt Dr. D. J. Wansink, mejuffrouw C. A. Ermeling wordt aanvankelijk leidster van het internaat en later ook van het praktijkwerk; mejuffrouw J. Verwer doet de administratie.

“Er moet iets gedaan worden om de gemeenschapszin en het contact tussen overheid en burgerij te bevorderen, om het inzicht in de problemen van het leven weer mogelijk te maken, en om de levensomstandigheden voor allen op hoger peil te brengen. Wij mogen verder afglijden naar de chaos niet toestaan! Daarom moet de samenleving geleed worden en iedere sociale eenheid de voorzieningen geven die er in thuis horen. Om het gezin en de woning heen moeten duidelijk zich aftekenen: de buurt, de wijk en de stad. Stad en land, land en wereld zijn dan ook nog onderling verbonden. Maar het zijn vooral de buurt en de wijk, waar wij nú aandacht aan moeten geven, omdat dit eenheden zijn van menselijk formaat, die de enkeling kan overzien en waarin hij als mens een rol kan spelen.” (Uit: ‘Wij en de wijkgedachte’, W.F. Geyl, 1946).



In 1953 krijgt de RK. School voor Maatschappelijk Werk in Enschede haar eigen schoolgebouw aan de Hengelosestraat.



De villa aan de Grundellaan 17 in Hengelo: het eerste schoolgebouw van de School voor Maatschappelijk Werk 'Twente'.

Tien jaar later, in 1956, is de vaste staf nog altijd klein: 5 personen – er hebben zich dat studiejaar meer dan 100 nieuwe leerlingen gemeld. De lessen worden verzorgd door tientallen docenten “voor slechts enkele uren per week, zo vanuit de praktijk van het werk”, verteld Wansink in 1956 in het jubileumboekje 10 jaar School voor Maatschappelijk Werk ‘Twente’. “Ik geloof nog altijd dat hierin een zeer grote waarde zit, hoeveel moeilijkheden het ook, o.a. voor de rooster, met zich mee moge brengen.”

De aanzet voor de school mag dan uit Amsterdam gekomen zijn, de school wordt niet als ‘dochter’ behandeld. De school zet haar eigen koers uit. Wel is er tot in de jaren zestig een innig contact: de Amsterdamse school is nog jaren in het schoolbestuur van ‘Twente’ vertegenwoordigd met een bestuurslid en met Mr De Jong. Zij geven waar nodig advies en ondersteuning. Bovendien is Hartstra, die voorzitter wordt van het schoolbestuur van ‘Twente’, omgekeerd lid van het bestuur van de Amsterdamse moederschool.

De Hengelose school heeft een algemeen karakter. Directeur Derk Johan Wansink, een ervaren onderwijsman, is hiervan een warm pleitbezorger. “Algemeen wil niet zeg-

gen, dat we geen waarde hechten aan een levensovertuiging, of die slechts ‘dulden’. Wij achten een positieve levensovertuiging van het grootste belang. We zijn overtuigd dat Maatschappelijk Werk niet kan worden bedreven, zeker niet kan worden volgehouden, wanneer men geen kracht kan putten uit zijn geloofs- of levensovertuiging. Maar wij geloven, dat men vanuit verschillende beschouwingen tot dit werk kan komen. (...) Ook voor het latere werk in de praktijk waar men in aanraking komt met mensen van zeer verschillende levensbeschouwingen, is het van groot belang als men in volle eerbied heeft leren staan tegenover andersdenkenden.”

Het algemene karakter – dat ingekleurd wordt vanuit een vrijzinnig-christelijke en humanistische levensvisie en een politiek voorkeur enigszins links van het toenmalige ‘midden’ - van de nieuwe school kan in Twente op sympathie rekenen. In de industriesteden zoals Hengelo en Enschede heeft niet een bepaalde gezindte de overhand. De sympathie strekt zich ook uit onder de invloedrijke industriëlen. Opvallend is dat liefst drie directeuren zitting nemen in schoolbestuur: die van Spinnerij Bams-hoeve, de Koninklijke Nederlandsche Katoenspinnerij en van Machinefabriek gebroeders Stork & Co. Helmich de

Vries, directeur van de Twentsche Bank, wordt secretaris-penningmeester. In het bestuur zitten voorts ook vertegenwoordigers van de gemeenten Hengelo en Enschede. Een vooraanstaande vertegenwoordiger van het werkveld in het bestuur is de adjunct-directrice van de Centrale Vereniging voor den opbouw van Drenthe, mejuffrouw Jo Boer. 'Stichting Opbouw Drenthe' – een organisatie voor opbouwwerk avant la lettre – geld in die tijd als een lichtend voorbeeld. De organisatie is er al voor de oorlog in geslaagd om de vele (kerkelijke en particuliere) instellingen tot samenwerking te bewegen en hun activiteiten te coördineren. Dit past prima bij het algemene uitgangspunt van de school.

VERZULD

Niet iedereen ondersteunt de gedachte van een algemene school. De Rooms-katholieke kerk propageert in elk geval de oprichting van eigen scholen voor maatschappelijk werk. Al in 1946 ijvert Dr. Ir Tellegen, als voorzitter van het landelijk curatorium van R.K. Scholen voor Maatschappelijk Werk en lid van de Aartsdiocesane Adviescommissie voor Sociaal en Charitatief (Maatschappelijk) werk, voor een Rooms-katholieke school voor maatschappelijk werk. Hij krijgt daarbij steun van enkele vooraanstaande,

in Oldenzaal woonachtige rooms-katholieken: het Tweede Kamerlid Engelbertink (KVP), deken H. van den Berg en Monseigneur Jansen. Zij willen een "katholiek centrum voor de culturele verheffing van het volksdeel", zo wordt in een gedenkartikel uit 1963 geschreven: "Zij zagen toen reeds in dat de mens met liefdadigheid alleen, weinig gebaat is en zij zochten naar een mogelijkheid het maatschappelijk werk op een hoger plan te brengen waardoor het hulpverlenende werk op meer deskundige wijze zou worden verricht". Scholing is dus gewenst, maar helaas is sprake van een "vacuüm wat betreft sociale opleidingen" in Noordoost-Nederland (dat tot het werkgebied van aartsbisdom Utrecht behoort). Waarmee bedoeld wordt: rooms-katholieke opleidingen, want die zijn op dat moment alleen in Brabant en in Amsterdam te vinden. "Het vestigen van een school voor maatschappelijk werk in de streek zelf, leek een mogelijkheid om genoemd euvel op te heffen."

De initiatiefnemers lijken snel succes te hebben: op 9 april 1947 is de oprichting op papier al een feit. Maar het duurt daarna nog tot 9 oktober 1950, voordat de Rooms-katholieke School voor Maatschappelijk Werk ook fysiek zijn poorten kan openen. De school vindt onderdak in een vleugel (met vier kamers) van het parochiehuis van de St.

Het aantal leerlingen voor het eerste cursusjaar bedroeg 17. Deze leerlingen, allen meisjes, komen tegen de verwachtingen in slechts voor een klein deel uit het Oosten van ons land. Ze zijn afkomstig uit, Alkmaar, Almelo, Amersfoort, Arnhem, Bemmelo, Bloemendaal, Enschede, Groenlo, 's-Gravenhage, Heemstede, Hengelo, Kampen, Laag-Keppel, De Krim, Twello en Zeist.

Het schoolgeld is vastgesteld op f. 300.-- per jaar voor de eerste twee jaren en f. 300.-- voor het derde en vierde jaar samen. Voor leermiddelen moet het eerste en tweede jaar telkens f. 10.-- betaald worden.

Verskillende excursies werden gehouden, fabrieken bezocht en ook werden enkele lezingen op school gehouden.

Nu nog enkele woorden over het Internaat.

Als leidster van het Internaat werd benoemd Mej. E. Ermeling met als assistenten Mej. Kooman Visser, terwijl als dienstbode Mej. Rebel werd aangesteld. Zij hebben zich alle 3 volledig aan hun taak gegeven en kunnen ieder een gedeelte van de goede stemming en sfeer, die er steeds op het Internaat heerste

Een inblik in de eerste aantallen studenten en hun herkomst. Uit: Jaarverslag 1946, School voor Maatschappelijk Werk 'Twente'.



Een les handvaardigheid aan studentes maatschappelijk werk in de jaren vijftig in Hengelo.

Josephkerk aan de Nieuwe Schoolweg in Enschede. Drie jaar later verhuist de school, met dank aan de fabrikantenfamilie Van Heek, naar de Hengelosestraat 98 in Enschede waar een groot herenhuis tot school is omgebouwd.

Enschede is dé ideale vestigingsplaats voor de school, zo wordt beweerd: “Het centrum van Twente, een dichtbevolkte streek met vele industrieën, waardoor vele sociale problemen zijn ontstaan, van geheel bijzondere aard op het platteland”. En: “Gelegen op de grens van Twente en de Achterhoek, in welke streken samen ongeveer 200.000 rooms-katholieken wonen.”

Engelbertink wordt voorzitter van het bestuur. Daarin zijn de katholieke standsorganisaties van het bisdom vertegenwoordigd, zoals de Katholieke Arbeiders Beweging en de Aartsdiocesane Boeren en Tuinders Bond. De bestuursleden komen uit alle delen van het toenmalige aartsbisdom Utrecht, van Groningen en Arnhem tot Groenlo en Oldenzaal.

Als directrice wordt mejuffrouw Mr. N. Nuyens aangesteld, die haar sporen in de kindbescherming en als hoofd van de Nijmeegse kinderpolitie in Nijmegen heeft verdiend. Zij kan het eerste jaar beschikken over 12 docenten, die wekelijks een aantal uren les komen verzorgen.



Sfeerbeeld van het schoolleven in Enschede.

BIJ UITSTEK VROUWELIJK BEROEP

De algemene school ‘Twente’ wil van meet af aan een gemengde school zijn. In het eerste jaar worden uit praktische overwegingen nog alleen vrouwen toegelaten, maar vanaf het tweede jaar ook mannen. In 1951 is het aandeel mannen onder de eerstejaars studenten opgelopen tot 40 procent. Niet onbelangrijk, omdat er in de naoorlogse jaren sprake is van een enorm verloop onder de vrouwelijke maatschappelijk werkers. “Gedeserteerd”, zoals Tjeenk Willink het quasi-gekscherend uitdrukt, “gelukkig meestal om hun heil te zoeken in het huwelijksbootje”. Tjeenk Willink had het graag anders gezien. Overigens wordt in 1956 de wet afgeschaft dat een vrouw, die uit een arbeidsovereenkomst inkomsten heeft, de dag na haar huwelijk ontslag moet krijgen. Ze werd dan als ‘handelingsonbekwaam’ beschouwd.

De RK-school profileert zich aanvankelijk nog sterk als een opleiding “voor het bij uitstek zo vrouwelijke beroep

– het verlenen van hulp en bijstand in de ware christelijke geest van naastenliefde op allerlei gebied aan hen, die dit van node hebben – als het beroep van maatschappelijk werkster is”.

De eerste lichting leerlingen telt 12 ‘meisjes’ van minimaal 19 jaar of ouder, met een hbs- of gymnasiumdiploma op zak en afkomstig uit het hele bisdom. Dat het hier om een school gaat, waar fikse eisen aan de vooropleiding worden gesteld, is overigens nog niet bij iedereen doorgedrongen. In het artikel ‘12,5 jaar Katholieke Sociale Academie’ uit 1963 tekent de auteur op: “Nog in 1950 kon het gebeuren dat aan de voorzitter (...) gevraagd wordt of ‘er veel stakers’ op zijn school waren. Men meende dat er een inrichting voor debielen in het leven was geroepen.”

Bijzonder is de moeite die wordt genomen om duidelijk te maken dat de maatschappelijk werkster in opleiding een goede huwelijkskandidate blijft. Blijkbaar is dat een heet hangijzer. Zo stelt directrice Nuyens in 1951 in een artikel in de Twentse Courant “dat zij de school als een gedegen voorbereiding op het huwelijk beschouwd. Er blijkt ook uit de statistiek dat slechts 2 á 3 procent van alle maatschappelijk werksters haar functie blijft uitoefenen tot haar pensioen. De vaders en moeders behoeven zich dus niet ongerust te maken, want vrouwen met een dergelijke opleiding zijn belangrijk voor het huwelijk.”

Twee jaar later blijkt de opleiding niet langer een bij uitstek vrouwelijk beroep te zijn: ook mannen worden voortaan toegelaten.

Hoe kan het ook anders, want er is een schreeuwend tekort aan maatschappelijk werkers. “Vooral aan mannelijke krachten is erin tal van dienststukken, zowel bij overheidslichamen als bij het bedrijfsleven een dringende behoefte”, schrijft Twente Courant in april 1954 in het artikel ‘Groot tekort aan maatschappelijk werkers’. Het te-



Groepsfoto bij de opening van de RK School voor Maatschappelijk Werk in Enschede. Eerste rij, midden: directrice Mr. N. Nuyens.

kort leidt er ook toe dat de overheid de studiebeursvoorwaarden verruimd: de beurs hoeft niet meer te worden terugbetaald, als je 5 jaar als maatschappelijk werker in functie blijft. “Het was ook niet zo aantrekkelijk voor de maatschappelijk werksters die na enkele jaren in functie te zijn geweest in het huwelijksbootje stapten en dan vaak nog een studieschuld hadden.”

MAATSCHAPPELIJK WERK: WAT EN HOE?

Beide scholen richten zich in de allereerste plaats op de opleiding en vorming van goede maatschappelijk werkers. Maar wat houdt dat dan in? Eigenlijk weet niemand het precies. Ook Wansink niet, al doet hij in 1956, bij het tienjarig bestaan van ‘Twente’ wel een poging: “De theoretische en praktische vorming van hen, die straks op zeer uiteenlopende posten de mens, die op een of andere wijze in maatschappelijke moeilijkheden is geraakt,

“Social casework is een kunst, waarin het op de hoogte zijn van de wetenschap van de menselijke relaties en geschooldheid in het hanteren van relaties gebruikt worden om in het individu vermogens te mobiliseren, benevens in de gemeenschap hulpbronnen, geëigend voor een betere aanpassing van de “client” aan het geheel of enig deel van zijn omgeving.” (Marie Kamphuis)

te helpen bij zijn sociale aanpassing; te helpen ook om hem zoveel mogelijk tot ontplooiing van zijn persoonlijkheid te laten komen. Want het maatschappelijk werk gaat uit van de waarde van elk menskind, wil mede helpen om ieder individu zoveel mogelijk tot zijn recht te doen komen. (...) Het is (...) geen precies afgebakende taak. Het maatschappelijk werk zelf is voortdurend in ontwikkeling, is een veranderlijke grootheid.”

Daarin klinkt de visie op de professionele identiteit van de maatschappelijk werker door, die zich geleidelijk na de Tweede Wereldoorlog ontwikkelt. Het social casework beïnvloedt die visie sterk. Het wordt vanaf 1950 uit Amerika in Nederland geïntroduceerd en zal binnen tien jaar overal in werkveld en scholen ingang vinden. Social casework gaat uit van de gedachte dat sociale nood in aanzienlijke mate (ook) een psychisch probleem is. Dat leidt tot een theoretisch onderbouwde methodische aan-

pak, waarin de werker zijn op wetenschap en praktijk gebaseerde kennis en vaardigheden inzet in een professionele samenwerkingsrelatie met de cliënt. Aanvankelijk worden de lessen sociale casework nog gegeven als een op zichzelf staande gesprekstechniek. Al snel verdiept het zich tot een basismethodiek voor het maatschappelijk werk, waarin inzichten uit verschillende wetenschappen worden toegepast, zoals sociologie, psychologie en sociaalpedagogie.

Deze visie op de professionele identiteit van het maatschappelijk werk komt in de jaren vijftig centraal te staan bij de opleidingen. ‘Twente’ omhelst het social casework al snel. De katholieke school volgt ook, zij het wat aarzelend – en ook niet met evenveel enthousiasme onder docenten. “Met het uit Amerika geïmporteerde en in niet-katholieke kringen zo gepropageerde ‘casework’ zal een voorzichtig begin worden gemaakt, terwijl deze kwestie

GESLAAGD VOOR HET EINDEXAMEN! EN DAN?

Sommigen Uwer hebben hun beslissing al genomen. Velen echter weten nog niet welke weg te kiezen. Gaarne vestigen wij daaraan Uw aandacht op een prachtig werkveld, nl. het

MAATSCHAPPELIJK WERK

Het M.W. neemt in onze samenleving een steeds belangrijker plaats in. Hier liggen grote mogelijkheden voor jonge mensen, die zwaarvulle arbeid willen verrichten. M.W. is zeer verantwoordelijke arbeid, waarvoor een goede opleiding - theoretisch en praktisch - noodzakelijk is. De mogelijkheid hiervoor wordt geboden aan de

**SCHOOL VOOR MAATSCHAPPELIJK WERK „TWENTE”
TE HENGELO (O.)**

VOOR WELKE FUNCTIES WORDT ER OPGELEID?

De school leidt op voor een groot aantal functies op het terrein van het M.W., o.a. voor:

- M.W. ten plattelande; M.W. in bedrijven;
- M.W. bij gemeentelijke sociale diensten en kerkelijke instellingen;
- leid(st)er in volks-, dorps-, buurt- en clubhuizen; jeugdorganisaties;
- e.d.; woningopzichter(es), ambtenaren in opvoedingsgestichten, I Pro Juventute, bij voogdijraden e.d.

TE” • GRUNDELLAAN 17 • TEL. 3479 • HENGELO(O.)






Lies in volkskranten

*Uit de brochure School voor Maatschappelijk Werk 'Twente':
de school presenteert zich aan eindejaars leerlingen van
Gymnasium, HBS en Kweekschool.*

Waarheen

NA HET EINDEXAMEN?



Links: een sfeerbeeld van studenten in de bibliotheek in Hengelo.

Onder: Uit de studiegids Sociale Academie 'Twente' 1959 - 1960. Een gedeelte van de boekenlijst.

grondig door de betrokken docenten bestudeerd zal worden”, laat Nuyens in 1951 nog wat zuinigjes weten.

In de naoorlogse jaren worden ook andere methodieken geïntroduceerd en door de scholen ‘gewogen’ en vroeg of laat ingepast in het curriculum. Zo leidt de grote zorg om het onmaatschappelijk gedrag en de behoefte aan resocialisatie van ontspoorde bevolkingsgroepen in de eerste naoorlogse jaren tot het inrichten van barakkenkampen voor ‘asociale gezinnen’ in Drenthe en Overijssel. Heropvoeding staat daar centraal, met een aanpak gericht op ‘aanpassen’. Dit leidt medio jaren vijftig tot de ontwikkeling van een methodiek voor ‘onwillige’ (multiproblem) gezinnen, die uitgroeit tot de huidige outreachende hulpverlening. Ook methodieken als het ‘groupwork’ en de ‘community organisation’ winnen terrein.

Via de scholen verspreiden zich de nieuwe inzichten ook in de beroepspraktijk. Niet alleen dragen de afgestudeerden en stagiaires het geleerde uit, ook via cursussen voor het werkveld worden actief de nieuwe kennis en inzichten verspreid. De docenten worden in deze jaren, dankzij een combinatie van wetenschappelijk gefundeerde kennis en praktijkervaring, tot deskundigen die vooroplopen in de discussie rond nieuwe ontwikkelingen in opleiding en werkveld. Nauwe en intensieve contacten met het werkveld dragen daar toe bij. Ook internationaal steekt men zijn licht op, in de vorm van buitenlandse gastdocenten, bezoeken aan buitenlandse zusterscholen en het bezoeken van seminars en congressen in het buitenland.

- 11 -		<u>Studiej.</u>
<u>a. Boekenlijst.</u>		
1. Dr. W. Banning	-- Hedendaagse Sociale Bewegingen (v. Loghum Slaterus-Arnhem).	- 1 ^k 2 4
2. Dr. Beumer	- Hoe leid ik een vereniging? (Meulenhoff-A'dam).	- 1
3. Prof. Dr.P.J.Bouman	- Algemene Maatschappijleer. (Paris-A'dam)	- 1 ^k 2
4. Prof. Dr.P.J.Bouman	- Sociologie. Problemen en Begrippen. (Standaard-Boekhandel-A'dam).	- 1 ^k
5. Prof. Dr.P.J.Bouman	- Economische en sociale geschiedenis in hoofdlijnen. (Paris - Amsterdam).	- 1
6. John Bowlby	- Child care and the growth of Love. (pelican Book) of Holl.vert.: Moederlijke zorg. (Munsses - Purmerend).	- 1
7. Mr.J.Everts en Treurniet	- Gids voor Maatschappelijk Werk. (Samson-Alphen a/d Rijn).	- 1 2 4
8. Dr.G.F.Fortanier en Dr.J.J.M. Veraart	- Arbeidsrecht	- 2
9. C.J.Franssen en J.van Zwijndrecht	- Beknopt leerboek der Staatsinrichting van Nederland. (Wolters - Groningen).	- 1
10. A. Freud	- Das Ich und die Abwehrmechanismen.	- 2

Dat is wat beide scholen graag voor zichzelf zien: een taak in het verdiepen van inzicht in het maatschappelijk werk. Wansink: “Het betekent (...) een voortdurend confronteren van de theoretische opvattingen met de eisen, de problemen van de praktijk, hetgeen met zich medebrengt de noodzaak van het (...) nauwe contact tussen onze school en de mensen, die in de dagelijkse praktijk aan het werk staan of daar een leidende positie bekleden”.

De professionalisering draagt sterk bij tot erkenning van het beroep. Helemaal als in 1952 het Ministerie voor

Algemeen maatschappelijke Zorg en Plattelandswerk:

1. Mej. T. Meelker, Exloo:
Scriptie: Drente en de Drentse plattelandsjeugd.
2. Mej. J.R. van der Meer, Lobith:
Scriptie: Enkele beschouwingen over het probleem der onmaatschappelijkheid in Nederland.
3. Mej. N.E. Vonck, Amsterdam:
Scriptie: Enige aspecten der criminaliteit van stad en platteland.
4. Mej. H.J. Weekhout, Borculo:
Scriptie: Gezinsverzorging.

Arbeidszaken in bedrijven:

1. Mevr. H.J. Roes, Vinkeveen:
Scriptie: De onderneming en de vacantie van haar personeel.
2. Mej. W.T. Wargerink, Ruurlo:
Scriptie: Enkele opmerkingen over de sociale verzekering in Nederland.

Kinderbescherming:

1. Mej. T. Kerremans, Schoonhoven:
Scriptie: Enige opmerkingen over Social Casework.
2. Mej. J.W. Meyer, Zwolle:
Scriptie: Enkele aspecten over het partieel gestoorde kind en de invloed van de therapeutische behandeling hierop, naar aanleiding van een praktijkgeval.
3. Mej. F.K.J. Stork, Nijmegen:
Scriptie: Enige opmerkingen over het plaatsen van emotioneel gestoorde kinderen in pleeggezin of inrichting.

In 1952 worden in Hengelo 13 diploma's uitgereikt voor de specialisaties algemeen maatschappelijke zorg, plattelandswerk, arbeidszaken in bedrijven en kindbescherming. De scriptieonderwerpen geven het tijdsbeeld weer.

Maatschappelijk Werk wordt opgericht. De erkenning vertaalt zich in een toenemende subsidiestroom en – in deze bloeiperiode van de verzuiling – tot een toenemende reeks langs levensbeschouwelijke lijnen verdeelde sociale instellingen. Die allemaal hun eigen maatschappelijk werkers willen. Dat wordt nog versterkt als het ministerie in 1955 besluit alleen nog instellingen te subsidiëren die met gediplomeerde maatschappelijk werkers werken. De vraag naar geschoolde maatschappelijk werkers neemt alleen maar toe. Het is niet langer een 'vrij beroep', waarbij iedereen met een kortere of langere cursus zich maatschappelijk werker mag noemen.

WERKELIJK BEHOORLIJK STUDEREN

De didactische visie van de scholen voor Maatschappelijk Werk in Hengelo en Enschede verschilt niet veel. Directrice Nuyens vertelt in 1951 dat haar jonge school zal proberen "zoveel mogelijk de Amerikaanse methode te volgen van zelfwerkzaamheid en discussiegroepen in toepassing te brengen." En Wansink vertelt in 1956 dat het belangrijk is dat leerlingen "werkelijk behoorlijk studeren". "Want ik

meen, dat onze leerlingen moeten leren om op de juiste wijze zelfstandig te studeren. En dat is niet het instampen van kennis en feitelijkheden – hoe nodig die op zichzelf zijn kunnen – maar het is een wijze van werken, van zoeken en bestuderen van literatuur, van kritisch lezen, die verdieping van inzicht, verruiming van blik, verbetering van begrip en bekwaamheid tot resultaat hebben."

Ook het opleidingsstramien van de voltijd studies van de twee scholen is vrijwel hetzelfde. Ze zijn eensgezind in de gedachte, dat een maatschappelijk werker een goed gefundeerde, wetenschappelijk verantwoorde vorming moet meekrijgen, gecombineerd met noodzakelijke professionele vaardigheden. Maar je kunt discussiëren over wat 'goed', juist' of 'noodzakelijk' is. "Ook daarbij is voortdurende verandering en ontwikkeling, voortdurend groei, een onophoudelijk zoeken naar de juiste methode, naar de juiste inhoud der vakken, naar de juiste keuze der te doceren vakken, naar de meest geschikte indeling en verhouding van theorie en praktijk, naar de beste wijze van supervisie, naar de omvang en eisen van hetgeen voor een diploma kan worden gevraagd", aldus Wansink.

“Dit geeft iets van onzekerheid, van onrust, het betekent ook een voortdurend dynamiek, een steeds zo bewust mogelijk kiezen en handelen.”

Beide scholen bieden één opleiding voor maatschappelijk werk, die drie jaar en drie (RK school) of vier maanden ('Twente') duurt. Theorieverwerving en persoonlijkheidsvorming staan voorop in de eerste twee leerjaren, waarbij in het tweede jaar een keuze voor een specifieke afstudeerrichting moet worden gemaakt. In het derde jaar werkt en leert de student in de praktijk. In de laatste maanden, de “slotcursus”, wordt de opleiding afgerond met een scriptie.

Het eerste leerjaar wordt een breed vakkenpakket geboden. Op de RK-school hoort daar aanvankelijk “onderwijs in pedagogie, psychologie, medische wetenschap (“ziektenleer”), gymnastiek, koken en naaien, en een gedegen godsdienstopleiding” bij. “Een goede geest en juiste karaktervorming zijn belangrijker dan veel kennis”, stelt Nuyens in 1951 in een interview. “Men zou het zo kunnen stellen, dat hier de kennis wordt dienstbaar gemaakt aan de vorming van sterke karakters en omgekeerd.” Van de leerlingen wordt ook in het eerste jaar al verwacht dat zij naast de studie actief zijn in het sociaal werk. Bijvoorbeeld “bij de jeugdbeweging, leiding geven in jeugdherbergen, helpen in een kindertehuis, assisteren in het Rotterdamse Zeemanshuis en het werken als fabrieksmeisje bij Philips in Eindhoven”.



'Twente' start in 1946 nog met vakken als kunstgeschiedenis en uitgebreid huishoudonderwijs, maar die zijn 10 jaar later verdwenen uit het curriculum. Daarvoor in de plaats zijn “psychologische en de sociologische basisvakken” gekomen. Ook gesprekstechnieken en methodieken krijgen veel meer aandacht. Op beide scholen heeft zich in het midden van de jaren vijftig het social casework al een centrale plaats verworven in het curriculum. Daaromheen worden de basisvakken gegroepeerd. Een methodiek als het groepswerk kan zich echter ook in een toenemende belangstelling verheugen en de docenten verkennen al voorzichtig de mogelijkheden van een methodiek als ‘community organisation’.

In het tweede leerjaar zet de theoretische en persoonsvormende scholing zich voort. Nadat in de loop van dat jaar de leerlingen hebben gekozen voor een van de mogelijke richtingen binnen het maatschappelijk werk, richt de scholing zich ook specifiek op die richtingen. Ook bereiden de leerlingen zich voor op de stages, die men in het derde jaar zal gaan volgen.

Tweedejaars van 'Twente' kunnen in 1946 kiezen uit de richtingen Arbeidszaken (ook wel: Maatschappelijk werk in bedrijven) en Maatschappelijk werk ten plattelande. Directeur Wansink memoreert in dat kader bij het vijfjarig bestaan van de school: “Ik herinner me hoe men zelfs droomde van een nieuwe school annex boerderij ergens aan de buitenkant van Hengelo, met het oog op de plattelandspraktijk!”. Al snel komen er in Hengelo nog vier richtingen bij: Algemene Maatschappelijke Zorg, Algemene Maatschappelijke Zorg – Woningtoezicht, Kinderbescherming en Volksontwikkeling en Jeugdwerk. De tweedejaars leerlingen van de katholieke school kunnen in 1951 kiezen uit vier vergelijkbare richtingen, zij het onder andere noemers: Sociaal werk in een bedrijf, Sociale zorg, Kinderbescherming en Wijkhuiswerk.

Tijdens het derde leerjaar, het praktijkjaar, werkt de leerling bij een organisatie dat de gekozen werksoort biedt. “De maatschappelijke werkster gaat zelf de fabriek in, zij observeert zelf het kind in de opvoedingsgestichten, zij bekleedt functies bij kinderplicht en kindbescherming, in heel veel gevallen neemt zij zelf de taak van de huisvrouw over. De moderne maatschappelijke werkster moet



geen 'week iemand' zijn", aldus Nuyens, "want de meisjes die dit mooie beroep hebben gekozen moeten de oorzaak van nood en lijden opzoeken, zij moeten de oorzaak bestrijden." Dit ervaringsleren wordt met supervisie ondersteund.

In 1960 worden de opleidingsprogramma's verlengd tot 4 jaar. Dat biedt meer mogelijkheden om alle onderdelen die om voorrang strijden in het curriculum goed tot hun recht te laten komen, zowel de theoretische als de praktijkdelen in onderlinge wisselwerking.

URGENTIE EN ANDERE OPLEIDINGEN

De scholen richten zich niet alleen op een voltijdopleiding. Ook de bijscholing van al in de praktijk actieve maatschappelijk werkers vinden zij tot hun taak behoren. De katholieke school begint al meteen in 1950 met een jaarlijks terugkerende éénjarige bijscholingscursus in psychologie en pedagogiek voor maatschappelijk werkers en een tweejarige cursus voor niet-gediplomeerde, in de praktijk werkzame maatschappelijk werkers. In 1955 wordt ook een cursus Kinderbescherming A gestart. Evenzo biedt 'Twente' – zelfstandig of in samenwerking met andere scholen – door de jaren heen veel in tijdsduur variërende cursussen aan, gericht op het maatschappelijk werk. In de jaren vijftig zijn die vaak gericht op een eerste kennismaking met het social casework.

Vanaf 1951 werkt 'Twente' met 3 andere algemene en 3 protestants-christelijke scholen samen in de 'Voortgezette Opleiding voor Maatschappelijk Werkers'. Dit

is een éénjarige opleiding (vanaf 1958 tweejarig), met name gericht op een grondige scholing van ervaren maatschappelijk werkers in de nieuwe methodieken zoals social casework. Dit wordt ook een broedplaats voor beroepskrachten die verder willen gaan en een supervisors opleiding gaan volgen. De supervisors opleiding is gericht op het leren begeleiden van andere werkers in het toepassen van de methodieken in de praktijk.

De onverminderd grote vraag naar maatschappelijk werkers leidt ertoe dat in 1956 het Ministerie van Maatschappelijk Werk Urgentie Opleidingen gaat subsidiëren – een vorm van deeltijdonderwijs. In een krantenartikel uit die tijd wordt gesteld dat de Urgentie Opleiding is "voortgekomen uit de behoefte om de aanpassing van de mens aan de heersende samenlevingsvormen te begeleiden". Wie 25 jaar of ouder is en naast zijn dagtaak wil studeren voor maatschappelijk of sociaal cultureel werker kan deelnemen. De Urgentie Opleiding duurt even lang als die van de voltijd en is inhoudelijk weinig anders.

De katholieke school in Enschede start een Urgentie Opleiding in 1956, maar 'Twente' is er een jaar eerder mee. In 1955 begint zij een Urgentie Opleiding "om aan functionarissen in het werk boven een bepaalde leeftijd alsnog de mogelijkheid te geven het gewone schooldiploma te behalen", aldus Wansink. In het eerste leerjaar worden de lessen alleen in de avonduren gegeven. De student kan zich dan oriënteren op het maatschappelijk werk en – als daarover nog niet wordt beschikt – een werkring zoeken die daarbij past. Vanaf het tweede leerjaar moet de deelnemer daadwerkelijk werkzaam zijn in het sociaal werk.

De lessen worden dan overdag gegeven, in samenwerking met de instelling waar de deelnemer bij werkt.

De katholieke school begint in 1953 met een ogenschijnlijk wat vreemde eend in de bijt: de opleiding Wijkverpleging. De opleiding is bedoeld om verpleegsters op te leiden tot wijkverpleegster. Dit “op aandringen” van de provinciale Vereniging Het Wit-Gele Kruis; een afdeling die van alle afdelingen in Nederland het hoogste aantal onopgeleide krachten telt.

Behalve voor maatschappelijk werkers worden ook wel voor andere doelgroepen cursussen gegeven. Zo biedt de katholieke school in de jaren vijftig jeugdzorgcursussen aan in samenwerking met de Katholieke Jeugd Beweging en een kadercursus voor het Mater Amabilis vormingsonderwijs. ‘Twente’ geeft onder meer cursussen voor de leiding van JV-VO kampen (Jeugdvorming en Volksontwikkeling), van plattelandsorganisaties en internaten voor sociale zorg. Beide scholen voorzien daarmee in de scholingsbehoefte die meer op het terrein van sociaal-cultureel werk ligt.

NAAR DE SOCIALE ACADEMIE

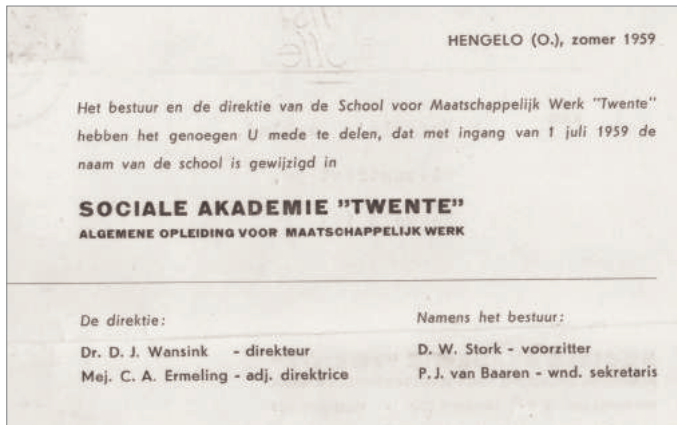
De jaren vijftig zijn jaren van grote economische en welvaartsgroei in een door verzuiling gekenmerkte samenleving. De verzorgingsstaat is in volle opbouw: de overtuiging leeft sterk dat de overheid zich verantwoordelijk moet stellen voor het welzijn van haar burgers. Dat resulteert in 1957 in de sociale verzekeringswetten AOW en AWW. Met de komst van een eigen ministerie in 1952 (Maatschap-

pelijk Werk, later CRM: Cultuur, Recreatie en Maatschappelijk Werk) treedt het maatschappelijk werk sterk op de voorgrond. De subsidiemogelijkheden nemen er sterk voor toe, wat leidt tot een sterke groei en toenemende specialisatie van (de duizenden) hulpverleningsinstellingen in Nederland. Die krijgen onder meer te maken met de specifieke problemen van verschillende bevolkingsgroepen die hun intrede doen in de Nederlandse samenleving: de Indische Nederlanders en Molukkers uit het ‘verloren’ Nederlands Indië en de verschillende groepen gastarbeiders uit Zuid-Europa. De introductie van nieuwe methodieken verandert de zienswijze en de mogelijkheden om tegemoet te komen aan bestaande en nieuwe hulpvragen.

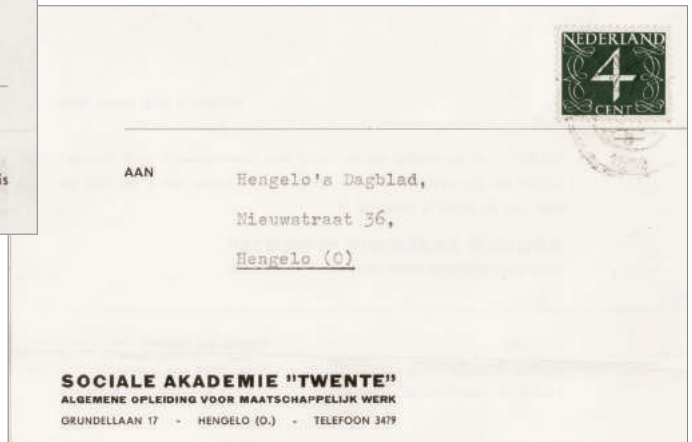
Op de scholen en in het werk is het (verbeteren van) de wisselwerking tussen individu en samenleving, de sociale omgeving, centraal komen te staan. Het inzicht wint dat het niet gaat om het eenzijdig aanpassen van het individu aan de samenleving; ook sociale situaties en samenlevingsstructuren vragen om aanpassing. Minister Marga Klompé stelt in 1960 in een rede bij het tienjarig bestaan van de katholieke school in Enschede: “Het wordt nu de hoogste tijd (...) de zeer sterke uitgroei van het maatschappelijk werk in het laatste tiental jaren niet meer zo zeer in de breedte dan wel in de diepte te laten gaan. Wat het maatschappelijk opbouwwerk betreft, groeit steeds meer het inzicht, dat het een zeer voorname functie kan vervullen bij het reguleren van structuurveranderingen en samenlevingsproblemen. Daarbij is het van groot belang dat ook de maatschappelijk werker zijn persoonlijke arbeid kan plaatsten tegen de achtergrond van structuurveranderingen in de bepaalde situatie van de stad of

In 1958, 10 jaar voor het in werking treden van de Mammoetwet in 1968, wordt in het jaarverslag van ‘Twente’ opgemerkt of de toekomstige havo-scholen niet tot een verlaging van het niveau van het hoger sociaal onderwijs zou kunnen leiden.

Wansink: “Wij menen, dat onze scholen, op grond van het karakter van ons onderwijs en de daarbij aan de leerlingen te stellen eisen, zich in de eerste plaats moeten richten op de afgestudeerden der scholen voor voorbereidend wetenschappelijk onderwijs”.



Het Hengelo's dagblad wordt in 1959 per brief op de hoogte gebracht van de naamwijziging in Sociale Academie 'Twente'.



streek waar hij werkt. Dit betekent ook verdieping in werk en opleiding, bevordering van geestelijke hygiëne, en begrip daarvoor bij besturen, organisaties en werkgevers." De maatschappelijk werker krijgt tevens een rol als dienstverlener, die met de cliënt samen werkt aan het oplossen van diens hulpvraag, die op allerlei terreinen kan liggen. Dat vraagt om toenemende specialisatie. De vraag naar specifieke expertise bij de in toenemende mate gespecialiseerde instellingen vertaalt zich op de scholen in toenemende specialisaties in studies en binnen studies. De contouren van aparte opleidingen, zoals sociaal-cultureel werk, opbouwwerk, inrichtingswerk en personeelswerk beginnen zich af te tekenen.

In het licht van deze ontwikkelingen veranderen aan het eind van de vijftiger jaren vrijwel overal in Nederland de scholen voor maatschappelijk werk hun naam in 'sociale academie'. Ook in Hengelo en Enschede vindt men dat de naam niet meer voldoet. "Mede door de uitbouw en de verdieping van de opleidingen was de naam 'school voor maatschappelijk werk' niet meer een juiste weerspiegeling van de eigenlijke aard van het opleidingsinstituut", zo wordt in het artikel 12,5 jaar Katholieke Sociale Academie' uit 1963 gesteld. "Natuurlijk klinkt 'sociale academie' heel wat duurder dan 'school voor maatschappelijk werk', maar deze laatste benaming was niet meer overeenkomstig de werkelijkheid. Allerlei nieuwe opleidingen

en mogelijkheden zijn met de jaren binnen de gezichtskring gekomen van deze school, die als zodanig niet veel meer met maatschappelijk werk sec gemeen hadden. Om een enkel voorbeeld te noemen: het sociaal culturele werk, dat zijne echo vindt in de Mater Amabilis - in levensscholen, in het volkshogeschoolwerk, in het buurt-huiswerk, in het werk van de standsorganisaties, kortom in allerlei instellingen en organisaties, die er een taak van maken de sociale verworvenheden van bepaalde groepen gemeengoed te maken." De auteur van het jubileum-artikel, Jan van den Dungen, wijst hierbij op de opkomst van nieuwe methodieken. Natuurlijk, het social casework is al langer bekend. Maar het 'groupwork' heeft inmiddels ook een eigen plaats verworven: leerlingen wordt nu bijgebracht hoe ze in en met een groep kunnen werken. Ook komt er een aparte opleiding voor opbouwwerker in zicht. En, zo verwacht hij, op den duur zal er ook ruimte komen voor een opleiding tot 'medisch maatschappelijk werker'.

Op 20 september 1959 verandert 'Twente' haar naam in 'Stichting Sociale Academie Twente'; Algemene Opleiding voor Maatschappelijk Werk (SAT). Drie maanden later, in december 1959 is ook de naamswijziging van de Rooms-katholieke School voor Maatschappelijk Werk in Enschede een feit. Deze heet voortaan in Katholieke Sociale Academie (KSA).

PERIODE

DEMOCRATISERING

1960

1975

*Publicatie van de gezamenlijke
Sociale Academies.
Staatsuitgeverij te 's Gravenhage, 1968.*



“WE HINKEN HIER OP 2 GEDACHTEN...”

In 1970 bestaat de Katholieke Sociale Academie twintig jaar. “De tijd dat ‘koken en naaien’ op het programma van een toekomstig maatschappelijk werkster staan, is al lang verleden tijd”, zo kan zij melden en dat geldt voor de SAT al evenzo. Maar over wat er wel in het studieprogramma moet, daarover wordt in die jaren verwoed gediscussieerd – overal in Nederland. In de jaren zestig en zeventig zijn de sociale academies broedplaatsen van democratisering, maatschappelijke vorming, kritisch bewustzijn, politisering en geëngageerd sociaal werk. In deze periode zit “geen onderwijs zo dicht op de actuele maatschappelijke bewegingen en de tijdgeest als het HSAO”, schrijft Maarten van der Linden in zijn overzichtsartikel ‘Erfgoed van het Hoger Sociaal Agogisch Onderwijs’ (2012). Het zijn de jaren van ‘verstatelijking’, waarin de Rijksoverheid het “door verenigingen opgebouwde en beheerde netwerk van sociale en culturele voorzieningen geleidelijk overnam”. Het verenigingsleven en vrijwilligerswerk wordt in het kielzog van de voortschrijdende secularisatie, individualisering en welvaartsgroei met misprijzende labels als ‘bevoogdend’ of ‘liefdadigheid’ weggezet, samen met de levensbeschouwelijke zuil waar ze uit voortkomen. “Professionals moesten het uitvoerende werk overnemen”, vat Van der Linde samen, “liefst ál het uitvoerende.” Maar wat voor professional moet dat zijn? De zorgvuldig toegeruste vakman die in de jaren vijftig gestalte heeft gekregen? Of de geëngageerde sociaal werker, die partij kiest voor de cliënt? De SAT is er relatief snel uit, maar de KSA heeft het er moeilijk mee. “We hinken hier op twee gedachten”.

BLOEI EN NEERGANG TWENTSE INDUSTRIE

De Twentse samenleving leent zich in deze jaren maar al te goed voor een kritisch bewustzijn en geëngageerd sociaal werk. In de jaren zestig wordt zij geconfronteerd met de ineenstorting van de textiel- en de neergang van de metaalindustrie: de twee takken waarop Twentse economie dan voor het grootste deel drijft - met grote sociale gevolgen. De sociale ellende in Twente contrasteert sterk met de ontwikkelingen in veel andere delen van Nederland, waar nog tot in de jaren zeventig (‘oliecrisis’,

In de jaren 60 pakken donkere wolken zich samen boven Twente. De rokende schoorsteenpijpen zullen steeds meer uit het stadsbeeld verdwijnen. Uit: Stadsarchief Enschede.



1973) economisch beter gaat. De basis daarvan is direct na de oorlog gelegd. 'Nederland industrialiseert' is dan het motto van de Nederlandse regering. Zij wil zoveel mogelijk werkgelegenheid scheppen voor de snel groeiende ('babyboom') Nederlandse bevolking. Daartoe wordt een gunstig industrieel klimaat en het vrije ondernemerschap gestimuleerd via investeringspremies, verbetering van de infrastructuur en uitbreiding van onderwijs en onderzoek. Dat blijkt succesvol en de welvaart neemt in Nederland in de jaren vijftig en zestig snel toe. Door de sterke economische groei ontstaat wel een nijpend gebrek aan personeel. Ook bij de Twentse bedrijven. De oplossing wordt vanaf eind jaren vijftig gevonden door in het buitenland arbeidskrachten te werven – ze zijn nog goedkoper ook. Zo komen eerst Italianen en Spanjaarden en wat later vooral Turken naar Twente. Ze huizen vaak jarenlang in volgepakte contractpensions van de fabrieken. Aanvankelijk gaat het Twente voor de wind, maar al vroeg in de jaren zestig blijkt de textielindustrie de toenemende internationale concurrentie (vooral van 'lage lonenlanden') niet aan te kunnen. Ondanks maatregelen gericht op efficiënter werken ('rationalisatie') en prijsverlagingen volgen fusies zich op, blijken herstructureringen onvermijdbaar, gaan fabrieken failliet en worden werknemers massaal ontslagen. De teloorgang gaat in een adembenemend tempo: al aan het eind van de jaren zestig is de textiel nagenoeg van de Twentse industriële kaart verdwenen. Een stad als Enschede, waar een groot deel van de bevolking werk vond in de textiel, krijgt te maken met massale werkloosheid. Dat brengt velen tot de bijstand brengt en maakt de gemeente op termijn tot een 'artikel 12-gemeente': zij wordt onder financiële curatele van de Rijksoverheid gesteld vanwege een structureel slechte financiële situatie. De Twentse economische malaise is compleet, als vanaf de tweede helft van de jaren zestig ook de metaalindustrie klap op klap krijgt. 'De metaal' zingt het langer uit, maar in de jaren zeventig volgen hier reorganisaties, fusies en massaontslagen elkaar op. Ook hier valt de neergang nauwelijks te stuiten – slechts enkele metaalbedrijven weten de jaren zeventig te overleven.

MAAKBARE SAMENLEVING

De Twentse economische malaise laat onverlet dat in grote lijnen de industrialisatie en welvaarts groei in

Nederland doorzet. In het verlengde van haar industrialisatiebeleid wordt de rijksoverheid ook geacht voor sociale zekerheid te zorgen – via wetgeving: het gaat om een recht, geen gunst – en de bestaansonzekerheid uit te bannen. Men vindt ook dat de overheid door een planmatige en efficiënte aanpak (sociale planning) maatschappelijke problemen moet helpen oplossen, de samenleving verbeteren en het welzijn vergroten. Vanuit dit breed gedragen geloof in de 'maakbare samenleving' groeit Nederland in de jaren zestig (verder) uit tot verzorgingsstaat. Vooral het ministerie van Maatschappelijk Werk (vanaf 1965: Cultuur Recreatie en Maatschappelijk Werk - CRM) is hiervan de drijvende kracht. Het wil welzijnswerk – en dan met name 'community organisation' (samenlevingsopbouw) – gericht inzetten om de bevolking 'mee te nemen' in de snel veranderende samenleving en subsidieert dat volop.

Het welzijnsbeleid en –werk nemen daardoor een hoge vlucht: duizenden (gesubsidieerde) welzijnsorganisaties met uiteenlopende werkterreinen en doelgroepen ontstaan. Veel werk dat eerder door vrijwilligers werd gedaan, wordt overgenomen door professionals. Deze alsmaar uitdijende 'sociale sector' heeft grote behoefte aan geschoolde krachten in de verschillende vormen van sociaal werk. Het begrip 'maatschappelijk werk' – dat tot 1945 nog synoniem is aan 'sociaal werk' of 'sociale arbeid' – verandert daarbij van betekenis. Het versmalt tot 'hulpverlening': het maatschappelijk werk wordt tot één van de vormen van sociaal werk, naast bijvoorbeeld cultureel werk.

SOCIAAL-PEDAGOGISCHE STUDIERICHTINGEN

Bij de sociale beroepsopleidingen ontstaan nieuwe 'sociaal-pedagogische' studierichtingen, die vanaf het begin van de jaren zestig vorm krijgen en wettelijk worden erkend: Cultureel Werk, Inrichtingswerk, Maatschappelijk Werk, Opbouwwerk en Personeelswerk. In Hengelo krabben ze zich dan ook na een paar jaar nog eens achter de oren. De school wijzigt in 1969 haar naam 'Stichting Sociale Academie Twente; Algemene Opleiding voor Maatschappelijk Werk' in 'Stichting Akademie voor Opleiding voor sociaal-pedagogische beroepen'. Maar ook die keuze blijft niet

gelukkig, want in 1978 wordt de naam weer veranderd in kortweg 'Stichting Sociale Akademie Twente'.

De beide Twentse sociale academies passen de scholingsvragen in hun curricula in. Dat gebeurde in de jaren vijftig al via cursussen en het aanbieden van onderwijs in nieuwe methodieken binnen specialisaties. "Maar de plannen voor een aparte studierichting voor 'Personeels-aangelegenheden' liggen klaar", wordt in het jaarverslag van de SAT in 1961 gemeld, evenals die voor de studierichting sociaal-cultureel werk. In 1963 start aan de SAT dagonderwijs in drie studierichtingen: Maatschappelijk Werk, Personeelswerk en Sociaal-Cultureel werk. Binnen de studierichting Maatschappelijk Werk blijven nog drie specialisatiemogelijkheden bestaan: Algemeen Maatschappelijk Werk, Kinderbescherming (met eventueel de

*De heer drs. K. Menger, docent sociologie,
leiding van de studierichting
Personeelszaken.*



- 4 -

Bestuur op 31 december 1967:

Mej. R. Hartstra	-Erevoorzitster, Enschede
H. de Vries	- Voorzitter, Hengelo (O)
G. Dijkstra	- Sekretaris, Zwolle
P.J. van Baaren	- Penningmeester, Hengelo
Mej. Mr. H.A. Brands	- Almelo
B.G.F. Buijs	- Delden
H. Euverman	- Enschede
Mr. H. van der Schuur	- Hengelo (O)
Mevr. Tj.Sytsema-Terpstra	- Hengelo (O)

Op verzoek ontheven van bestuursfunctie:

Tj. Bendien	- Almelo
Mej. W.P. Sytsema	- Enschede

Direktie op 31 december 1967:

Mr. H.G. van Veen	- Directeur
Mej. C.A. Ermeling	- Adjunct-direktrice
Mr. J.L. Schuld	- Direktie-sekretaris

Administratie en bibliotheek op 31 december 1967:

Mej. J. Verwer	- Administratrice
H. Vennik	
Mej. H.B. Katuin	
Mej. G.J.J. Leushuis	
Mej. A.G.C. Kuyper	- Bibliothecaresse

Vertrokken in de loop van het verslagjaar:

Mevr. C.M. Schaap - van den Berg (per 1-7-1967)

Huishoudelijk personeel op 31 december 1967:

J. Bloemendal	- Concierge
Mevr. W. Eortink-Hassink	
Mevr. H.M. Ophuis-Kerkhof	
Mevr. T. Vennik-Middel	
Mej. C.M.F.L. Wessels	

Vertrokken in de loop van het verslagjaar:

Mevr. H. Haasewinkel-Veltman (per 26-2-1967)

Staf per 31 december 1967:

- 5 -

Ds. M. Blom
Drs. S.A. Boering
Mej. M. Braak
Mej. A. Bremer
Mej. A. Burema
Drs. A. Duyvendak
Mej. A.G. Hollenberg
H.L.M. Marijnen
Drs. K. Menger
Drs. G.J. Overduin
J.J. Pas (m.i.v. 1-10)
Drs. J. Roosenschoon
Drs. B. Stam
H. Stouten

Vertrokken in de loop van het verslagjaar:

Mej. G.J.G. Barentsen (per 1-8-1967)

Docenten per 31 december 1967:

Drs. F. Bakker
Mevr. T.J.C. Berghauer Pont-Koopmans
Mr. C.J.G. Bleichrodt
H.C. Buter
Drs. J. Bijkerk
M.A. van Doorn
Mej. Dr. C.J. Gelderman
Mevr. Dra. W. Goedhuis-Chardon
Ds. K.T. Gorter
Dr. S. Heringa
J.J.B. Hofman
Dr. Ph.A. Idenburg
R.A. de Jong
Drs. R.M. Klein Nagelvoort
Mevr. J.C. de Maret Tak-Tromp Meesters
B.J. Ligtenberg
H. van der Linde
T.H.J. Meyerink
Mej. C.W. Paap
G.E. van Pelt
Mevr. A.M. van Proosdijk - van der Werf
Dr. C.G. Recter
C.G.M. van Reijssen

Onderstaand overzicht geeft een beeld van de onderverdeling van de theoretische vorming en bijbehorende vakken in de Urgentieopleiding (UO) in 1961.

1	Geestelijke kulturele vorming (filosofie, geestelijke stromingen)	140 uren
2	Sociale en economische scholing (sociologie, sociale stromingen, sociaal economische geschiedenis, economie)	140 uren
3	Juridische scholing (recht, kinderrecht, sociale wetgeving, burgerschapskunde)	140 uren
4	Psychologische, pedagogische scholing en medische kennis (pedagogiek, psychologie, psychopathologie, medische informatie)	280 uren
5	Vakscholing. Hieronder vallen: overzicht van de geschiedenis, de organisatie en de terreinen van het maatschappelijk werk (encyclopedie), de methodieken, grondige kennis van een specialisatie	420 uur

Uit: brochure Sociale Akademie Twente Hengelo (O) 1961.

differentiatie Reclassering) en Bedrijfsmaatschappelijk Werk. De drie studierichtingen hebben het eerste studiejaar gemeenschappelijk. Vanaf het tweede jaar wordt de leerling geschoold in het werken met bij de gekozen studierichting behorende doelgroepen en methodieken. Met de start van de nieuwe studierichtingen in 1963 keert 'Woningtoezicht', die uitmaakt dat vanaf de oprichting van de school deel uitmaakte van het curriculum als één van de specialisaties niet meer terug. Aan het begin van de jaren zeventig wordt nog een vierde studierichting aan de opleiding toegevoegd: inrichtingswerk, die zowel op mbo- als op hbo- niveau wordt aangeboden.

Ook de KSA start in 1963 met studierichtingen. Binnen de opleiding 'Maatschappelijk Werk en Cultureel Werk' zijn dat maatschappelijk werk en Cultureel (vormings)werk ("die opleidt voor functies op volkshogescholen, jongerenclubs, andere vormingsinstituten en in clubhuizen"). Er wordt nog geprobeerd een studierichting 'Personeelsaanlegenheden' van de grond te krijgen, maar dat mislukt. Aan het eind van de jaren zestig begint de KSA met een cursus opbouwwerk, bedoeld voor werkers uit de praktijk. Deze wordt in 1973 omgezet in een formele studierichting: de dagopleiding Opbouwwerk.

In september 1968 begint aan de KSA, in samenwerking met de SAT, de opleiding tot Verpleegster in de Maat-



Een afgestudeerde studiegroep van 17 wijkverpleegsters. "... gereed om hun belangrijke taak te gaan verrichten in de Twentse gemeenschap", meldt de Twentse Courant op 26 januari 1956.

schappelijke Gezondheidszorg (MGZ), een nieuwe, experimentele tweejarige opleiding. Deze bouwt voort op de opleiding 'Wijkverpleging' die de KSA al sinds 1953 aanbiedt om verpleegsters op te leiden tot wijkverpleegsters. De verbinding met het maatschappelijk werk is in die tijd voor alle betrokkenen evident. In 1956, bij de diploma-uitreiking aan de eerste lichte wijkverpleegsters, wordt dat zo verwoord: "Een wijkverpleegster is nu niet meer wat ze vroeger was: de verzorgster van de zieken. Dit laatste is thans nog maar een klein onderdeel van haar veelomvattend werk. Thans is zij vooral de sociaal hygiënische werkster, het geen inhoudt dat zij naast 't gewone praktijkwerk de gehele gezondheidszorg in haar werk behartigen moet. Op die wijze verricht zij dus ook een bepaalde vorm van maatschappelijk werk, waarbij curatieve, preventieve en sociale hulp wordt verleend."

Binnen de MGZ-opleiding ontwikkelen zich in de jaren zeventig twee poten: 'Algemene Gezondheidszorg' en 'Geestelijke Gezondheidszorg'. Beide zijn tweejarige opleidingen, bedoeld voor mensen in bezit van het diploma Ziekenverpleging A en/of B. Deze worden als dagopleiding aangeboden. Daarnaast ontwikkelt de MGZ een parttime opleiding en een bijscholingscursus Gezondheidszorg.

Bij de SAT wordt sinds 1958 de parttime 'Kaderopleiding voor verplegenden in leidende functies' gegeven, onder andere in samenwerking met het Koningin Juliana Ziekenhuis in Hengelo. In de jaren zeventig verzorgt de SAT bovendien een parttime opleiding tot 'Docent in de verpleegkunde'.

PARTTIME

Een belangrijke onderwijsboom naast de dagopleidingen zijn de urgentieopleidingen. De SAT start in 1961 met een vernieuwde, vierjarige urgentieopleiding, gericht op een volledige scholing voor het diploma Maatschappelijk Werk. De oorspronkelijke, sinds 1955 bestaande driejarige 'in service training voor maatschappelijk werkers' is door de tijd achterhaald. "Het grote tekort aan geschoolde krachten is door deze opleiding wel enigszins afgenomen", stelt directeur Wansink in de studiegids van de nieuwe opleiding. "De verwachting is echter dat de dagscholen niet voldoende mensen zullen afleveren om geheel aan de vraag naar geschoolde krachten te kunnen voldoen." Bovendien, zo constateert hij, zijn er altijd mensen die zich pas op latere leeftijd geroepen voelen tot het maatschappelijk werk. Die hebben dan vaak geen mogelijkheid meer om een dagschool te volgen.

Een studiejaar van de urgentieopleiding omvat 35 lesweken, waarbij in het eerste jaar 6 uur in de avond en in de daaropvolgende jaren 10 uur overdag les wordt gegeven. Door het toegevoegde vierde studiejaar ontstaat ruimte voor "verdieping en verbreding van de studie en er kan

Alle kandidaten slaagden **Sociale Academie levert vijftien gediplomeerden af**

Enschede. - Alle eindexamenkandidaten 1964 van de Katholieke Sociale Academie (KSA) — vijftien in getal — zijn geslaagd. Het was dr. J. B. M. Vismans, secretaris van het bestuur der stichting KSA, die dinsdagmiddag deze blijde mededeling kon doen in het Parkhotel, waar leerlingen, oud-leerlingen, docenten, bestuursleden, ouders en verdere belangstellenden waren samengekomen om acte de présence te geven bij de diploma-uitreiking.



meer aandacht aan de eigenlijke vak- en methodiekscholing worden geschonken. Bovendien kan er nu rustiger gewerkt worden aan de voorbereiding en uitwerking van de eindschrijving." Ook in de urgentieopleiding kunnen de deelnemers zich specialiseren in een bepaalde studierichting.

Vanaf 1972 start de SAT tevens enkele mbo-opleidingen op het gebied van inrichtingswerk en cultureelwerk / opbouwwerk.

De KSA past eveneens haar urgentieopleiding Maatschappelijk werk en Cultureel werk aan en hanteert een vergelijkbare opzet. In 1973 wordt het parttime opleidingsaanbod aangevuld met een nieuwe studierichting, de mbo-opleiding Inrichtingswerk.

Beide sociale academies hebben naast de reguliere dag- en parttime opleidingen ook nog andere onderwijsprogramma's. De SAT kent de meerjarige 'B.J.-cursus', bestemd voor functionarissen van Bijzondere Jeugzorg kampen en -internaten (3 cursusweken per jaar, gedurende 3 jaar) en de cursus voor maatschappelijk werkers in bedrijven (supervisie op basis ingebrachte praktijkcases, gedurende 4 maanden). De KSA onderscheidt zich met de eenjarige wijkopleiding, een pastoraal cursus en later de cursus opbouwwerk. De KSA en de SAT bieden voorts jarenlang zeer succesvolle meerjarige cursussen Kinderbescherming A en B (één á twee lesavonden in de week, gedurende 2 jaar) aan evenals bijscholingscursussen aan oud-leerlingen. De SAT blijft bovendien betrokken bij de Voortgezette Opleiding, die samen met andere academies in het land wordt gegeven.

ACADEMISCHE VRIJHEID

De vaste staf van de academies geeft naar eigen inzicht vorm aan de nieuwe studieprogramma's, rekening houdend met landelijke en internationale ontwikkelingen. "Een goede stafbezetting zal ongetwijfeld een van de eerste voorwaarden zijn om in de verschillende studierichtingen vruchtbaar werk te kunnen verrichten", zo meldt het SAT-bestuur in 1962. De persoonlijke kennis en interesses van de betrokken (staf)docenten, hun mate van betrokkenheid, hun individuele relatie met (een bepaald deel

van) het werkveld of hun (internationale) contacten spelen daarin een belangrijke rol. Op die manier wordt van school tot school en van studierichting tot studierichting op uiteenlopende wijze het onderwijs gestalte gegeven. Vanuit hun 'academische vrijheid' bepalen de docenten, als dé deskundige op het vakgebied, in grote mate zelf wat zij in lessen aan onderwijs aanbieden, evenals wat er wordt getoetst en de manier waarop. Men geeft 'frontaal' les, waarbij elk vak elke week twee uur wordt aangeboden. Vakken komen vaak in meerdere leerjaren terug en worden vooral kennisgericht getoetst.

Bij het invulling geven aan het studieprogramma worden de docenten niet of nauwelijks 'gehinderd' door landelijke afspraken tussen scholen of richtlijnen van de overheid. Er is wel een globale consensus over de belangrijkste elementen die aan bod moeten komen. Maar op directieniveau en op bestuursniveau verloopt de samenwerking tussen de scholen veelal moeizaam. "Dit hangt onder andere samen met de misschien soms geforceerde opbouw van de studierichtingen aan de verschillende instituten", meldt het SAT jaarverslag van 1962. Van inhoudelijk contact tussen de Besturenraad



David Hindum en Otto Manibuy, uit Nieuw-Guinea, beginnen op 8 september 1961 met hun studie Maatschappelijk Werk aan de KSA. Zij maken deel uit van een groep van 23 katholieke Papoeajongens en -meisjes die in Nederland opleidingen volgen.

(van de besturen van de Rooms-katholieke academies) enerzijds en het Besturencontact (van de besturen van de overige academies) anderzijds is in de jaren zestig nog nauwelijks sprake. Wel is op deelgebieden – feitelijk op stafdocentniveau – soms sprake van samenwerking. Zo werken KSA en SAT wel samen aan de opbouw van

STUDENTEN UIT DE DOELGROEP

Aan het begin van de jaren zestig zijn de beide Twentse sociale academies nog kleinschalige organisaties, met studenten uit midden en hogere milieus met hbs of gymnasium als vooropleiding. De banden tussen student en docent zijn vaak sterk. In de jaren daarna verandert

“Wij hebben tot dusver het woord ‘student’ met betrekking tot de sociale academies zorgvuldig vermeden. De sociale academie is geen universiteit en evenmin een hogeschool. Desondanks hebben vele NCSA-leden bezwaar tegen de term ‘leerling’.”

(Bron: Twentsche Courant, 14 juli 1965). De leerlingen van de Sociale Academies worden, zo wordt door het Nationaal Contact Sociale Academies afgesproken, voortaan als student betiteld.

de opleiding Maatschappelijke Gezondheidszorg, die vanaf 1968 aan de KSA gegeven wordt. Rond een aantal thema's – arbeidszaken, kindbescherming - bestaan 'interscolaire werkgroepen', waarin stafdocenten van verschillende sociale academies kennis uitwisselen met het oog op hun onderwijs.

Internationale contacten worden gekoesterd. De school vergeet daarbij ook de studenten niet. Zo organiseert de SAT jarenlang uitwisselingen van studenten en docenten met Münster (de katholieke 'Wohlfahrtsschule') en Gent (Stedelijk Instituut voor Sociale Studies), waarbij ook praktijkinstellingen worden bezocht. Individuele buitenlandse studenten volgen soms voor langere of kortere tijd een deel van de opleiding.

Stafleden worden vrijgesteld om in het buitenland kennis en praktijkervaring op te doen. Zo krijgt het staflid mejuffrouw A. Burema, deskundige op het terrein van social casework en supervisie, de gelegenheid een half jaar in Bern en Geneve te werken. Jaarlijks staan meerdere bezoeken aan internationale conferenties (bijvoorbeeld van het 'International Committee of Social Work') op de agenda. Daarnaast worden buitenlandse gastdocenten gevraagd om aan de school gastlessen te verzorgen.

verandert het karakter van de sociale academies. Niet alleen groeit het aantal studenten sterk aan, ook komen ze steeds vaker uit andere sociale milieus dan voorheen en hebben ze niet de traditionele vooropleiding genoten.

Dit proces begint al vanaf 1958, wanneer de overheid als voorwaarde voor het verlenen van subsidie aan instellingen stelt, dat de werkzame beroepskrachten gediplomeerd moeten worden. De urgentieopleidingen trekken daardoor veel ongediplomeerde beroepskrachten, die alsnog een diploma proberen te halen.

Ook wordt de urgentieopleiding een vorm van 'tweede kans' onderwijs voor mensen die op latere leeftijd alsnog de keuze voor het sociale werk maken. Het zorgt voor een flinke instroom van volwassenen met levenservaring en maatschappelijke ervaring en voor een deel afkomstig uit andere bevolkingslagen en een afwijkende vooropleiding. Dat verbreedt niet alleen het maatschappelijk draagvlak voor het sociale beroep, maar zorgt ook voor een andere dynamiek in het onderwijs.

Daarbij komt dat in 1963 de Wet op het voortgezet onderwijs (WVO) wordt aangenomen. Deze WVO verdeelt het beroepsonderwijs in drie lagen: het lager, middelbaar en hoger beroepsonderwijs. Vòòr 1963 vallen de opleidingen van de sociale academies nog onder de Wet op het Nijverheidsonderwijs, die alleen een onderverdeling in lager en

middelbaar nijverheidsonderwijs kent. De opleiding voor maatschappelijk werk wordt tot 1963 tot het middelbaar nijverheidsonderwijs gerekend, maar geldt vanaf dat jaar als hoger beroepsopleiding. Als hbo-opleiding wordt het voortaan geheel gefinancierd door het Rijk – wat eerder niet voor alle middelbare nijverheidsopleidingen gold. Ook het relatief hoge schoolgeld wordt afgeschaft. Dat maakt het ook voor de minder bedeelde milieus mogelijk een beroepsopleiding te volgen: de zogenaamde ‘externe democratisering’. Wat ook meespeelt is, dat na de Tweede Wereldoorlog het aantal middelbare scholen in het oosten van het land sterk is toegenomen. Deze worden bevolkt door de omvangrijke naoorlogse ‘babyboom’-generatie. Zij stromen vanaf 1965 massaal het beroepsopleiding in. Helemaal als in 1968 de WVO als ‘Mammoetwet’ in werking treedt en andere instroomvoorwaarden voor het hbo gaan gelden. Niet alleen studenten met voorbereidend wetenschappelijk onderwijs (vwo) mogen daar nu naar toe, maar ook zij met hoger algemeen voortgezet onderwijs (havo). De sociale academies moeten dit met tegenzin accepteren: eigenlijk vinden ze havo een te laag vooropleidingsniveau. Er melden zich veel (en jongere) studenten bij de academies, waarvan een flink deel een andere achtergrond kent

„Katholiek”

Op het marmeren bord bij de ingang van de school staat nog altijd „Katholieke’ Sociale Academie. Heeft dat nog betekenis? Volgens de directeur heeft dat voornamelijk een historische achtergrond. Toen de Academie voor het Aartsbisdom Utrecht werd gesticht, voelde men nog zeer sterk de noodzaak van maatschappelijk werk met een katholieke signatuur. Ook daar is in de loop van de tijd verandering in gekomen.

Uit: Twentsche Courant, 3 oktober 1975.

De Katholieke Sociale Academie biedt in 1975 de volgende onderwijsmogelijkheden aan:

- 4-jarige hogere beroepsopleidingen (als dagopleidingen) voor maatschappelijk werk, cultureel werk en opbouwwerk;
- 4-jarige hogere beroepsopleidingen (als parttime opleidingen) voor maatschappelijk werk en cultureel werk;
- 2-jarige hogere beroepsopleiding (als dagopleiding) in de maatschappelijke gezondheidszorg
- bijscholingscursus gezondheidszorg;
- 3-jarige middelbare parttime beroepsopleiding voor inrichtingswerker:
- bijscholingscursus maatschappelijk werk (samen met de sociale academie Twente in Hengelo);
- bestuurscursus voor culturele ambtenaren (aan welke cursus de KSA medewerking verleent)

Uit: Twentsche Courant 3 oktober 1975.

dan voorheen: zonder de klassieke vooropleiding, deels afkomstig uit sociale lagen, volkswijken en plattelands-gemeenschappen die tot de doelgroep behoren van het sociaal werk – sociale lagen, die tot voor kort nauwelijks toegang hadden tot beroepsopleiding.

De ontwikkeling van mbo-opleidingsvarianten binnen de sociale academies biedt extra emancipatiemogelijkheden. Zo geeft het volgen van een mbo-opleiding bijvoorbeeld vrouwen uit rooms-katholieke gezinnen, waar verder studeren dan de huishoudschol niet wordt gepromoot, als nog de opstap naar een hbo-studie.

KATHOLIEK?

In deze jaren verliezen grote groepen mensen langzamerhand hun binding met organisaties op levensbeschouwelijke grondslag, zoals ook veel organisaties geleidelijk hun levensbeschouwelijke karakter verliezen. Deze ontzuiling

gaat niet ongemerkt aan de sociale academies voorbij. Een teken aan de wand is wellicht al, dat aan de SAT het vak 'Achtergrond van het maatschappelijk werk' bij de start van de drie nieuwe studierichtingen in 1963 verdwijnt. Een jaar eerder nog, in 1962, wordt het echter nog door maar liefst vier verschillende uurdocenten gegeven: elk het onderwerp belichtend vanuit zijn eigen (humanistische, gereformeerde, Nederlands-hervormde of rooms-katholieke) levensbeschouwing.

De discussie over het levensbeschouwelijke element in werk en opleiding wordt vooral gevoerd bij de KSA. Al in 1966 stelt het schoolbestuur een commissie in, die zich buigt over "het vraagstuk van de katholiciteit". Het vraagstuk blijkt in 1970 nog actueel, wanneer bij het twintigjarig bestaan de discussie over de "katholieke signatuur: heeft die nog wel betekenis?" oplaait. Directeur Vissers is hier duidelijk over: hooguit als historische achtergrond. Hoewel de meerderheid van haar studenten katholiek is, "vraagt het professionele karakter van de opleiding niet meer om een inbreng vanuit de religie. Geloof fungeert meer als achtergrond, beleving, dan als uitgangspunt en doel. En uiteraard kan het individueel worden gehanteerd door de onderwijsdocenten". Consequenties voor de school heeft dat echter niet, ook niet wanneer in 1975 een nieuwe commissie zich buigt over de vraag: "moet de 'K' uit de KSA geschrapt worden?". Voorzitter Van Vught moet concluderen dat hier geen eenduidig antwoord op kan worden gegeven. "Er is geen conclusie gekomen, van: dat is het, maar er is ook niet uitgekomen dat we geen katholieke academie meer zouden zijn." Vóór de 'K' pleit het verwachtingspatroon van de studenten en hun ouders, evenals het feit dat de meerderheid van de docenten nog altijd rooms-katholiek is. Ook zou er een mentaliteitsverschil bestaan met andere, niet katholieke sociale academies. "Of die geest beter is of niet, laat ik in het midden, maar hij is duidelijk waarneembaar en ook verklaarbaar vanuit onze achtergrond." Tegen de 'K' pleit, dat de opleidingen van de KSA geen specifiek katholiek karakter hebben. "Afgestudeerden krijgen in het veld met allerlei levensbeschouwingen te maken en worden daar in de opleiding ook op voorbereid, zodat ze hun eigen houding kunnen bepalen." Sterker nog: twee van de KSA studierichtingen hebben expliciet een algemeen, dus

niet-katholiek karakter: de opleidingen Inrichtingswerk en Maatschappelijke Gezondheidszorg. De school spaart de kool en de geit: tot de fusie met de SAT in de jaren tachtig houdt de KSA formeel haar katholieke identiteit, maar draagt die in de praktijk nauwelijks uit. Dat past eigenlijk wel in de geschiedenis van de KSA.

Zo weet Rie Leene, coördinator Inrichtingswerk aan de KSA, zich nog te herinneren dat er notarieel was vastgelegd dat er geen katholieke versierselen mochten hangen in de Van Heek villa.

HUISVESTINGSPROBLEMEN

In oktober 1962 telt de SAT 90 dagstudenten, 67 urgentiestudenten en 121 cursisten: in totaal 278 leerlingen. In 1966 zijn dat er respectievelijk 132, 86 en 128, dus in totaal 346 leerlingen. Vanaf dat jaar zet de groei versterkt door. Al één jaar later, in oktober 1967, telt de SAT 171 dagstudenten, 99 parttime studenten en 175 cursisten: samen 445 studenten. Het schoolgebouw aan de Grundellaan, in 1962 nog verbouwd en vergroot, is in 1966 al weer veel te klein. In de jaren daarna raakt de school verspreid over verschillende, vrijwel zelfstandig opererende locaties in de stad. Zo komt de hbo-opleiding Cultureel werk aan de Floresstraat, zit Personeelswerk in de Hooistraat en worden



Maquette van de nieuwbouw Sociale Academie Twente, eind jaren zeventig. Uit: Twentsche Courant, december 1980.

Klachten

Een aantal sprekers had toen al een indrukwekkende lijst klachten op de zaal losgelaten. Hierop neerkomend: de 1.600 studenten zijn verspreid over 7 permanente en 5 tijdelijke onderkomsens, de afdelingen personeelswerk en inrichtingswerk, 600 studenten omvattend, moeten zich behelpen met slechts 10 lokalen, de docenten worden geteisterd door een gebrek aan kamers, kleine lesgroepen "genieten" hun onderwijs vaak in gangen of in de kantine van slechte gebouwen "die 's winters niet warm te krijgen zijn en 's zomers bloedheet". Geluidshinder van verkeersweg en vliegveld maken de ellende compleet.

De studenten van de afdeling Cultureel Werk zijn nauwelijks beter af in de voormalige Leao-school met een ernstig tekort aan lokalen en een volstrekt onvoldoende stafruimte. Een aantal MBO-afdelingen heeft het zo mogelijk nog moeilijker in een aantal lokalen van de Sionskerk, verstoken van een centrale telefoonaansluiting, een bibliotheek, een expressieruimte. In het gebouw "De Ark" gelijksoortige ellende. De kerkgebouwen zijn ten ene male ongeschikt voor onderwijsdoeleinden, aldus de sprekers van de verschillende afdelingen: "Bovendien wordt het onderwijs af en toe gestoord door kerkelijke activiteiten zoals een huwelijkszang".

Nog een klacht (van directeur Couprie): een onderzoek naar de brandveiligheid van het pand aan de Grundellaan heeft "op schrikbarende" wijze" de onveiligheid aangetoond.

Terwijl, vertelde een vertegenwoordiger van de bouwcommissie, er al vier jaar wordt gepraat over nieuwbouw, waarbij de commissie een aardige hoeveelheid toezeggingen wist los te

peuteren van de afdeling bouwzaken van de academie. Men wist zich op een gegeven moment zelfs aangeduid als "prioriteit" op de lijst van kandidaten voor permanente nieuwbouw.

Tot de bezuinigingen kwamen en de academie te horen kreeg dat men slechts kon rekenen op tijdelijke nieuwbouw. De aanvraag echter achtte de minister niet urgent. Sociale Akademie Twente kan wel wachten. Meende hij.

De academie gaat nu tot actie over. Bestuur, personeel en studenten zijn het wachten beu". 500 man maakte dat in de Waarbeek gisteren duidelijk.

de lessen van de mbo-opleiding Inrichtingswerk in De Ark. De KSA krijgt eveneens met een flinke groeiestuipt te maken. In 1964 opent de school haar nieuwbouw achter de ruim tien jaar eerder betrokken villa aan de Hengelosestraat. De 215 dagstudenten, partimestudenten en cursisten kunnen hier goed uit de voeten. In 1967 is hun aantal echter aangegroeid naar 345 en wordt het ruimtegebrek nijpend. In 1969 zijn er 419 studenten binnen de poorten, en meer dan 500 in 1970. De KSA ziet zich dat vanaf dat jaar gedwongen een maximum aan het aantal nieuwe studenten te stellen: er worden 110 studenten per jaar toegelaten. "Niet meer, er moet een goed klimaat blijven heersen, anders wordt het een massaproduct", aldus adjunctdirecteur J.H.J. Peters-Weem in 1975. Studenten worden toegelaten op volgorde van aanmelding, in combinatie met de uitkomst van een motivatiegesprek. De overigen komen op een wachtlijst. Desondanks telt de school in 1975 al 740 leerlingen, ook omdat een nieuwe (mbo) studierichting inrichtingswerk is gestart. Het grote ruimtegebrek wordt bestreden met noodlokalen (in 1975 zijn dat er 11) en dependances (in 1971 aan de Poolmansweg, in 1973 ook de voormalige villa van revalidatiecentrum Het Roessingh), in afwachting van nieuwbouw. De plannen daarvoor zijn al in 1972 gereed, worden in 1975 goedgekeurd maar komen pas na 1979 met toestemming van het ministerie van OCW tot uitvoering.

In de jaren zestig en zeventig groeit met het aantal studenten ook de staf, die naast docenttaken ook coördinerende, organisatorische en ontwikkeltaken heeft. Zo groeit bij de SAT de staf van 7 leden in 1959 naar 16 in 1966. "De uitbreiding van de staf en het docentencorps vraagt voortdurend de aandacht" lezen we in haar jaarverslag over 1965, onder andere "omdat ieder onvervulde vakature betekent een grote overbelasting van staf en docenten, waardoor belangrijke onderdelen van de opdracht (zoals studie, bezinning, integratie en communicatie) in het gedrang raken." Tegelijkertijd laat het aantal 'uurdocenten' een dalende tendens zien. Uurdocenten komen veelal rechtstreeks uit het werkveld om hooguit één of twee vakken gedurende enkele uren in de week te verzorgen, gedurende het hele jaar of een deel daarvan. Deels hebben ze dezelfde expertise als de stafdocenten, deels is het juist hun specifieke

Hengelo's Dagblad, 11 oktober 1978.



Hbo Sociaal Cultureel Werk KSA 1976-1977.



Hbo Inrichtingswerk SAT 1976-1977.

kennis waarom ze voor de klas zijn gevraagd. Maar die is minder nodig, naarmate meer expertise in de staf zelf wordt binnengehaald – vaak door de uurdocent in vaste dienst te nemen. In de jaren zeventig verdwijnt het onderscheid tussen vaste staf en uurdocenten.

De KSA, die met circa 740 studenten halverwege de jaren zeventig ongeveer half zoveel studenten heeft als de SAT, telt in 1975 al 68 docenten, die lang niet allemaal volledig in dienst zijn. Maar de verhouding tussen het aantal docenten en studenten is toch circa 1 op 12.

Door de voortdurende groei wordt een andere aansturing noodzakelijk. Al in 1965 wordt in het jaarverslag van de SAT opgemerkt dat bij verdergaande groei het 'eigene' van de drie studierichtingen van de SAT meer zichtbaar kan én moet worden gemaakt. "Een van de eerste voorwaarden daarvoor is naar onze mening, dat voor iedere studierichting een coördinator ('afdelingshoofd') wordt aangesteld, die zijn volle aandacht kan richten op de uitbouw van het studieprogramma, op de dialoog met de praktijk, op de integratie en de communicatie, zowel binnen de studierichting als in relatie met de andere studierichtingen". Vanaf 1967 worden er voor elke 'afdeling' coördinatoren aangesteld, die een eigen afdelingsoverleg gaan voorzitten.

POLITISERENDE BEROEPSHOUDING

De veranderende studentenpopulatie weerspiegelt de veranderende maatschappelijke verhoudingen. De samenleving staat ter discussie en breed vat de gedachte post dat die actief verbeterd moet worden: de maakbare samenleving is geen gedachte die uitsluitend aan de overheid is voorbehouden. De studenten brengen een sterke gerichtheid op maatschappelijke vraagstukken en sociale actie de academie in. Zeker de parttimers zijn vaak, al voor ze zijn gaan studeren, actief in uiteenlopende emancipatiebewegingen en actiegroepen en zijn ervaringsdeskundig. Velen herkennen zich in de ideologische analyse, dat de maatschappij het 'autonome individu' (de mens die zelf bepaalt wat er met hem moet gebeuren) in het gedrang brengt. In de jaren zeventig krijgt deze maatschappijkritische stroming grote aanhang. Het professionele handelen, zo zorgvuldig ontwikkeld en uitgedragen sinds de jaren veertig, staat ter discussie. Is bijvoorbeeld het kansarme gezin asociaal, of de samenleving - moet je het gezin helpen zich aan te passen aan de maatschappij, of het juist ondersteunen in zijn emancipatiestrijd?

De maatschappijkritische stroming vindt dat individuele moeilijkheden niet los gezien kunnen worden van de maatschappelijke verhoudingen. Niet de cliënten moet worden aangepast aan de maatschappij maar de (aso-

Twente

Zaterdag 10 oktober 1971

TWINTIG JAAR KATH. SOCIALE ACADEMIE

Van „koken en naaien tot maatschappij...



Verrassend grote belangstelling 9/10-66

Sociale Akademie „Twente” vierde twintigste verjaardag

ciale) maatschappij aan de mens. De geëngageerde social werker moet naast de cliënt staan in diens strijd. De hulpverlening moet 'politiseren' (maatschappelijk bewust maken en activeren) en gericht zijn op sociale actie, met behulp van methodieken als groepswork, activerend vormingswork en emanciperende hulpverlening. Al politiserend komen nieuwe doelgroepen en maatschappelijke thema's in beeld.

Deze 'politiserende beroepsopvatting' – waarvan overigens veel instellingen en de overheid over het algemeen geen voorstander zijn, omdat dit te ver af zou staan van wat in het werkveld nodig is – gaat domineren binnen de sociale academies, vooral in het cultureel work. Maar er zijn ook andere geluiden. Sommige studierichtingen blijven (ook) veel aandacht houden voor de inhoudelijke professionaliteit: het vakmanschap. Bij Maatschappelijk Werk komt dat tot uitdrukking in de opkomst van methodieken als het taakgericht werken, de gezins- en systeembenadering en het outreachend werken. Ook is er aandacht voor 'onderdrukkende mechanismen in de persoon' zelf, waarvan het individu zich via persoonlijke groei en zelfontplooiing kan bevrijden. Ook dat komt terug in de curricula via bijvoorbeeld 'sensitivity-training' en veel aandacht voor humanistische psychologie (en een tendens binnen het maatschappelijk work om zich als 'therapeut' te positioneren).

SAMENSPEL TUSSEN DOCENTEN EN LEERLINGEN

Veel studenten voelen zich sterk aangesproken door de maatschappijkritische visie – en passen dat toe op hun school. Politisering en interne democratisering binnen de academies gaan in deze jaren hand in hand. De studenten voelen zich mede verantwoordelijk voor hun onderwijs en willen daar invloed op.

Bij de SAT vindt dat van meet af aan vooral een positief onthaal. "Democratisering heeft langzamerhand door de studentenacties bij velen de beleving gegeven, als zou het slechts een schouwspel zijn. Maar men vergeet dat het hier gaat om een herziening van de doelstellingen van de samenleving, om nieuwe richtingen te vinden voor het maatschappelijk gebeuren en het ontwerpen van een an-

dere maatschappelijke bewerktuiging", vertelt directeur Van Veen in 1969 aan de Hengelose Courant. "Vanuit deze gezichtshoek gezien is het vanzelfsprekend, dat een academie, die opleidt voor beroepen om veranderingen aan te brengen in personen, in hun gedrag en onderlinge verhoudingen, niet aan deze vraagstukken voorbij gaan."

Het platform daarvoor wordt in 1968 en 1969 gecreëerd in de vorm van een academierraad. Volgens de voorzitter ervan, student aan de urgentieopleiding C. Kruiswijk, heeft aan het ontstaan ervan "een hoeveelheid communicatiestoornissen tussen leiding en leerlingen ten grondslag gelegen". Hij vertelt dat het idee van de academierraad eerst is ingebracht in een stafvergadering in 1968, waarna een tweetal docenten er een 'structuurplan' voor heeft opgesteld. Dat is besproken in een 'hearing' in aanwezigheid van de hele 'bevolking' van de SAT. Na een periode van proefdraaien lijkt het orgaan goed te functioneren en is het nu vrijwel definitief. De academierraad is zodoende "ontstaan (...) door een zeker samenspel tussen docenten en leerlingen".

Bij de SAT raakt de organisatie in de jaren daarna geheel 'doorgedemocratiseerd'. "We hadden er een soort arbeiderszelfbestuur. In overleg tussen studenten, docenten en directie werd samen vorm gegeven aan de opleiding. De tent werd met elkaar gerund. De directeuren, Van Veen, later Dirk Couprie, Ton Verschoor en aanvankelijk ook Cor Boom, hadden eigenlijk niet zoveel te zeggen: ze waren eerder uitvoerders van de algemeen genomen besluiten", vertelt dramadocent Anton Hottinga, die in 1975 bij de mbo-opleiding Inrichtingswork begint en in 1978 overstapt naar Cultureel Werk.

Docenten besluiten in overleg met de studenten wat er moet gebeuren, de coördinatoren en het management zijn het uitvoerend orgaan en het schoolbestuur wordt een soort medezeggenschapsraad. De directeur heeft niet veel meer dan ceremoniële functie. "Als docententeam zette je met elkaar het curriculum in elkaar. Daar zat niet echt een duidelijke lijn in: je sloot aan bij wat studenten en het team wilden", vertelt Jim Bijlsma, zelf afgestudeerd in politieke wetenschappen, die binnen de SAT eerst in 1974 komt werken bij Personeelswork en daarna vanaf 1975 bij Inrichtingswork. "De teamleden kwamen ook lang niet allemaal uit het werkveld. Er zaten bijvoorbeeld ex-priesters in, een filosoof, een orthopedagoog. Als docent leerde je

heel veel van studenten uit de werkvelden. Zo ontstond een visie op het beroep, dat zich vertaalde in een curriculum.”

Maatschappelijke en politieke betrokkenheid wordt als vanzelfsprekend gezien. “Rond februari had je bij de hbo - Kultureel werk altijd een staking. Dat was geen verrassing, jaarlijks was er een dag dat je als docent niet welkom was. Dat hoorde ook zo, de docenten verwachtten niet anders vanwege de maatschappelijke en politieke betrokkenheid van onze studenten. Het was onderdeel van het leerproces”, aldus Hottinga. “Iedere student aan de SAT moest eigenlijk wel links zijn. Als je niet links was had je het veel moeilijker om je opleiding te halen, zeker bij Maatschappelijk werk en Kultureel werk.”

HINKEN OP TWEE GEDACHTEN

Anders dan de SAT wordt bij de KSA flink met de nieuwe ontwikkelingen geworsteld. Tot diep in de jaren zestig is het hier nog “een brave tijd”, zoals Jan Hesselink zich herinnert, die tussen 1963 en 1967 maatschappelijk werk studeert. “Je was gehoorzaam, deed wat je werd gezegd. Pas aan het eind van het vierde jaar sloop de eigen inbreng erin, begon de democratisering door te dringen.” In 1968 zet de KSA een overlegplatform op: het studentenberaad, “Een eerste stap naar een zo breed mogelijk beraad over zaken van de academie”, aldus directeur Vissers. Maar het lijkt niet van harte. “Goede trouw” tussen student en docent wordt als belangrijker gezien dan “welke democratische structuur dan ook”. Nog in 1973 staat in de studie-gids expliciet vermeldt: “Een student kan niet studeren als hij niet naar de staf luistert”.

Maar dat is niet waar de ‘nieuwe’ student op staat te wachten. Onrust hierover haalt in oktober 1970 de kranten, als die aandacht besteden aan het twintigjarig bestaan van de KSA. De Twentsche Courant beschrijft een keuze tussen professionaliteit en engagement als hét dilemma van de school. “Steeds meer breekt het inzicht door dat de maatschappelijke en cultureel werker zich niet mag beperken tot een ‘kurieren am Symptom’, maar dat hij moet doorstoten naar de structurele fouten, naar de wezenlijke achtergrond van maatschappelijke conflicten. Maar met dit inzicht is tegelijk een nieuwe vraagstelling

opgeworpen: wat is in deze ontwikkeling de plaats van een professionele opleiding, ja, is dáár nog wel plaats voor? Is het niet veel dringender nodig dat men, gewa-pend met een sterk (politiek) engagement gaat proberen de maatschappij aan de wortels te veranderen? Of is het mogelijk dat een evenwicht tussen beide opvattingen wordt gevonden?” De KSA-leiding stelt zich in deze discussie behoudend op: fundamentele maatschappijkritiek moet niet uit de weg worden gegaan, maar wel altijd vanuit een professionele benadering. Bezinning op de snelle veranderingen is nodig, legt Vissers uit, maar betrokkenheid op maatschappelijke structuren moet altijd gepaard gaan met aandacht voor het functioneren van de “mens in de maatschappij”.



“Van studentenzijde bestond wel belangstelling voor het onderhoud, maar men kon in de twee weken tussen de invitatie voor het gesprek en de datum waarop dit plaats vond geen voor de hele school representatieve student vinden. Met andere woorden: de tijd was tekort om de achterban volledig te horen en de zaak dan weer terug te spelen naar de overkoepelende instantie. Directeur Vissers laconiek: ‘ja, zoiets is nu inherent aan democratisering’.”

Ter gelegenheid van het 25 jarig bestaan van de KSA in 1975 heeft redacteur F. van den Brink van de Twentsche Courant directie, bestuur, personeel en studenten van de academie voor een groepsinterview uitgenodigd. De studenten laten verstek gaan.

Voor veel studenten is dat standpunt vlees noch vis. Een student legt in het Hengelos Dagblad de vinger op de zere plek: “We hinken hier op twee gedachten. Aan de ene kant willen we meegaan met de veranderingen in de maatschappij en ons daar kritisch tegenover stellen. Maar aan de andere kant wil de staf altijd een beetje in de pas blijven lopen, nooit voorop lopen. Maar je kunt nu eenmaal geen nieuwe dingen aansnijden in een structuur die verouderd is.”

DE LAATSTE NIET GEDEMOCRATISEERDE ACADEMIE

Binnen de KSA gaan intussen de studierichtingen verschillende kanten op. De studierichting Cultureel Werk sluit al bij de maatschappijkritische stroming aan, met een sterke gerichtheid op sociale verandering. Docenten en studenten gaan in de klas meer op voet van gelijkheid en met een grote mate van openheid met elkaar om. Er wordt uitgegaan van de leervragen van studenten, gecombineerd met een theoretisch kader en methodiekonderwijs. Dat maakt de studierichting populair. In 1970 melden zich al 4 keer zoveel studenten voor deze studierichting dan een jaar eerder.

De ontwikkelingen bij Cultureel Werk worden met lede ogen gevolgd door studenten van het Maatschappelijk Werk. “Het democratiseringsproces is in de culturele sector verder voortgeschreden dan in die van het maatschappelijk werk’, laten zij de Twentse Courant optekenen. Over

hun eigen studierichting zijn ze ontevreden: ze hebben geen invloed op het studieprogramma, dat naar hun mening vrij willekeurig wordt vastgesteld. Er wordt veel gepraat, maar met weinig effect: “Schijndemocratie.”

In mei 1973 komt het tot een uitbarsting: de KSA studenten boycotten het onderwijs. In een groot artikel in dagblad De Tijd noemen zij de KSA de “laatste niet gedemocratiseerde sociale academie in Nederland”. De school wordt verweten dat de democratiseringspogingen op niets zijn uitgelopen. Zij eisen medezeggenschap en medebeslissingsrecht op drie punten: bij de beoordelingscriteria, de overgangscriteria, en bij het aannemingsbeleid van studenten en docenten. Voor een deel van de studenten gaat het echter verder dan dit, zo blijkt uit een door tweedejaarsstudenten van de dagopleiding maatschappelijk werk geschreven ‘zwartboek’ uit april 1973. Hierin wordt het onderwijsbeleid van de afgelopen jaren ook op andere punten gehekelde. De studenten willen een reële inbreng in het studieprogramma.

Een belangrijk kritiekpunt van de studenten is het te theoretische karakter van de studie, met te weinig ruimte voor de beroepspraktijk. “Alle initiatieven die we tot nu toe hebben ondernomen om de praktijk meer bij de opleiding te betrekken, zijn op het lesprogramma afgeketst”, tekent de Volkskrant op. “Na onze opleiding wandel je met een bosje idealen onder je arm de praktijk in, waar je verder geen bal van afweet.” Deze kritiek duidt erop, dat in het curriculum (van maatschappelijk werk) nog weinig veranderd is sinds

Democratisering als leerproces op de KSA

ENSCHEDÉ — Alle studenten van de dagopleiding van de Katholieke Sociale Academie houden zich deze en volgende week per klassegroep bezig met het opstellen van een democratiseringsmodel.

Acht vertegenwoordigers van de studenten bespreken de vorderingen dagelijks met acht docenten die als vertegenwoordigers van het lerarenkorps eveneens werken aan een democratiseringsmodel voor de KSA. De bedoeling van deze overlegsituatie is tot een voor beide partijen aanvaardbare vorm te komen. Het KSA-bestuur heeft er in toegestemd dat de normale lessen twee weken worden vervangen door

cratisering, dit omdat de intensieve gesprekken, die hierover dagelijks worden gehouden, op zichzelf ook als een leerproces worden beschouwd. Over dit overleg, dat in een goede verstandhouding zou verlopen, willen beide partijen „om een rustige sfeer te handhaven” niet eerder mededelingen doen dan wanneer een resultaat is bereikt.

Uit: Tubantia, mei 1973.

*Een van de kantines bij de SAT,
de trots van beheerder Cor.
Let op de prijs van de thee.*



de jaren zestig. Tenminste, Jan Hesselink had destijds al vergelijkbare ervaringen: "De opleiding had weinig raakvlak met wat in de praktijk gebeurde. Terwijl juist in die jaren de textielindustrie onderuit ging, wat leidde tot ontwrichting in buurten en gezinnen in bijvoorbeeld Almelo, Enschede en Oldenzaal. De opleiding was heel kennis- en reproductiegericht, bood echter weinig praktijkreflectie en productie: in de methodieklessen las je als student een stukje uit een methodiekboek voor. Wel was er veel aandacht voor persoonsvorming. Zelf heb ik weinig gehad aan de aangeboden theorie, je leerde het in de praktijk: daar zat een duidelijke kloof tussen. De student had de opdracht beide zelf bij elkaar te brengen, de opleiding deed niet veel aan de integratie van praktijk en theorie.

Een ander kritiekpunt van de studenten betreft de in hun ogen geringe aandacht voor andere methodieken dan individuele hulpverlening (social casework). Aangegeven wordt ook dat zowel door docenten als studenten het afgelopen jaar is geprobeerd de situatie te verbeteren. Dat is mislukt. De eerstejaars studenten hebben daarom geweigerd een keuze te maken uit de studierichtingen voor het tweede jaar (Maatschappelijk Werk of Cultureel Werk). In plaats daarvan willen ze 'interessesgroepen' starten. Het onbehagen over dit alles is zo groot, dat circa 20 procent van de eerstejaars studenten zou overwegen over te stappen naar een andere academie.

"TRIESTE NIVEAUVERLAGING SOCIAAL BEROEPEN"

In een reactie in De Tijd erkent de KSA-schoolleiding volmondig het theoretische karakter van de opleiding: daar is doelbewust voor gekozen. Theorieverwerking voert bewust de boventoon, zeker in het basisjaar en zeker ook in verhouding tot andere sociale academies. Bewust is ook de roep om minder theorie en meer praktijk afgehouden, omdat dit tot "een trieste niveauverlaging van de sociale beroepen" leidt. "Op de meeste scholen wordt via de docenten en de studenten de wereld de school binnen gehaald en wordt de opleiding daar min of meer op afgestemd. Bij ons meenden de meeste studenten dat zij vanuit de literatuur in hun studierichting een beeld over de opleiding kunnen opbouwen." Erkent wordt ook, dat de KSA hierdoor een enigszins "orthodox, behoudend" karakter heeft gekregen.

Hoe 'triest' zij het ook mag vinden, de directie is bereid de huidige opzet ter discussie te stellen. Mede omdat het schoolbestuur de actiepunten, na een gesprek met de studenten, 'legaal' heeft genoemd. Het bestuur adviseerde om niet tussen de bedrijven door te blijven praten, maar alle tijd te nemen voor het bestuderen van de democratiserings-wensen." Vanaf medio mei worden de lessen afgelast; aanvankelijk voor enige weken, uiteindelijk tot de start van het nieuwe studiejaar. In plaats daarvan gaan de studenten klassikaal aan de slag met het uitwerken van

AFSCHRIFT, bestemd voor de Gemeente.

- 1.857.391

AAN HET MINISTERIE VAN ONDERWIJS, KUNSTEN EN WETENSCHAPPEN - AFDELING S.P.O. - TER GOEDKEURING

BEGROTING
over 19 68.

Naam van de school:
**Sociale Akademie "Twente", Alg. Opleiding voor Maatschappelijk Werk,
Grundellaan 17 - Hengelo (0).**

Plaats van vestiging:
Hengelo (0)

Gemeente:
Hengelo (0)

A. GEWONE ONTVANGSTEN

Post	Goedgekeurde begr. lopend jaar	Geraamde ontvangsten	Deze kolom niet invullen
HOOFDSTUK 1			
Pensioenverhaal	25000.--	39520.--	
Spaarkortingen ingevolge Salarisbesluit	880.--	-	
Kost en/of inwoning personeel; vergoeding v. dienstwoning (art. 10 van het Sal. Besl. M.N.O. 1955, of art. 11 van het Sal. Besl. L.N.O. 1955)	-	-	
Sociale verzekeringswetten	620.--	715.--	
HOOFDSTUK 2			
Schoolgelden ingevolge Schoolgeldwet	2250.--	4160.--	
Cursusgelden	15900.--	21490.--	
maatsgelden leerlingen	-	-	
Huren	438.--	368.--	
Overboekingen van hoofdstuk 7/8	-	-	
Correcties op voorgaande rekeningen en verantwoordingen	-	-	
Overige gewone ontvangsten Kinderbijslag	3400.--	5275.--	
Totaal gewone ontvangsten	48488.--	71528.--	

B. GEWONE UITGAVEN

Post	Goedgekeurde begr. lopend jaar	Geraamde uitgaven	Deze kolom niet invullen
HOOFDSTUK 3			
Pensioenstortingen	80000.--	104000.--	
Bezoldigingen onderwijzend personeel	351500.--	582500.--	
Bezoldigingen niet-onderwijzend personeel	54200.--	67500.--	
Wachtgelden; Uitkeringsregeling N.O.	-	-	
Uitkeringen spaarkortingen ingevolge Salarisbesluit	425.--	1164.--	
Uitkeringen premiespaarregeling	720.--	720.--	
plaatsingskostenbesl. N.O.; reis- en verblijfkosten vlg. salarisbesluit	4500.--	4950.--	
Reis- en verblijfk. vlg. overige algemene regelingen	2500.--	3000.--	
Overige reis- en verblijfkosten	4900.--	6200.--	
Kosten personeelsvoorziening	1200.--	1200.--	
Sociale verzekeringswetten	31000.--	53000.--	
Kosten van inschakelen schoonmaakbedrijven	735.--	735.--	
HOOFDSTUK 4			
Aflossingen van leningen	12875.--	12875.--	
Rente (overige kosten) van leningen	13958.--	13405.--	
Huren	1800.--	3030.--	
Jaarl. terugk. onderh. gebouw (formulier SPO-516 B)	2000.--	3000.--	
Buitengewoon onderh. gebouw (" " ")	-	1285.--	
Schoonmaakbenodigdheden	864.--	864.--	
Brandst.; elek.; gas; water	8000.--	8000.--	
Bibliotheek	2838.--	3325.--	
Grote inventarisaanschaffingen (vlg. afz. toelichting)	5300.--	20084.--	
Kleine inventarisaanschaffingen	1600.--	1600.--	
Reparatie en onderhoud inventaris	1225.--	1550.--	
Transporteren gewone uitgaven	582140.--	893987.--	

SPO-516

420363*-306

In 1947 was de begroting van de SAT nog geen 30.000,- gulden. In 1968 is dit bedrag gegroeid naar bijna 900.000,- gulden.

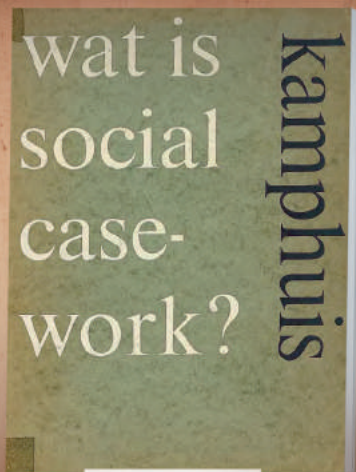
een 'democratiseringsmodel'. Ook de docenten willen hieraan meewerken, onder voorwaarde "dat elke geleding zou praten vanuit haar eigen verantwoordelijkheid".

Het uitwerken van het democratiseringsmodel wordt georganiseerd als een leerproces, waaraan alle geledingen geacht worden een bijdrage te leveren. Centraal daarin staan acht studenten en acht docenten, die samen de ideeën van studenten en docenten in een model samenbrengen. De acht studenten worden voortdurend gevoed door hun achterban, die steeds klassikaal de nieuwste gedachten en ontwikkelingen bespreken en hun inzichten weer inbrengen in het overleg. Bij de docenten wordt op dezelfde manier gewerkt.

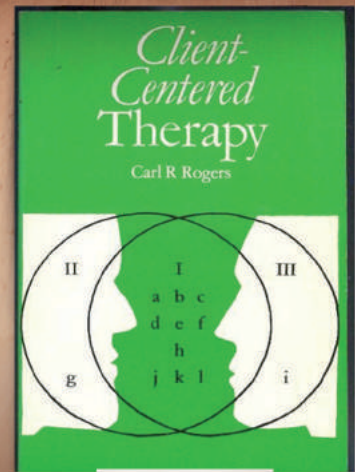
"Al liep de zaak vorig jaar nog stroef, achteraf bezien is het goed geweest dat we er de tijd voor genomen hebben", meent bestuursvoorzitter A. Th. M. Van Vugt in 1975. Het democratisering proces wordt als een moeilijk en moeizaam karwei ervaren, dat nog lang niet tot een goed eind is gebracht. Maar het proces is niet te stoppen, de democratisering werkt in alle geledingen door. Ook bij de directie, die wordt gevormd door de directeur – wat allengs een haast ceremoniële functie wordt – en 9 adjunct-directeuren: de vertegenwoordigers van de vrijwel verzelfstandigde afdelingen.



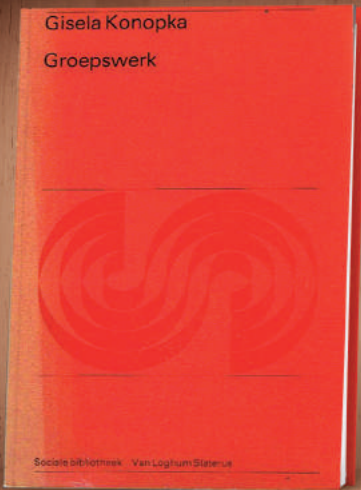
1935



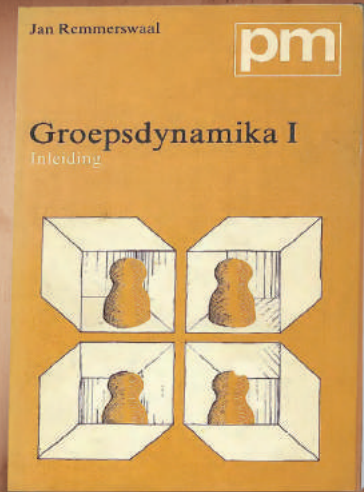
1950



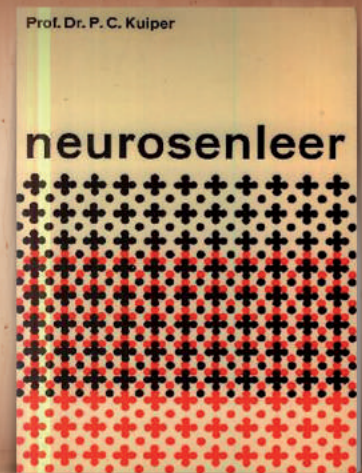
1951



1974



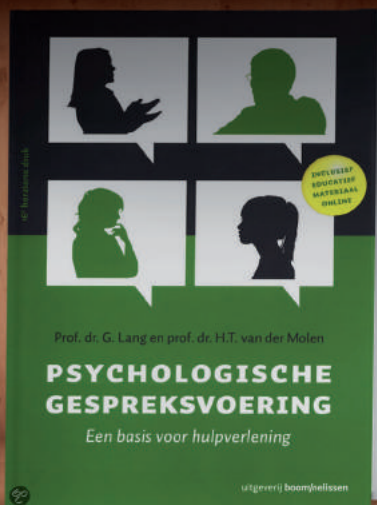
1975



1975



1980



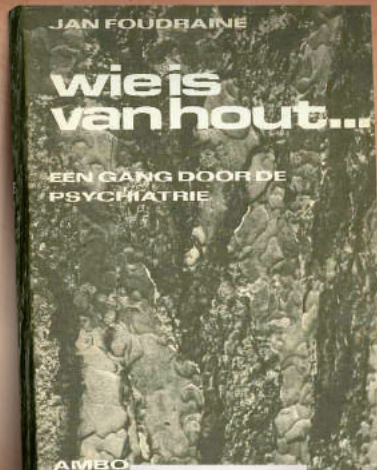
1995



2000



1953



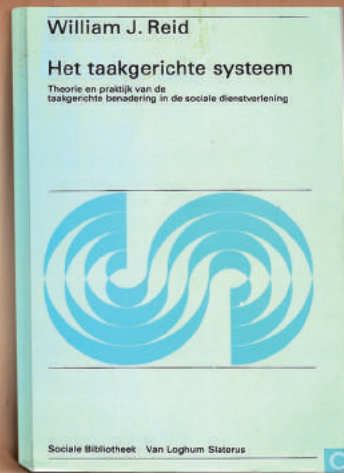
1971



1972



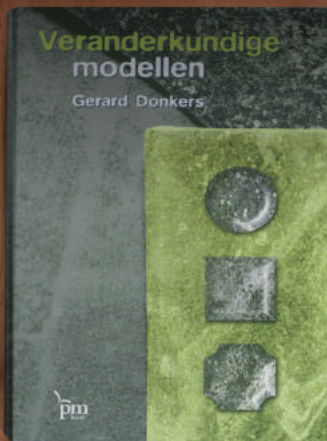
1977



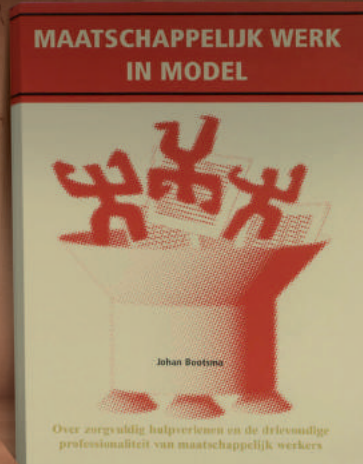
1978



1979



2001



2002



2006

PERIODE NO NONSENSE

1975

1990

1980 Achterhuis -
De markt van welzijn en geluk.



DE VERDEELDE 'LINKSE LEUTERKONTENSCHOOL'

De democratiseringsgolf met inspraakrondes, soms harde confrontaties, bezettingen en stakingen doen het imago van de KSA en de SAT in de publieke opinie geen goed. “Een sociale academie is 'n school, waar praten een heilige koe en studeren taboe is en waar Marx en Mao het dagelijkse groenvoer vormen. Kortom: een linkse leuterkontenschool”, zoals een journalist van de Twentse Courant in 1978 schrijft.

Echter, zo kan de journalist vervolgen, “de tijd van door-drukken en afpersen is voorbij”. Binnen de sociale academies zijn afdelingen ontstaan, waar bevlogen docenten al dan niet in samenspraak met studenten en werkveld vrijwel in eigen beheer op eigen wijze vormgeven aan de studieprogramma's. Vanaf eind jaren zeventig komt deze 'autonomie' echter steeds meer onder druk te staan. Er gaat een andere wind waaien: 'no nonsense' wordt het devies.

VERZAMELING 'SCHOOLTJES'

In 1978 heeft de SAT vier hbo-studierichtingen, zowel in de vorm van een dag- als een parttimeopleiding: Cultureel werk, Maatschappelijk werk, Inrichtingswerk en Personeelswerk. Daarnaast heeft de SAT twee parttime mbo-opleidingen: Inrichtingswerk en Cultureel werk. Met haar circa 1600 studenten is de SAT, die anders dan de KSA geen maximum heeft gesteld aan het aantal toe te laten studenten per studiejaar, inmiddels veruit de grootste van de beide Twentse sociale academies. De KSA

is met circa 800 studenten maar half zo groot. Die heeft in 1978 drie hbo-studierichtingen: een dag- en parttime opleiding Maatschappelijk werk én Cultureel werk, naast een dagopleiding Opbouwwerk. De drie dagopleidingen hebben een gemeenschappelijk basisjaar. Aan het eind daarvan kiezen de studenten voor een van de drie studierichtingen. Verder kent de KSA een parttime mbo-opleiding Inrichtingswerk.

Datzelfde jaar opent in Hengelo de Twentse Academie voor Gezondheidszorg (TAG) de poorten. De TAG gaat de - dan gloednieuwe - hbo-opleiding Verpleegkunde aanbieden. Daarnaast neemt de TAG van de KSA de opleiding MGZ over, samen met circa 200 studenten. Van de SAT gaan de Kaderopleiding voor verplegenden en de opleiding tot Docent in de verpleegkunde met ongeveer 180 studenten naar de TAG.

Na deze overnames wil de TAG jarenlang weinig meer weten van de beide 'moederscholen' - ogenschijnlijk blij verlost te zijn van het stempel van de 'linkse leuterkontenschool'. De TAG vestigt zich aan Sportlaan Driene in Hengelo, waar zij de nieuwbouw van de SAT in 1981 naast zich krijgt. Zo komt er toch nog een soort contact tot stand: via de kroketten. Die zijn namelijk in de kantine van de SAT van uitstekende kwaliteit, wat menig TAG-medewerker er toe brengt hier de pauze te benutten. Maar dat is dan ook zo ongeveer alles: er wordt blijkbaar weinig onderlinge binding gevoeld. Zoals ook de de onderlinge binding tussen de overblijvende studie-



Met beeld is inmiddels al een cliché geworden: een sociale academie is 'n school, waar praten een heilige koe en studeren taboe is en waar Marx en Mao het dagelijkse groenvoer vormen. Kortom: een linkse leuterkontenschool. Hozeer dit soort beelden ook de werkelijkheid vertekenen; ze blijven evenwel ontleend aan diezelfde werkelijkheid. Immers, binnen het Hoger Beroepsonderwijs waren het met name de sociale academies, die aan het einde van de zestiger en begin van de zeventiger jaren terecht kwamen in de door de democratiseringsgolf in de westerse wereld te weeg gebrachte stroomversnelling. Studenten eisten inspraak bij het opstellen van de eigen studieprogramma's en het beheer van de school, er vonden bezettingen plaats en in het heetst van de strijd vielen er soms rake klappen. Het was in die tijd, dat de academies de naam kregen van extreem-linkse onderwijsinstellingen, waar de ene helft van de bevolking zijn tijd zoek brengt met -

richtingen van de beide moederscholen niet groot is: ze trekken meestal hun eigen plan. De sterke groei van het aantal leerlingen van beide Twentse academies werkt een decentrale organisatiestructuur in de hand. Per (variant van een) studierichting (mbo-, hbo-, dag- en parttime-opleiding) worden aparte afdelingen opgezet. Daaraan draagt bij, dat het Rijk niet de instelling bekostigt, maar de studierichtingen afzonderlijk. Dit op basis van precies omschreven voorschriften rond personele en materiële uitgaven, met bekostiging op declaratiebasis achteraf. Door het democratiseringsproces krijgen deze afdelingen bovendien de ruimte om zelf te zoeken naar een voor die afdeling passende organisatie vorm en -structuur. "Soms met meer, soms met minder succes. Soms met veel verve, soms traag en moeizaam", aldus het artikel in de Twentsche Courant.

Als gevolg hiervan ontstaan vrijwel zelfstandig functionerende 'schooltjes' binnen de academies, met een eigen structuur, cultuur en onderwijsprogramma. En met weinig onderling gevoelde samenhang of loyaliteit. Zo raken de dagopleidingen van Inrichtingswerk en Personeelswerk van de SAT zowel inhoudelijk als qua personeel volkomen gescheiden van de parttime-varianten. En voelen de 'hardere', meer resultaatgerichte en bedrijfsmatig ingestelde studierichtingen (denk aan Maatschappelijke Gezondheidszorg en Personeelswerk) zich weinig aangetrokken tot de meer 'softe' studierichtingen waar persoonsvorming en een kritische benadering van de samenleving hoger worden gewaardeerd.

Het ontstaan van aparte 'bloedgroepen' wordt nog versterkt doordat, vooral bij de SAT, veel afdelingen noodgedwongen op aparte locaties worden gehuisvest en zo nog meer een op zichzelf staande wereld kunnen vormen. Ook als begin jaren tachtig zowel de KSA als de SAT hun vele 'dislocaties' en noodbarakken kunnen verlaten en de lang verwachte nieuwe schoolgebouwen kunnen betrekken, blijven de kleinschaligheid en eigenheid van de verschillende afdelingen grotendeels bestaan. Pas nadat de KSA en de SAT in 1986 fuseren en gelijksoortige studierichtingen in elkaar geschoven worden, verandert dat. Maar ook daarna blijft er nog jarenlang een aantal 'bloedgroepen' bespeurbaar.

Twentsche Courant, 22 april 1978.

ZELFBESTUUR VAN STUDENTEN EN DOCENTEN

Tijdens het proces van democratisering van de academies wordt de autonomie van de afdelingen versterkt, ten koste van de academiebesturen en directies. Tussen afdelingen en besturen/directies komen organen die de uiteenlopende belangen van de verschillende geledingen - medewerkers, studenten, afdelingen - moeten stroomlijnen. De SAT kent een 'Centraal Overleg' met vertegenwoordigers van alle geledingen van de academie. "Pogingen om dit lichaam meer besluitvormende kracht te geven hebben tot nu toe weinig of geen resultaat gehad", stelt de journalist van de Twentsche Courant in 1978 vast. Maar de strijd gaat door.... Na een statutenwijziging in 1984 kunnen docenten en studenten zelf het bestuur van de academie vormen. Daarmee wordt de SAT de enige onderwijsinstelling in Nederland met 'zelfbestuur'. De directeur, Dirk Couprie, is bestuursvoorzitter. Een aantal leden van het voormalige ("externe") bestuur neemt zitting in de medezeggenschapsraad. Deze "buitenleden" vormen ook een beroepscommissie waaraan personele problemen voorgelegd kunnen worden.

LAPPENDEKEN

Het sociaal werk in Nederland kenmerkt zich in de jaren zeventig door een sterke groei, met een grote aandacht voor emancipatie van individuen en uiteenlopende groepen in achterstandssituaties. Er ontstaat een bonte lappendeken van beroepen, werkvormen, voorzieningen, (gespecialiseerde) functies en (afsplitsingen van) werksoorten, verzorgd door duizenden grotere, maar vooral kleine organisaties, die elk op eigen wijze een integraal, categoriaal, of gespecialiseerd aanbod bieden. De diversiteit is enorm: van sociaal raadsliedenwerk, Jongeren Advies Centra en Consultatiebureaus voor Alcohol en Drugs, tot sociaal cultureel werk gericht op het stimuleren van bewustwording en verbetering van ontwikkelingskansen van jongeren, ouderen, vrouwen en etnische minderheden. En van vormen van residentiële en ambulante hulpverlening via samenlevingsopbouw door stadsvernieuwing gericht op zowel 'verbouw' (van woon- en leef-omgeving) en 'opbouw' (van gemeenschappen) van achterstandswijken tot opbouwwerk in bijzondere situaties (obs), enzovoorts. De diversiteit draagt er toe

"Zodra een verlangen – en het geloof in een God of een bovenzinnelijk bewustzijn (...) is een diep menselijk verlangen – zich laat vangen in een instituut, ontstaat vroeg of laat het moment dat het instituut belangrijker wordt dan het verlangen. Dat is een tendens die Illich herkende als een groot gevaar voor een vrije samenleving. Om te ontdekken hoe we ons leven en de wereld beter kunnen inrichten, is dat een inzicht waar we niet vaak genoeg aan kunnen worden herinnerd." (Jurriaan Kamp, in: Ode-Magazine: de les van Ivan Illich).

lets dergelijks komt bij de KSA niet van de grond. Tot twee keer toe wordt er een academieraad voor opgezet, wat echter na enkele jaren weer sneuvelt. In 1977 gaat een 'Konstitutionele Commissie' aan de slag om een 'grondwet' op te stellen. "Een zeer belangrijk vraagstuk (...) is dat van de mate waarin de verschillende opleidingen onafhankelijk, autonoom, zullen zijn." Het leidt er uiteindelijk toe dat de KSA een veelkoppige directie krijgt: met circa 10 (adjunct)directeuren, omdat alle afdelingscoördinatoren er een plaats in krijgen.

bij, dat het welzijnswerk sterk 'verkokert', tot los van elkaar bestaand aanbod.

Het hoger sociaal agogisch onderwijs laat een vergelijkbare ontwikkeling zien. In zijn artikel 'Erfgoed van het Hoger Sociaal Agogisch Onderwijs' (2012) schrijft Van der Linden: "De onderwijsexperimenten van de jaren 1965-1985 waren het product van een mix van democratisering, maatschappij- en wetenschapskritiek, utopisch denken, zelfontplooiings- en emancipatiebewegingen

STUDIEDAGEN

bliothek

P
R
O
G
R
A
M
M
A

STUDIEDAG

SOCIALE AKADEMIE T

21 JANUARI 1977



VERDERE AKTIVITEITEN EN STANDS

Tentoonstelling "30 jaar Sociale Akademie Twente"	Gang Lokaal 5 of 6
Jeugd-service-bureau Zwolle	Gang
Stands: Belangengroep Wetsovertreders	"
Pro Juventute	"
Pandora	"
Concultatie Bureau Alcohol en Drugs	"
C.O.C.	"
Informatie vanuit afdelingen	Doc. kamers
SPREKERSHOEK : Deze kan gebruikt worden door ieder die iets zin- nigs of onzinnigs wil zeggen.	T.o. ingang
KADO-STAND : voor degenen die bij willen dragen aan het afscheidskado voor Bert van Veen.	Bij ingang

Kantine en resterende ruimten beschikbaar voor infor-
meel contact.

Hebt u niet vergeten het gastenboek te tekenen?

Indien u vragen of wensen hebt t.a.v. de studiedag,
kunt u zich wenden tot personen die een rozet dragen.



10.00 uur : Ontvangst met koffie.
 10.30 uur : Na de derde bel start de studiedag.
 10.30 uur : Han Sie Dhian Ho:
 "Confusiaanse Agogiek"
 10.30 uur : Jan Bosch, Hans van Doorn
 Harrie Evers:
 Informatie Methodieken Maatschappelijk Werk
 10.30 uur : Wilfried Hensen:
 Kritiese analyse van onze
 Westerse Kultuur
 10.30 uur : PW-DO-II:
 Rollenspel en discussie.
 Onderwerp: "Medezeggenschap,
 zonder mag niet, met kan niet"
 vanaf : Baltus Wiegersma:
 10.30 uur Poppentheater "De Hand"
 tot Voorstellingen van \pm 20 min.
 12.30 uur
 vanaf : Wil van Sluyters en Anton Hottinga:
 10.30 uur Handenarbeid
 10.30 uur : Ben Jurna:
 De mogelijkheden van Video
 10.30 uur : Filmvoorstellingen over Maatschappelijk Werk en Cultureel Werk
 11.30 uur : PW-DO-II:
 Rollenspel en discussie.
 Onderwerp: Technokratie, Professionalisering, Macht
 11.30 uur : Han Sie Dhian Ho:
 Agogieken t.a.v. prostitutieproblematiek
 11.30 uur : Wilfried Hensen:
 Kritiese analyse van onze
 Westerse Kultuur

LOKAA

8

5 of 6

4

7

2

9

5 of 6

8

11



uur : Jan Bosch, Hans van Doorn,
 Harrie Evers:
 Informatie Methodieken Maatschappelijk Werk
 uur : LUNCH - PAUZE (bonnen verkrijgbaar)
 uur : Toneelgroep "Proloog":
 "Onderwijs: 'n onvoldoende"
 + video-recording in de gang daarvoor

TOELICHTING

Proloog legt in "Onderwijs 'n onvoldoende" de nadruk op de ontwikkeling van twee academie-studenten. De jongen studeert aan een sociale- en het meisje zit op een pedagogische academie, de moderne benaming van wat vroeger gewoon "kweekschool" genoemd werd. Het is een verhaal over twee alledaagse, bij elkaar wonende studenten, gespeeld echter door vier acteurs. Die twee anderen zijn de zinnen, de gedachten. Een originele, maar mogelijk verwarring stichtende vondst.

Voor uitvoerige informatie wordt verwezen naar de recensie die overal in het gebouw is opgehangen.

Bij voldoende belangstelling kunnen enkele programmaonderdelen van de ochtend in de middag worden herhaald.

Dit zal tijdens de lunch-pauze worden meegedeeld.

Ter gelegenheid van het afscheid van directeur Bert van Veen van de SAT worden op 21 januari 1977 onder meer een sportdag en studiedag georganiseerd. De brochure van de studiedag geeft mooi het tijdsbeeld weer. De onderwerpen gingen van een tentoonstelling 30 jaar SAT naar poppentheater, en van Confusius naar methodieken van maatschappelijk werk.

(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, onder andere voor vrouwen en multi-etnisch onderwijs.” Er ontstaan allerlei differentiaties en specialisaties, hoewel het vertrekpunt in grote lijnen wel hetzelfde is. De professionele sociaal werker wordt vooral geacht aan het welzijn van mens en samenleving te werken langs agogische weg. Dat is de weg van begeleiding, waarbij hij de cliënten helpt eigen wegen te zoeken en eigen keuzes te maken. Als begeleider is de werker zelf zijn instrument. Dat veronderstelt dat hij goed moet weten wie hij zelf is, wat hij wel en niet kan, hoe anderen op hem reageren en hij zelf reageert op zijn omgeving.

De student moet daarom enerzijds aan zichzelf werken om een goed instrument te worden en zichzelf te leren hanteren. Het onderwijs moet de wisselwerking tussen persoonsvorming, theorie- en methodiekkenis en praktijkervaringen mogelijk maken. Anderzijds moet de student weten hoe de samenleving in elkaar zit, waar die mensen juist wel of niet ruimte biedt, hoe de macht verdeeld wordt en hoe die kan worden beïnvloed. Dus mag de student geen passieve consument zijn die onderwijs tot zich neemt, maar een actieve en kritische participant die bewust stelling neemt.

PROFESSIELE RUIMTE

De opleidingen hebben volop de ‘academische vrijheid’ en de ‘professionele ruimte’ om aan dit globale beeld, al experimenterend, invulling te geven. Dat kan op zeer uiteenlopende manieren, onder invloed van tal van factoren. Zoals de voorkeur van een individuele docent, de mate van samenwerking (of confrontatie) met zijn collega’s, de mate van invloed van studenten op het programma, het activisme van een staf of studentenpopulatie en de mate waarin sprake is van een gezamenlijke visie op het doel van de opleiding – al dan niet in de vorm van een soort beroepsprofiel.

De inbreng van en samenwerking met het werkveld kan daarbij ook sterk variëren. Bij de KSA en SAT hebben de mbo-opleidingen structureel een relatief intensief overleg met werkveldinstellingen over het onderwijsprogramma.

Het mbo ziet graag een duidelijke structuur en aansturing. Dat is bij de hbo-opleidingen veel minder het geval. Daar wordt naar het werkveld vaker een houding van ‘wij weten het eigenlijk zelf wel’ uitgestraald. Mogelijk deels omdat diverse docenten zelf uit die praktijk komen en/of er nog werkzaam zijn. Deels echter ook omdat er, meer dan in het mbo, vaker academici in de staf zitten. Die hebben misschien niet altijd praktijkervaring, maar menen soms op basis van theoretische inzichten goed te weten wat belangrijk is voor de praktijk.

Er ontwikkelen zich soms ook varianten binnen de studierichtingen. Zo ontstaat in de jaren zeventig bij de SAT een apart ‘Vrouwenleerspoor’, waar alleen vrouwelijke studenten worden opgeleid. Het wordt geleid door Anneke de Keizer, een militant feministe. Aan deze vrouwengroep mogen mannen geen les geven. Een ander voorbeeld is de samenwerking (!) tussen KSA en SAT in het ‘BuMi-project’: het project buitenlandse minderheden van de studierichtingen Maatschappelijk Werk, onder leiding van Henk Delcourt. Dit onderwijsproject is met name gericht op het opleiden van studenten uit de sterk gegroeide Turkse minderheidsgroep in Twente.

Een mooi voorbeeld is ook het ‘Gerontisch Werk’, dat in 1983 ontstaat als een variant van de studierichting Cultureel Werk, maar zich op den duur als ‘algemeen maatschappelijk werk voor ouderen’ profileert. Feitelijk een categorale opleiding, die elementen van de studierichtingen Cultureel Werk, Opbouwwerk en Maatschappelijk Werk integreert, als reactie op de te verwachten vergrijzing van de samenleving. Een opleidingsvariant met een vrij hoog ‘academisch’ gehalte: zij wordt door docenten ontwikkeld, waarbij pas in de jaren negentig bewust aansluiting wordt gezocht bij wat in het werkveld op dit terrein leeft.

INVLOED VAN STAF, DOCENT EN STUDENT

Het zijn vooral de docenten die de professionele ruimte in hun onderwijs krijgen en nemen. De mate waarin dat gebeurt is van een heleboel factoren afhankelijk. Zo zijn daar de rol van de afdelingsstaf en van de docenten daarbinnen, de relatie van de docenten onderling en die met hun studenten en met (delen van) het werkveld. Elke afdeling heeft een eigen team van afdelingsdocenten, dat

vrijwel uitsluitend voor de afdeling werkt. Daarnaast zijn er meestal ook nog vakdocenten, die voor meerdere en uiteenlopende afdelingen kunnen werken; zij verzorgen ondersteund vakonderwijs. Afdelingsleiders of coördinatoren – soms zijn er meerdere tegelijk, soms is sprake van een roulerend coördinatorschap – organiseren het onderwijs. De afdelingsdocenten vormen samen een ‘afdelingsberaad’ of staf, dat meestal de grote lijnen van het studieprogramma uitzet. Daarbij kan bij de ene afdeling meer, bij de andere juist minder sprake zijn van studenteninbreng in het curriculum.

Binnen een staf speelt de verhouding tussen en de mate van invloed van de oudere en jongere docenten een rol. De oudere docenten werken veelal nog vanuit de overtuiging dat de hulpverlener opgeleid moet worden om als uitvoerder van sociaal beleid een bijdrage te leveren aan de opbouw van de maatschappij. In de jaren zeventig zwaait langzamerhand een groot deel van de eerste naoorlogse lichte docenten af. De plaats voor de klas wordt overgenomen door vaak jonge docenten; baby-



Het ‘eerste homohuwelijk’ in de jaren zeventig op de trappen van het stadhuis in Hengelo. Straattheater als lesvorm, met Anton Hottinga meest links op de trap.

boomers die gevormd zijn in de maatschappijkritische jaren zestig. In hun bevoegenheid, maatschappelijke betrokkenheid, ideeën over de praktijk als belangrijke leermeester en in hun omgangsvormen ontlopen de jonge docenten hun studenten niet veel.

Dat kan tot spanningen leiden. Dat constateert de KSA directie al in 1973, tijdens de studentenboycot. Zij signaleert dan dat de “orthodoxe lijn” van de school – die zij zelf dan nog aanhangt - “versterkt wordt” door het geringe verloop onder de docenten. Ook signaleert zij dat de nieuwe, meer progressieve docenten vooral in het basisjaar werken. “Die staan toleranter ten opzichte van de eisen van de studenten dan de rest.” Dat verklaart haar inziens mede de onvrede onder juist de eerstejaars studenten. Het wordt door de directie niet met zoveel woorden gezegd, maar blijkbaar steunen deze nieuwe, meer progressieve docenten de studenteisen - als ze die al niet voeden.

De progressievere docent komt versneld de academie binnen, doordat studenten onder invloed van de democratisering een belangrijke stem krijgen bij sollicitaties. “Vanaf het begin van de jaren zeventig lag de macht bij de student, ook bij sollicitaties: zij stelden de docenten aan”, vertelt Jan Hesselink. Zelf wordt hij in het begin van de jaren zeventig op de SAT door studenten als methodiekdocent aangenomen. “Want die vonden het wel interessant dat ik in een achterstandswijk had gewerkt.” Bij sollicitaties wordt de formele lesbevoegdheid minder zwaar gewogen dan de bekwaamheid van de docent; en dan met name de bekwaamheid om praktijkervaring boeiend te koppelen aan mogelijke interventies en methodieken. Voorop staat de inhoud van het vak waarvoor wordt opgeleid én de persoonsvorming van de werker voor dat vak; of het didactisch allemaal verantwoord wordt gebracht heeft minder de aandacht. Op deze manier komen vooral methodiekdocenten soms rechtstreeks uit de praktijk – waar ze vaak ook nog deels werkzaam blijven – de KSA en SAT binnen, ook al hebben ze niet altijd een lesbevoegdheid. Tegelijkertijd worden ook vakdocenten met deskundigheid op een specifiek terrein maar met weinig of geen praktijkervaring, de opleiding binnen. Zij leren de praktijk vooral kennen door de verhalen van hun studenten en het bezoeken van stagiaires en het eventueel zelf stage lopen bij werkveldinstellingen.

AUTONOMIE DOCENT

Een bijkomende factor is nog dat bij KSA en SAT aan de autonomie van de docent niet wordt getornd. De docent is de deskundige professional, die uiteindelijk bepaalt wat er hoe en wanneer in de lessen wordt aangeboden en hoe en wat wordt getoetst. De docent focust zich met name op de eigen vakinhoud, met meer of minder oog voor de praktijk. “De cultuur binnen de KSA was heel sterk: ga je eigen weg en zoek je eigen werk. Er werd in de jaren zeventig en ook nog daarna niet over het leerprogramma gediscussieerd en niets afgestemd. Er werd geen kennis en leerstof uitgewisseld”, vertelt Rie Leene, die in 1974 bij de KSA in dienst komt als docent van de deeltijdstudierichting mbo-Inrichtingswerk. “Je vulde de lessen zelf in op basis van leervragen, van wat de student nodig had”, zegt Hottinga.

De autonomie van de docent gaat ver – hij bepaalt zelf hoe ver hij zijn professionele ruimte oprekt. Zo kan het voorkomen dat een docent zijn docentkamer gebruikt voor het ontvangen van cliënten voor therapie sessies. Of dat een docent tijdelijk geen les geeft, omdat een verbouwing thuis voorrang krijgt.

Bij sommige studierichtingen wordt vakmatige ontwikkeling minder belangrijk gevonden dan de totale persoonlijke ontwikkeling. Daarbij verkrijgen soms docenten een groot persoonlijk gezag, of worden ze tot een soort ‘goeroe’ met een schare volgelingen. Zoals Harry Evers, die bij maatschappelijk werk die een eigen theorie heeft bedacht over hoe de wereld in elkaar zit. “Hij noemde dit het ‘quadrafonische model’”, vertelt Jan Hesselink.

“STARRE KENNISOVERDRACHT PASSÉ”

Van de KSA en de SAT is nauwelijks gedocumenteerd hoe in de jaren zeventig een curriculum gestalte krijgt. Eén uitzondering daarop is de ‘Nota over onderwijs vernieuwing afdeling cultureel werk Sociale Academie Twente Hengelo (O)’, samengesteld door drs. Th. van Sprundel. Deze vat in de ongedateerde nota – waarschijnlijk geschreven rond 1970 of 1971 – het denken samen van de staf van de voltijdopleiding Cultureel werk over de invoering van een nieuwe vorm van onderwijs: het projectonderwijs. De studierichting is dan al experimenteel met projecton-

derwijs gestart, maar wil het structureel gaan invoeren. Door de staf is nagedacht over wat daarover allemaal zou moeten gebeuren. In de nota wordt beschreven waar men naar toe wil, welke keuzes al zijn gemaakt, welke stappen al zijn gezet en welke vragen nog open liggen. Daarmee kan het goed dienen als illustratie van de vragen die in die periode spelen rondom de inrichting van het onderwijs. We gaan er daarom hier uitgebreider op in.

“Starre kennisoverdracht”, zo stelt Van Sprundel in de nota, is passé. “In wezen gaat het traditionele systeem ervan uit, dat de docent zich de kunst der welsprekendheid heeft eigen gemaakt en deze weet te gebruiken; aan de andere kant is de student zó geboeid door de eruditie van de docent en is hij zó leergierig ingesteld, dat van een optimale ‘motivatie’ wordt uitgegaan. Aan beide voorwaarden (...) wordt vaak niet voldaan.”

Met projectonderwijs zou het leerproces optimaler vorm kunnen krijgen. Het geeft mogelijkheden om een thema vanuit verschillende invalshoeken te bekijken en daarbij verschillende vakken te integreren. Het is flexibel, zodat beter ingespeeld kan worden op ‘behoeften’ van de student. Verder spreekt het de student aan op zijn eigen verantwoordelijkheid, wat naar verwachting sterk motiverend zal werken, en krijgt de student de kans een onderwerp ook op andere manieren te leren kennen dan via kennisoverdracht van docenten en uit boeken.

Dat projectonderwijs nadelen heeft, wordt ook gezien. Zo is de kans op oppervlakkigheid aanwezig, evenals de mogelijkheid van verdieping op specifieke terreinen ten koste van de breedte van de studie. Tevens vergt het organisatorisch (coördinatie, planning) veel meer. De school zou moeten werken met een vaste basisorganisatie (“al degenen die aan de Sociale Academie een salaris verdienen, plus het bestuur”), die belast is met voorwaardenscheppende taken. Het eigenlijke onderwijs vindt dan plaats in de projectstructuur, via projectgroepen: “Het voorstel is om projectgroepen samen te stellen die gedurende een jaar intact blijven. Naast een aantal studenten (vijf tot acht) heeft elke projectgroep eveneens gedurende een jaar een vaste docent-begeleider. (...) Uitgaande van kleine groepen (...) wordt het onder-

wijs georganiseerd, waarbij het initiatief ligt bij de groep zelf". Daarmee wordt de "autonomie van de studenten met betrekking tot hun studie (...) de mogelijkheid tot maximalisering gegeven".

Een heet hangijzer is vooral de verhouding tussen projectstructuur en vaste basisorganisatie. Daar leven nog tal van vragen, vooral over de wijze waarop en de mate waarin studenten invloed kunnen, moeten en willen hebben op de basisorganisatie. Hoeveel speelruimte hebben studenten om het onderwijsbeleid te beïnvloeden? En

hoe verhoudt zich dit tot de speelruimte die het afdelingsberaad van docenten moet of wenst te hebben?

VOORLOPIGE BEROEPSCRITEIA

Uit de nota blijkt verder dat de toetsing van de uitkomsten van het projectonderwijs een belangrijk discussie-onderwerp is. Enerzijds zijn er docenten die stellen dat "projectsgewijs" studeren een vorm van studeren is en dat dus een toets onafhankelijk daarvan kan bestaan. Anderzijds zijn er docenten die elke toetsing achterwege

OVERZICHT BEROEPSCRITEIA CULTUREEL WERK CA. 1970

	<i>I theorie / reflectie</i>	<i>II analyse / diagnostiek</i>	<i>III agogisch handelen</i>
<i>hoogste abstractieniveau</i>	<ul style="list-style-type: none"> • wat is C.W.? • reflectie op vooronderstellingen 	<ul style="list-style-type: none"> • fenomenologische benadering 	<ul style="list-style-type: none"> • agologie • modellenbouw
<i>middelste abstractieniveau</i>	<ul style="list-style-type: none"> • ontstaan en vormgeving C.W. • vooruitzichten C.W. • mogelijkheden en grenzen C.W. • cultuurpolitiek 	<ul style="list-style-type: none"> • benadering vanuit de 'arts' (toneel, literatuur, beeldende kunst) • cultuurhistorische benadering 	<ul style="list-style-type: none"> • agogiek • groepsdynamica • organisatieleer
<i>laagste abstractieniveau</i>	<ul style="list-style-type: none"> • organisatie van het C.W. • typologie van de instellingen • typen van benaderingswijzen in het werken met groepen 	<ul style="list-style-type: none"> • empirische benaderingen (feiten verzamelen, ordenen, ontwikkelen van waarnemingsmethoden m.b.t. machtsverhoudingen) 	<ul style="list-style-type: none"> • werken in en met groepen • training, simulatie, rollenspelen, discussie leiden • rapporteren
<i>basisvakken</i>	<ul style="list-style-type: none"> • filosofie • anthropologie • inleiding sociologie • expressievakken als persoonsontwikkeling 	<ul style="list-style-type: none"> • economie • polemologie • partes sociologie <ul style="list-style-type: none"> • cultuur sociologie • onderzoek • alg. sociologie • politicologie 	<ul style="list-style-type: none"> • sociologie • sociale psychologie • psychologie • expressievakken instrumenteel opgevat

Uit: Nota over Onderwijsvernieuwing afdeling cultureel werk Sociale Academie Twente Hengelo (O).

“De docentbegeleider is geen groepsleider: hij heeft niet het leiderschap over de projectgroep. Hij bepaalt niet, zoals de Rogeriaanse groepsleider, de vorm der interactie. Maar hij heeft bepaalde trekken gemeen met de Rogeriaanse leider: hij is gericht op de expressie van de behoeften der groepsleden. Hij neemt niet de verantwoording over voor het procesverloop. Hij ageert niet directief in de interacties. Hij verliest zich van de andere kant ook niet in de behoeften van de groepsleden en levert zich niet over aan hun rationalisaties en belangen. Hij bewaart wat Rogers noemt een zekere ‘separateness’, een zekere distantie, die nodig is om gericht te blijven op de behoeften van de groep.”

(Uit: Dr. A.J.M. Vossen, Zichzelf worden in de menselijke relatie, 1967, zoals beschreven in de ‘Nota over onderwijsvernieuwing afdeling cultureel werk Sociale Academie Twente Hengelo (O)’).

willen laten en erop vertrouwen dat binnen de groepsontwikkeling de individuele kennis, inzichten en vaardigheden bevredigend groeien. “Het probleem is hier, dat deze redenering in een aantal gevallen weliswaar zal opgaan, maar dat volledig vertrouwd wordt op de goede wil en het verantwoordelijkheidsbesef van de student. Dat is niet in alle gevallen een sterke basis”, merkt Van Sprundel fijntjes op. Daarom is voor een tussenvorm gekozen: het hanteren van “criteria voor een zinvolle beroepsuitoefening”, die “getoetst worden aan het veld”, waaraan de student zal moeten voldoen op het moment dat de opleiding wordt afgerond. “Alle tussentijdse toetsen dienen alleen om de student de gelegenheid te geven, ten behoeve van zichzelf een oordeel te geven over het al dan niet bevredigend verlopen van zijn ontwikkeling.”

Bijzonder aan deze criteria voor een zinvolle beroepsuitoefening is, dat daarmee een voorzet wordt gedaan voor ‘eindtermen’, waaraan de student bij zijn afstuderen moet voldoen. Door de docenten is een “lijst van checkpoints” opgesteld, die samen min of meer de criteria van het beroep vormen – of eigenlijk: waar criteria vanaf geleid kunnen worden. “Hoewel het op dit ogenblik moeilijk is te stellen: dit zijn de criteria van het beroep cultureel werker, kan toch geen genoegen worden genomen met

het andere uiterste, waarin gesteld wordt dat de criteria een volledig individuele en subjectieve zaak zijn”, aldus Van Sprundel. Om te vervolgen: “De toetsing aan het beroep van bepaalde criteria is geen zaak van studenten noch van docenten alleen, noch van deze beiden alleen. Een beroep ontleent zijn relevantie aan de functie die het heeft in de totale samenleving. Dit betekent, dat naast de academie minstens de beroepsvelden in het gesprek betrokken moeten zijn.”

Deze (voorlopige) beroepsriteria van de cultureel werker (“waarin overigens al een behoorlijk stuk impliciete toetsing aan het veld zit ingebouwd”) omvatten drie abstractieniveaus (hoog, middel, laag) en drie kerngebieden: de theorie van het cultureel werk met reflectie daarop (inclusief ontwikkeling van een maatschappijvisie), de analytisch-diagnostische vermogens en het agogische handelen. Daaronder liggen nog de voorwaardelijke basisvakken, zoals filosofie, economie en sociologie, maar ook expressievakken.

De lijst van checkpoints vormt het ijkpunt voor de projectgroepen: hier moet naar toegewerkt worden. Hoe de toetsing precies plaats moet vinden – en of de toetsing een formatief of summatief karakter moet hebben – is nog niet uitgekristalliseerd. Het kan misschien een “vrijwillige indi-

viduele toets” worden. Of een toets om, bij het afsluiten van het project, te beschrijven welke vorderingen door de groep en/ of de individuele groepsleden zijn gemaakt. Om de beschrijving niet volledig subjectief te laten zijn, “zouden ook enkele docenten daarbij betrokken kunnen worden”. Of de eindschrijving onderdeel wordt van het projectonderwijs is nog niet besloten. “De bedoeling van dit werkstuk is steeds geweest, dat de student zich schriftelijke uitdrukkingsvaardigheid eigen zou maken met betrekking tot een stuk zelfstandig denken aangaande integratie van theorie en praktijk.” Dat zou ook beoordeeld kunnen worden op basis van een verslag uit een project.

Voor het ondersteunend onderwijs geldt dat de basisvakken (“voorlopig”) via tentamens worden getoetst, - althans: voor zover ze getoetst worden, want dat is niet voor alle vakken vanzelfsprekend. Dat leidt in de nota dan wel weer tot de vraag, of voor het ondersteunend onderwijs een aanwezigheidsplicht moet gelden. “Idealiter zou de situatie zó moeten zijn, dat 1) de lessen afgestemd zijn op de problemen van de studenten, en 2) de studenten gericht zijn op hun toekomstig beroep, zodat automatisch motivatie ontstaat tot deelname aan de lessen. Afgelopen studiejaar is door de directeur van de Sociale Academie ‘Twente’ de uitspraak gedaan dat een verplichting tot deelname aan de lessen bestaat voor basis- en expressievakken waarvoor geen tentamentoets geldt.”

“MEER IN DE SFEER VAN INZICHT OPEREREN”

Uit de nota blijkt dat sommigen – niet allen - “ondersteunend onderwijs” (in basisvakken zoals filosofie, economie en sociologie, maar ook in de “aanvullende, informatieve vakken” politicologie, polemologie, ‘orthagogiek’ en welzijnsbeleid) onmisbaar achten, naast het projectonderwijs. Met name de vierdejaarsstudenten van de dagopleiding Cultureel werk hebben uitdrukkelijk de wens uitgesproken dat een vast ‘theoretisch blok’ deel uit moet blijven maken van het projectonderwijs. Dat biedt volgens de studenten houvast bij het volgen van het “wat inhoud betreft moeilijk voorspelbaar” projectonderwijs, dat bovendien de neiging heeft “minder tot de kennisvermeerdering bij te dragen en meer in de sfeer van het inzicht te opereren”.

Het ondersteunend onderwijs zal vooral door basisvakdocenten verzorgd gaan worden volgens een vast “minimumrooster”. In geringe mate geven ook afdelingsdocenten basisvaklessen, “zodat zij, naar behoefte, in cursorische vorm ter ondersteuning van de projecten ‘hun stof’ kunnen samenvatten of verduidelijken”. De afdelingsdocenten houden dan de handen vrij voor de projecten. Hoewel: “De lessen aan de urgentieopleiding gaan door, in het ondersteunende onderwijs zullen lessen gegeven moeten worden, met name expliciet op verzoek van de oudste jaars; de supervisies vragen tijd; het afdelingsberaad vraagt tijd; de diverse uiteenlopende taken van de docenten vragen tijd.” Het komt er op neer dat een fulltime afdelingsdocent gemiddeld één dag in de week voor het projectonderwijs beschikbaar is. “Met uitzondering van de heer Marijnen: deze is slechts een halve dag per week beschikbaar. Hij zal de totale coördinatie op zich nemen.(...) Hij zou beschouwd kunnen worden als een soort ombudsman, die alle mogelijke informatie heeft en aldus het totaal kan overzien.”

De afdelingsdocenten hebben binnen de projecten twee rollen. Voor elke rol maakt de docent een halve dag per week vrij. De ene rol is die van docent-deskundige: de docent staat op afroep beschikbaar voor vragen van projectgroepen. De andere rol is die van docent-begeleider, die participeert in een projectgroep en “non-directive” geacht wordt te werken, zonder afbreuk te doen aan de zelfwerkzaamheid van studenten. Een werkwijze die expliciet afgeleid wordt van Carl Rogers, een van de grote voortrekkers van de ‘non-directive therapy’, die op de sociale academies als een icoon geldt.

Tot zover de nota onderwijsvernieuwing.

NATUURLIJKE ONTMOETING

Tot diep in de jaren tachtig lijken de klassen van de meeste studierichtingen op de Twentse sociale academies veelal bevolkt te worden door op sandalen lopende, breiende en rokende mannen en vrouwen, die het benodigde lesmateriaal maandenlang in hetzelfde plastic tasje met zich meedragen. “Je kon heel goed zien wie uit ons

Ook aan de kleding van studenten kon je zien welke opleiding ze volgden.



HBO-PW, SAT, 1978 - 1979



*HBO-MW, SAT,
1979 - 1980*



*HBO-KW, SAT,
1979 - 1980*

vakgebied kwam en wie uit bijvoorbeeld de economiehoek”, vertelt Gerard Kokhuis. Hij geeft niet alleen les als vakdocent beeldende vorming aan de KSA (vanaf 1976) en aan de SAT (vanaf 1979), ook verzorgt hij lessen marketing bij Personeelswerk en bij een economieopleiding. “Bij ons liepen ze, zeg maar, rond in vier of vijf dagen niet gewassen, paarse of lichtblauwe T-shirts. Dat zag je nauwelijks bij economie, daar zag je bijvoorbeeld wel weer opgemaakte meiden, wat je bij ons niet zag.” Al snel geeft Kokhuis ook voorlichting op middelbare scholen aan leerlingen en hun ouders over de opleidingen aan de sociale academies. “Dan ging ik daar doelbewust naar toe in een colbertje, met een mooi houten koffertje waar ik mijn spullen in had en dat ik dan demonstratief openmaakte. Visueel heel overdreven, om het vooroordeel te door-

breken: ‘Denk niet dat het allemaal geitenwollensokkentypes zijn op de sociale academie’.”

De binding tussen de student en de docenten is – als vanouds - sterk. Het overgrote deel van de voltijdstudenten woont weliswaar niet meer in een internaat (zoals in de begintijd van de SAT), maar wel op kamers. Bij de SAT is voor een kindercrèche gezorgd, wat het studenten én docenten gemakkelijker maakt opleiding en privéleven te combineren. De studenten krijgen de hele dag les; lessen in vakken die bovendien gedurende vrijwel de hele studie aangeboden worden, verzorgd door dezelfde docent. Zo geeft Kokhuis het hele jaar door 2 uur per week les in beeldende vorming aan dezelfde groep: eerst in het eerste, dan in het tweede en tenslotte in het vierde studiejaar.

“Iedereen kende elkaar, de student wist wie wat deed. Als docent kende je de student minimaal bij naam en zag je elkaar voortdurend. Daardoor verstond je elkaar beter”, aldus Kokhuis. “En je vond elkaar beter. Het gebeurde vaak genoeg dat een student nog een tijd bleef discussiëren met een docent, die dan een fles wijn uit de kast haalde. De studenten, maar ook de docenten waren toen veel meer bevlogen. Je voelde als docent een impliciete verantwoordelijkheid voor je studenten dat ze in vier jaar zouden afstuderen, dat hoefde je niet te worden opgedragen.”

Ook de kleinschaligheid van de opleidingen maakt het contact tussen student en docent gemakkelijk. De docent is voor de student goed bereikbaar en diens begeleiding heeft een vanzelfsprekend en deels informeel karakter. Docenten zitten vaak met enkele collega's op één kamer, waar altijd ook wel een zitje in de buurt is om studenten te spreken. De omgang tussen student en docent is daarbij vaak niet allen intensief, maar ook vrij.

“Je ontmoette elkaar op een natuurlijke wijze”, vertelt Anton Hottinga, die op meerdere SAT-locaties en opleidingen heeft gewerkt, daarover. “De lesdag was ingedeeld in vier vaste blokken, waarbij je steeds twee uur dezelfde les aan dezelfde groep gaf. Door die blokken had je een gemeenschappelijk middagpauze. Dan zette ik bij hbo-Kultureel werk aan de Floresstraat wel eens wat boxjes in de ramen en begeleidde ik het volksdansen op het schoolplein. En na schooltijd dronk je bij mbo-Inrichtingswerk als docenten en studenten wel eens samen een pilsje in de kantine van De Ark. De studenten waren actief, deden veel zelf. Studenten hbo-Inrichtingswerk organiseerden bijvoorbeeld de blokdagen, daar deden de docenten feitelijk nauwelijks iets aan. Tijdens die blokdagen sliepen studenten en docenten, mannen en vrouwen door elkaar in slaapzalen.”

VRIENDSCHAP EN MEER

In die sfeer ontstaan soms levenslange vriendschappen tussen docenten en studenten. En soms ook meer dan dat. “Vooral in Hengelo had je vrijere omgangsvormen. Daar was het niet vreemd dat een docent uitging met een student en ze elkaar de volgende dag weer in het leslokaal tegenkwamen. Zo werd er daar bijvoorbeeld wel supervisie aan huis gegeven. Dan werd er wat nagepraat en

gedronken en gebeurde het wel eens dat twee studenten naar huis gingen en er eentje achterbleef”, vertelt Kokhuis. “Ik heb ook wel eens een collega na een schoolfeest in de garderobe met een studente zien rollebollen. Dat was een teken van die tijd. Het was niet zo dat men dat toen allemaal wel goed vond, maar het werd wel getolereerd. Aan de consequenties voor ‘kwaliteitsborging’ van het onderwijs kon in die tijd nog wel wat gesleuteld worden.”

In deze cultuur ontstaan soms ook onveilige situaties. Rie Leene was jarenlang vertrouwenspersoon. In die hoedanigheid krijgt ze te maken met studenten die geconfronteerd werden met ongewenst gedrag. “Ik herinner me nog een studente, die door een supervisor seksueel benaderd was. Overstuur ging ze met haar verhaal naar haar begeleider. Die luisterde wel naar haar maar antwoordde in de trant van: ‘Dat is heel erg, maar vertel het aan niemand’. Dat tekent ook de sfeer in die tijd.” Een van de maatregelen die later zijn genomen, om dit soort ongewenst gedrag te voorkomen, is nu nog duidelijk herkenbaar binnen de school: de glazen deuren van klaslokalen en supervisie-ruimtes, zodat transparant is wat er in de ruimtes gebeurt.

DAN TOCH: NIEUWBOUW

In 1974 stelt het bestuur van de SAT een bouwcommissie in. Het Centraal Overleg probeert nog te bereiken, dat het zelf als geheel de ‘huisvestingscommissie’ wordt, maar dat lukt niet. In plaats daarvan bestaat de bouwcommissie uit “één bestuurslid, één directielid en uit iedere afdeling één vertegenwoordiger”. De bouwcommissie moet “tijdig een begin (...) maken aan het denken over het nieuwe gebouw voor de akademie enerzijds en het verdelen per jaar van de beschikbare ruimte anderzijds”. Vier jaar later is er echter nog niets bereikt, de “noodsituatie, waarin de akademie nu verkeert” is alleen verergerd. De SAT is verdeeld over tien verschillende gebouwen met soms “onaanvaardbare ruimten”, onder andere in de ‘Sionskerk’ en ‘De Ark’, waar “het onderwijs af en toe gestoord (wordt) door kerkelijke activiteiten zoals een huwelijksinzegening”, zo citeert de Twentsche Courant van oktober 1978 een spreker tijdens een protestdemonstratie in ‘De Waarbeek’ in Hengelo, die massaal door studenten en docenten wordt bezocht.

SAT-demonstratie succes: toezeggingen nieuwbouw



Om de nieuwbouw af te dwingen bieden in november 1978 200 studenten van de SAT aan dhr. Fakkert, hoofd Bouwzaken Department van Onderwijs en plaatsvervanger van Staatssecretaris De Jong, een petitie aan.

Vanaf dat moment komt er echter schot in de nieuwbouwplannen. Met dank aan een 'aktiekomité' van studenten dat is opgericht tijdens de protestdemonstratie. Het 'aktiekomité' organiseert eind november 1978 een tocht naar Den Haag, waar een brief aan de betrokken staatssecretaris van Onderwijs wordt afgegeven. In december is de toestemming al binnen. "Zo werd goedkeuring gekregen voor nieuwbouw, zij het gefaseerd en op de goedkoopste wijze, zgn. integrale tijdelijke huisvesting", wordt in het eindrapport van de bouwcommissie uit september 1982 gemeld. De academie ontvangt nog in december van het ministerie het 'lokale plan' voor de nieuwbouw. "De Bouwcommissie organiseerde vervolgens een versnelde inspraakprocedure over de invulling van dat lokale plan en de vormgeving van het gebouw, d.m.v. een uitvoerige enquête en een afsluitende bijeenkomst in de Waarbeek op 1 april 1979." Ook daarna blijven studenten en docenten intensief betrokken bij vormgeving en inrichting van het nieuwe onderwijsgebouw. "Daar werd heel goed

over nagedacht. Hoe gebruik je de ruimtes, hoe bewegen groepen, dat soort vragen werden er in meegenomen", vertelt Jim Bijlsma, die destijds Inrichtingswerk in de bouwcommissie vertegenwoordigde. "Daardoor werd het een heel prettig, heel eigen gebouw." In het voorjaar van 1982 wordt het nieuwe schoolgebouw aan Sportlaan Driene 8 in Hengelo in gebruik genomen.

Ook de KSA krijgt in 1978 eindelijk toestemming van het ministerie van Onderwijs om te starten met nieuwbouw, in de vorm van een uitbreiding met 4000 vierkante meter bij de bestaande huisvesting aan de Hengelosestraat. Adjunct-directeur Mr. J.H.J. Peters Weem, tevens voorzitter Bouwcommissie merkt hierover wat bitter in de Twentsche Courant op: "... al met al heeft ons uitbreidingsplan al elf jaar in de la gelegen." Begin jaren tachtig kan het nieuwe gebouw in gebruik genomen worden – juist op het moment dat sombere prognoses domineren over de studentenaantallen van de sociale academies in de nabije toekomst. De aantrekkingskracht van de studierichting Cultureel werk van de SAT bijvoorbeeld, die in de jaren zeventig honderden studenten trekt, is in 1986 sterk ingezakt: zowel de dag- als de parttime-opleiding trekken elk nog amper 50 studenten.

MARKTGERICHTER WERKEN

Aan het eind van de jaren zeventig zet een economische recessie door, met een oplopende werkloosheid die een hoogtepunt bereikt in de jaren tachtig. Al eerder, vanaf het midden van de jaren zeventig, wordt duidelijk dat het arbeidsmarktperspectief voor welzijnswerkers minder wordt, als het ministerie van CRM de subsidiekraan – onder hevig maatschappelijk protest - dichtdraait voor veel buurt- en clubhuizen.

De gedachte wint veld, dat de samenleving minder maakbaar is dan gedacht. De verzorgingsstaat komt onder vuur te liggen: niet alleen dreigt die onbetaalbaar te worden, zij zou de mensen ook tot passieve, calculerende burgers maken. De professioneel sociaal werker praat, zo menen critici, zijn cliënten problemen aan die er niet (altijd) zijn. Uit eigen belang zouden ze steeds nieuw (verkokerd) aanbod creëren, en daarmee ook steeds nieuwe behoeften en nieuwe ontevredenheid - en zo werk voor

zichzelf. Terwijl onduidelijk blijft wat de sociaal werker nu precies doet en wat het oplevert.

Vanaf 1982 wordt door diverse kabinetten onder leiding van minister-president Lubbers een 'no nonsense'-beleid uitgedragen. De maakbare samenleving wordt als concept vervangen door de 'zorgzame samenleving': niet de overheid zorgt voor de burger, de burgers zorgen voor elkaar. De term 'mantelzorg' wordt in deze jaren voor het eerst gebezigd. Forse bezuinigingen, privatisering, decentralisatie van het welzijnsbeleid en -uitvoering naar de lokale overheden zijn enkele beleidskenmerken.

Marktgerichtheid in het welzijnswerk wordt gestimuleerd. Het moet bedrijfsmatiger: de bevlogen coördinator verdwijnt geleidelijk aan en wordt vervangen door de zakelijke manager die gericht werkt aan het behalen van doelen en resultaten. De vraag van de burger, de cliënt, moet het vertrekpunt zijn – en niet het beschikbare, versnipperde en verkokerde aanbod. Die vraag wordt vertaald naar een keuze uit een goed omschreven, samenhangend maar afzonderlijk 'te leveren' aanbod van activiteiten of 'producten', waarvan ook meetbaar moet kunnen worden gemaakt wat ze kosten en opleveren.

De overheid zet vanaf de tweede helft van de jaren tachtig actief (met name op basis van een advies van de Commissie Dekker uit 1987) nieuwe hulpverleningsconcepten 'in de markt': vraaggerichte hulpverlening (dat de vraag van de hulp- of zorgvragers centraal stelt) en integrale hulpverlening (met als uitgangspunt: één loket voor alle vragen), in combinatie met 'zorg op maat'. 'Empowering' als hulpverleningsdoelstelling raakt uit; het helpen als probleemoplossende activiteit raakt in.

Ook het welzijnswerk zelf bezint zich op de bonte lappendeken, die het sociaal werk is geworden. Eén uiting daarvan is het ontstaan van het beroepsprofiel van de maatschappelijk werker in 1987, op initiatief van een groot aantal organisaties van maatschappelijk werk. Een andere uiting is het ontstaan van de LVMW, de Landelijke Vereniging van Maatschappelijk Werkers, die zich afscheidt uit de brede Nederlandse Organisatie van Welzijnswerkers. De leden van de LVMW hebben de behoefte om zich te onderscheiden van de sectorbrede organisatie, om te voorkomen dat het eigen karakter van het beroep verloren gaat.

In het verlengde van deze ontwikkelingen gaat het hoger sociaalagogisch onderwijs (hsao) ook op de schop. Een beweging naar minder, maar breder georiënteerde opleidingen. Dat leidt in 1989 tot een herstructurering van dit beroepsonderwijs (Commissie Van der Top). Ook bij de Twentse sociale academies worden de geesten daarvoor rijp gemaakt. Zo vertelt Ton Verschoor, die in 1986 als waarnemend directeur van de SAT optreedt, in de Twentse Courant van 30 mei 1986: "Intern zijn wij al lang bezig de scheiding tussen de verschillende afdelingen kleiner te maken. Je moet kijken wat er gemeenschappelijk is in het welzijnswerk. Eigenlijk zou je toe moeten naar één afdeling hulpverlening en één afdeling arbeidsverhoudingen".

AUTONOMIE EN SCHAALVERGROTING VAN HOGESCHOLEN

In 1985 verschijnt de nota 'Hoger onderwijs: autonomie en kwaliteit' (HOAK). In deze nota wordt voorgesteld om de autonomie van de hogescholen te versterken, de overheid het hoger onderwijs meer op afstand te laten besturen en de kwaliteitszorg te verbeteren. Een groot deel daarvan wordt al verwezenlijkt met de invoering per 1 augustus 1986 van de 'Wet op het hoger beroepsonderwijs' (WHBO). Door de WHBO wordt het hbo los gemaakt van het voortgezet onderwijs. Het is voortaan hoger onderwijs en de hbo-instellingen heten vanaf nu 'hogescholen'. En die hogescholen krijgen nieuwe taken. Ze moeten zich – zoals al omschreven in de HOAK-nota - richten op "kennisverwerving, kennis-toepassing en kennisoverdracht", omdat deze tezamen een "uiterst belangrijke stimulans voor de maatschappelijke en economische voortgang" vormen.

Om de nieuwe taken waar te kunnen maken krijgen de hbo-instellingen een grotere autonomie, zodat ze marktgericht en flexibeler kunnen opereren. Dat betekent: meer onderwijskundige en beheersmatige vrijheid en meer eigen verantwoordelijkheid voor het inzetten van middelen, personeelsbeleid en curricula. Naast contractonderwijs wordt ook contractonderzoek mogelijk voor het hbo, dat 'kennispartner' voor bedrijven en instellingen moet worden. Begrippen die sedertdien hoog in het vaandel van de hbo-instellingen staan.

Bij de vergrote autonomie past een overheid die meer op

<i>Enschede</i>	<i>Hengelo</i>	<i>Almelo</i>
<ol style="list-style-type: none"> 1. De Maere (HTS/HEAO) 2. HTS Boulevard 3. Twentse Akademie Fysiotherapie 4. Katholieke Sociale Akademie 5. Akademie Kunst en Industrie 6. Twents Conservatorium 	<ol style="list-style-type: none"> 1. RK HTS 2. Hoger Laboratorium Onderwijs 3. Twentse Akademie Gezondheidszorg 4. RK Pedagogische Akademie 5. Sociale Akademie Twente 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Prot. Chr. Pedagogische Akademie

Het resultaat van de STC-operatie in Twente; de HON, de HTG en zelfstandig verder.

afstand stuurt. De hogescholen krijgen voortaan een bekostiging, die ze binnen bepaalde randvoorwaarden vrij kunnen besteden. Er worden alleen globale afspraken gemaakt over de inrichting van het onderwijs: niet langer op het niveau van de studierichting, maar op het overstijgende niveau van een 'sector'. Op dat niveau geeft de overheid aan welke ontwikkelingen gewenst zijn en ziet zij toe dat het onderwijs voldoende aan deze 'maatschappelijke behoeften' tegemoet komt. 'Levenslang leren' wordt als een algemene, voor alle sectoren geldende maatschappelijke behoefte gezien. De hogeschool kan binnen dat kader per sector naar eigen inzicht studierichtingen, studie- en onderzoeksprogramma's starten en verzorgen, zonder toestemming van de overheid nodig te hebben. Het hoger sociaalagogisch onderwijs valt in de sector 'Gedrag en maatschappij'.

De grotere autonomie en andere besturingsfilosofie voor het hbo-onderwijs vereisen echter een sterker management en robuustere organisaties. In de aanloop naar de WHBO is daarvoor al veel voorwerk gedaan. Al in 1983 start de Rijksoverheid met de STC-operatie (Schaalvergroting, Taakverdeling en Concentratie). In die operatie worden de vele kleine hbo-instellingen gedwongen om uiterlijk op 1 augustus 1986 te fuseren tot instellingen van minimaal 600 studenten, met één bestuur, één directie en met een medezeggenschapsraad. Alleen voor PABO's wordt de norm op 200 studenten gesteld, waardoor zij zich kunnen onttrekken aan het schaalvergrotingsproces.

DE FUSIES TUSSEN DE TWENTSE HBO-INSTITUTEN

Door de STC-operatie neemt landelijk het aantal hbo-instellingen in hoog tempo af: van 375 in 1983 naar 88 in 1987. Ook in Twente, met 12 hbo-instellingen in 1983, gaat het hard. In 1987 is hun aantal teruggebracht tot 5. Van de beide sociale academies zit de KSA met minder dan 600 leerlingen het meest in de gevarenzone.

Dirk Couprie (bestuursvoorzitter en directeur van de SAT) vertelt in een artikel in het Hengelo's Dagblad in 1984: "... de enige duidelijke overlap is er tussen de beide Sociale Academies, die voor een belangrijk deel identieke opleidingen verzorgen. Het is mede om deze oneffenheid uit de Twentse situatie te verwijderen, dat de Sociale Academies onlangs zijn overeengekomen een fusie tussen beide instellingen tot stand te brengen. Daarmee is bovendien de KSA uit de gevarenzone van minder dan 600 studenten gekomen. Deze fusie is duidelijk niet exclusief bedoeld. De Sociale Academies hebben vanaf het begin op het standpunt gestaan dat zij geen enkele school bij voorbaat willen uitsluiten in het schaalvergrotingsproces".

De HBO-raad blijkt niet zo gecharmeerd van dit soort 'eenzijdige' fusies, zoals tussen KSA en SAT. Er dreigen 'zachte' en 'harde' hbo-instituten te ontstaan, wat als zeer onwenselijk wordt beschouwd. De 'zachte' hbo-instituten zijn overigens zeer voor het tot stand brengen van één grote hbo-instelling in Twente. Uiteindelijk leiden alle fusiegesprekken in 1987 tot twee grote hogescholen in Twente: de Hogeschool Oost Nederland (HON) en de



De directeuren van de zes HBO-instellingen die een fusie van alle Twentse HBO-instellingen propageren, en liefst zo snel mogelijk. D. Couprie, L. Vierhout, B. Pels, J. Schoonwater, R. Olthoff en M. Geelen (vlnr).

Dirk Couprie (directeur SAT, uiterst links) en Ruud Olthoff (directeur KSA, tweede van rechts) nemen in 1986 deel aan de fusiegesprekken.

Hogeschool voor Techniek en Gezondheidszorg (HTG). Binnen de HON worden de overlappende opleidingen van KSA en SAT in elkaar geschoven. Samen vormen ze de ‘Sector Maatschappelijke Dienstverlening’, waarvan Ton Verschoor directeur wordt.

De mbo-studierichtingen van de beide academies gaan niet mee in de HON, die alleen hbo-onderwijs in zich verenigt. Daarmee wordt een situatie bevestigd, die feitelijk bij de SAT al jaren bestaat. Toen in 1982 de SAT naar Sportlaan Driene verhuisde, bleven de mbo-opleidingen achter aan de Grundellaan. De mbo-opleidingen zijn ook niet betrokken bij de voorbereidingen voor de nieuwbouw “vanwege het gescheiden optrekken van HBO en MBO”, zoals de bouwcommissie van de SAT in 1982 schrijft.

MENTALITEITSVERSCHIL

Als duidelijk wordt dat de KSA en de SAT gaan fuseren, vrezden de medewerkers daar wederzijds aanvankelijk het ergste. Eenmaal gefuseerd blijkt het nogal mee te vallen. “In Enschede was men bang voor de collega’s van de SAT. Er deden allerlei wilde verhalen over elkaar de ronde”, herinnert Gerard Kokhuis zich. Hij werkt vanaf eind jaren zeventig bij beide academies en ervaart de mentaliteitsverschillen aan den lijve. Zo wordt, is zijn ervaring, binnen de KSA vanuit de katholieke achtergrond een groter belang gehecht aan normen en waarden. Met name gelijkwaardigheid en verdraagzaamheid staan er hoog in het vaandel. “Een van de voorwaarden in het onderwijs was dat je het met elkaar overal over oneens mocht zijn, maar dat je elkaar niet onderuit mocht halen. Je moest elkaar blijven respecteren. Als dat niet gebeurde, werd je meteen op de vingers getikt – door docenten én studen-

Hogeschool Oost-Nederland is een feit

Zes Twentse scholen nu officieel één instituut

Enschede - De Hogeschool nu samen de HON met bijna wijkelingen zullen ook veel va

Enschede

Hogeschool Oost-Nederland

Adres

Post Postbus 1250
7500 BG Enschede
Bezoek Hengelosestraat 100
7514 AK Enschede
Telefoon 053-353375

Samenstelling College van Bestuur

1 Drs. J.H.L. de Vries
(voorzitter)¹⁾
2 Ir. H. Bonder
3 Dr. J.J.H. Bras

Fusiegegevens

Datum besturenfusie
1 mei 1987
Datum instellingenfusie²⁾
1 augustus 1987
Rechtsvorm
stichting
Fusiepartners
1 Katholieke Sociale Academie
(Enschede)
2 Gemeentelijke PABO Twente (Hengelo)
3 Sociale Academie Twente (Hengelo)
4 Twents Conservatorium (Enschede)
5 Twentse Akademie voor
Gezondheidszorg (Hengelo)
6 HBO 'de Maere' (Enschede))

Aantal studenten

Fulltime 4749
Parttime 1050
Cursisten 0

Onderwijseenheden

1 Hogere Economische Studies
Informatie-adres
Postbus 2611

3 Sociale Academie Twente

Informatie-adres
Postbus 888
7550 AW Hengelo
Telefoon 047-471471
Dagelijkse leiding
Drs. A.M. Verschoor (sector-directeur)

4 Het Twents Conservatorium

Informatie-adres
Gronausestraat 710
7543 AM Enschede
Telefoon 053-613205
Dagelijkse leiding

M.H.M. Geelen (sector-directeur)

5 PABO 'Twente'

Informatie-adres
Paul Krügerstraat 49
7551 GW Hengelo
Telefoon 074-424055
Dagelijkse leiding

L. Vierhout

6 HTS 'de Maere'

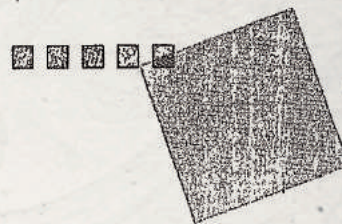
Informatie-adres
postbus 1186
7500 BD Enschede
Telefoon 053-324247
Dagelijkse leiding
Ir. C.N.J. Ooijevaar

Nevenvestigingen

Hengelo

1) M.i.v. 1-9-1987.

2) De Hogeschool Oost-Nederland en de Hogeschool voor Techniek en Gezondheidszorg hebben de intentie uitgesproken uiteindelijk tot één hogeschool te komen.



Bron: HBO-raad Hogeschoolbericht 9, 8 juli 1987.

Twentse Courant, zaterdag 28 mei 1988.

ZATERDAG 28 MEI 1988

stad

In twee jaar naar bijna 8800 studenten

Plannen Hogeschool Enschede: 60 miljoen

HENGELO/ENSCHEDA – De Hogeschool Enschede in oprichting, nu met ruim 8400 studenten gehuisvest in tien gebouwen in Enschede en vier in Hengelo, groeit de komende twee jaren tot bijna 8800 studenten.

Het gebouw Hengelosestraat 100 wordt verbouwd voor de sector gezondheidszorg en later uitgebreid. De huidige gebruikers be-

bouwen zouden het beste gecombineerd kunnen worden als huisvesting voor de Hengelose meo in combinatie met een mdgo- of vvo-

toont hoe door een combinatie van bestaande gebouwen in de toekomst een groot deel van de ruimte op het voormalige Ziekenzorgterrein kan worden bereikt.

ten. Die gelijkwaardigheid uitte zich zelfs in de toiletblokken van de nieuwbouw van de school, begin jaren tachtig. Daar werden geen aparte toiletten voor mannen en vrouwen gebouwd, maar een gemeenschappelijk toilet.” Bij de SAT daarentegen was gelijkwaardigheid minder een deugd. Dat blijkt als Kokhuis in Hengelo les moet geven aan de Vrouwenleergroep, de feministische variant binnen de opleiding Maatschappelijk werk. Alleen vrouwen mogen er les geven. “Ik heb er echter wel lesgegeven, want ik was de enige vakdocent. Een vrouwelijke docent was er al helemaal niet. Toen ik de lessen gaf, hebben twee vrouwen, die wisten dat ze de lessen moesten volgen en dus aanwezig moesten zijn, echt drie dagen lang achterovergeleund gezeten, met de armen over elkaar. Ze hebben niets gedaan; ze wilden niet van een mannelijke docent les hebben. Zoiets was bij de KSA niet mogelijk geweest. Want als je elkaar respecteert, dan mag het niet uitmaken of er een man voor de groep staat.”

HBO-STRIJD TUSSEN HENGELO EN ENSCHEDA

De inkt van de oprichtingsakten is nog niet droog of de HTG spreekt op 4 maart 1987 in de Twentse Courant de intentie uit tot een snelle fusie te willen komen met de HON. Beide colleges van bestuur werken al samen in een werkgroep waarin de huisvesting van de toekomstige hbo-gigant met zo'n 8.000 studenten op het voormalig Ziekenzorgcomplex aan de M.H. Tromplaan in Enschede

wordt bestudeerd. De heer A. Wibier, bestuursvoorzitter van de HON, reageert op zijn beurt in de Twentse Courant met: ‘Het zou me niet verbazen als het al in 1990 is’. Het samengaan van de twee Twentse hbo-instellingen zou daarmee voor het studiejaar 1990 – 1991 een feit moeten zijn. Het gaat echter nog sneller: al in 1989 fuseren HTG en HON tot de Hogeschool Enschede (HE). Vanaf dat moment varen de voormalige sociale academies onder de vlag van ‘Academie Welzijn & Arbeid’. Mr. Drs. Cor Boom wordt directeur en blijft daarmee als enige over van de voormalige directies van KSA en SAT.

Het fusieproces tussen de beide hbo-instellingen krijgt ondertussen een eigen dynamiek op gemeentelijk politiek niveau. De gemeente Hengelo is hevig verontwaardigd over de “annexatie” van het hbo-onderwijs door Enschede, als duidelijk wordt dat vrijwel al het hbo-onderwijs in Enschede komt. Maar het college van B&W van Enschede is niet onder de indruk. “De vestigingsplaats van de Hogeschool Oost Nederland is een eerste verantwoordelijkheid van het bestuur van die instelling”, menen zij, aldus de Twentse Courant van 27 februari 1987. Om er aan toe te voegen: “dat zowel om onderwijskundige, sociale, financieel-economische, maar ook praktische redenen de concentratie in Enschede plaats moet vinden. Een ander, belangrijk argument om de HON in Enschede te houden, is de bewuste keuze voor Enschede van de tweede HBO-onderwijs-gigant, de Hogeschool voor Techniek en Gezondheidszorg. De toekomstige verregaande samenwer-

king tussen de beide hogescholen is voor de plaats van vestiging ook een punt van overweging”.

In Enschede bestaat de algemene indruk dat het Hengelse stadsbestuur in feite te laat met alternatieve huisvesting op de proppen is gekomen. Ook vragen ze zich af of Hengelo de eigenlijke doelstelling van de STC-gedachte van de minister wel heeft begrepen. Hoe het ook zij, Hengelo vist achter het hbo-net, maar ziet de bittere pil enigszins verguld doordat het wel het mbo-onderwijs binnen de gemeentegrenzen krijgt.

ONDERWIJSBEDRIJF MET WERKMAATSCHAPPIJEN

“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”, schrijft Maarten van der Linden in zijn artikel ‘Erfgoed van het Hoger Sociaal Agogisch Onderwijs’ (2012). “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.”

Een analyse die goed aansluit bij wat de heer J.H.L. de Vries, op dat moment kersvers bestuursvoorzitter van de HON, zegt op 2 december 1987 in de Twentsche Courant: “Wij gaan werken als een bedrijf. Van een cultuur van scholen groeien we naar een modern onderwijsbedrijf met werkmaatschappijen die een grote mate van zelfstandigheid genieten. We moeten toe naar een cultuur waarin voor die werkmaatschappijen eigen initiatief en eigen verantwoordelijkheid ontstaan”. En hij vervolgt: “Het is goed dat je bij elkaar zit, zeker voor de opleidingen op de grensgebieden. De sociale akademie heeft een heel andere cultuur dan de HEAO, maar de afdeling Arbeidsverhoudingen van de eerstgenoemde beroepsopleiding is nauw verwant aan de sector Economie”.

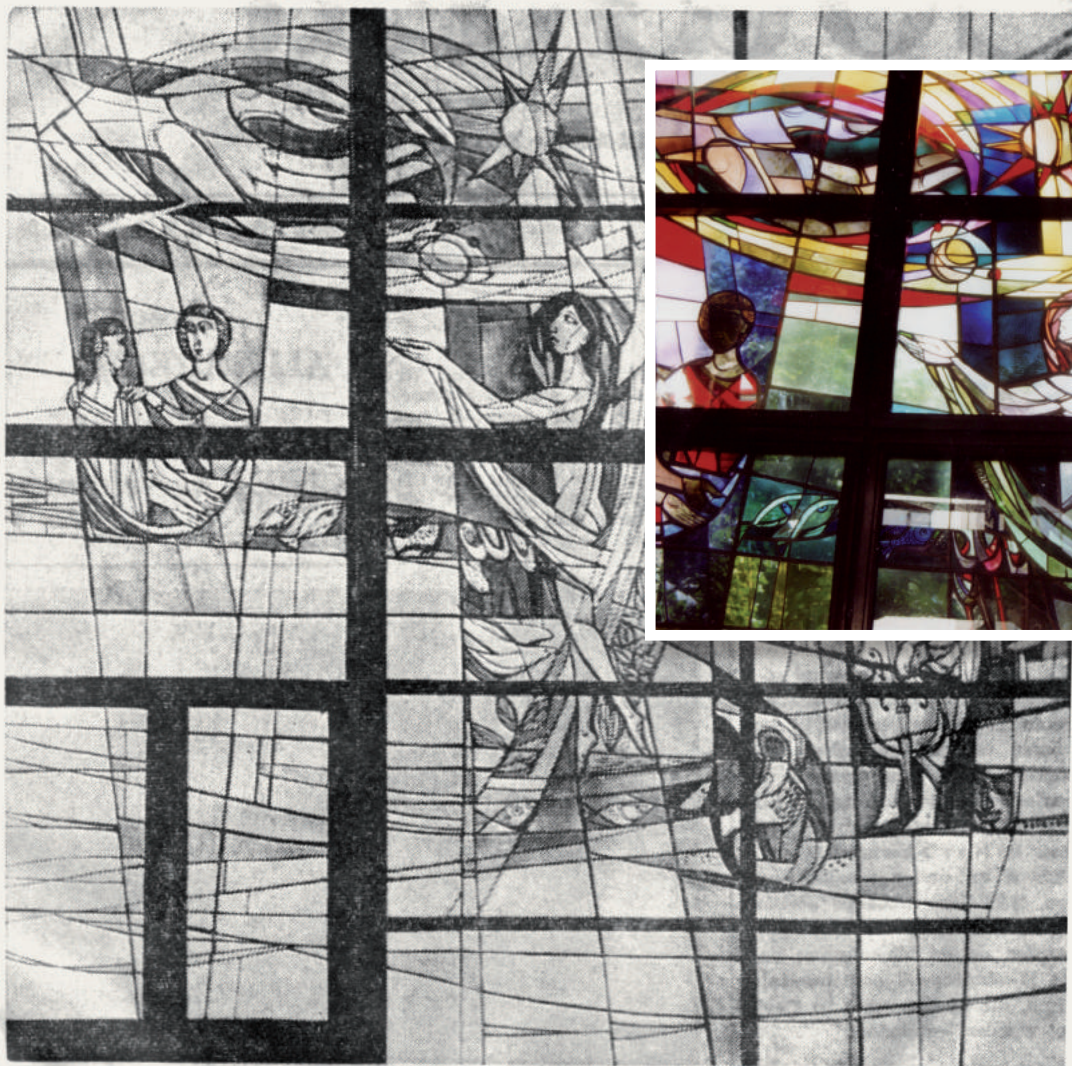
Het is duidelijk: de tijd van het ‘leuteren’ is voorbij, ‘no nonsense’ is voortaan de norm - ook voor de sociale studierichtingen.



REGIONAAL
VOORZITTER DE VRIES (HOGESCHOOL OOST NEDERLAND)
**‘Wij gaan werken als een
modern onderwijsbedrijf’**

Uit: Twentsche Courant 2 december 1987.

Raam voor Sociale Academie



Oldenzaal — Voor de hal van de Katholieke Sociale Academie in Enschede is de Oldenzaalse kunstschilder-glazenier Jan Schoenaker momenteel in zijn atelier druk doende met de uitwerking van een raam van zes meter breed en zes meter hoog. De kunstenaar is nu zover, dat de figuren op ware grootte op een lange, papieren tekening zijn geplaatst. Met het aangeven van de fraaie, zachte kleuren, is de heer Schoenaker onlangs begonnen. Het raam krijgt als centrale figuur de

vrije mens, die geniet van en open staat voor de schepping, omringd door het heelal, planten en dieren met links boven zich de beschermende hand Gods. Deze mens, in staat tot de vrije expressie, het uiten van zijn emoties in zang, muziek en sport (rechts beneden) bezit als meest waardevolle eigenschap het vermogen de medemens lief te hebben en te verzorgen. De gehele symboliek komt in het raam van Jan Schoenaker bijzonder gaaf tot uitdrukking.

Uit: Twentsche Courant, 31 oktober, 1963.

GROEPSFOTO VAN DE SAXIONTOP ANNO 2006, MET RAAD VAN BESTUUR, DIRECTEUREN EN STAFMEDEWERKERS

Wim Slingerland, directeur van de Academie Mens & Maatschappij van 2002 - 2012, in een fase van 'product vernieuwing'.

Hans Weusthof, die in januari 2013 het directeursstokje overneemt van Wim Slingerland.



*Cor Boom, directeur van Sector
Welzijn & Arbeid van 1989 - 1994,
in een periode waarin "iets tradi-
tionelere vormen van aansturing"
worden aangezet.*

*Wim Boomkamp, directeur van het Instituut
Welzijn & Arbeid van 1998 - 2002,
in een fase waarin een 'instituutsbrede werkwijze'
wordt gerealiseerd.*



PERIODE ONTWAKEN

1990

heden

Professionals tussen bevlogenheid,
betrokkenheid en zorgvuldigheid

AUTONOMIE BESTAAT NIET (MEER)

“Voor de HON komt er een klein centraal bureau, maar wij blijven autonoom wat het onderwijs betreft. De sectoren moeten hun eigen specifieke karakter houden”, vertelt waarnemend SAT-directeur Ton Verschoor, op 30 mei 1986 in de Twentsche Courant, in een artikel gewijd aan de veertigste en laatste verjaardag van de SAT.

Het loopt echter anders dan Verschoor zich zal hebben voorgesteld. Door een mix van regulerende en deregulerende maatregelen stuurt de rijksoverheid in de jaren negentig (verder) aan op grote, flexibele, marktgerichte en slagvaardige hogescholen, die op allerlei gebieden - onderwijsprogramma's, personeelsbeleid, huisvesting - zelf beleid kunnen maken en uitvoeren. De autonomie rondom het vorm geven van onderwijs en de onderwijsorganisatie verschuift van de docent en afdeling naar het niveau van het instituut (of academie) en hogeschool.

Tegenover die vergrote autonomie van hogescholen staat een verantwoordingsplicht: 'de maatschappij' verwacht dat een opleiding 'kwaliteit' levert en daarover verantwoording aflegt. “Dat is een sympathieke gedachte”, kan Verschoor in 1986 nog haast schouder ophalend zeggen. Maar het vrijblijvende gaar er in de jaren negentig snel vanaf. Landelijke opleidingsprofielen en kwaliteitscontrole samen worden sturend voor de ontwikkeling van de opleidingen, zowel wat betreft onderwijs als organisatie - of een docent of (management)team dat nu ziet zitten of niet.

SECTOR WELZIJN & ARBEID

In 1989 ontstaat Hogeschool Enschede met zes 'sectoren', waaronder de 'Sector Welzijn & Arbeid' (W&A) met

de samengevoegde KSA en SAT. In afwachting van de definitieve huisvesting in Enschede wordt W&A tijdelijk gehuisvest aan de Sportlaan Driene 8 in Hengelo. Ondertussen wordt het KSA-schoolgebouw aan de Hengelsestraat in Enschede verbouwd en met bijna 3000 vierkante meter vergroot. In 1992 is het werk klaar en verhuist W&A naar Enschede. Het gebouw in Hengelo wordt overgedragen aan Stichting MBO Twente. In die periode gaat een belangrijk stuk geschiedenis verloren. “Het archief van de KSA stond zo lang in de kelder. Eén week voor we definitief zouden verhuizen naar Enschede is er een kortsluiting geweest in de machinekamer”, vertelt Cor Boom, die vanaf 1975 als docent en later als plaatsvervangend-directeur bij de SAT werkt en in 1989 directeur van W&A wordt. “De kelder is toen onder bijna kokend water gelopen. Het hele archief is verplakt.”

Het opgeknapt schoolgebouw in Enschede moet tijdelijk worden gedeeld met de 'Sector Lerarenopleiding Basischool'. Blijkbaar is dat behelpen, want in het jaarverslag over 'organisatie en ontwikkeling' van de Hogeschool Enschede uit 1994 staat, dat de “huisvestingssituatie bedroevend” is bij W&A. Dat jaar fuseert echter de lerarenopleiding van de Hogeschool Enschede met Hogeschool Edith Stein en vertrekt naar Hengelo met ingang van studiejaar 1995-1996. De vrijgekomen ruimte wordt dankbaar benut.

Wel krijgt W&A een mooie erfenis van de lerarenopleiding in de schoot geworpen. In het studiejaar 1992-1993 is een 'aansluitproject' van start gegaan: het 'Voorbereidend jaar voor allochtonen' (VJA). Dit voorbeeld van

‘doelgroepenbeleid’ dat centraal vanuit de hogeschool is opgezet met subsidie van het Europees Sociaal Fonds (ESF) wordt aanvankelijk door de ‘Sector Lerarenopleiding’ verzorgd en blijkt succesvol. Als de lerarenopleiding in 1995 vertrekt gaat W&A het VJA-onderwijs verzorgen.

MARKTGERICHT WERKEN

In de jaren negentig verandert er veel bij de hogeschool, en binnen W&A. Veel ontwikkelingen zijn rechtstreeks te herleiden tot overheidsmaatregelen gericht op het marktgericht laten werken van hogescholen. Het ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschappen stuurt in de jaren negentig door een combinatie van regulering en deregulering aan op (het verder) vergroten van de handelingsvrijheid van hogescholen. De gedachte is, dat deze dan soepeler en slagvaardiger op veranderingen kunnen reageren en doelmatiger kunnen handelen. Ook kunnen zo de kosten beter worden beheerst, omdat de hogescholen

in veel grotere mate verantwoordelijk worden voor de resultaten van hun handelen – en voor de kwaliteit daarvan. Met de Wet op het Hoger Onderwijs en Wetenschappelijk Onderzoek (WHW), die op 1 augustus 1993 ingaat, wordt dat formeel geregeld.

Versillende maatregelen hebben betrekking op het vergroten van de eigen budgetverantwoordelijkheid van de hogescholen. Al sinds de WHBO in 1986 krijgen de hogescholen een deel van de bekostiging als lumpsum. Ze weten zo op voorhand hoeveel middelen ze toegewezen krijgen. In de jaren negentig, als honderden miljoenen moeten worden bezuinigd op het hoger onderwijs (waarbij ook de studiefinanciering niet wordt ontzien, met de invoering van de tempo- en later prestatiebeurs) wordt dat versterkt met de WHW. De hogescholen krijgen niet alleen vooraf vastgestelde budgetten, waarvan ze zelf kunnen bepalen wat ze waaraan uitgeven én waarmee ze precies weten waar ze aan toe zijn. Ze worden in 1994

SAXION ACADEMIE MENS EN MAATSCHAPPIJ 2012 - 2016 MEERJARENRAMING

Meerjarenraming in geldstromen		Bedragen in k					
	Begroting 2011	EJV 2011	MJ 2012	MJ 2013	MJ 2014	MJ 2015	MJ 2016
1e Geldstroom							
Rijksbijdrage OC en W	5.071.781	5.132.671	5.301.248	5.062.059	4.999.448	4.826.647	4.695.167
Overige overheidsbijdragen en -subsidies	0	0	0				
Collegegelden en examens	3.835.648	3.915.196	4.416.677	4.699.839	4.879.164	4.985.802	5.073.416
Opbrengst werk derden	123.000	-4.512	0				
Overige baten	163.264	126.137	171.128	160.000	160.000	160.000	160.000
Financiële baten	0	0	0				
Buitengewone baten	0	0	0				
Totaal baten	9.070.693	9.169.492	9.889.053	9.921.898	10.038.612	9.972.449	9.928.583
Personele lasten	8.615.730	8.458.376	9.333.109	9.386.772	9.466.901	9.435.068	9.389.958
Afschrijvingen	73.195	105.601	120.716	122.873	123.364	106.580	103.086
Huisvestingslasten	0	50	0				
Overige instellingslasten	404.070	378.549	398.034	400.000	412.000	420.000	420.000
Financiële lasten	0	10	0				
Buitengewone lasten	0	0	0				
Resultaat 1e geldstr.	-22.302	226.906	37.194	12.253	36.347	10.801	15.538
Totaal lasten	9.070.693	9.169.492	9.889.053	9.921.898	10.038.612	9.972.449	9.928.583

In 1947 kon de begroting van 30.000,- gulden nog op een bierviltje. In 1968 is de begroting al gegroeid naar bijna 900.000,- gulden. In 2012 is er voor meer dan 9.000.000,- euro begroot.

ook juridisch en economisch eigenaar van al het onroerend goed van de school en zelf verantwoordelijk voor een goede instandhouding en voor een eventuele inkrimping, uitbreiding of vernieuwing ervan.

Voortvloeiend uit WHW en de 'Wet op de bestuursorganisatie van en medezeggenschap in hogescholen' uit 1996 worden ook maatregelen genomen, die heel direct doorwerken naar de instituten. Zo wordt de Onderwijs- en Examenregeling ingevoerd, krijgt elke opleiding verplicht een opleidingscommissie die aan het management moet adviseren over het onderwijs en wordt de medezeggenschap formeel geregeld. Instituten moeten vorm geven aan doelgroepenbeleid, bijvoorbeeld gericht op taakverlichting voor oudere werknemers of voorkeursbeleid voor vrouwen en allochtonen. Vanaf midden jaren negentig komt er aandacht voor 'aansluiting' van specifieke groepen studenten en aan selectie van studenten. Dit om de 'doorstroom' van studenten (sneller afstuderen) te bevorderen. Een voorbeeld daarvan is de invoering van het bindend (negatief) studieadvies. Ook mag het College van Bestuur zelf organisatorische eenheden (instituten of academies, diensten) instellen en zijn bestuurstaken en bevoegdheden overdragen aan de directies daarvan.

ONTSLAGEN

In 1996 worden de hogescholen bovendien verantwoordelijk voor het overtollig personeel in de wachtgeldregeling: de kosten daarvan worden voortaan verrekend met de eigen rijksbijdrage. De hogescholen krijgen er daardoor alle belang bij om een actief personeelsbeleid te voeren, om zo weinig mogelijk personeel in de wachtgeldregeling te krijgen. Voor de hele hogeschool wordt een stop op de personeelsaanname gezet, om zo de zaken financieel op orde te krijgen. 'Interne herplaatsing' en 'mobiliteitsbevordering' worden bekende begrippen.

Hoe dat doorwerkt is zichtbaar in het personeelsbestand van W&A. De sector telt in 1989 nog 105 medewerkers, die samen 71,58 formatietaakeenheden (fte) invullen. Zij verzorgen het onderwijs voor 1214 'ingeschreven studenten', waarvan 1050 'onderwijsvragende studenten'. Een aanzienlijk lager aantal studenten overigens, dan eind

jaren zeventig, toen KSA en SAT samen nog circa 2500 hbo-studenten én mbo-leerlingen in huis hadden. Het 'afstoten' van de mbo-tak in 1987 naar Stichting MBO Twente is daar deels debet aan. Er is echter ook sprake van een afnemende belangstelling voor het hoger sociaalagogische onderwijs. Dat zet zich voort in de jaren negentig: het afnemende aantal studenten leidt zelfs tot een ontslaggolf onder het personeel van W&A.

Tien jaar later, in 1999, wordt bij W&A een omslagpunt in de studentenaantallen bereikt. Er schrijven zich dan namelijk 428 nieuwe studenten (voor driekwart vrouw) in: liefst 25 procent meer dan een jaar eerder. Het is het begin van een jarenlang doorzettende groei. Desondanks is het studentenaantal in 1999 lager dan in 1989. W&A telt dan officieel 1.119 studenten (grotendeels 700 voltijd- en 400 deeltijdstudenten), dus bijna 100 minder dan 10 jaar eerder (een daling van circa 8 procent). Er zijn dan nog circa 80 medewerkers in dienst, samen goed voor 56,4 fte (waarvan 41,4 fte onderwijzend personeel): een daling met bijna 15 fte (ruim 21 procent) ten opzichte van 1989. De door de overheid beoogde effecten van doelmatiger handelen en kostenbeheersing lijken hier zeker te zijn bereikt.

De talrijke ontwikkelingen maken dat er steeds hogere eisen worden gesteld aan het management en de bedrijfsvoering van de hogeschool en haar instituten. Mede daarom worden met enige regelmaat organisatorische aanpassingen gedaan.

UITDIJENDE DIENSTEN

Zo zet de hogeschool in 1995 haar indeling in zes sectoren om naar een verdeling over veertien onderwijsinstituten, elk met één of meer opleidingen. De hogeschool heeft een cultuurverandering voor ogen: een zakelijke instelling moet voorop staan, waarbij afspraken worden nagekomen en wordt gehandeld met oog voor de ander. Een instituut (die soms voor de benaming 'academie' kiest) wordt samengesteld op basis van een 'produkt-markt combinatie'. Er wordt voortaan onderscheid gemaakt tussen kernactiviteiten (met name onderwijs) en ondersteunende activiteiten. De instituten moeten zich richten op de kernactiviteiten, voor de ondersteunende worden aparte diensten ingericht. Zo wordt de inschrijving

vanaf nieuwe studenten, tot medio jaren negentig een aangelegenheid van de instituten zelf, voortaan geregeld via een Centraal Bureau Inschrijving. Ook ondersteunende diensten als de studievoortgangadministratie, de bibliotheek en planning en roostering worden op termijn losgemaakt van de instituten. Steeds meer wordt 'centraal' vanuit aparte diensten beleid ontwikkeld voor de hele hogeschool, bijvoorbeeld rond kwaliteitszorg en de visie van waaruit onderwijs vorm gegeven moet worden. Het "kleine centrale bureau", waar Verschoor het in 1986 nog over heeft, dijt in de jaren negentig dan ook snel uit. Gelijkopgaand daaraan wordt de (on)gewenste 'afstand en nabijheid' tussen instituten en diensten een terugkerend issue: hoe geef je de wederzijdse samenwerking optimaal vorm?

Voor W&A heeft dit alles nog niet meteen grote consequenties. De naam verandert in 'Instituut Welzijn & Arbeid' en directeur Cor Boom vertrekt naar het College van Bestuur van de hogeschool. Vanwege de 'decentrale huisvesting' aan de Hengelose straat, blijven sommige 'centrale diensten' nog geruime tijd binnen het instituut. Na de verhuizing in 2001 naar 'de stadscampus' aan de M.H. Tromplaan worden de diensten 'centraal' gehuisvest, buiten het instituut.

W&A is dan al in 2000 omgedoopt tot 'Academie Mens & Maatschappij' (AMM). Dit onder meer als uitloeiing van de fusie in 1998 van Hogeschool Enschede met Hogeschool IJsselland tot Stichting Hogescholen Oost Nederland (HON), wat weer een reorganisatie noodzakelijk maakt. De nieuwe hogeschool noemt zich vanaf 2000 'Saxion'.

MODULARISERING

Cor Boom geeft in zijn periode als directeur bij W&A de eerste aanzetten naar "iets traditionelere vormen van aansturing", zoals hij het zelf uitdrukt. Dat gaat niet vanzelf. Rie Leene, aanvankelijk coördinator van de voltijd studierichting Inrichtingswerk (IW) en (bijna) tot haar pensionering hoofd van de opleiding SPH voltijd, vertelt daarover: "Cor Boom gaf leiding aan het veranderingsproces. Vooral de oudere collega's accepteerden dat niet. Er was heel veel weerstand. Over van alles en nog wat lag

men dwars. Het leek dan altijd over kleine dingen te gaan, maar in feite ging het over het opgeven van de autonomie van de docent." In die periode besluit ook Leene, toch al niet erg van het vrijblijvende coördineren, het roer om te gooien. "Ik ging leidinggeven. Ik ging in gesprek met docenten over wat ze nu werkelijk deden. Dat was een cultuurshock, dat kenden ze niet."

Al snel na het samengaan van de KSA en SAT in de HON in 1987 worden de eerste pogingen gedaan om meer grip te krijgen op de kwaliteit van de opleidingen en hun studierichtingen. Dat gebeurt, net als elders in het hoger onderwijs, via 'modularisering': het opdelen en beschrijven van allerlei aspecten van een studieprogramma in afgeronde, rond thema's (en niet meer vakken) geordende leereenheden. Vanaf 1990 wordt het een speerpunt in het instituutsbeleid. Door het werken met modules moet het onderwijs flexibeler worden, zodat sneller gereageerd kan worden op trends in de samenleving. Maar het betekent ook dat nu zichtbaar gemaakt moet worden wat iedereen doet.



De opleidingscommissie SPH en MWD van Academie Mens & Maatschappij in 2008.



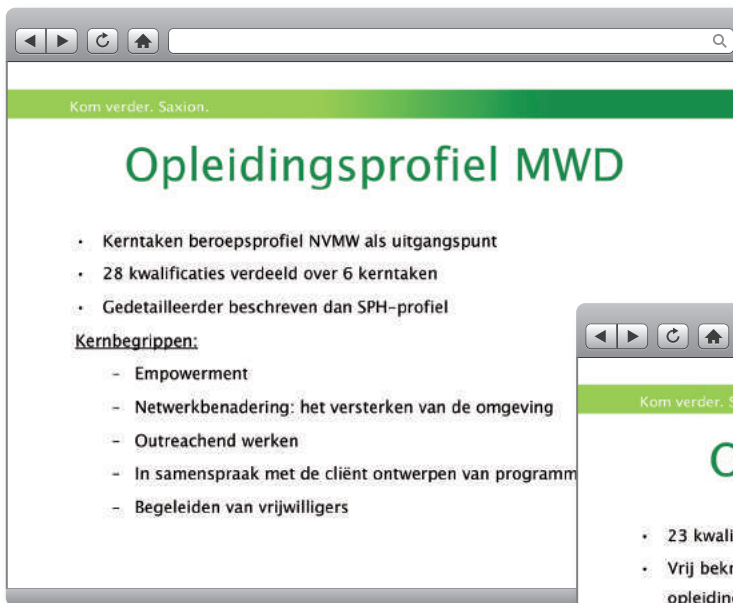
Groepsfoto MWD voltijd in de kantine aan de Hengelosestraat in 1998.

“Het dwong docenten om eens na te denken over de relevantie van hun lesstof voor het vak. Daar worstelden docenten toen echt mee, is mijn ervaring. Veel docenten kwamen zelf niet uit het beroep. Maar ook als dat wel zo was, was het goed na te denken over een goede afstemming tussen praktijk en theorie, de inbedding in het totale studieprogramma en wat het moest opleveren”, vertelt Jan Hesselink, die de modularisering op zich goed vindt. “Maar ik heb ook de hele ellende gezien die het veroorzaakte. Sommige collega’s raakten er overspannen van. ‘Ik laat me toch hier niet door andere voorschrijven wat ik hier aan’ – ik zeg maar wat – ‘psychologie moet doen? Wie heeft er hier voor doorgeleerd?!’. Terwijl men zich dan ook de vraag had moeten stellen: welke psychologische kennis zou nou zo’n hulpverlener moeten hebben? Welke kennis behoort nou tot het beroepsdomein van het vak?” Veel docenten stuit het ‘verantwoordelijkheid moeten afleggen’, wat zou duiden op ‘wantrouwen van de professionaliteit van de docent’, tegen de borst. Zelfs het aanleveren van een ‘outline’ (een grove schets van wat de docent zo ongeveer in de lessen wil gaan doen) is voor sommi-

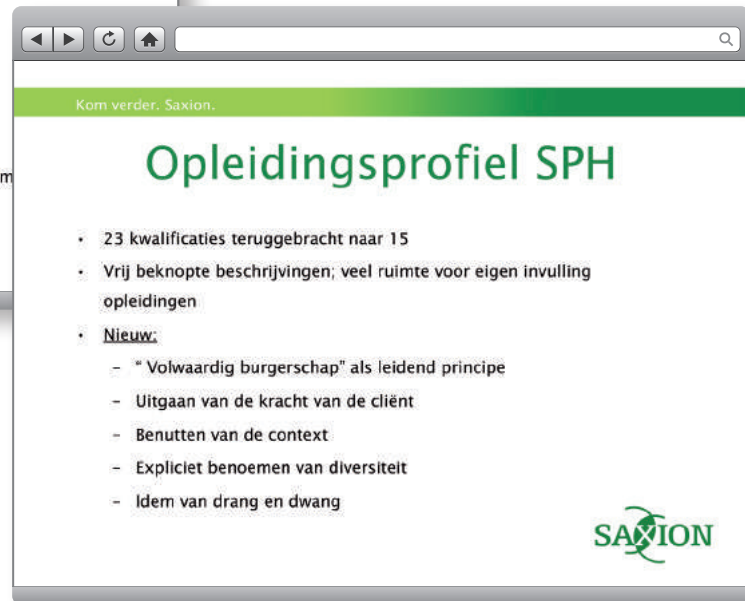
gen al een brug te ver. “Het was een belangrijk thema: de autonomie van de docent werd aangetast”, meent Hesselink. “Bij tijden hing er een heel gespannen sfeer.”

Volgens Anton Hottinga start met de modularisering de verandering van de rol van de docent van ‘deskundige’ naar ‘onderwijsgever’. “Je werd meer en meer een onderwijsgevende, waarbij je professionaliteit en kennis van je eigen vakgebied ondergeschikt werd gemaakt aan het onderwijs. Je werd ingezet op (delen van) modules. Aan het eind van de jaren negentig werd het instituut zelfs beleid, dat iedereen elk vak moest kunnen geven. Vak-kennis werd daarmee feitelijk onbelangrijk gevonden. Dat werd door veel docenten ervaren als ontkenning van hun deskundigheid, van hun professionaliteit. Dat riep veel weerstand op.”

Aan het eind van de jaren negentig draagt het management inderdaad de gedachte uit, dat elke docent misschien niet in alles, maar wel op meerdere terreinen les en begeleiding zou moeten kunnen geven. Jim Bijlsma is daar uitgesproken over. “Flauwekul. Wil je een les goed



In oktober 2010 worden in de Beroepenveldcommissie de nieuwe opleidingsprofielen van MWD en SPH gepresenteerd.



kunnen geven, moet je boven de stof staan. Alleen dan kun je er vanuit allerlei invalshoeken mee aan de slag gaan. De ontwikkeling naar professioneel docent is een rijpingsproces: je moet ‘vlieguren’ maken.” Bijlsma wijst echter op ook op een ander aspect, dat impliciet mee zou hebben gespeeld. “Het had ook een dubbele bodem: je kon het gebruiken om onwelgevallige collega’s te dumpen. Zet ze in een situatie waarin ze iets niet kunnen, dus disfunctioneren, en je hebt een stok om de hond te slaan.”

NIEUWE OPLEIDINGEN

Het Nederlandse hoger sociaal agogisch onderwijs kent eind jaren tachtig dertien studierichtingen, verdeeld over dertig opleidingsinstituten, met binnen de studierichtingen veel uiteenlopende (categorale, brede, gediifferentieerde varianten van) studieprogramma’s. Als zodanig zijn

ze een afspiegeling van het beroepenveld, waar eveneens sprake is van beroepen, functies, werkvormen en werksoorten in alle soorten en maten. Er is behoefte aan meer structuur en ordening. Tegen die achtergrond wordt al in 1987 het ‘beroepsprofiel van de maatschappelijk werker’ ontwikkeld, waaraan veel organisaties uit het maatschappelijk werk meewerken (hoewel tegelijkertijd de Nederlandse Vereniging van Maatschappelijk Werk weer wordt opgeheven). Ook in het onderwijs wordt de – krachtig door overheidsbeleid gestimuleerde – tendens naar meer structuur en ordening merkbaar. In 1989 komt de commissie Van der Top op verzoek van de HBO-raad met het advies ‘Herkenbare Kwaliteit in het HSAO’. Voorgesteld wordt om de vele opleidingen terug te brengen tot een handvol ‘Hoger Sociaal Agogische Opleidingen’ om zo studenten breder op te leiden en beter inzetbaar op de arbeidsmarkt te maken.

Dat leidt in 1990 tot het 'indikken' van het aantal studierichtingen van dertien naar vijf 'brede' opleidingen, namelijk Cultureel Maatschappelijke Vorming, Maatschappelijk Werk en Dienstverlening, Personeel & Arbeid en Sociaal Pedagogische Hulpverlening en 'Kreatieve Therapie'. Ook wordt door het Nederlands Instituut voor Zorg en Welzijn (NIZW) – met vertegenwoordigers van overheid, werkveld en opleidingen - een blauwdruk voor een beroepsstructuur voor zorg en welzijn ontwikkeld (1992). De beroepsstructuur kent vijf beroepsdomeinen, die aansluiten bij de studierichtingen.

Op basis hiervan worden in de loop van de jaren negentig voor het hoger sociaal agogisch onderwijs landelijk vastgestelde, door vertegenwoordigers uit de beroepsgroepen en opleidingen ontworpen en gedragen opleidingsprofielen ontwikkeld. "Het is een voortdurende terugkerende thema in het onderwijs: maak je de opleiding algemeen en breed, of specifiek en toegespitst? Toen wilde men generieke opleidingen. Het categorische, het fragmentarische denken moest weg. Dat werd dus niet meer gefinancierd: einde verhaal", aldus Jan Hesse-

link. "In de jaren negentig werd het: maak de opleiding zo breed mogelijk en daarmee de kansen van de studenten op de arbeidsmarkt zo groot mogelijk; en dat is het feitelijk nu nog. Al zie je wel weer tendensen tot specialisering en zelfs deprofessionalisering. Wat je toen wel kon doen: het inbedden van onderwijs gericht op specifieke doelgroepen of thema's in je onderwijs, bijvoorbeeld als uitstroomprofiel, of via een minor."

In 1991 gaat het HSAO aan de slag met met een 'herstructureringsoperatie'. Overal in Nederland worden de studierichtingen omgevormd tot één van de vijf nieuwe brede opleidingen. Dat betekent dat een studierichting niet alleen een nieuwe naam krijgt, maar vaak ook (deels) een nieuw curriculum moet ontwikkelen. Hoe dat gebeurt blijft de verantwoordelijkheid van individuele opleidingen binnen instituten zoals W&A.

WIE BEPAALT HET LESPROGRAMMA?

W&A kent in 1991 nog deel- en voltijdvarianten van de studierichtingen Cultureel werk, Inrichtingswerk, Maatschappelijk werk (inclusief een 'leerroute' Gerontisch

SAMENHANG MWD-KERNKWALIFICATIES EN HBO-COMPETENTIES

HBO-competenties	MWD- Kernkwalificaties								
	Segment 1: Hulp- en dienstverlening aan cliëntsystemen					Segment 2: Werken in en vanuit een arbeidsorg.		Segment 3: Werken aan prof.teit en professionalisering	
analytisch vermogen	1. Oriënteren en ontwerpen	2. Werken met cliënten	3. Werken namens cliënten	4. Werken voor cliënten	5. Evalueren en afsluiten vd hulp-/ dienstverlening	6. Werken in een team	7. Werken in/ voor een organisatie	8. Het zichzelf ontwikkelen in het beroep	9. Het bijdragen
probleemoplossend	↑	↑	↑	↑	↑	↑	↑	↑	↑
vermogen	opleidingskwalificatie 1 t/m 6	opleidingskwalificaties 7 t/m 9	opleidingskwalificaties 10 t/m 14	opleidingskwalificaties 15 t/m 20	opleidingskwalificaties 21 en 22	opleidingskwalificaties 23 t/m 25	opleidingskwalificaties 26 t/m 32	opleidingskwalificaties 33 t/m 35	opleidingskwalificaties 36 t/m 38
coöperatief vermogen	(1.1.1. t/m 1.1.6)	(1.2.1. t/m 1.2.3)	(1.3.1. t/m 1.3.5)	1.4.1 t/m 1.4.6)	(1.5.1 en 1.5.2)	(2.1, 2.3 en 2.9)	(2.2, 2.4, 2.5, 2.6, 2.7, 2.8 en 2.10)	(3.1.1 t/m 3.1.3)	(3.2.1 t/m 3.2.3)
communicatief vermogen	↓	↓	↓	↓	↓	↓	↓	↓	↓
sturend vermogen	↓	↓	↓	↓	↓	↓	↓	↓	↓

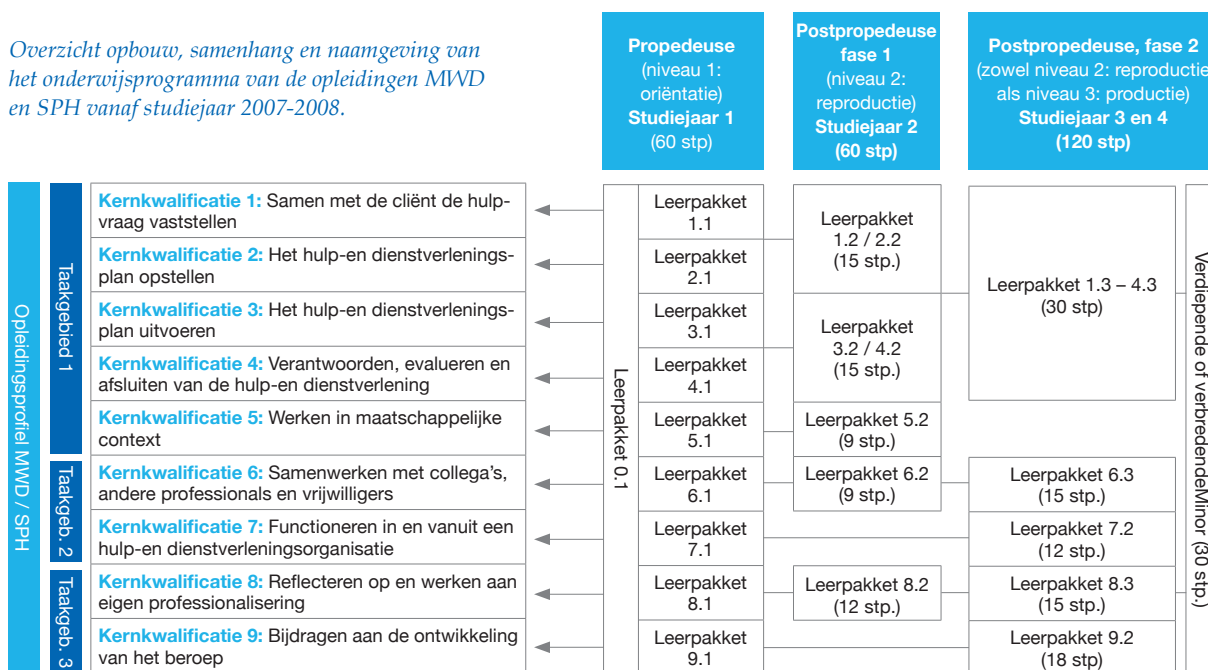
Werk deeltijd), Opbouwwerk en Personeelswerk. Ook W&A, waar de docententeams relatief veel oudere docenten tellen, start in 1991 met de herstructureringsoperatie, die gecombineerd wordt met modularisering.

Dat wordt echter een moeizaam proces. Zeker de ervaren deeltijdstaf van Inrichtingswerk (IW) – die een zelfstandig team vormt – heeft niet alleen grote moeite met de modularisering, maar evenzeer met het omzetten van IW naar de nieuwe opleiding SPH. In deze opleiding gaat het ‘oude’ inrichtingswerk, jeugd- en jongerenwerk en het groepswerk samen. Dat zou betekenen dat het bestaande programma op de schop moet. De bereidheid daartoe is niet groot. De deeltijd studierichting IW hecht zeer aan persoonsvorming. Dat wordt zeker zo belangrijk, zo niet belangrijker geacht dan een goede theoretische basis. “De student moest handelingsbekwaam worden”, licht Jim Bijlsma toe. “Hij moest adequaat kunnen handelen in situaties waar communicatie op betrekkningsniveau erg belangrijk is. En daarbij moest zeker de ethische component goed naar voren komen. Met name in het groeps-

werk moest de student zijn persoonlijke inbreng laten zien. Of iemand geschikt was voor het beroep bepaalde de groepsdocent, in overleg met collega’s die de student ook zagen, en de groep.” Dit dreigt in SPH verloren te gaan. Het merendeel van de deeltijdstaf stelde zich hard op, aldus Anton Hottinga: “Die zeiden: dit doen wij niet. Waar het om ging was: wie bepaalt het lesprogramma?”

Jim Bijlsma is in die periode coördinator van de deeltijdstaf IW. “Het was een vreselijke tijd. Binnen mijn club van acht mensen was onredelijk veel weerstand. Er waren onderling ook vreselijke ruzies. Een aantal mensen stelde zich op, alsof het heilige waarden moest bewaken. Ze hielden alles tegen. Daar ging ik niet mee akkoord. We hadden immers best wel een heel aardige visie, waarom zouden we die niet vastleggen? Maar dat betekende dat men zich controleerbaar maakte en autonomie moest opgeven. Ik werd daarom gezien als niet-principieel, als een verrader. ‘Je bent een NSB-er’ werd er tegen mij gezegd – het grijpt me nog aan.” De gemoederen lopen zo hoog

Overzicht opbouw, samenhang en naamgeving van het onderwijsprogramma van de opleidingen MWD en SPH vanaf studiejaar 2007-2008.



Aanvankelijk veel, later afnemende studieloopbaanbegeleiding. Toenemende zelfstandigheid en eigen inbreng student.

op, dat Bijlsma in 1991 overstapt naar de voltijdstaf van IW, waar veel meer bereidheid bestaat mee te gaan in de veranderingen.

Ook tussen deeltijdstaf en management komt het tot hoogoplopende confrontaties, waarbij verbaal geweld niet wordt geschuwd. Zo herinnert Leene zich hoe bij zo'n gelegenheid directeur Boom door stafleden wordt uitgescholden. "Het was ronduit onbeschoft."

Ook Boom stelt zich hard op en zegt de hele deeltijdstaf per aangetekende brief het ontslag aan. Dat blijkt echter een brug te ver. Onder druk van de massieve weerstand moet de brief weer worden ingetrokken. Daardoor ontstaat een 'machtvacuüm' die nog jaren doorwerkt. Formeel wordt er verder gemodulariseerd binnen W&A, maar van een systematische ontwikkeling van nieuwe, samenhangende studieprogramma's vanuit een duidelijke, gemeenschappelijke visie komt vooralsnog weinig terecht. Een duidelijke inhoudelijke sturing ontbreekt. Niet alleen is het ook landelijk nog zoeken naar welke eisen precies aan zo'n curriculum gesteld moeten worden. Door de grote weerstand is er ook vaak sprake van een compromis tussen wat men al in huis heeft en wat men in huis zou moeten hebben.

Dat verandert echter, als vanaf 1993 de visitatiecommissies van de hbo-raad op pad gaan. De MWD is in 1993 als eerste aan de beurt. SPH wordt in 1997 gevisiteerd. Beide keren pakt de 'kwaliteitscheck' niet goed uit. Alle hens moeten aan dek om de opleidingen te redden.

OPHEFFING EN OVERDRACHT

Voor de studierichtingen Cultureel werk en Opbouwwerk is dan het doek al gevallen. Deze studierichtingen, lang met hun activistische studenten en docenten beeldbepalend voor de sociale academie, leiden begin jaren negentig een zieldoelend bestaan. "Door de bezuinigingen van minister Brinkman is de animo voor het sociaal-cultureel werk er een beetje uit", onderkent Verschoor al in 1986. Op dat moment telt deze opleiding bij de SAT nog circa 50 studenten in zowel de voltijd- als de deeltijdvariant, waar dat er in de jaren zeventig nog honderden waren. De neergang zet na 1986 door. In 1992 onderzoekt W&A nog of een gemeenschappelijke doorstart als nieuwe op-

leiding Culturele en Maatschappelijke Vorming misschien levensvatbaar zou kunnen zijn. Maar de conclusie is al snel duidelijk. Cor Boom: "De opleidingen Cultureel werk en Opbouwwerk zijn begin jaren negentig door mij opgeheven, in overleg met het werkveld, omdat er doodeenvoudig geen werk meer voor was."

De nieuwe opleidingsstructuur betekent voor Personeelswerk dat de opleiding wordt omgedoopt in Personeel & Arbeid. Haar programma verandert ondertussen inhoudelijk niet veel. De meest zakelijke van de W&A opleidingen modulariseert het onderwijsprogramma, al is er ook hier weerstand. Met de meer marktgerichte opzet van de Hogeschool vanaf 1995 (de 'product-markt combinaties') wordt duidelijker dat de opleiding weg groeit van W&A. Deze 'harde' opleiding mikt toch op een wat andere markt dan dat van het sociale beroep. Zij past beter in de economische of bestuurlijke hoek. In het najaar van 1996 worden alle P&A-opleidingen in Nederland gevisiteerd. Het rapport van de Visitatiecommissie P&A verschijnt in april 1998 en concludeert onder meer, dat de eindtermen van deze opleidingen, dus inclusief de Enschedese, niet operationeel, niet gelegitimeerd en niet geactualiseerd zijn, terwijl ook de samenhang onvoldoende is. Werk aan de winkel dus, wat onder meer leidt tot een landelijk beroepsprofiel, het 'Format P&A 2000+'. Maar dan is P&A in 1998 al overgedragen aan een andere instituut, de Academie Bestuur en Recht. Dit als uitkomst van een landelijke heroriëntatie op het opleidingsdomein. "Daarmee verdwenen arbeid, arbeidsverhoudingen, ondernemerschap en management, bedrijfsgerichte training en vorming uit het zicht van het HSAO", aldus Maarten van der Linde (2012).

KWALITEITSRITUEEL

Al in de nota HOAK (1985) wordt geconstateerd dat de kwaliteitsbewaking in het hoger onderwijs op dat moment onvoldoende is. Dat is ook de ervaring van Jim Bijlsma, als coördinator van de deeltijdstudierichting IW: "Dat was meer een vast ritueel, dan een inspectie. Ik herinner me nog een voorbeeld uit de jaren tachtig. De onderwijsinspecteur kwam langs; nu, dat was geen sterke man. Toen hij mij vroeg of ik hem toestemming wilde geven

een les bij te wonen, zei ik: 'Dat doe ik niet, dat verstoort het proces'. Ik vond dat zelf eigenlijk onzin: als een proces goed op gang is, dan wordt het nauwelijks verstoord doordat zo'n man er een half uurtje bij komt zitten. Maar: er waren wel collega's die dat zo vonden, een soort 'Prinzipienreiterei', wat toen wel de norm was. En het ergste was: die inspecteur accepteerde zonder meer dat hij er niet bij mocht zijn."

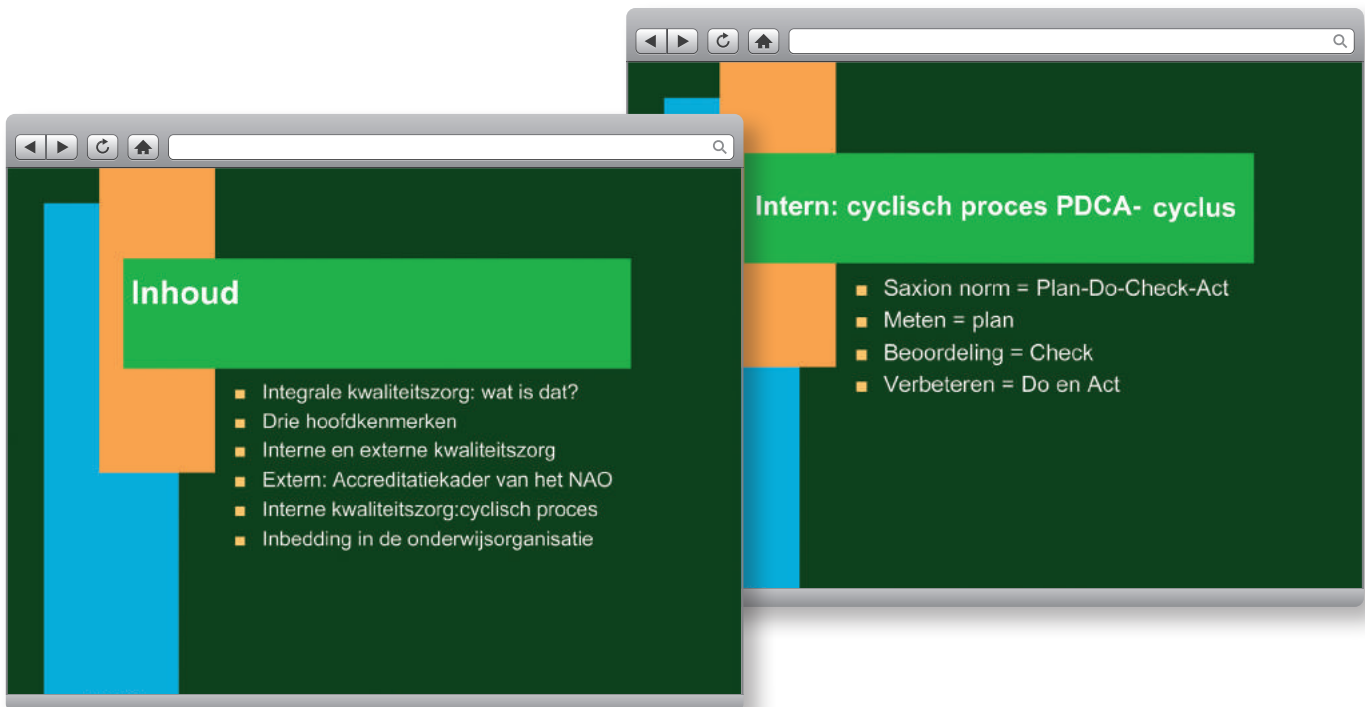
De HOAK-nota geeft de aanzet tot een systeem van kwaliteitszorg, dat geformaliseerd wordt in de WHBO (1986) en de WHW (1993). In het systeem worden interne en externe kwaliteitscontrole instrumenten gecombineerd. Beide vinden achteraf, dus nadat het onderwijs is ontwikkeld en uitgevoerd, plaats. De interne kwaliteitscontrole gebeurt door zelfevaluaties onder verantwoordelijkheid van het instituut dat de opleiding aanbiedt. De externe kwaliteitszorg vindt periodiek en per opleiding plaats door onafhankelijke visitatiecommissies uit de eigen sec-

tor, onder de hoede van de hbo-raad. Een onvoldoende voor de visitatie kan consequenties hebben voor de bekostiging en dus het voortbestaan van een opleiding. Bij het bepalen of er voldoende kwaliteit is geleverd, moeten de afnemers van 'de producten' betrokken worden: studenten, maar vooral ook het beroepenveld. Ook eist het ministerie van elke opleiding dat zij 'maatschappelijke behoeften' tot hun recht laat komen, waaronder het bieden van mogelijkheden voor 'levenslang leren'. Controle daarop gebeurt achteraf. Welke kwaliteit er nu precies geleverd en gemeten moet worden, wordt in de jaren negentig steeds duidelijker.

MEER HOGESCHOOLKADERS

Begin jaren negentig zijn instituten zoals W&A binnen Hogeschool Enschede nog zelf verantwoordelijk voor de kwaliteitszorg. Al snel blijkt echter dat dit niet altijd even goed van de grond komt – al helemaal niet bij W&A, waar

Op 21 januari 2003 houdt Gerialien Holsbrink, manager innovatie van Academie Mens & Maatschappij, een van de eerste presentaties over kwaliteitszorg. In 2004 wordt zij lector Community Care & Youth van wat nu heet het Kenniscentrum Gezondheid, Welzijn & Technologie.



grote verschillen van inzichten leven. De hogeschool gaat daarom meer en meer bepalen wat van academies wordt verwacht.

Zo stelt de hogeschool in 1996 het kwaliteitsmodel EFQM (European Foundation for Quality Management) verplicht. Ook komt er een hogeschoolbreed 'project Kwaliteitszorg', dat de instituten gaat ondersteunen bij het uitwerken van hun kwaliteitszorgsysteem. Dat leidt er bij W&A toe, dat hetzelfde jaar een 'Werkgroep Kwaliteitszorg' aan de slag gaat. Deze doet een EFQM-nulmeting, die in 1998 afgerond is. De uitkomsten daarvan onderstrepen dat de kwaliteitszorg binnen W&A nog in de kinderschoenen staat. Ook werkt de hogeschool een visie op onderwijs uit, die in 1996 wordt gepresenteerd. Daarin staat het leerproces en de studieloopbaan (beide gericht op zelfstandigheid en de zelfverantwoordelijkheid) van de studenten voorop. De instituten worden geacht deze uitgangspunten in hun curricula te integreren. Ook moet een daarbij passend systeem van studieloopbaanbegeleiding invoeren. Bij W&A wordt dat opgepakt vanaf 1998.

Hetzelfde proces herhaalt zich, als in 2000 de geactualiseerde onderwijsvisie 'Onderwijs op maat in een activerend klimaat' verschijnt. Hierin heeft het 'competentiegerichte leren' van de 'actief studerende student' langs een 'persoonlijke leerweg' een belangrijke plaats. Deze onderwijsvisie wordt sturend voor de ontwikkeling van de studieprogramma's en de onderwijsorganisatie gedurende het eerste decennium van de 21e eeuw.

In 1999 komt de hogeschool tevens met een nieuw instrument: de 'interne audit'. Daarmee wordt een instituut aan de hand van het kwaliteitsmodel doorgelicht door een aantal collega's van andere instituten. Dat levert dan een beeld op, dat het instituut kan gebruiken voor verbeterbeleid. In het voorjaar van 1999 is W&A er als eerste bij om zich te laten doorlichten.

RODE KAART

Vanaf 1991 wordt bij de opleiding MWD gewerkt aan een gemodulariseerd opleidingsprogramma. Het docententeam, dat goeddeels uit keurige, academisch opgeleide, individualistisch ingesteld en merendeels al wat oudere eerstegraads docenten bestaat, wordt daarbij geacht het voltijd- en deeltijdonderwijs zoveel mogelijk te integreren.

Al met ingang van het studiejaar 1992-1993 kan in de propedeuse het nieuwe MWD-studieprogramma ingevoerd worden, een jaar later volgt het tweede studiejaar en zo verder. In het studiejaar 1995-1996 zou dan het complete curriculum vernieuwd moeten zijn. In 1993 wordt ook nog tijd gevonden om samen met het Nederlands Centrum Buitenlanders een 'opleidingsdifferentiatie' binnen MWD te ontwikkelen: 'Allochtone zorgbemiddelaar'. Deze start in 1994.

Ogenschijnlijk loopt het dus van een leien dakje, maar dat is inderdaad schijn. Dat blijkt als de 'Visitatiecommissie MWD' op 7 mei 1993 bij W&A op bezoek en in 1995 met de eindbeoordeling komt. "De visitatiecommissie is uiterst kritisch over de uitwerking van de uitgangspunten van de opleiding in het curriculum. Er is sprake van een gebrek aan samenhang en van inconsistentie met de eindtermen en een gebrek aan toepassing van theorie op het niveau van vaardigheden en houding", is een van de bevindingen. En: "De eindtermen zijn nog te weinig sturend voor het curriculum".

Het is duidelijk: de visitatiecommissie vindt de opleiding MWD onder de maat.

"Er ontstonden hele discussies onder collega's over de visitatie: daar deugde niets van", vertelt Hesselink. "Veel collega's riepen: 'Hoe kunnen die mensen van de hbo-raad nu beoordelen of onze opleiding goed is?' Terwijl die visitatiecommissie toen wel flink de vinger op de zere plek legde."

Vanwege het visitatierapport komt de onderwijsinspectie in het geweer voor een 'bestuurlijk natraject'. Het komt er op neer dat in het najaar van 1995 MWD een 'rode kaart' dreigt te krijgen. Zij moet op korte termijn flink verbeteren, wil de bekostiging worden voortgezet. Het College van Bestuur van de hogeschool, waarvan Cor Boom in 1994 lid is geworden, stelt meteen een werkgroep in onder leiding van Wim Slingerland, in het dagelijks leven directeur van de Academie Verpleegkunde. De werkgroep moet onder grote tijdsdruk een volledig nieuw studieprogramma te maken, dat voldoet aan landelijke criteria en dat met ingang van het studiejaar 1996-1997 in één keer ingevoerd moet worden voor alle vier leerjaren tegelijk. Het is er op of eronder. "Het was een drama", meent Ben Bokseveld. Bokseveld, die in 1992 in vaste dienst komt bij MWD,

vormt met Riky Voshaar, Marijke Faber en onderwijskundige Leen Koekebakker de werkgroep. “Ik herinner me nog dat we bij met een groep docenten in Gildehaus in Duitsland zaten om het programma te maken. Iedereen kreeg een A4-tje onder de neus gedrukt om op te schrijven wat hij in zijn lessen ging doen. Van alles werd er bedacht om er onder uit te komen. Riep er eentje: ‘Dat kan ik niet, ik heb mijn bril niet bij me!’.” Onder leiding van Marijke Faber en Ben Boksebeld wordt het nieuwe programma vervolgens ingevoerd. De onderlinge verhoudingen komen daarbij op scherp te staan. Maar de klus wordt bijtijds geklaard en het nieuwe programma start vanaf september 1996 onder leiding van een interim MWD-hoofd, Harry Hemmeler. “Vanaf dat moment is sprake van een volledig uitwisselbaar MWD programma, waarbij de deeltijdvariant een afgeleide is van de voltijdvariant”, zo wordt in de ‘Notitie Zelfonderzoek Instituut Welzijn & Arbeid’ uit april 1999 teruggeblikt. In 1997 blijkt de situatie voldoende te zijn verbeterd en wordt de rode kaart ingetrokken.

Het eindrapport van de Visitatiecommissie MWD uit 1994, waarin feitelijk wordt geconcludeerd dat landelijk achter de naam ‘MWD’ nog altijd een wildgroei aan studierichtingen schuil gaat, stimuleert mede de ontwikkeling van een landelijk opleidingsprofiel. Het profiel ‘(H)erkende kwaliteit MWD’, verschijnt in 1998 en wordt landelijk gedragen door zowel opleidingen als werkveld. Het specificeert wat binnen MWD onder hbo-niveau wordt verstaan. Afspraak is dat het binnen vijf jaar de studieprogramma’s van alle MWD-opleidingen op basis van het opleidingsprofiel vorm gegeven moeten zijn. Daarbij is ruimte voor eigen inbreng: 70 procent van een curriculum moet direct aansluiten op het opleidingsprofiel; aan 30 procent mag een opleiding zelf invulling geven.

GERONTISCH WERK

Een bijzondere plaats bij de opleiding MWD van W&A heeft de studierichting ‘Gerontisch Werk’ (GW). Oorspronkelijk in 1983 bij de KSA gestart als een in de categorie ouderen gespecialiseerde variant van de studierichting Cultureel werk, profileert GW zich begin jaren negentig als een opleiding ‘algemeen maatschappelijk werk voor ouderen’.

“Maar studenten moesten dan eigenlijk een diploma Cultureel werk krijgen. Dat is toen nog wel een hele discussie geweest wat er op het diploma zou moeten staan”, herinnert Cor Boom zich. GW zet zich echter begin jaren negentig – een periode waarin de vergrijzingsproblematiek hoog op de landelijke agenda staat - goed op de kaart. Tijdens de visitatie van MWD in 1993 wordt de ‘leerroute Gerontisch studeren’ wél gekwalificeerd bevonden, maar de opleiding waar het deel van uitmaakt niet. Feitelijk is het dan ook de enige W&A- ‘opleiding’ die systematisch vanuit een (eigen) opleidingsprofiel is opgebouwd. “We maakten het programma zo, dat het precies aansloot bij wat in werkveld rond ouderen werd gevraagd”, aldus Gea Stoverink. Zij komt, vanuit een achtergrond in de verpleging en ouderenzorg - in 1990 bij GW werken. Behalve docent is ze ook onderwijskundige (“Ik volgde die opleiding om een beter docent te worden”) wat goed van pas komt: “We analyseerden personeelsadvertenties, om te kijken wat er gevraagd werd. En belden daarna die instellingen ook op om te vragen wat ze nu precies van hun medewerkers verwachtten. Dat verwerkten we dan in het programma. Tegelijkertijd nam zo ook de bekendheid van GW in het werkveld er enorm door toe. Eerder kenden ze ons eigenlijk nog nauwelijks.”

Daardoor wordt het een zeer succesvolle opleiding, meent Jan Hesselink, die jarenlang aan de opleiding les geeft. “Iedereen die in een ouderenomgeving werkte, zoals de toenmalige Stichtingen Welzijn Ouderen, van Breda tot Winschoten, ze kwamen allemaal naar Enschede. Er was hartstikke veel vraag naar. De mensen die het hadden opgebouwd waren er trots op. De opleiding leverde destijds een surplus voor de tekorten in de andere opleidingen.”

Maar succesvol of niet, in 1999 valt toch voor GW het doek. De brede opleidingsprofielen van SPH en MWD zijn uitgekristalliseerd, categorale of gespecialiseerde studierichtingen worden niet meer door de overheid gefinancierd. Dus: ‘einde verhaal’. “Verschillende mensen voelden zich enorm gekrenkt door het opheffen ervan”, aldus Hesselink. “Dat speelde al die jaren mee. Heel wat mensen voelden zich op de één of andere manier beschadigd. Dat stapelde zich maar op, met elke vorm van vernieuwing meer.” Alleen via een uitstroombrofiel of



Een gedenkwaardig moment

Op 4 februari jl. is de laatste groep GW studenten afgestudeerd. Een bijzonder moment, enerzijds omdat de laatste GW-groep is afgestudeerd, anderzijds omdat hiermee ook de opleiding GW definitief ophoudt te bestaan. De opleiding Gerontisch Werk is gestart in 1983. Dertien jaarlichtingen studenten hebben de opleiding afgerond en zijn veelal werkzaam in het GW-veld. Landelijke ontwikkelingen, aangestuurd vanuit de HBO-raad in samenwerking met het Ministerie en het MWD-werkveld, hebben ertoe geleid dat we op dit moment generieke opleidingen hebben waarin specialisaties en afstudeerprofielen mogelijk zijn. Deze ontwikkeling wordt door dit instituut opgepakt, op korte termijn. Collega's die jaren betrokken zijn geweest bij de opleiding Gerontisch Werk: Louk de Wit, Tilly Marchal, Harry Bisschop, Henk Klein, Martin Santman, Gea Stoverink, Co van Weert, Jacques van Huykelom en Carien van Horne, bedankt voor jullie grote inzet gedurende deze jaren. (Jos Brunninkhuis)

Maart 1999.

afstudeerspecialisatie binnen zo'n opleiding blijft er nog ruimte om af te wijken: in het kader van de 30 procent 'eigen invulling' die volgens de landelijke afspraken rond het beroepsprofiel in elk curriculum mag zitten.

SJD EN PTP

In 1994 vraagt W&A een opleiding Sociaal Juridische Dienstverlening (SJD) aan. De SJD is een jaar eerder landelijk erkend als een aparte opleiding en wordt tot het HSAO gerekend. Her en der gaan hogescholen aan de slag om er een te ontwikkelen. W&A krijgt er vooralsnog geen toestemming voor.

In 2000 lukt dat echter wel. Nadat de opleiding is ontwikkeld, gaat SJD met de propedeuse van start in het studiejaar 2002-2003. Inmiddels is er echter binnen Saxion

sprake van een reorganisatie van de academies. In het kader van de 'hogeschoolclustervorming', waarbij binnen Saxion de domeinen worden herverdeeld, gaat SJD over naar de Academie Bestuur en Recht.

Met ingang van het studiejaar 1998-1999 start de Propedeuse Toegepaste Psychologie (PTP), die formeel onder MWD komt te vallen. Het is een gemeenschappelijk propedeutisch jaar waarbij W&A samenwerkt met de opleiding P&A van Hogeschool IJsselland. In het laatste kwartiel van dit propedeusejaar kiest de student voor een 'schakelprogramma' naar een opleiding MWD, SPH of P&A (met als specialisaties Psychodiagnostisch werk of Beroepskeuze & Arbeidsvoorziening) bij een van beide hogescholen, óf om door te stromen naar de universiteit. De hogeschool wordt al snel uiterst succesvol. Zo suc-

cesvol dat tien jaar later een aparte opleiding 'Toegepaste Psychologie' wordt gestart bij de Academie Mens & Arbeid in Deventer. PTP wordt omgevormd tot 'Propedeuse Psychologische en Pedagogische Studies' (3PS). De student volgt daarin eerst een gemeenschappelijk basisprogramma van een half jaar en kiest daarna uit één van de schakelprogramma's in de richting van MWD, Human Resource Management, PABO, Toegepaste Psychologie of SPH.

NAAR EEN 'INSTITUUTSBREDE' WERKWIJZE

De Visitatiecommissie MWD constateert in 1994, behalve dat het MWD-studieprogramma van onvoldoende kwaliteit is, ook een gebrek aan sturing en 'beleidsvoering'. De werkgroep die in 1995 aan de slag gaat om het MWD curriculum te verbeteren, doet ook daarover aanbevelingen. "We troffen een organisatie waar op dat moment op alle fronten beleidsvoering en sturing ontbrak", vertelt Wim Slingerland, die als extern lid de werkgroep leidt. "Problemen rondom toetsing werden bijvoorbeeld soms op de gang opgelost, met deals tussen docenten en studenten. We hebben aanbevelingen gedaan om dat te verbeteren. Met als kanttekening dat, wilde je de problemen echt oplossen, er ingegrepen moest worden in de personeelssamenstelling."

De directeur, drs. Nel Göbel die in 1994 Boom is opgevolgd, blijkt niet in staat de vereiste veranderingen in te zetten in het hectische instituut. Zij moet eind 1996 het veld ruimen. Harry Hemmeler, die in 1996 al interim-hoofd van MWD is geworden, treedt vanaf 1997 op als interim-directeur, met SPH-hoofd Rie Leene als adjunct. "Die moesten puin ruimen en de personele zaak oplossen", aldus Slingerland. Het interim-managementteam realiseert de contouren van een nieuwe organisatiestructuur, gekenmerkt door een instituutsbrede aanpak.

Vanaf september 1997 worden diverse verbeterteams samengesteld, die met instituutbrede onderwerpen aan de slag gaan, zoals de aansluiting van voorbereidend onderwijs op het hbo-onderwijs, flexibilisering van onderwijs, verbreding van de propedeuse, kwaliteitszorg en op toetsing en beoordeling. "In de verbeterteams zette de

leiding natuurlijk mensen, waarvan ze dachten dat die de stap wel aankonden. Hierdoor ontstond een tekort aan docenten die lessen verzorgden", meent Jan Hesselink. "Dit leidde er toe dat er een zekere spanning ontstond tussen diegenen, die het onderwijs verzorgden en het ontwikkelden."

Onderwijsinhoudelijk gaat W&A nu helemaal voor geïntegreerde brede opleidingen. Bij de ontwikkeling van de studieprogramma's worden de landelijk ontwikkelde eindkwalificaties, voor zover al (in concept) beschikbaar, benut. Deze worden weer omgezet naar doelen, op basis waarvan modules worden ontwikkeld of bijgesteld. "Om deze integratie te bewerkstelligen heeft de opleiding, naast interne studiedagen en discussies, structureel en systematisch overleg gevoerd met het managementteam en de leerplanontwikkelcommissie. (...) Niet in de laatste plaats is er gesproken met het werkveld", zo wordt in de 'Notitie zelfonderzoek Instituut Welzijn & Arbeid' uit 1999 geschreven.

Zoveel mogelijk worden ook de voltijd- en deeltijdopleidingen 'gesynchroniseerd', zowel qua opbouw als in structuur. Dit mede omdat voltijdstudenten met enige regelmaat een vaste baan aangeboden krijgen. Zo worden belemmeringen weggenomen voor voormalige deeltijdstudenten om de opleiding in deeltijd af te ronden. W&A kiest ook voor het werken met 'leerroutes': iedere module wordt per studiejaar tenminste twee keer (en soms drie of vier keer, afhankelijk van het aantal groepen) aangeboden, verdeeld over de vier lesperiodes. Elke lesgroep volgt dezelfde, maar van andere lesgroepen verschillende, van tevoren door de opleiding aangegeven modulevolgorde, de leerroute. Een individuele student kan versnellen of vertraging inhalen, door gemiste lessen in te halen bij een groep met een andere route. Dat maakt het programma flexibel.

AUTONOMIE BESTAAT NIET

De aparte teams van SPH deeltijd en voltijd worden tot één team samengevoegd. Er komt een managementteam met een directeur en twee opleidingscoördinatoren (MWD en SPH). De samenhang in de instituutactiviteiten wordt voor het eerst aangebracht vanuit een 'businessplan', dat de periode 1998-2000 bestrijkt.

Op 1 april 1998 wordt de nieuwe organisatiestructuur definitief. Harrie Hemmeler en Rie Leene nemen afscheid van W&A. Het managementteam wordt nu gevormd door de nieuwe directeur Wim Boomkamp, Jos Brunninkhuis als opleidingscoördinator MWD en Nana Sangidi als opleidingscoördinator SPH. Binnen dit managementteam beslist de directeur. Zowel MWD als SPH krijgen een opleidingsteam, dat is onderverdeeld in een propeusesteam, middenfaseteam (2e en 3e jaar) en een eindfaseteam (4e jaar) met elk een coördinator. De opleidingscoördinatoren zijn tevens voorzitter van de leerplanontwikkelcommissie (LPOC) van hun opleiding. De LPOC adviseert het MT over onderwijsontwikkelingen, didactische vormgeving en toetsing. Zij geeft onder meer aan welke de vanuit de eindtermen afgeleide doelen zijn en wat de inhoud en aard van de toetsen moeten zijn. De uitwerkingen daarvan gebeurt door docenten, ondersteund door de coördinatoren. Die uitwerkingen worden weer getoetst door de LPOC.

De opleidingscoördinatoren overleggen met de opleidingscommissie (OC) van hun opleiding, die bestaat uit 2 docenten en 2 studenten. De OC's brengen jaarlijks advies uit over de Onderwijs- en Examenregeling en de uitvoering ervan, en adviseert (on)gevraagd over alles wat het onderwijs betreft. De OC heeft weer een klankbordgroep, het Studentenberaad. Inspraak is georganiseerd via de Instituutsraad, waar medewerkers en studenten van zowel MWD als SPH zitten en waarmee de directeur regelmatig overlegt.

De contacten met het werkveld worden beter gestructureerd. Er is een Raad van Advies op instituutsniveau, waarin werkgevers uit het werkveld drie keer paar jaar adviseren over het instituutsbeleid. Per opleiding zijn er werkveldcommissies die betrokken worden bij de afstemming van het curriculum op de beroepspraktijk, maar ook over de inhoud van het curriculum. Stagedocenten bezoeken periodiek de praktijkinstellingen en begeleiden studenten in de praktijk.

Vanuit de academie gaan ook steeds vaker medewerkers van W&A participeren in allerlei instituutsoverstijgende overleggen en projecten. Zij ervaren dat wat op het eigen instituut gebeurt zelden op zichzelf staat. Desondanks zullen de meeste medewerkers echter met gemengde

gevoelen in het 'Zelfevaluatie rapport Proefaccreditering' van de opleiding MWD (mei 2000) hebben gelezen, wat daar ogenschijnlijk achteloos staat geschreven: "Onder het motto 'autonomie bestaat niet' vindt voortdurend overleg en afstemming plaats op hogeschoolniveau".

ERNSTIGE TEKORTKOMINGEN

De reorganisatie wordt net op tijd ingezet, zo blijkt als in mei 1997 SPH wordt geïnspecteerd. Volgens de onderwijsinspectie (in de 'Evaluatie Bestuurlijke Hantering Opleiding SPH', 2000), heeft de Visitatiecommissie SPH in Enschede "een opleiding aangetroffen die in ontwikkeling is en die bezig is met een omvangrijke inhaalslag. Deze inhaalslag is nodig, omdat de afgelopen jaren het sturend vermogen van de opleiding is achtergebleven en er inhoudelijke achterstanden zijn ontstaan. De commissie onderstreept dat deze inhaalslag daadwerkelijk moet worden gemaakt om de kwaliteit en de actualiteit van het onderwijs te verbeteren." Op basis van het eindrapport van de Visitatiecommissie SPH ('Onderweg naar hulpverlening op maat', 1998) concludeert de onderwijsinspectie, dat er bij zowel de deel- als de voltijdopleiding van de SPH "ernstige tekortkomingen bestaan in de kwaliteit van het onderwijs. Het betreft met name de onderwijsinhoud, het onderwijsproces, de rendementen en de randvoorwaarden."

Na de ervaringen met de visitatie van MWD zijn deze conclusies dit keer geen verrassing. W&A is zelfs al met verbeteringen aan de slag. In juli 1997 wordt het 'Raamwerk Studieprogramma SPH' vastgesteld, met daarin de grote lijnen van de curriculumaanpassingen. Als in de loop van 1998 het landelijk opleidingsprofiel SPH in concept beschikbaar komt, wordt dit meteen verwerkt in de eindtermen. De eindtermen hebben zowel een beoordelende functie (van studenten in hun ontwikkeling tot beroepsbeoefenaar) als een legitimerende functie (naar de werkvelden en 'de maatschappij'). Ook heeft de opleiding nu de visie goed op het netvlies, van waaruit wordt ontwikkeld. "Het beroep van sociaal pedagogische hulpverlener is gebaseerd op centrale waarden en normen in de samenleving die aangeven dat ieder individu op basis van eigen mogelijkheden en talenten zich zo

optimaal mogelijk moet kunnen ontwikkelen en zo zelfstandig mogelijk moet kunnen functioneren binnen zijn/haar maatschappelijke context. Het uitgangspunt is dat de cliënt en zijn omgeving met elkaar in evenwicht moeten worden gebracht”, wordt in de ‘Notitie zelfonderzoek Instituut Welzijn & Arbeid’ (1999) geschreven. De opleiding wil daarom studenten afleveren die “enerzijds beschikken over competenties (‘vakmanschap’) en derhalve in generieke zin in staat zijn om op methodische wijze de zorg en het klimaat in het werkveld te bevorderen en die anderzijds beschikken voer verdiepte kennis, vaardigheden, ambities en verbeeldingskracht. Gestreefd wordt naar de vorming van een creatieve professional met een probleemoplossend vermogen en een reflectieve innovatieve instelling.” Daarom zal de vernieuwde opleiding zich kenmerken door een “bekwaamheidsgerichte onderwijsbenadering”, waardoor “niet de traditionele vakken met hun leerstofindeling en –volgorde centraal staan, maar de opbouw van het voor het beroep relevante kwalificaties”.

LEREN LEREN

In het studiejaar 1998-1999 start de ‘propedeuse nieuwe stijl’ van SPH, waarin ook de onderwijsvisie van de hogeschool is verwerkt. ‘Leren leren’ staat centraal: de student is verantwoordelijk voor de eigen studieloopbaan en moet daarom actief en zelfstandig (leren) leren. Binnen gegeven kaders moet hij zijn eigen leerdoelen (leren) bepalen en formuleren, daarbij passende leeractiviteiten (leren) selecteren en zijn leerproces zelf (leren) beoordelen en bijsturen. Daarbij passen nieuwe werkvormen, zoals het probleemgestuurd onderwijs (PGO), dat nu wordt geïntroduceerd. Ook wordt een systeem van studieloopbaanbegeleiding ingevoerd, gericht op oriëntatie, verwijzing en selectie van de student. Verder worden modules geclusterd om “integratie en onderlinge afhankelijkheid van de leerstof duidelijk te maken”.

Het postpropedeuse programma wordt in de jaren daarna verbeterd. Op dat moment voor het werkveld in toenemende mate relevante thema’s als ambulante zorg en preventie en allochtonenproblematiek worden bijvoorbeeld zwaarder aangezet. Rond zo’n thema worden, net als in de propedeuse, daarmee samenhangende modules geclusterd. Er komt meer aandacht in het curriculum voor teamfunc-

tioneren en leiding en begeleiding geven. Ook worden de eindopdrachten verbeterd, onder meer door hier expliciet een (praktijkgericht) onderzoekslijn aan te koppelen.

In oktober 2000 volgt de beloning voor de grote, systematisch uitgevoerde inspanningen. De onderwijsinspectie concludeert dat de opleiding “voldoende adequaat” heeft gereageerd op de ernstige tekortkomingen.

GRENSOVERSCHRIJDEND ONDERWIJS

Internationalisering wordt binnen Hogeschool Enschede en later binnen Saxion gezien als een integraal en kwaliteitsverhogend – zij het niet altijd even eenvoudig te realiseren - onderdeel van de studieprogramma’s van de opleidingen. W&A volgt in de pas. Het belangrijkste doel van internationalisering is verbetering van de kwaliteit van het beroep en de opleidingen, door de uitwisseling van mensen en kennis. Daartoe nemen in de jaren negentig W&A studenten en docenten onder meer deel aan het Erasmus-programma, dat sedert 1987 bestaat en uitwisselingen en internationale uitwisselingen en stages van studenten stimuleert door heel Europa. “Ik heb zo nog drie maanden les gegeven in Finland, betaald door de Finnen”, vertelt Jim Bijlsma. W&A onderhoudt en legt in de jaren negentig diverse internationale contacten. De overheid stimuleert dat met regelingen als het ‘grenslandenbeleid’ of de ‘Regeling stimulering grensoverschrijdende samenwerking hoger onderwijs 1997-2000’. Samenwerkings- en uitwisselingsovereenkomsten zijn er onder begin jaren negentig onder meer met de Fachhochschule Düsseldorf en Münster, met de Hacettepe Universiteit in Ankara en met de provincie Pest in Hongarije.

Een belangrijke internationale ontwikkeling is in 1999 de ondertekening door 29 Europese onderwijsministers van de ‘Bolognaverklaring’. Daarin verklaren ze in beginsel het hoger onderwijs onderling vergelijkbaar en toegankelijk te maken – belangrijk omdat de ‘productiefactor’ kennis steeds belangrijker wordt in een maatschappij waar diensten voortdurend aan belang winnen. Ook willen ze de onderlinge mobiliteit vergroten. Op basis daarvan start het ‘Bolognaproces’. Belangrijke onderdelen daarvan zijn dat de Europese landen allemaal met zowel een vergelijk-

bare bachelor-master structuur (BaMa-stelsel) gaan werken, als met een vergelijkbaar systeem van studiepunten: het European Credit Transfer System (ECTS). Beide worden met ingang van het studiejaar 2002-2003 ingevoerd. Daardoor worden verschillende diploma's en studiepunten binnen Europa beter vergelijkbaar en overdraagbaar. Dat maakt de uitwisseling van studenten eenvoudiger. Die uitwisseling wordt vanaf 2001 door AMM gestimuleerd met een 'studietraject internationalisering'. Studenten kunnen bij buitenlandse partnerhogescholen in België, Duitsland, Engeland, Denemarken, Zweden en Finland ('Socrates-netwerk') programma onderdelen volgen. Met de Fachhochschule Düsseldorf is zelfs een 'Binat' overeengekomen, een binationale studierichting – een mogelijkheid die goed past in het Bologna-proces. Praktijkvorming of studie buiten het netwerk kan ook: in Suriname en India. Een 'aandachtsfunctionaris internationalisering' bewaakt de samenhang.

Vanaf 2005 wordt de term 'internationalisering' binnen AMM breder opgevat. Alle activiteiten met internationale raakvlakken worden als zodanig gezien: van Voorbereidend Jaar Anderstaligen en de Duitstalige SPH-variant Sozialpädagogik, via internationale contractactiviteiten en het Socrates-netwerk tot de inbedding van vakken als 'culturele diversiteit' in het curriculum. Het zijn allemaal mogelijkheden voor de AMM-studenten om in aanraking te komen met de andere (culturele) werkelijkheden. In september 2012 start AMM met een Final Year (van 60 ECTS), dat voor de eigen en buitenlandse studenten de mogelijkheid biedt om Engelstalig en internationaal af te studeren. Meer wordt echter verwacht van de mogelijkheid om slechts de helft van zo'n Final Year te doen, in de vorm van een 'exchange program', van 30 studiepunten, die eenvoudiger in iemands studie is in te passen. Met de opleiding SPH, die bij haar accreditatie (2011) een bijzonder kenmerk voor haar Euregionale oriëntatie krijgt, wor-



Op 1 september jl. is een gedeeltelijk nieuw systeem van studieloopbaanbegeleiding ingevoerd. Dit nieuwe systeem verschilt op twee punten met de begeleidingssystemen die in het vorige studiejaar in gebruik waren. Het eerste verschil is de reikwijdte ervan. Het nieuwe studieloopbaanbegeleidingssysteem geldt voor het hele instituut, dus voor alle opleidingen: SPH, MWD (deeltijd en voltijd), de Propedeuse Toegepaste Psychologie en het Voorbereidend Jaar voor Anderstalige Studenten. Het tweede verschil betreft de naamgeving. Voorheen werd gesproken van mentoraat, studiebegeleiding en studentbegeleiding. In de toekomst wordt alleen nog het begrip studieloopbaanbegeleiding gehanteerd. De studieloopbaanbegeleiding strekt zich uit over de hele opleiding.

Lit: Blauwe Berichten, 28 september 1998, jaargang 11 nr. 138.



Worden begin jaren '50 de onderwijsactiviteiten gegeven in de ruimtes van de rustieke villa's in Hengelo en Enschede, in de jaren 2000 zijn er de OTSWO's. De Open Transparante Studeer en Werk Omgeving is ingericht om studeren en werken te integreren.



den afspraken gemaakt over gezamenlijke Nederlands-Duitse curriculumonderdelen.

GRENZELOOS ONDERNEMEND

Veel internationale contacten zijn nauw verweven met contractactiviteiten (de 'derde geldstroom'), wat past in de marktgerichte werkwijze van de hogeschool. W&A ontpopt zich tot één van de actiefste instituten, met vooral veel activiteiten in Duitsland. Er ontstaat een 'Bureau Contractactiviteiten' (later ook wel 'Commerciële activiteiten', 'Villa' en 'Bureau Kennistransfer' genoemd). Het bureau krijgt lang veel ruimte om naar eigen inzicht contractactiviteiten binnen te halen en uit te voeren. 'Vrije jongens' als Jan Hesselink gaan, met de spulletjes in een plastic tasje, daarvoor actief de boer op. "Maar wel duidelijk doel georiënteerd", laat Hesselink geen misverstanden bestaan. "Cor Boom zei in 1989 tegen mij: jij wordt onze koopman voor de ontwikkeling van contractactiviteiten. Toen vroeg ik hem: maar waaraan meet jij dan na een jaar af, of ik succesvol ben? Ik wil niet weten wat ik allemaal moet doen, dat kan ik zelf wel bedenken. Maar ik wil graag weten waaraan jij beoordeelt of het succesvol is? Zo doe ik dat ook met cliënten."

De eerste cursus in Duitsland wordt in 1991 gegeven bij de Eylardus Stiftung (Eylarduswerk) in Bad Bentheim, waar medewerkers bijgeschoold worden. In Berlijn wordt teambegeleiding gegeven aan Sozialamt medewerkers. "En het had geen haar gescheeld of we hadden in 1992 een grote opdracht in Berlijn, stadsdeel Berlin-Mitte, gehad om Oost-Duitse inrichtingswerkers bij te scholen. Die waren namelijk na de 'Wende' allemaal hun diploma kwijt: dat gold niet meer. En de West-Duitsers vertikten het hen bij te scholen. Wij wilden het wel doen, maar het toenmalige College van Bestuur van de hogeschool wilde het uiteindelijk niet", vertelt Boom. Een dergelijk project komt jaren later toch nog van de grond. Door Bureau Contractactiviteiten wordt in Halle/Saale (voormalig Oost-Duitsland) van 2002 tot 2006 aan tientallen sociaal werkers een verkort, competentiegericht 'Nachqualifizierungstraject' geboden. Het programma is volledig afgeleid van de Duitstalige opleidingsvariant van SPH in Enschede, Sozialpädagogik, die in de jaren negentig is ontwikkeld. Diverse docenten uit Enschede zitten regelmatig in

de trein naar Halle/Saale om er lessen te verzorgen. De meeste deelnemers uit Halle behalen uiteindelijk het getuigschrift 'Sozialpädagogik'.

Een vergelijkbaar vierjarig leertraject wordt op Aruba aangeboden, gericht op scholing op hbo-niveau van lokale Arubaanse sociaal werkers. Dit scholingstraject wordt vanaf 2005-2006 onder verantwoordelijkheid van Bureau Contractactiviteiten uitgevoerd op basis van het MWD-curriculum met bijbehorende toetsing. Regelmatig vliegen inhoudsdeskundige docenten van AMM voor een periode naar Aruba om er lessen te verzorgen. Nana Sangidi en methodiekdocente Yvonne Houtman zijn de centrale personen in dit scholingstraject. Houtman gaat (weer) op haar geboorte-eiland wonen om er onderwijs te coördineren, lessen te verzorgen en de beroepspraktijkvorming te begeleiden.

BIJZONDER EUREGIONAAL

De eerste 'Euregionale cursus', de nascholingscursus voor medewerkers van de Eylardus Stiftung te Bentheim in 1991, geeft de stoot voor de Duitstalige SPH-variant Sozialpädagogik. "Voor de cursus van de Eylardus Stiftung was veel belangstelling", vertelt Cor Boom. "Zoveel, dat we ons afvroegen: waarom maken we er geen hele opleiding van?" Zo gebeurde. "Martin Santman en Cor Boom vroegen mij in 1993 om voor Contractactiviteiten een leergang Sozialpädagogik voor deeltijdstudenten te ontwikkelen", vertelt Karel Buitinga, die als orthopedagoog in de jaren tachtig al een aantal jaren bij de SAT heeft gewerkt en nu de kans grijpt een nieuwe opleiding op te zetten. "De vraag kwam uit het Duitse werkveld: de Fachhochschulen leerden teveel kennis en theorie, maar te weinig praktische vaardigheden." Volgens Jan Hesselink kwam daar nog wat bij: "De Duitsers wilden inderdaad de 'Handlungsfähigkeit' bevorderen, maar de meerwaarde was vooral ook de Nederlandse invloed: het Nederlandse denken en doen, vanuit een ander referentien denkkader: eerder oplossingsgericht, sociologisch verankerd en autonomieversterkend."

In september 1993 begint een eerste groep van 15 SP-deeltijdstudenten aan de opleiding. "De eerste docenten,



Studiedagen zijn altijd een vast onderdeel binnen de cultuur van AMM. Hier foto's van een studiedag op 28 januari 2010.



de pioniers uit die jaren waren Piet Rademakers, Herman Heijnen, Wim Boelens, Wim Brinkman en ikzelf”, vertelt Karel Buitinga. “Vooral docenten die in de deeltijd les gaven deden er in het begin aan mee. Voor deeltijdstudenten moet je anders met je curriculum omgaan. Die luisteren naar theorie met in het achterhoofd: wat betekent dat voor mijn werk? Voltijders luisteren naar theorie, en hebben nog geen idee bij wat dat voor het werk betekent. Groepdynamische processen verlopen alleen daardoor al anders en je moet je lessen dan ook niet dichttimmeren.” Het team ontwikkelaars van de Duitstalige opleiding bestaat uit Nederlanders, op één na: Michael Daldrop uit Burg Steinfurt. “Hij was de enige Duitser en nam het onderdeel Recht en Jeugdrecht voor zijn rekening”. Voor het grootste deel wordt geput uit het Nederlandse curriculum, dat wordt vertaald en aangevuld door bijdragen van de studenten. “De ontwikkeling van het curriculum gebeurde feitelijk door de studenten te bevragen over wat ze in hun Duitse werkveld nodig hadden”, aldus Buitinga. “De taal kon overigens nog wel eens tot misverstanden aanleiding geven. Zo had Herman Heijnen tijdens een evaluatie van een studiemeerdaagse in Duitsland het bijvoorbeeld eens over ‘den Verkehr’ en toen keken de Duitse dames hem vreemd aan. Hij bedoelde ‘de relatie’, zij dachten dat hij ‘geslachtsverkeer’ bedoelde.

Geleidelijk aan wordt de opleidingsvariant verder verbeterd, maar van meet af aan is zij een succes. Zeker als vanaf 1999 de Duitse Hoge Raad de opleiding erkent en studenten voor studiefinanciering in aanmerking komen, neemt de belangstelling enorm toe. Lange wachtlijsten zijn het gevolg, evenals het door de jaren heen enkele malen ‘ophogen’ van het aantal studenten dat mag instromen. In 2003 zijn er 200 SP-studenten bij AMM, in 2005 al 400. In 2010 telt AMM circa 2400 studenten waarvan er circa 800 Sozialpädagogik studeren. Is in de eerste jaren de SP-student te typeren als een typische deeltijdstudent (met meestal al meerdere jaren praktijkervaring), het overgrote deel van de studenten wordt tegenwoordig gevormd door ‘Praktikanten’: studenten met nauwelijks ervaring in het werkveld, die naast hun (eerste) baan of stageplek de opleiding in deeltijd doen. Al sinds eind jaren negentig duikt dan ook de vraag op, of er niet ook een Duitstalige voltijdopleiding moet komen. Dat is er niet

100 jaar MWD

Op donderdag 4 november 1999 heeft de opleiding MWD enige aandacht besteed aan het feit dat in 1899 de opleiding voor socialen arbeid opgericht werd.

De deelnemers hebben deelgenomen aan de aangeboden workshops, nadat ze de feestrede van Prof. Dr. Henk van den Berg aangehoord hadden. Tijdens de informele afsluiting van deze middag overhandigde Wim Boomkamp een cheque ad f 750,- aan Henk Daleman, vertegenwoordiger van de Zorggroep Oost-Gelderland. Het aangeboden bedrag kan door de Zorggroep besteed worden aan een project op het terrein van het maatschappelijk werk, waarbij een aantal van onze studenten betrokken zijn.

Enkele docenten hebben een schriftelijke bijdrage geleverd aan het welslagen van deze middag:

***Wim Boomkamp** schrijft in het voorwoord dat het primaat voor de inrichting van onze opleiding ligt bij de praktijk en dat we moeten inspelen op de veranderingen in de samenleving en de beroepsgroep.*

***Jos Brunninkhuis** schrijft over het primaat, maar legt dit bij de confrontatie met praktijkproblemen. De docent biedt volgens hem geen gemoduleerde en panklare kennis meer aan, maar de student zoekt samen met medestudenten en / of tutor antwoorden om zodoende competenties op integratieve wijze aan te leren.*

***Jan Wibbelink** houdt een pleidooi in zijn artikel "De intake anders bekeken" om als maatschappelijk werkende zodanig te signaleren dat de klanten meer inzicht krijgen in hun eigen mogelijkheden in plaats van de problemen te laten oplossen door een maatschappelijk werker.*

***Hans Hartsuijker** wenst in zijn bijdrage dat opleiding en werkveld vaker de handen in elkaar slaan om te komen tot uitwisseling van werkgedachten, ontwikkelingen en projecten.*

***Jan Hesselink** constateert dat er ten aanzien van het beroep maatschappelijk werk een sterke scheiding tussen praktijk en wetenschap is en sterk gefragmenteerde mens- en maatschappij-wetenschappelijke kennis (theoretische sprakeloosheid). Het interventie potentieel dient te worden vergroot, omdat MW per definitie revolutionair en confronterend mag zijn.*

Francois Dumoulin verzet zich tegen de naar zijn mening overloze en onbruikbare opsommingen van thema's, beroepskwalificaties en competenties en bepleit een ordening van de opleiding vanuit wetenschappelijke disciplines en daaruit afgeleide MW-methoden, gericht op levensgebieden.

De feestredenaar van deze middag Prof. Dr. Henk van den Berg, tracteerde de deelnemers op een boeiende terugblik op met name de laatste 40 jaar van het maatschappelijk werk. Hij schetste de niet-academische benaderingen zoals het bemoederen, vormen van christelijk en niet-christelijk fundamentalisme en de academisch-sociologische benaderingen van het gezin en de samenleving .

Al met al kunnen we terugkijken op een geslaagde middag, die vlekkeloos verliep en menig deelnemer heeft "geënthousiasmeerd " of "bevoliegd" met betrekking tot het vak maatschappelijk werk en de opleiding tot maatschappelijk werker.

Jan Wibbelink,

November 1999.

van gekomen. Wel is in het studiejaar 2012-2013 gestart met de ontwikkeling van de 'Euregionale opleiding', in samenwerking met de Hogeschool Arnhem-Nijmegen. Dit in reactie op het op termijn dichtdraaien van de bekostigingskraan voor Sozialpädagogik in het kader van de bezuinigingen van het Kabinet Rutte I. In de Euregionale opleiding volgen Nederlandse en Duitse studenten de opleiding SPH waarbij in beide talen les gegeven wordt.

ACCREDITATIE OP PROEF

Op basis van ervaringen met de interne zelfevaluaties (en de interne audits) en de externe visitaties (maar ook vanwege internationale ontwikkelingen: het Bologna akkoord) wordt eind jaren negentig landelijk een aangescherpt systeem van kwaliteitscontrole van het hoger beroepsonderwijs ontwikkeld. Centraal daarin staat de 'hbo-standaard': een pakket kwaliteitseisen waaraan een hbo-opleiding moet voldoen. Het pakket is uitgewerkt in een lijvig protocol, waarin inhoudsaspecten (eindtermen, binnen- en buitenschoolsprogramma, toetsing), het onderwijsproces ("de inrichting van de onderwijsleersituatie"), de ondersteunende onderwijsprocessen (zoals planning en organisatie, instroombeleid, selectie en verwijzing, studieloopbaanbegeleiding), de resultaten (studieresultaten van studenten, "de beheersing van de kwantitatieve opleidingsresultaten") en de kwaliteitsbewaking (evaluaties van bovenstaande en de methodologische onderbouwing ervan) van de opleiding worden getoetst. Ofwel: welke kwaliteit van onderwijs heeft de opleiding gerealiseerd en hoe bewaakt de opleiding dat? In het gedetailleerde 'accreditatiekader' zijn de nieuwste inzichten opgenomen, deels vooruitlopend op ontwikkelingen in het hbo. Zo worden nieuwe kwaliteitseisen rond toetsing en integratie van binnen- en buitenschoolse curriculum opgenomen. Om uit te proberen of het accreditatiekader werkt, worden de eerste opleidingen 'op proef' geaccrediteerd, zonder dat dit meteen consequenties heeft voor de bekostiging.

Net als met de visitatie in 1993 is met de accreditatie de MWD weer als eerste aan de beurt. De opleiding is dan al wel bezig om het curriculum te vernieuwen op basis van het opleidingsprofiel uit 1998. In studiejaar 2000-2001

start in de propedeuse een daarop gebaseerd programma. Maar de hoofdfase moet nog ontwikkeld worden. Bovendien is in 2000 de onderwijsvisie van de (sinds 2000: Saxion) hogeschool herzien en wordt competentiegericht onderwijs als basisconcept zwaar aangezet. Dat moet ook nog een plaats krijgen. In juli 2000 schrijft Gerallien Holsbrink, net kersvers als onderwijskundige binnengehaald en meteen voor de leeuwen gegooid, een 'Plan van aanpak implementatie onderwijs op maat in een activerend klimaat' waar W&A mee aan de slag gaat.

Het accreditatieonderzoek vindt in het najaar van 2000 plaats. Het 'Comité Proefaccreditering Hbo' deelt in november 2001 mee, dat "uw opleiding volgens de regels van de proef voor een negatieve accreditatiebeslissing in aanmerking komt". Zij is positief over de propedeuseinvulling, maar niet over het (nog niet vernieuwde) postpropedeuse programma: plannen hebben is niet (meer) genoeg, de kwaliteit moet aantoonbaar bestaan. Opvallend is, dat het accreditatiecomité net als in 1995 constateert dat er onvoldoende samenhang is. "Het programma vertoont nog veel kenmerken van een modulair systeem waarbij modules op zichzelf staan en in onvoldoende mate inhoudelijk zijn afgestemd en in onderlinge samenhang worden aangeboden." De toetsing, een aspect dat in de proefaccrediatie veel nadrukkelijker dan voorheen naar voren komt, blijkt ook voor verbetering vatbaar. Zo zijn er in onvoldoende mate inhoudelijke criteria vastgesteld waarop studenten worden getoetst, de toetsvormen en wat getoetst moet worden sluiten niet altijd aan, en de niveaubewaking is niet altijd op orde.

Formeel heeft het negatieve accreditatiebesluit (nog) geen consequenties, maar de onderwijsinspectie komt voorjaar 2002 toch langs om te zien of op er verbeteringen zijn aangebracht. Dat blijkt zo te zijn: de onderwijsinspectie kan tevreden constateren dat er geen sprake (meer) is van 'langdurige ernstige tekortkomingen'.

Sinds de proefaccrediatie is dan ook systematisch via projecten hard gewerkt aan het nieuwe 'Ideaalcurriculum'. Het tweedejaars programma is ingevoerd, de hoofdlijnen voor het derde en vierde jaar liggen vast. Het programma is competentiegericht, met een opbouw in niveau per studiefase (oriëntatie-, reproductie-, productiefase). De per niveau in deelkwalificaties uitgewerkte opleidingskwalifica-



De visie van AMM

AMM wil een kennisinstelling zijn, waar ontwikkeling, overdracht en toepassing van kennis op het terrein van social work een organisch geheel vormen, gericht op het verbeteren van de praktijk. 'Kennis' wordt daarbij geïnterpreteerd als het geheel van betekenissen, begrippen en vaardigheden, werkwijzen, et cetera, die voor juist en waar wordt gehouden en richting geeft aan het handelen. Het belangrijkste doel van AMM als kennisinstelling is een uitstroom, die voorziet in de maatschappelijke vraag van 'vandaag en morgen'. Waarbij het uiteindelijke 'product' tot stand komt in dialoog met de klant. Een sterke relatie met het werkveld is daarom van groot belang.

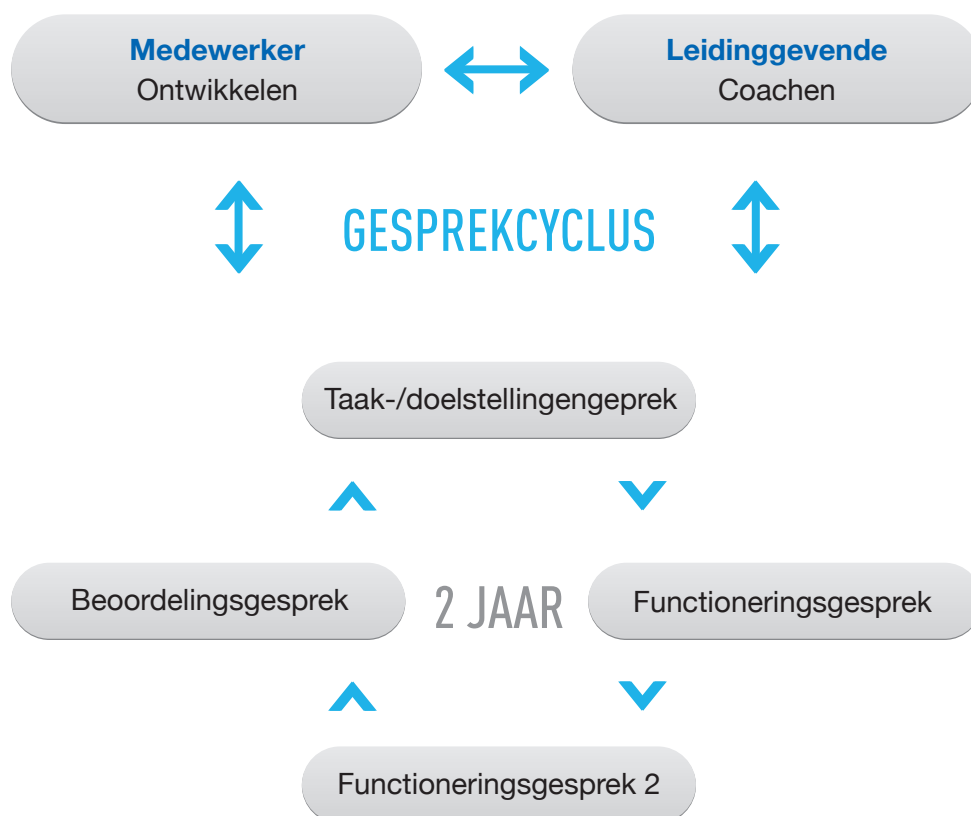


6. Professionalisering

Saxion ambitie	Saxion Indicatoren	Uitwerking in AMM indicatoren	Toelichting
Ambitie 1: Ontwikkelingsbudgetten (uren en middelen) dragen aantoonbaar bij aan het behalen van ambities die we in deze strategische visie geformuleerd hebben.	Actiepoint voor academies en diensten. kwalitatief monitoren via managementreview van de academie / diensten.	S.21 - AMM realiseert via de gesprekscyclus en een daar mede uit voortkomend scholingsplan maximale resultaten m.b.t. de strategische visie. (Zie hoofdstuk 4.2)	
Ambitie 2: Verrijking van het onderwijs met nieuwe kennis blijven we belangrijk vinden. In praktijkgericht onderzoek, promotie en specialisatie bundelen onze kenniscentra deze nieuwe kennis. Door vanuit de kenniscentra steeds meer docenten actief te betrekken kan nieuwe kennis zichtbaar terugvloeien naar het onderwijs.	Actiepoint voor de kenniscentra en academies. Kwalitatief monitoren via managementreview.	S.22 - Tenminste 20% van de docenten is betrokken bij innovatieve trajecten die als doel hebben nieuwe kennis te genereren. (Zie hoofdstuk 4.2)	
Ambitie 3: Een toenemend aantal van de docenten bekwaamt zich in en is actief op het gebied van praktijkgericht onderzoek.	Indicator: Percentage docenten dat deelgenomen heeft aan praktijkgericht onderzoek bij een kenniscentrum. (streefwaarde: eerst nulmeting, dan bepaling streefwaarde).	Zie eerste punt 1.4, Algemene Indicatoren: Onderzoek (In 2012 zet AMM 10 % van het team docenten in, die zich binnen het Kenniscentrum GW&T bezighouden met onderzoek.)	
Ambitie 4: Een toenemend aantal medewerkers is academisch geschoold en heeft een mastertitel. De Saxion Academy biedt faciliteiten in corporate training en brengt vraag en aanbod op het gebied van opleiding bij elkaar. Medewerkers kunnen zo gericht werken aan hun verdere professionalisering en ontwikkeling.	Indicator: percentage docenten dat over een academische opleiding beschikt (streefwaarde: 70 %). Tevredenheid over de ontwikkelmogelijkheden wordt meegenomen in het medewerkerstevredenheidsonderzoek.	S.23 - In 2012 is 35% van het AMM personeel academisch geschoold. (Zie hoofdstuk 4.2) S.24- Qua ontwikkelmogelijkheden willen we in 2012 dat 75% van de medewerkers tevreden is. (Zie hoofdstuk 4.2)	In 2007 bedroeg het percentage AMM personeel dat academisch geschoold was 30 %.

In 1998 verschijnt het eerste Businessplan en in 2001 het Strategisch Beleidsplan AMM 2001 -2004 (een gedetailleerd plan met onder meer een 'mission statement' van 9 punten). In 2004 is de naam Beleidsplan weer veranderd in Businessplan. Bovenstaande visie geeft kernachtig het ambitieniveau weer van AMM in 2008. De inbreng van het werkveld wordt cruciaal gevonden.

NOTITIE GESPREKCYCLUS ACADEMIE MENS & MAATSCHAPPIJ SAXION HOGESCHOLEN



ties zijn richtinggevend voor zowel het curriculum als de toetsing. De onderlinge samenhang tussen ('horizontale' en 'verticale') leerlijnen is inzichtelijk gemaakt, terwijl door werkvormen en opdrachten directe verbindingen worden gelegd tussen theorie en praktijk. 'Probleemgestuurd BlokOnderwijs' (PBO) is ingevoerd, waarmee aansluiting wordt gevonden bij de onderwijsvisie van Saxion. "De eerste belangrijke reden ligt in de actieve rol van de student. De student gaat zelf actief op zoek naar informatiebronnen en gebruikt deze informatie bij de oplossing van een probleem", legt docente Marijke Kling in het 'Handboek PBO' uit 2001 uit. "De tweede belangrijke reden is

de praktijkgerichtheid van PBO. Er wordt gewerkt aan de oplossing van praktijkrelevante problemen waar vaak niet direct een oplossing voor voorhanden is. Bij het oplossen van problemen wordt verondersteld dat effectief gebruik gemaakt wordt van meerdere kennisgebieden. De studenten zijn zelf verantwoordelijk voor het leerproces." Om de 'studeerbaarheid' te vergroten zijn voor alle onderwijseenheden studiehandleidingen gemaakt, die volgens een vast 'format' zaken als leerdoelen, de globale inhoud, studiebelastingen, het lesschema, de literatuur en de toetsing beschrijven.



Ook de toetsing is sterk verbeterd. Er is een academiebreed toetsbeleid. Daarin wordt onder meer berekend welke toetsvormen gebruikt moeten worden en op welk moment in het curriculum. Hier profiteert AMM van het voorwerk, dat al vanaf medio jaren negentig is gedaan door met name Gea Stoverink. Zij werkt al sinds medio jaren negentig uit persoonlijke interesse nauw samen met onderwijskundigen van (toen nog) Academie Verpleegkunde in een (nog vrijblijvende) 'toetscommissie'. Deze wordt in 2000 geformaliseerd in de Opleidingen Toets Commissie (OTC) en gaat onder meer werken aan de kwaliteit van de toetsen en aan deskundigheidsbevordering rond toetsconstructie en toetsafname. Het AMM-toetsbeleid wordt vrijwel onveranderd in 2003 door Saxion als beleid overgenomen.

De opleiding SPH plukt in 2004, wanneer zij het accreditatiepanel op bezoek krijgt, de vruchten van de ervaringen van MWD en de impuls die dat geeft aan het kwaliteitsbewustzijn. De SPH-opleiding, die nu qua opzet en invulling geheel vanuit dezelfde gedachte is opgezet als MWD, wordt met vlag en wimpel geaccrediteerd. In de jaren daarna probeert AMM het proces rondom de kwaliteitszorg steeds beter in de greep te krijgen. In 2007 is het nog veel werk om alle noodzakelijke informatie voor de accreditatie van MWD tijdig goed gedocumenteerd te

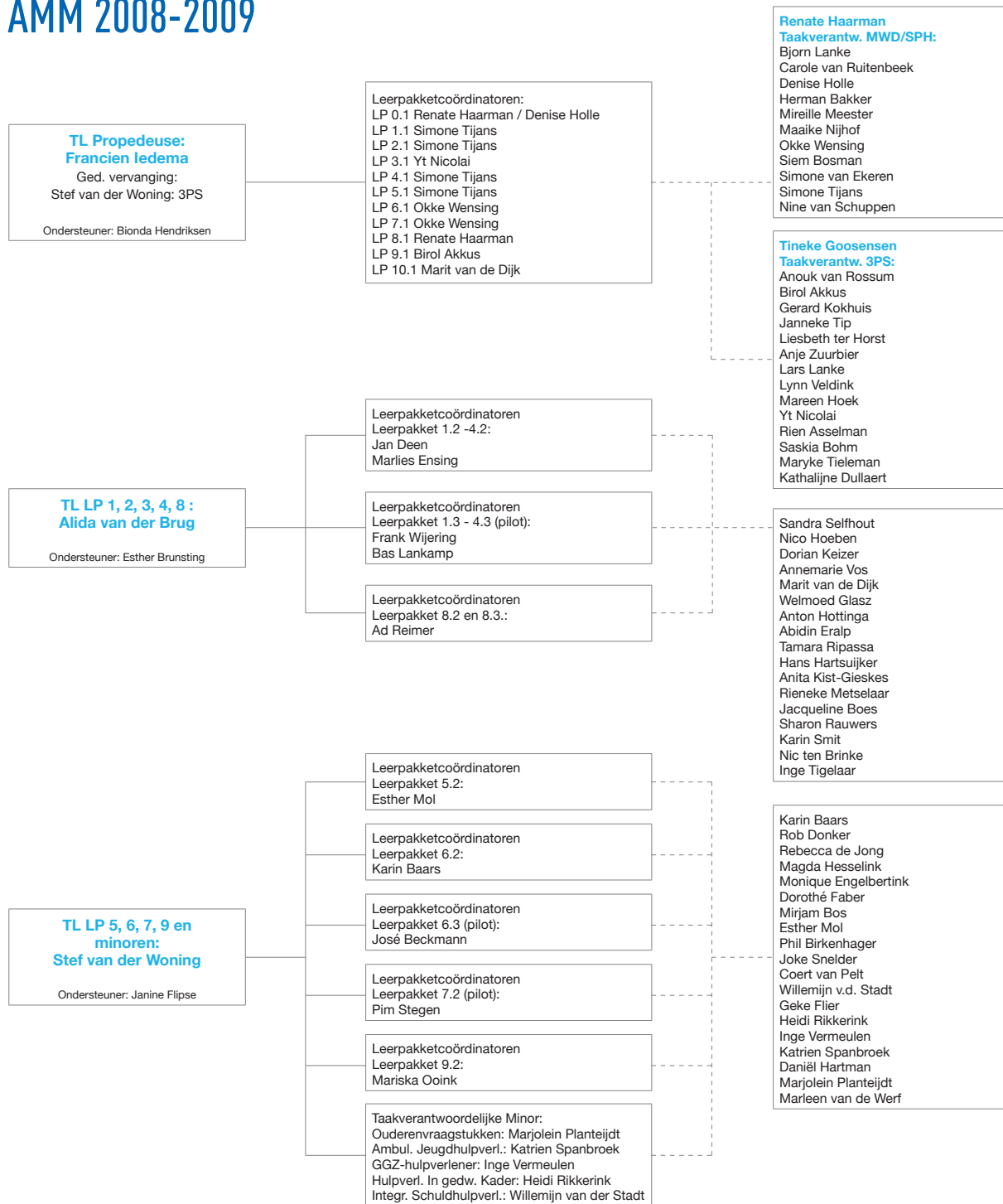
krijgen (wat echter lukt, met een positief accreditatie besluit als resultaat), in 2010 is dat bij de accreditatie van SPH (wederom een prima resultaat) al nauwelijks meer het geval. Anno 2012 kent de academie een structuur waarbinnen, op alle voor de accreditatie relevante aspecten, jaarlijks de actuele informatie wordt verzameld, geanalyseerd en gedocumenteerd. Op basis daarvan kan terstond een actueel kwaliteitsrapport worden geleverd.

VERSTOORDE VERHOUDINGEN

Na de openlijke machtsstrijd in het begin van de jaren negentig, blijven de verhoudingen in het grootste deel van de jaren negentig nog verstoord. Het onderlinge wantrouwen is aanvankelijk groot, met name onder de oudere docenten. Dat leidde soms tot absurde situaties. "In 1990 hadden we voor het eerst na de fusie weer een vacature in ons team. Men vond toen, dat iedereen bij de sollicitatiegesprekken aanwezig moest zijn. Men had er geen vertrouwen meer in dat het wel goed zou gebeuren. Feitelijk te gek voor woorden: de sollicitant moest zich voor een soort tribunaal verantwoorden," vertelt Leene. "Daarna is het ook niet meer gebeurd."



AMM 2008-2009



Uit: Overzicht teamsamenstelling AMM 2008-2009.

Voor de betreffende vacature werd José te Walvaart aangenomen: de eerste van een lichter jongere docenten die in de jaren negentig het SPH-team binnenkomt met zowel een universitaire opleiding (in dit geval orthopedagogiek) als ervaring in het werkveld. “Zoals dat ging met die sollicitatie was eigenlijk onfatsoenlijk”, aldus Te Walvaart. “Maar dat lag niet aan Rie. Die had een heel zorgvuldig aannamebeleid, met een uitgewerkt formulier om vast te leggen hoe sollicitanten scoorden op met name de voor de vacature belangrijke punten. Daardoor heeft ze in de jaren negentig een heel deskundig team op weten te bouwen, met een goede sfeer en veel onderlinge saamhorigheid.”

Terwijl geleidelijk aan de ‘babyboom-docenten’ de opleiding verlaten (in sommige gevallen met gevoelens van frustratie), mede door een bewust verjongingsbeleid van het personeelsbestand door het management, neemt ook de weerstand tegen de veranderingen af. Met de komst van het interim-managementteam en daarna directeur Boomkamp verschuift de balans nadrukkelijk naar beleid- en besluitvorming op instituutsniveau.

Ondanks – of misschien wel juist door – de weerstand bij sommige docenten, hecht het management wel degelijk aan een grote betrokkenheid van de medewerkers bij de opleiding en invloed op de beleid- en besluitvorming – maar dan wel gestructureerd. Vanaf het eind van de jaren negentig wordt diverse malen (rond 2000/2001, 2003/2004, 2008/2009 en 2012) geprobeerd middels ingegrepen in de communicatie- en organisatiestructuur dit voor elkaar te krijgen.

GEDRAGEN VERANTWOORDELIJKHEID

In het voorjaar van 1999 worden voor het eerst interne audits gehouden binnen Hogeschool Enschede. Dat gebeurt met behulp van het EFQM-model, waarbij aan de hand van negen ‘aandachtsgebieden’ een instituut wordt doorgelicht. Dat levert een overzicht op van sterkten en zwakten binnen de organisatie, evenals zicht op verbeterrichtingen. W&A laat zich graag als een der eersten doorlichten: het management wil graag weten hoe ver de academie in haar veranderingsproces is.

Dat wordt dan ook duidelijk. In de ‘managementletter’ van het auditteam uit juli 1999 worden de bevindingen in enkele zinnen samengevat: “Het huidige management uit haar wens tot betrokkenheid van en gedragen verantwoordelijkheid door alle medewerkers. De organisatiestructuur voor verbeter- en ontwikkelactiviteiten (van een vrij onoverzichtelijk geheel aan verbeterteams, projectteams en K&S projectgroepen), de wijze waarop dergelijke groepen tot stand kwamen (aanwijzen) en de communicatiestructuur wijzen op een vorm van crisismanagement uit het recente verleden: topdown zijn deze organisatie – en communicatiestructuur afgedwongen om de structuur en de cultuur uit het verleden te doorbreken. Deze structuren werken de wens van betrokkenheid en gedragenheid momenteel eerder tegen dan dat ze deze zal bevorderen.”

Het interne auditteam, waarvan voorzitter Wim Slingerland al bekend is met W&A, formuleert drie terreinen waarop het instituut met voorrang aan de slag zou moeten gaan. Om te beginnen zou een heroriëntatie op wat hoofd- en nevenprocessen zijn én op de structuur van die processen noodzakelijk zijn. Op basis daarvan zou vervolgens meer samenhang moeten worden gebracht in de organisatie- en communicatiestructuur. Tenslotte zou er meer aandacht moeten komen voor borging en evaluatie in het kader van de beleidscyclus. Daartoe zouden ook de taken, verantwoordelijkheden, bevoegdheden en procedures helder vastgelegd moeten worden. Nog voldoende werk aan de winkel dus.

Met deze aanbevelingen in het achterhoofd vraagt het management een extern bureau een ontwerp te maken voor een andere teamindeling, waarmee zowel betrokkenheid als een ‘gedragen verantwoordelijkheid’ kan worden gerealiseerd. Tevens moeten daarbij passende taak- en procesbeschrijvingen worden gemaakt, passend in de organisatiestructuur. De Holland Consulting Group (HCG) krijgt de opdracht. De HCG gaat aan de slag in samenwerking met een grote ‘projectgroep teamorganisatie’ en komt eind 2000 met een ‘Adviesrapport teamorganisatie’. Daarin wordt onder verantwoordelijkheid van de directeur per opleiding een opleidingsmanager voorzien, met een



Uit: Stadsarchief Enschede, foto graaf Y. van Ooyik

*An die Mitarbeiterinnen und Studentinnen der
Hogeschool Enschede*

*Mit großer Bestürzung und tiefem Entsetzen haben
wir aus den Medien von der Explosionskatastrophe
in Enschede erfahren und in den letzten Tagen die
schlimmen Nachrichten verfolgt*

*Es ist schwer, die richtigen Worte zu finden, wenn
das Ausmaß eines Unglücks die Grenzen der eigenen
Vorstellungskraft übersteigt Sprachlos stehen wir vor
der Ungewissheit, in welchem Maße uns bekannte
und unbekannte Menschen von diesem Unglück
betroffen sind.*

*Das Geschehene kann nicht ungeschehen gemacht
werden.*

*Was bleibt, ist unsere Betroffenheit und unser
Mitgefühl, das wir in diesen kurzen Zeilen
zum Ausdruck bringen möchten.*

*Klas S1D2,
Enschede, 25. Mai 2000*

LPOC voor de grote lijnen en resultaatverantwoordelijke subteams (met coördinatoren). Het managementteam stuurt daar nog iets in bij. Verantwoordelijkheden die in het advies bij de coördinatoren van de subteams worden genoemd wil het graag breder trekken. “We zijn van mening dat deze verantwoordelijkheden beter passen bij het subteam in zijn geheel. In de huidige aanduiding wordt de coördinator te veel een manager en dreigt er een tussenlaag (tussen management en medewerkers/teams) te ontstaan. Wenselijk is dat het subteam gezamenlijk verantwoordelijkheid draagt voor de uitwerking van het curriculum. De coördinator is uiteraard wel degene die aanstuurt en uitvoert. Bovendien geeft hij de gezamenlijke verantwoordelijkheid gestalte.”

Nadat de medewerkers invloed hebben kunnen uitoefenen op de voorgestelde teamorganisatie, procesbeschrijvingen en communicatiestructuur, gaat per 1 september 2001 de nieuwe structuur in. Er wordt geen onderscheid meer gemaakt tussen voltijd en deeltijd teams. Voortaan kennen beide opleidingen een propedeuseteam, een middenfaseteam (2e en 3e studiejaar) en een eindfaseteam. Voor Sozialpädagogik blijft een apart team bestaan, terwijl ook PTP een eigen team en coördinator houdt.

VUURWERKRAMP

Op zaterdag 13 mei 2000 ontploft de Fireworks-vuurwerkfabriek in de Enschedese wijk Roombeek. De vuurwerkkramp, waarbij verschillende doden en veel gewonden vallen en een enorme materiële schade veroorzaakt, heeft een enorme impact op de hogeschool. Tientallen medewerkers en studenten behoren tot de getroffen, hoewel er onder deze groep geen dodelijke slachtoffers zijn te betreuren. Onder hen ook twee docenten van W&A, Ilse Hambruch en Dorothé Faber, die in het rampgebied woonachtig zijn en waarvan de woningen verwoest of zwaar beschadigd zijn. Het schoolgebouw van AMM aan de Hengelsestraat, dat aan de rand van het rampgebied ligt, wordt ook beschadigd. Gerard Kokhuis, die in Hengelo woont, is enkele uren na de ramp als eerste bij het schoolgebouw. “Ik kwam terug van een training toen ik die enorme rookpluim zag. Ik dacht: dan zal er ook wel iets bij onze school zijn”, herinnert hij zich. “Op de mountainbike ben ik naar Enschede gefietst. Toen ik bij de school

kwam wist ik niet wat ik zag: ik kon met mijn mountain-bike dwars door de school van het ene lokaal naar de andere fietsen. Alle ruiten waren gesprongen, zoals de grote ruiten van de kantine beneden. Alles lag open. “Kokhuis belt meteen directeur Wim Boomkamp en conciërge Piet van Vledder. “Ik zei: Jullie moeten onmiddellijk komen, ze kunnen alles meenemen hier. Binnen een kwartier waren Wim en Piet er. Zegt Wim: ‘Maandag moet het onderwijs weer beginnen!’ en hij pakt een bezem en gaat het glas wegvegen bij de ingang.” Van onderwijs kan echter voorlopig geen sprake zijn. Kokhuis regelt dezelfde avond nog dat de kapotte ramen dichtgespijkerd worden. In de dagen daarna is het rampgebied afgezet en mag enkele dagen lang ook het AMM-gebouw niet worden betreden. De brandweer moet eerst vaststellen of er geen gevaar is. Gelukkig blijkt er geen bouwtechnische schade te zijn, al is de ravage in en om het gebouw groot. Als het gebouw vrijgegeven wordt, wordt met man en macht gewerkt om de school zo snel mogelijk draaiende te krijgen.

Ondertussen wordt contact gezocht met alle studenten, met name zij van wie bekend is dat ze in het rampgebied wonen, om zeker te zijn dat er geen slachtoffers zijn. Hoewel vier dagen na de ramp nog geen contact is gelegd met een vijftal studenten uit het rampgebied, blijken ook zij uiteindelijk ongedeerd. De hogeschool biedt gedupeerde of getraumatiseerde studenten en medewerkers hulp. “Naast de individuele hulpverlening stellen we ook voor, dat studenten in de gelegenheid gesteld worden om met lotgenoten over hun ervaringen te praten. Deze gesprekken moeten dan plaats vinden onder leiding van enkele deskundige collega’s van W&A en VPK”, aldus het College van Bestuur. Een groep docenten van W&A – Jan Deen, Marijke Faber, Helma Hendriks, Marijke Kling, Gea Stoverink, José Teggelaar, Riky Voshaar en José te Walvaart – stellen zich hiervoor beschikbaar.

Op donderdag 18 mei is de schade zover hersteld, dat de lessen hervat kunnen worden. De emotionele impact blijft echter nog maanden, zo niet jaren voelbaar. Juist bij een instituut als W&A, zo meent Wim Boomkamp in zijn toespraak tijdens een ‘overwegingsbijeenkomst’ een week na de ramp, is dat ook te verwachten: “We zijn er allemaal bij betrokken. (...) Studenten die veel gezien en gehoord hebben of er persoonlijk heel nauw bij betrokken zijn en



die erover willen of moeten praten of nog niet over willen praten. Ook op de langere termijn vraagt dit om veel aandacht. Medewerkers die veel gezien en gehoord hebben en erover willen praten. Docenten die er met studenten over praten. Studenten die er als hulpverlener midden in zitten, door hun stage of werk. Hoe zwaar zijn de beroepen waarvoor we opleiden?”

EVEN MOOI MAAR ANDERS

Rond 2004 ontwikkelt AMM het businessplan 2005-2008, aansluitend bij de strategische visie van Saxion. Centraal daarin staan vier noties. De eerste is dat ‘de kennisinstelling’ AMM zich in een voortdurend veranderende wereld beweegt. Dat vraagt ten tweede om ‘blijvende vernieuwing’, “gestuurd door de ontwikkelingen in het toekomstige beroepenveld van onze studenten”. Dat heeft een directe relatie met ‘kennistransfer’, de derde notie: “het vanuit verschillende invalshoeken verzamelen, over- én uitdragen van kennis en competenties ten behoeve van uiteenlopende doelgroepen binnen ons werkveld – en tegelijkertijd de interne expertise vergroten”. En dat alles in het licht van een vierde notie, die van ‘permanente ontwikkelingsbehoefte’: “als kennisinstelling richten we onze organisatie in vanuit de mensvisie van Saxion Hogescholen. Wij denken dat de mens een permanente ontwikkelingsbehoefte heeft en daarvoor zelf zijn verantwoordelijkheid kan nemen.”

Terugblik saturday special

Het aantal belangstellenden voor de open dag was dit jaar 476. Dat is een geringe stijging t.o.v. vorig jaar november. De reacties uit de evaluaties waren zeer positief. "Vriendelijke mensen, eerlijke antwoorden door de studenten, vriendelijke ontvangst, goed georganiseerd". Opvallend waren de reacties van bezoekers en oud-collega's die eerst in de Admiraal zijn geweest en daarna bij ons; "Wat een verademing als je hier bent, vergeleken met het hoofdgebouw". Bij navraag bleek het voornamelijk betrekking te hebben op de overzichtelijke organisatie, de rust en vooral de sfeer. Dat laatste is voor mij heel belangrijk. Ouders kunnen niet altijd inschatten wat de studie van hun zoon/dochter inhoudt, laat staan de kwaliteit van de opleidingen kunnen beoordelen. Dus zoeken ze andere indicatoren om af te meten of hun zoon/dochter een goede keuze gaat maken (voor zover zij als ouders daar invloed op hebben). Eén van die indicatoren is de sfeer, het goede gevoel bij een eerste indruk. Zolang we dat ook voor ogen houden (met een goed product: onderwijs) zal het vast en zeker goed blijven gaan.

Natuurlijk zijn er ook aandachtspunten waar we de volgende keer, 20 maart 1999, op moeten letten. Het belangrijkste gegeven is dat we nadrukkelijker de MBO'ers aandacht moeten geven. Er waren een aantal reacties dat we teveel uitgingen van instroom HBO-VWO. 20 Maart a.s. zullen we ook zeker een separate infostand maken voor de MBO'ers. Al was het alleen maar om al die vragen omtrent wel of niet instappen in het tweede jaar goed te kunnen beantwoorden. Iedereen die mee heeft gedaan, hartelijk dank. Alle studenten maar ook alle collega's: Marten Roskam, Piet van Vledder, Hélène Kat, Greetje Ebens, Susanne Wichman, Hans Hartsuyker, Nana Sangidi, Gea Stoverink, Jan Deen, Riky Voshaar, Louk de Wit, Jan Wibbelink, Jan Hesselink, Tineke Nolet, Raimond Bartelink, Henk de Roest, Wim Boomkamp, Jos Brunninkhuis en natuurlijk Tineke en Yvonne van de catering!

Volgende Open Dag: zaterdag 20 maart 1999, 10.00-15.00 uur.

Gerard Kokhuis

Eén ding is zeker: AMM is en blijft in deze periode voortdurend in verandering. Met name de ontwikkeling van een volledig vernieuwd, op de persoonlijke leerweg (PLW) gericht curriculum brengt veranderingen in alle aspecten van het onderwijs en de onderwijsorganisatie.

Het PLW-curriculum, geënt op de Saxion onderwijsvisie, wordt mede ontwikkeld vanuit de gedachte dat MWD en SPH binnen afzienbare tijd tot één integrale opleiding Social Work zullen uitgroeien – de landelijke ontwikkelingen lijken in die richting te wijzen. Uiteindelijk wordt rond 2008 duidelijk dat dit toch niet zal gebeuren, maar dan is het PLW-curriculum al bijna geheel ingevoerd.

In 2004-2005 wordt gestart met het Even Mooi Maar Anders (EMMA) project, dat het PLW-curriculum moet realiseren. Het eerste projectresultaat is het 'Grondslagen EMMA-curriculum'. Hierin zijn de opleidingsprofielen van MWD en SPH zoveel mogelijk geïntegreerd tot een grotendeels identiek 'social work'-programma. Bij het ontwikkelen van het programma worden zoveel mogelijk de inhoudsdeskundige docenten ingeschakeld via 'ontwikkelgroepen'. Ook werkveldvertegenwoordigers en studenten worden erbij betrokken. Vanaf studiejaar 2006-2007 wordt het programma ingevoerd: eerst in het derde en vierde studiejaar van de bacheloropleidingen, het jaar daarop in het tweede studiejaar en weer een jaar later in de propedeuse.

Vanaf 2008-2009 wordt ook gestart met de invoering van het Duitstalige PLW-curriculum, om te beginnen in de propedeuse van Sozialpädagogik. De eigenheid van deze opleidingsvariant leidt tot nieuwe inzichten en verbeteringen, die meegenomen worden in de aanpassingen die noodzakelijk blijken in de Nederlandstalige PLW-curricula van MWD en SPH.

STABILISEREN OP KWALITEIT

De invoering van het PLW-curriculum blijkt een complex gebeuren, die alle aspecten van de onderwijsorganisatie raakt. Dat leidt in 2007 tot problemen omdat alle benodigde randvoorwaarden niet tijdig gerealiseerd blijken te zijn. Zo zijn pas halverwege het studiejaar van sommige toetsen de beoordelingsformulieren goed ontwikkeld, waardoor studenten vertraging dreigen op te lopen. Ook blijkt het nodig extra te investeren in een goede informa-

tievoorziening over alle veranderingen, en in instructie en deskundigheidsbevordering van docenten.

De in het PLW-curriculum opgenomen gedachte van 'toetsflexibilisering' – studenten kunnen opgaan voor de toets, zodra zij daaraan toe zijn – blijkt anders uit te pakken dan verwacht: veel studenten blijken een stok achter de deur te missen, waardoor zij zaken voor zich uitschrijven en vertraging oplopen.

En dan is er ook nog de grote 'ontwikkeldruk' die op de organisatie ligt: elk jaar zijn tientallen docenten betrokken bij het uitwerken van delen van het nieuwe curriculum.

Ondertussen groeit tegelijkertijd de naam van AMM in het werkveld: steeds meer instellingen in Nederland en Duitsland zoeken samenwerking. Het structureel onderhouden van die relaties, zeker ook internationaal, wordt er echter niet gemakkelijker van. Bij dit alles speelt verder geen onbelangrijke rol, dat AMM onverminderd een sterke groei doormaakt: de academie blijft maar meer studenten trekken. In 2001 worden er nog circa 1250 studenten geteld, in 2004 zijn dat er al 1743 studenten (en 90 fte aan formatie) en in 2008 zijn er al 2280 studenten in huis (waarvoor 120 fte aan formatie wordt ingezet). Niet alleen loopt de academie door de sterke groei voortdurend met haar formatie achter de feiten aan, ook is het nodig om extra scholing en begeleiding te geven aan tientallen nieuwe docenten. Veel van hen beschikken weliswaar over veel praktijkervaring, maar moeten nog de nodige onderwijservaring opdoen.

Rond 2008 is AMM dan ook 'ontwikkelmoe'. In het Businessplan 2008-2012 wordt daarom aan de in het vorige Businessplan al opgenomen vier noties nog een vijfde toegevoegd: 'stabiliseren op kwaliteit'. Juist een situatie van voortdurend innoveren en blijvend vernieuwen vraagt om heldere, stabiele kaders, zo wordt gesteld. "AMM streeft 'homeostase' na, het vermogen om als organisatie permanent een (dynamisch) evenwicht te handhaven tussen innoveren en stabiliseren, om op die manier een kwalitatief goed 'product' te kunnen leveren", staat er in het businessplan.

Desondanks blijven ook na 2008 zich tal van nieuwe ontwikkelingen en veranderingen voordoen. Deels door landelijke ontwikkelingen (wat bijvoorbeeld leidt tot het

ontwikkelen van de Euregionale opleiding), deels door Saxion-ontwikkelingen (onder meer de invoering van het BedrijfsInformatiesysteem Student en Onderwijs - BISON - voor cijferregistratie, studievoortgang- en catalogus-beheer), deels ook door eigen academiekeuzes (bijvoorbeeld invoering Blackboard, studieroute Jeugdzorgwerker, Final Year en dergelijke).

MEESTERLIJK GEWAARDEERD

Een van de zaken die periodiek op de schop gaan is de organisatiestructuur – en dan met name van de teamorganisatie. Daarin speelt de groei van de academie steeds een rol, maar ook aspecten als een heroriëntatie van Saxion in 2002 op de domeinen waarover de opleidingen binnen de hogeschool zijn verdeeld. Bij die heroriëntatie horen ook aanpassingen in de organisatiestructuur. Zo krijgen alle academies voortaan naast de directeur zowel een manager organisatie als een manager innovatie. Tegelijkertijd wordt er een ‘Saxion functiegebouw’ uitgewerkt, op basis waarvan allerlei functies binnen academies kunnen worden onderscheiden, gekoppeld aan bepaalde beloningsschalen. Alleen dat al is aanleiding voor veel onrust, omdat in deze functiewaarderingsstructuur niet alleen docentcompetenties, maar ook leidinggevende en onderzoekscompetenties mede bepalen of een onderwijzend medewerker in ‘schaal 12’ - de hoogste beloningsschaal voor een docent - komt of niet. Het houdt in, dat diverse docenten die eerder al ‘automatisch’ schaal 12 hebben gekregen, gezien hun huidige werkzaamheden niet langer aan de vereisten daarvoor voldoen. Aan verworven rechten wordt weliswaar niet getornd, maar het bevestigt voor menig een het beeld. Namelijk: de traditionele vakdocent met zijn specifieke deskundigheid wordt zwaar ondergewaardeerd – en de functie van manager, wat een schaal 13 functie wordt, juist overgewaardeerd. Elke medewerker moet aantonen dat zijn werkzaamheden passen bij zijn beloningsschaal, of - als dat niet zo is – hoe hij denkt daaraan alsnog te gaan voldoen. Net als bij de student gaan het persoonlijk ontwikkelingsplan (POP) van de docent en zijn ‘bewijzen van kunnen’ in zijn ‘portfolio’ een rol spelen. Dit in combinatie met functionerings- en beoordelingsgesprekken.

Overigens lijkt de waardering voor de docent anno 2012 weer de andere kant op te gaan. Het ministerie van OC&W zet hoog in met haar doelstelling om het kwalificatieniveau van docenten in het hbo te verhogen. In dat kader is bepaald dat de komende jaren alle hbo-docenten mastergeschoold (wo-master of hbo-master) dienen te zijn. Dat sluit goed aan bij het streven van Saxion en AMM van de afgelopen jaren, om ‘excellente studenten’ op te leiden. Daarvoor zijn ‘meesterlijke docenten’ onmisbaar. De Academie Mens & Maatschappij wil het percentage docenten met een masteropleiding verhogen naar 50 procent in 2012. Een meesterlijke docent is: een meester in vakkennis (inhoud), heeft feeling met en ervaring in de praktijk, heeft ervaring met en kennis van toegepast onderzoek en beschikt over didactische vaardigheden (overbrengen).

NIET GEWAARDEERD

De onvrede over het functiegebouw mag door de nieuwe directeur worden opgelost. Dat is Wim Slingerland, die min of meer ‘uit nood’ directeur wordt. In 2002 stapt Wim Boomkamp namelijk over naar het College van Bestuur van Saxion. Hij wordt in eerste instantie opgevolgd door dr. Halbe Spanjer. Deze weet zich echter in een half jaar tijd onmogelijk te maken binnen de academie. Plannen voor een verplichte ‘heiweek’ in Turkije, een relatie met een medewerkster binnen de academie, het onvoldoende aanvoelen van de verhoudingen binnen de academie en het als gevolg daarvan wegvallen van steun voor hem binnen het managementteam, doen hem de das om. Nadat Spanjer is weggestuurd, de academie gedesorieënterd achter latend, wordt Wim Slingerland – op dat moment directeur van de Academie Gezondheidszorg - gevraagd directeur te worden van AMM. Hij formeert al snel een nieuw managementteam met Geralien Holsbrink (rond 2005 opgevolgd door Raimond Bartelink en deze in 2010 weer door Stef van der Woning) en Janja Molemaker (later opgevolgd door Marijke Rodermond).

Als de organisatie weer op de rit is wordt vanaf 2004 gewerkt aan een nieuwe organisatie- en communicatiestructuur. Deze moet “beter aansluiten op de nieuwe onderwijsomgeving” en tevens “inhoud geven aan een

NORMEN TAAKBELASTING AMM 2002-2003				
Werkvorm	7 weken	Correctiewerk	voorbereiding	
	Kontakt Eenheden (45 min.)	Aantal studenten	1e groep	Parallel groep
Vaardigheidsonderwijs				
Vaardigheidsonderwijs bijzonder (CVT)	2	24	29	22
	2	16	25	19
Vaardigheidsonderwijs algemeen	2	16	25	19
Werkcollege				
Werkcollege	2	32	30	23
	2	16	26	19
Werkcollege + spreekuur	2	32	27	22
	2	16	20	15
Hoorcollege				
Hoorcollege + spreekuur	1	32	24	14
	1	64	28	18
	1	96	32	22
	1	124	36	26
Hoorcollege (4x) zonder toets met project	1	32	7	
PGO				
PGO-onderwijs o.l.v. tutor	2	10	20	14
PBO-onderwijs o.l.v. tutor	2	10	25	21
PBO				
Projectonderwijs	1(10wk)	8	8	8
Zelfstudie				
Zelfstudiemodule	1	16	19	
	1	32	20	
Afstudeerbegeleiding				
Begeleiding (individueel)		1	20	
Begeleiding (groep 2 personen)		2	35	
Begeleiding (groep 3 personen)		3	50	

In 2002 worden de docentactiviteiten berekend in de Normen Taakbelasting AMM. Een systeem dat uitgaat van controle en beheersbaarheid. In 2012 zijn er plannen om docenten weer veel meer de verantwoordelijkheid te geven over de te besteden tijd in relatie met de onderwijsactiviteiten.

verdere functiedifferentiatie volgens het Saxion functiegebouw”, zoals in de managementreview van 2005 wordt geschreven. “Belangrijk kenmerk is de nieuw vormgegeven verbinding tussen de ontwikkeling, implementatie en uitvoering van onderwijs, aangestuurd door twaalf hoofddocenten 2 in de AMM-functies teamleider en COOK-expert”.

De COOK staat voor Centraal Orgaan Onderwijsontwikkeling en Kwaliteitszorg, waarin aandachtsfunctionarissen zitten die elk een beleidsterrein bestrijken. Dat zijn de beleidsterreinen: ‘opleiding SPH / MWD en onderwijsontwikkeling’, ‘toetsontwikkeling’, ‘kwaliteitszorg’ en ‘Kenniscentrum Zorg en Welzijn’.

De teamleiders sturen faseteams aan, die niet per opleiding, maar door opleidingen heen worden georganiseerd. Er wordt geen onderscheid meer gemaakt in de teams per opleiding. Zo ontstaan de teams PTP, propedeuse MWD-SPH-SP, middenfase tweede jaar MWD-SPH-SP, team middenfase derde jaar MWD-SPH-SP en team eindfase MWD-SPH-SP.

Op deze manier kan beter ‘verticale’ afstemming worden bereikt tussen de verschillende opleidingsvarianten. In de praktijk blijkt echter de ‘horizontale’ afstemming – van doorgaande leerlijnen en processen die door de studie jaren heen lopen – moeilijk vorm te krijgen.

Rond 2008 staat de teamorganisatie weer op de agenda. De invoering van het PLW-curriculum wordt aangegrepen om de resultaatverantwoordelijkheid lager in de organisatie te leggen. De teams worden nu in de postpropedeuse van MWD en SPH georganiseerd via leerpakketten die langs leerlijnen zijn opgezet. Daarnaast komen er teams voor de propedeuse MWD-SPH, SP en 3PS (PTP bestaat niet meer). Zij worden verantwoordelijk voor de uitvoering van onderwijs en toetsing binnen hun team. Een aantal overstijgende structuren, zoals die van de Opleidingen Toets Commissie, houdt op te bestaan. De bedoeling is dat de taken daarvan door een ‘teamtaakverantwoordelijke’ uit elk team worden verricht, ondersteund door een ‘COOK-expert’ die voor samenhang moet zorgen. Anno 2012 gaat ook deze structuur weer op de helling, met name omdat door de enorme omvang van de academie het contact met en het zicht op de ontwikkeling van de student in de grote, maar versnipperde eenheden



Jim Bijlsma.



Jan Hesselink (links) en Francois Dumoulin.

verloren dreigt te gaan. Inmiddels wordt aan een aangepaste organisatie gewerkt. Er is een overkoepelende curriculumcommissie geformeerd die de samenhang in de opleidingen bewaakt. Ook wordt gewerkt aan het tot stand brengen van ‘cohortteams’ van docenten, die een groep studenten gedurende hun opleiding blijven volgen.



Hogescholen starten hbo-masteropleiding Social Work

Nieuwe professionals als antwoord op toename complexe hulpverleningssituaties

In toenemende mate wordt de welzijnssector geconfronteerd met cliënten in ernstige, meervoudige probleemsituaties. Daardoor is een vraag ontstaan naar gespecialiseerde, ervaren en op het hoogst mogelijke professionele niveau gekwalificeerde hulpverleners. Zij moeten niet alleen cliënten kunnen ondersteunen bij het vinden van een uitweg uit de probleemsituatie, maar ook regie kunnen voeren in de samenwerking met andere disciplines. De maatschappelijke context van de meervoudige problematiek en toegepast onderzoek vragen om scholing en ervaring die het professionele niveau van een hbo-bachelor overstijgt.

Hogescholen kunnen en willen hieraan een goede bijdrage leveren door het opleiden van deze hooggekwalificeerde studenten in een tweejarige beroepsgerichte deeltijd opleiding, de master-opleiding social work.



Kenniscentrum Gezondheid, Welzijn & Technologie

MASTER HEALTH CARE & SOCIAL WORK

In 1999 keurt de Raad van Bestuur van de HON (Hogeschool Enschede en Hogeschool IJsselland) de ontwikkeling van een masteropleiding Zorg en Welzijn goed. De titel Zorg en Welzijn is een werktitel en geeft de beroepsdomeinen aan waarop wordt gericht. Het is een samenwerkingsverband van de Academies Verpleegkunde en Fysiotherapie, Instituut Welzijn & Arbeid en de Academie Gezondheidszorg uit Deventer. De competenties van de afgestudeerde liggen zowel op het vlak van een academisch denk- en werkniveau als op de beroepsdomeinen zorg en welzijn. Probleemoplossingsgericht, innovativiteit, internationaal georiënteerd en toepassingsgericht onderzoek zijn daarbinnen belangrijke componenten.

In de Blauwe Berichten wordt in 1999 gemeld dat namens W&A Jim Bijlsma in de totstandkoming van de masteropleiding een belangrijke bijdrage heeft geleverd en dat Jan Hesselink gedurende het verdere ontwikkeltraject in de projectgroep zal zitten.

In februari 2002 start de eerste (niet bekostigde) mastercourse Health Care & Social Work. De Master HC&SW gaat in 2005 vallen onder het Kenniscentrum Gezondheid & Welzijn. Naast de studenten die zich hebben ingeschreven hebben de participerende academies afgesproken dat er vanuit elke academie maximaal twee medewerkers in de gelegenheid worden gesteld deze masteropleiding te volgen.

In de studiegids 'M HC&SW 2005 – 2006' staat over het profiel: "De afgestudeerde van de M HC & SW is een functionaris met een breed profiel die op inhoudelijke terreinen van gezondheidszorg, arbeid en gezondheid en welzijnswerk een innoverende, ondersteunende en

sturende rol vervult al naar gelang de vereisten binnen zijn werksetting. Een functionaris die vanuit een grondige kennis van zijn eigen beroepsdomein discipline overstijgend denkt en werkt ten aanzien van het ontwikkelen, implementeren en monitoren van vernieuwingen binnen zorg, welzijn en arbeid en gezondheid".

Vanaf 2005 worden twee afstudeervarianten aangeboden; 'Beleid & Onderzoek' en 'Arbeid & Gezondheid'. De programmaonderdelen zijn: onderzoek, maatschappelijke context van de praktijk, leiderschap en innovatie, educatie, consultatie en coaching, een internationaal Seminar en een meesterproef en thesis.

Jan Hesselink verzorgt in 2007 de keuzemodule 'sociale interventie', die zich hoofdzakelijk richt op interventies in meer kleinschalige leefsituaties (individueel/paar/gezin/groep/sociaal leefmilieu).

In 2006 gaan naast de 20 reguliere masterstudenten ook 12 medewerkers van de AGZ en AMM de masteropleiding opvolgen. In 2010 staan 26 reguliere masterstudenten HC&SW ingeschreven.

In 2008 begint een vervelende kwestie over de titulatuur van masterstudenten. Dit betreft het al dan niet mogen voeren van de titel MA (Master of Arts), vanwege een wetswijziging. Saxion past een schikking toe en biedt de afgestudeerden uit de betreffende periode kosteloos het volgen van een Master of Science aan.

Verheugender nieuws betreft de bekostiging die in 2008 is aangevraagd. Het ministerie van OC&W stelt vast dat het maatschappelijke belang van de masteropleiding HC&SW is aangetoond. De financiering wordt in 2009 verkregen.

In het startdocument 'Landelijk Overleg masters HSAO' (juli 2010) wordt vermeld: "In de meeste sociaal-agogische werkvelden is de traditionele opleidingskolom mbo - hbo-bachelor - wo-master nog het uitgangspunt bij het denken over en vormgeven van de beroepen- en functiestructuur. Het daarbij betrekken van en een legitieme positie voor professionele (hbo-)masters is eerder uitzondering dan regel. Dit is niet verbazingwekkend omdat het aanbod van hsaomasteropleidingen relatief klein is, het veel werkgevers ontbreekt aan ervaring met dit type hoger opgeleiden en de onbekendheid met professionele masters bij werkgevers groot is. Initiatieven om een (nieuwe) professionele hsaomaster te ontwikkelen, komen veelal op hogeschoolniveau en in de regionale context tot stand. Keuzes van een hogeschool om zich in bepaalde domeinen te profileren spelen daarbij steeds vaker een rol. Door het ontbreken van een gedeelde visie op het eigene en de meerwaarde van professionele hsaomasters als onderwijsarrangement is wellicht het huidige aanbod van hsaomasteropleidingen voor het werkveld onvoldoende inzichtelijk."

In het positionpaper (2006) van de Hbo-raad ligt het accent op het verhogen van het professionele niveau van de professional social work. Bij de Master HC&SW gaat het om spilfuncties in het primaire proces, waarbij de master als expert verschillende rollen kan vervullen op het snijvlak van praktijk en beleid, onderzoek en advies. Zo draagt hij bij aan beroepsinnovatie en methodiekontwikkeling.

KENNISCENTRUM GEZONDHEID, WELZIJN & TECHNOLOGIE

Ter stimulering van de academisering van het hoger beroepsonderwijs heeft de overheid het mogelijk gemaakt dat hogescholen lectoren aanstellen.

De eerste lector fysiotherapie/paramedische beroepen wordt dr. Frits Oosterveld. Hij werkt met zijn kenniskring aan onder meer preventie, beweging en onderzoek in het zogenaamde testlab.

In 2003 wordt prof. dr. Joy Notter aangesteld als lector en in 2004 dr. Gerialien Holsbrink en drs. Truus Spijker (associate lector). Zij vormen gezamenlijk de lectoren Gezondheidszorg en Welzijn (wat tegenwoordig Community

Care & Youth heet), en werken met hun kenniskring aan Best Practice Units. Ze doen dat door in samenwerking met instellingen de effectiviteit van somatische, psychodynamische en maatschappelijke interventies in de beroepspraktijk te onderzoeken en daardoor de kwaliteit van leven van de patiënten en cliënten te verbeteren.

Het Kenniscentrum Gezondheid & Welzijn en de daarbij betrokken opleidingen bestrijken een geïntegreerd gebied van gezondheidszorg en welzijn in Twente, de Achterhoek en de Stedendriehoek (Deventer, Zutphen, Apeldoorn).

In 2008 wordt het kenniscentrum uitgebreid met het lectoraat 'Technologie in Zorg & Welzijn' met Charles Willems als lector. De naam verandert dan in Kenniscentrum Gezondheid, Welzijn & Technologie.

In 2010 volgt een verdere uitbreiding met het lectoraat GGZ en in 2012 met het lectoraat AGZ Ouderenzorg & Palliatieve zorg met de respectievelijke lectoren Peter Goossens en Hilde de Vocht.

Lange tijd functioneren de lectoraten en bacheloropleidingen relatief los van elkaar. Wel worden bijvoorbeeld studenten MWD en SPH ingezet in onderzoekstrajecten binnen het lectoraat Community Care & Youth. Door het belang van 'kennisvalorisatie' wordt anno 2012 besproken hoe de lectoraten hun kennis niet alleen kunnen toepassen in het praktijkveld, maar ook binnen de bacheloropleidingen. Dit moet dan op termijn zichtbaar worden in de verschillende opleidingscurricula.

MOBILISEREN VAN EIGEN KRACHT

Perspectief is wat zich ontvouwt
als je een standpunt inneemt
en je ogen opent, zoals: een eiland
of de hemel.

Eigen kracht is het vertrouwen
dat overblijft na de erkenning
van het eigen onvermogen,
zoals: te ver of te pijnlijk.

Samen leven bestaat in wezen
uit het bouwen van bruggen en boten
en uit de hand die je vasthoudt
tot je kunt gaan.

Frank Wijering
Dichter / Methodiekdocent en supervisor AMM

MOBILISEREN VAN EIGEN KRACHT

“Het mobiliseren van de eigen kracht van mensen”. Zo luidt het ‘missionstatement’ van de kennisdomeinen ‘Gezondheid & Welzijn’ van Saxion, waarvan de Academie Mens & Maatschappij deel uitmaakt. Het is opgenomen in het missiedocument ‘Vanuit eigen kracht’ uit 2012. Een actuele missie, die desondanks net zo goed in 1946 opgeschreven had kunnen zijn. “Want het maatschappelijk werk gaat uit van de waarde van elk mensenkind, wil mede helpen om ieder individu zoveel mogelijk tot zijn recht te doen komen”, zei directeur Wansink van de School voor Maatschappelijk ‘Twente’ al.

SOCIAAL WERK EN DE OPLEIDINGEN

De hoger sociaal-agogische opleidingen richten zich van oudsher vooral op het ‘mobiliseren van eigen kracht’ van de studenten, namelijk op “de theoretische en praktische vorming van hen, die straks op zeer uiteenlopende posities de mens, die op een of andere wijze in maatschappelijke moeilijkheden is geraakt, te helpen bij zijn sociale aanpassing”. De student wordt opgeleid en begeleid in zijn ontwikkeling tot professioneel hulpverlener die kennis en vaardigheden, zowel uit praktijkervaring als uit theorie en wetenschap verkregen, via een onderbouwde, methodische werkwijze inzet in een samenwerkingsrelatie met de cliënt(engroep). Hierdoor en via bijscholing van medewerkers binnen (en in samenwerking met) werkveldinstellingen hebben de Twentse scholen sinds 1946 sterk bijgedragen aan de professionalisering van het sociaal werk in Twente. Van meet af aan is dat ook een van de doelstellingen: het sociaal werk op “een hoger plan (...) brengen,

waardoor het hulpverlenende werk op meer deskundige wijze zou worden verricht.” Door de jaren heen verandert wat onder een deskundig professioneel hulpverlener moet worden verstaan mee met nieuwe verkregen kennis en inzichten. Zoals Wansink al opmerkt: “Het is (...) geen precies afgebakende taak. Het maatschappelijk werk zelf is voortdurend in ontwikkeling, is een veranderlijke grootheid”. Tegenwoordig zet AMM haar bijdrage aan de beroepsontwikkeling heel nadrukkelijk aan. Zij wil een ‘kennisinstituut’ zijn, mede waarom zij actief participeert in het Kenniscentrum Gezondheid, Welzijn & Technologie. Trefwoorden die daar anno 2012 bij horen zijn bijvoorbeeld ‘cocreatie’ (zoals het ontwikkelen van ‘onderwijsarrangementen’ in samenwerking met zorg- en welzijnsinstellingen en anderen) en ‘kennisvalorisatie’ (in ‘cocreatie’ formuleren van vragen, en zoeken naar nieuwe oplossingen en kennis die waarde hebben voor de praktijk). De focus ligt daarmee sterk op ‘waardecreeatie’ voor en het werkveld en de bacheloropleidingen.

Bij zijn afscheid als lector Sociale Innovatie aan de Hogeschool Utrecht op 29 maart 2012, zegt Hans van Ewijk: “Ik vond en vind dat een stevige masters sociaal werk sturend en trekkend zou kunnen zijn voor het bachelor onderwijs en een mooi scharnier is tussen onderzoek en onderwijs. We hebben het uit onze vingers laten vallen” (Ewijk, 2012). Hier liggen ook voor AMM (opnieuw of nog steeds) kansen.

In 1958 schrijft directeur Wansink in zijn jaarverslag: “Wij menen, dat onze scholen, op grond van het karakter van ons onderwijs en de daarbij aan de leerlingen te stellen

eisen, zich in de eerste plaats moeten richten op de afgestudeerden der scholen voor voorbereidend wetenschappelijk onderwijs.” Hij vreest dat de plannen om in de toekomst havisten tot de opleiding toe te laten tot een ongewenste verlaging van het niveau van het hoger sociaal onderwijs zal leiden. Diens zorg over het eindniveau is er een van alle tijden. Zo komt het ook in januari 2013 aan bod in de nieuwjaarrede van de zojuist aangetreden nieuwe AMM-directeur Hans Weusthof. Hij gaat kort in op een onderzoek naar dat eindniveau. AMM heeft het in 2012 laten uitvoeren door Hobéon en de resultaten zijn in december 2012 gepresenteerd. Het onderzoek gaat over ontwikkelingen die van invloed zullen zijn op de beroepsuitoefening van de professional in de sector Zorg en Welzijn én of in dat licht bezien het eindniveau van de opleidingen MWD en SPH wel voldoende is. “Geluiden van buiten en binnen de opleidingen” hebben daar vraagtekens bijgezet: de opleidingen zouden te gemakkelijk zijn, ze zouden te weinig selectief zijn en te lage eisen stellen. Het onderzoek wijst anders uit; het huidige niveau is zeker voldoende, maar dat is geen garantie voor de toekomst. Mogelijk moet de lat voor de toekomst wel hoger gelegd worden.

DE MAATSCHAPPELIJKE CONTEXT

De maatschappelijke context is door de jaren heen mede bepalend geweest voor de inhoud en de vorm van het hoger sociaal-agogisch onderwijs in Twente. We zitten nu in de fase van een zich terugtrekkende overheid. Dit transitieproces is mooi verwoord in een artikel uit de Volkskrant van 17 september 2011:

“‘Niet het bezit maakt ons vrij, maar het spel’, was eind jaren ‘60 het motto. En de spelende Nederlander moest gesubsidieerd worden. Inmiddels is de subsidiemens de ‘subsidieslurper’ geworden. De subsidiestaat kwam voort uit idealen die in hedendaagse ogen al snel getuigen van paternalisme en overspannen maakbaarheid. De mensen die nu aan de macht zijn, zijn opgegroeid in de jaren ‘80. Dat is de doe-het-zelf-generatie die sterk de nadruk legt op individuele verantwoordelijkheid. De terugtrekkende overheid zal de burgers het werk zelf laten doen. Maar dit zal wel begeleid en gestimuleerd moeten worden”.

Mede hierdoor is in korte tijd het veld van sociaal beleid

en wijkbeleid ingrijpend veranderd. In ‘Welzijn nieuwe stijl’ is sprake een verschuiving van verzakelijking, decentralisatie en modellering naar het idee van actief burgerschap. Dit heeft grote gevolgen voor de positie van sociale professionals in buurten. Zij moeten zich meer met het beleid verbinden, resultaatgericht werken, klantgericht zijn en erop af gaan.

W.F. Geyl wijst in 1946 al op het belang van wijkgericht werken: “Maar het zijn vooral de buurt en de wijk, waar wij nú aandacht aan moeten geven, omdat dit eenheden zijn van menselijk formaat, die de enkeling kan overzien en waarin hij als mens een rol kan spelen.”

Hans van Ewijk zegt hierover als bijzonder hoogleraar Grondslagen van het maatschappelijk werk aan de Universiteit voor Humanistiek: “We zijn doorgeschoten in onze specialisering en institutionalisering van de zorg. Hierdoor is hulp voor mensen, die ernstige problemen hebben met sociaal functioneren, vaak duur en weinig effectief. Breed georiënteerde maatschappelijk werkers en andere sociale werkers, die gericht en met vakmanschap mensen in hun directe omgeving coachen, adviseren en begeleiden zijn een goed en efficiënt alternatief”.

In samenwerking met het werkveld zullen ‘onderwijsarrangementen’ worden ontwikkeld die studenten voorbereiden op deze nieuwe maatschappelijke en professionele context.

PROFESSIONALISERING OP EIGEN KRACHT

Het opleiden van professionals vraagt om een professionele opleiding. Wat die professionele opleiding moet bevatten wijzigt door de jaren heen. Tot diep in de jaren tachtig drijven de opleidingen in Twente wat betreft hun studieprogramma’s op de kwaliteit en het inzicht van de individuele docenten – zeg maar: op de eigen kracht van de opleiding. De eerste naoorlogse generatie docenten heeft alle ruimte om naar eigen kennis en inzicht vorm te geven aan alle aspecten van het studieprogramma. Wel moet zij – soms met lede ogen - aanzien dat een nieuwe generatie maatschappijkritische docenten op haar beurt vanaf eind jaren zestig het programma weer op de schop neemt en al experimenterend nieuwe wegen inslaat.

Maar in de jaren tachtig keert het tij. In het landelijke proces van professionalisering moeten autonomie en

zelfbestuur wijken – ondanks soms bittere weerstand – voor nieuwe concepten zoals marktgericht werken en kwaliteitscontrole. Het curriculum wordt ingericht op basis van landelijke afspraken. De titel van het MWD-opleidingsprofiel, '(H)erkende kwaliteit', spreekt in dat opzicht boekdelen. De beroepsgroep als geheel gaat voortaan bepalen wat in grote lijnen het curriculum moet bevatten. Visitatie- en later accreditatietrajecten gaan afdwingen wat op basis van 'eigen kracht' binnen de opleidingen blijkbaar niet lukt. De docent - de beroepskracht – beleeft dit als een verlies van professionele autonomie: hij heeft steeds minder ruimte om te bepalen welke inhoud en vorm van onderwijs het beste is voor zijn student. De verlamdende strijd om wie het lesprogramma bepaalt, kent in het instituut Welzijn & Arbeid in de jaren negentig geen winnaars. Veel medewerkers voelen zich in die tijd niet op hun eigen kracht aangesproken, integendeel.

Het blijkt dat professionalisering de eigen kracht van een opleiding (of docent, of hulpverlener, of...) zowel kan versterken als beknotten. De situatie binnen Welzijn & Arbeid illustreert zo wat G.J.M. Hutschemaekers de 'professionaliseringsparadox' noemt in zijn artikel 'Professionalisering is dood, leve de professionalisering' (Winkelaar, 2002). Professionalisering – feitelijk: vergroten van de kwaliteit van een beroep – heeft als neveneffect dat professionals zich moeten gaan 'verdedigen' en zich niet langer eigenaar voelen van 'het primaire proces'.

Bij professionalisering gaat het om voortdurende verdieping en verbetering van 'het vak' (nieuwe kennis en methoden). Maar het gaat ook om de positie van 'de beroepsgroep', een organisatorisch en politiek proces waarbij professionals specifieke deskundigheden claimen, professionele autonomie eisen en aandringen op wettelijk bescherming ervan. En dat schuurt. Zo leidt volgens Hutschemaekers het verwerven van een wettelijke bescherming als 'officieel erkend deskundigheidsdomein' enerzijds tot 'trots' op het beroep, maar anderzijds ook tot grotere overheidsbemoeienis en bureaucratie. De professional is meer tijd kwijt om zijn handelen te verantwoorden en vast te leggen – met een afnemende professionele ruimte, een inperking van de autonomie van de professional, als gevolg. Ook leidt professionalisering tot hogere verwachtingen van het beroep. Daardoor dreigt

zowel passiviteit bij de zich als consument gedragende cliënt ('de hulpverlener lost het wel op'), als teleurstelling over hulpverleners die niet aan de verwachtingen voldoen. Professionalisering betekent verder, dat een beroepsgroep een eigen terrein afbakt, en dat wetenschappelijk uitbouwt, maar zich daarvoor wel 'moet verhouden' tot andere beroepsgroepen. Enerzijds betekent dat veel energie wordt gestoken in verbetering van de eigen positie (en/of verlaging van de status van de ander). Maar anderzijds tevens, aldus Hutschemaekers, dat naarmate de profileringsdrang van een beroepsgroep sterker is, haar eigenheid verwatert. Ook is er een organisatorisch aspect. Professionalisering stimuleert zaken als schaalvergroting, afstemming van processen, heldere procedures en duidelijke formele taakomschrijvingen. Maar door dat alles wordt ook het werk inhoudelijk minder interessant, neemt de bureaucratie toe en haakt de hulpverlener af.

Het vergt weinig fantasie om vanuit deze analyse naar de geschiedenis van de Academie Mens & Maatschappij en haar erflaters te kijken: vervang 'beroepsgroep' door 'docenten' en 'het beroep' door 'de opleiding' en de herkenning is groot.

BEVLOGENHEID, BETROKKENHEID EN DESKUNDIGHEID

Het benutten van de eigen kracht van de opleiding, door de medewerkers ('weer', 'beter') 'in hun kracht' te zetten, is een rode draad door de 'jaren nul' van de twintigste eeuw. Voortdurend is gezocht naar structuren om de betrokkenheid van medewerkers bij en hun verantwoordelijkheid voor 'het primaire proces' zo groot mogelijk te maken. Het feit echter alleen al, dat bijna elke vier jaar een aangepaste teamstructuur nodig blijkt, geeft aan dat dit niet eenvoudig is. Desondanks: de eigen kracht van de academie is als vanouds toch vooral die van haar docenten. Hun bevoegdheid, deskundigheid en inzet bepalen nog altijd de kwaliteit van de academie. En in het afgelopen decennium waren zij het die - binnen duidelijke kaders, dat weer wel – steeds weer voor een actueel curriculum zorgden, waarmee ze studenten tot goede professionals hebben opgeleid.

Die kracht zal voor de toekomst weer volop worden aan-

gesproken, nu de samenleving een nieuwe richting in lijkt te slaan. Het missiedocument 'Vanuit eigen kracht' zegt daarover: "Al vanaf de zestiger jaren wordt in de domeinen van gezondheidszorg en welzijn de mens centraal gesteld. Daarbij zijn we vooral gericht op het aanwenden van wat wij binnen gespecialiseerde instituties als aanbod gedefinieerd hebben. Maar die werkelijkheid verandert in snel tempo. Zowel vanuit de politiek als vanuit de samenleving komt de overtuiging dat de kwaliteit van leven gebaat is bij meer zelfregie en verantwoordelijkheid van burgers. Met name in belangrijke onderdelen van hun leven als gezondheid en welzijn, maar ook in onderwijs en werk. Dit heeft directe gevolgen voor zowel de bestaande instellingen op het gebied van zorg en welzijn, als het onderwijs dat voor de beroepspraktijk opleidt. De belangrijkste opgave waarvoor wij ons samen met deze beroepspraktijk dan ook gesteld zien, is het vinden van wegen die de burger ondersteunen in het meer zelf inhoud geven aan zijn leven. Onderzoek naar nieuwe organisatievormen, nieuwe methoden / benaderingswijzen en de mogelijkheden van technologie, moet hier de komende jaren bij ondersteunen. En die nieuwe kennis zal direct onderdeel van het onderwijs dienen te worden."

Of, hoe en hoe goed dat gestalte zal krijgen, hangt af van de bevoegdheid, deskundigheid en inzet van de 'creatieve professionals' van de Academie Mens & Maatschappij zelf. In hoeverre zij ('weer') mede de regie krijgen of nemen over hun eigen professionele handelen, blijft een uitdaging voor de toekomst.

BRONNEN

Archief Academie Mens & Maatschappij
Archief Saxion
Canon Sociaal Werk
Fotomateriaal (oud)medewerkers Academie Mens & Maatschappij.
Gemeentearchief Hengelo
Persoonlijk Archief Tony Schuld
Stadsarchief Enschede

LITERATUUR

- Abbinge, T., & Riethof, R. (2009). *Bevlogen en professioneel. Een halve eeuw sociale opleidingen in Den Haag*. Den Haag: De Haagse Hogeschool.
- Bemmel, A. v. (2006). *Hogescholen en hbo in historisch perspectief*. HBO-raad.
- Berg, M.J.M. v.d. (2000). *Onderwijsbeleid sinds de jaren zeventig. Werkdocument bij het advies Dereguleren met beleid, studie naar effecten van deregulering en autonomievergroting*. Den Haag: Onderwijsraad.
- Broekmans, T., & Wennekes, W. (2002). *Het boek van Hengelo 1802-2002. Kroniek van een industriestad*. Hengelo: Uitgeverij Boekhandel Broekhuis.
- Ewijk, H. v. (2012). *Samenleven doe je niet alleen. Afscheidsrede Hogeschool van Utrecht / Kenniscentrum Sociale Innovatie 29 maart 2012*. Utrecht: Kenniscentrum Sociale Innovatie.
- Geyl, W. (1946). *Wijk en wijkgedachte*. Z.p: Contactcommissie voor de wijkgedachte / Nederlands Instituut voor Volkshuisvesting en Stedebouw.
- Grimberg, H. (2012). *Vanuit eigen kracht. Saxion Gezondheid & Welzijn 2012-2020*. Enschede: Saxion.
- Kamphuis, M. (1986). *Kijken in de spiegel van het verleden. Veertig jaar avonturen in en om welzijnsland*. Groningen: Van Loghum Slaterus.
- Linde, M. v. d. (2012). *Erfgoed van het Hoger Sociaal Agogisch Onderwijs. Terugblik op bijna 100 jaar opleiden voor sociale beroepen 1899-2012*. Utrecht: Hogeschool Utrecht.
- Linde, M. v. d. (2010). *Basisboek geschiedenis Sociaal Werk in Nederland*. Amsterdam: SWP.
- Linde, M. v. d. (2011). *Doe wel, maar...zie om. Een pleidooi voor historisch besef in het sociaal werk*. Utrecht: Hogeschool Utrecht Kenniscentrum Sociale Innovatie.
- Nijhof, W. (2012). *Troebeelen in de Twentse textiel. 100 Jaar sociale strijd*. Zwolle: WBOOKS.
- Sprinkhuizen, A. (2012). *De sociale kwestie hervat. De Wmo en sociaal werk in transitie*. Houten: Bohn Stafleu van Loghum.
- Winkelaar, P. (2002). *Een kloppend hart? Sociaal agoog in opleiding en werkveld*. Amsterdam: SWP.

COLOFON

Auteurs

Lud Overkamp

Henk Grimberg

Druk

Gildeprint, Enschede

ISBN

978-94-6108-393-7

Jaar

2013

Uitgever

Saxion / Academie Mens & Maatschappij

Vormgeving

Factor 12, Deventer

© 2013 Saxion / Academie Mens & Maatschappij.

Alle rechten voorbehouden. Reproductie of overname in welke vorm dan ook is uitsluitend toegestaan met toestemming van de rechthebbenden.