

Ervaringskennis in supervisie bij sociaal-agogische opleidingen

Akbar **BARANI**

INLEIDING Ervaringsdeskundigheid kent een groeiende belangstelling in onder andere de ggz, jeugdzorg en cliëntondersteuning. Zorg- en welzijnsinstellingen nemen ervaringsdeskundigen in dienst en leiden medewerkers daartoe op. In de ggz werken inmiddels meer dan tweeduizend ervaringsdeskundigen (Vereniging van Ervaringsdeskundigen, z.j.). Steeds meer sociaal-agogische opleidingen voegen ervaringskennis en ervaringsdeskundigheid toe aan het curriculum. Wat is de waarde van die ervaringskennis? Op welke wijze kan ervaringskennis voor professionele ontwikkeling benut worden?

Hier ligt zowel een kans als een noodzaak. Ik heb zelf ervaren dat de kwetsbaarheid die

ontstond door levensontwrichtende ervaringen mij niet alleen tot last waren, maar ook een bron van kracht en wijsheid vormen. Ervaringskennis zie ik als kennisbron met een duurzame levensvatbaarheid die ontstaat uit het 'recyclen' van ontwrichtende levenservaringen. Met dit artikel laat ik zien hoe het integratieve leerkarakter van supervisie een krachtige leeromgeving biedt voor het exploreren van ervaringskennis van (toekomstige)

A. Barani, docent, (leer)supervisor en (team)coach, is verbonden aan de Hogeschool van Amsterdam, de Leergang Ervaringsdeskundigheid en Veerkracht en het Traject Opleiding Ervaringsdeskundigheid van het IGPB. E-mail: a.a.barani@hva.nl.

ge) professionals in het sociale domein. Ik begin dit artikel met de definiëring van ervaringskennis. Vervolgens beargumenteer ik de toegevoegde waarde van ervaringskennis voor het profiel van professionals in zorg en welzijn. Ten slotte introduceer ik een leeractiviteit waarmee supervisanten via reflectie op (ontwrichtende) gebeurtenissen ervaringskennis kunnen ontwikkelen.

DEFINITIE 'Niet ieder kind krijgt na de geboorte de kans om groot te worden', en: 'Hoe dichterbij je kinderen bij je houdt, des te veiliger zijn ze.' Deze twee overtuigingen bepaalden de opvoedingsstrategieën van mijn ongeletterde moeder en de wijze waarop zij ons wilde behoeden voor alle gevaren in de wereld. Mijn Iraanse moeder werd in haar kindertijd geconfronteerd met het verlies van twee boers en een zus; zij werden nog geen drie jaar oud. Ze moest op haar veertiende in het huwelijksbootje stappen en haar verantwoordelijkheid als ouder begon vanaf haar vijftiende. Wanneer ik stilsta bij de levenslijn van mijn moeder, dan kan ik de noodzaak van deze overtuigen begrijpen. Toen de puberteit naderde, kon ik de opvoedings- en beschermingsstrategieën van mijn moeder echter niet meer verdragen, ik ervoer ze als beklemmend.

Ik vond vanaf mijn dertiende de vrijheid in het politieke activisme en in de deelname aan ondergrondse linkse bewegingen die zich eerst verzetten tegen de autocratische regime van de sjah en later tegen de islamitische overheid. Mijn deelname aan dergelijke bewegingen zorgde voor onverwacht nachtelijke huisbezoek van de religieuze garde, lichamelijke mishandeling door de islamitische milities en vervolging. Ik moest onderduiken, maar werd toch gearresteerd en zat als zestienjarige in de ge-

vangen. Ik ging er als een rebbeleerder, dappere, hoopvolle, vastberaden en idealistische puber naar binnen en kwam als een angstige, onzekere, teleurgestelde en pessimistische volwassene naar buiten, met een rugzak vol schuld en gevoelens van schaamte. Na mijn vrijlating werd de angst die mijn moeder ons altijd voorhiield werkelijkheid. De wereld was opeens onveilig en mijn dapperheid raakte ondergesneeuwd door angst. Nachtmerries spoelden de toekomstdromen weg. Plezier beleven maakte plaats voor piekeren. Mijn spontaniteit werd gedomineerd door risicovermijding en doordacht gedrag.

Binnen sociaal-agogische opleidingen is ervaringskennis een aanvulling op de theorie en de opgedane professionele kennis. Levensontwrichtende ervaringen vormen een rijke bron van kennis die zowel voor de persoon zelf als voor de uitvoering van het beroep zeer nuttig en zelfs onmisbaar is. De routes van kennisontwikkeling binnen professionele praktijken zijn gericht op vaardigheidsontwikkeling, theorietoetsing, methodiekontwikkeling en visievorming (De Ronde, 2015). Volgens De Ronde bestaat methodiekontwikkeling voor de professionele praktijk uit waardetoevoeging aan de gedocumenteerde kennis in de literatuur, op basis van ervaringskennis uit de praktijk (2015). Deze routes zijn echter niet toereikend voor het ontplooiën van ervaringskennis. Dit vanwege de focus op professionele en wetenschappelijke kennis.

Aandacht voor de kennis die te vinden is buiten de bestaande theoretische concepten en de praktijk van de professional ontbreekt. Ervaringskennis begint echter juist met het verdiepen, exploreren van en reflecteren op ontwrichtende ervaringen buiten de praktijk

van de professional.¹ Het gaat om ervaringen van onmacht, kwetsbaarheid, schaamte, (zelf)stigmatisering, verlies, veerkracht en herstel, om ervaringen met een ziekte of beperking, verslaving, verwaarlozing, uitsluiting of een complex sociaal probleem. Ontwrichting heeft te maken met het opschorten van vanzelfsprekendheden, van het bekende en voorspelbare, waardoor zich een onbekend gebied kan openen (Anbeek, 2013). Dit type impliciete kennis is te expliciteren in drie stappen: *a)* reflecteren op en analyseren van de ervaringen, *b)* de opgedane inzichten en kennis vergelijken met die van anderen, en *c)* het verrijken van de opgedane inzichten met andere bronnen (zoals literatuur en/of theoretische concepten; Van Erp e.a., 2011). De verworven inzichten, ontdekkingen en wijsheid uit deze stappen vormen ervaringskennis.

ERVARINGSKENNIS BINNEN SOCIAAL-AGOGISCHE OPLEIDINGEN *Twee jaar na mijn vlucht naar Nederland, in 1992, begon ik met de hbo-studie maatschappelijk werk en dienstverlening. Tijdens deze studie (en alle latere studies) was het voor mij onmogelijk om te reflecteren op mijn keuzes en achterliggende motieven, zonder ook stil te staan bij mijn levensgeschiedenis en de ervaringen die mijn persoonlijke en professionele bestaan belastten en verrijkten. Zo ontdekte ik tijdens mijn eerste supervisietraject dat de kwetsbaarheid die was ontstaan door levensontwrichtende erva-*

ringen niet alleen een last waren, maar ook een bron van kracht en wijsheid.

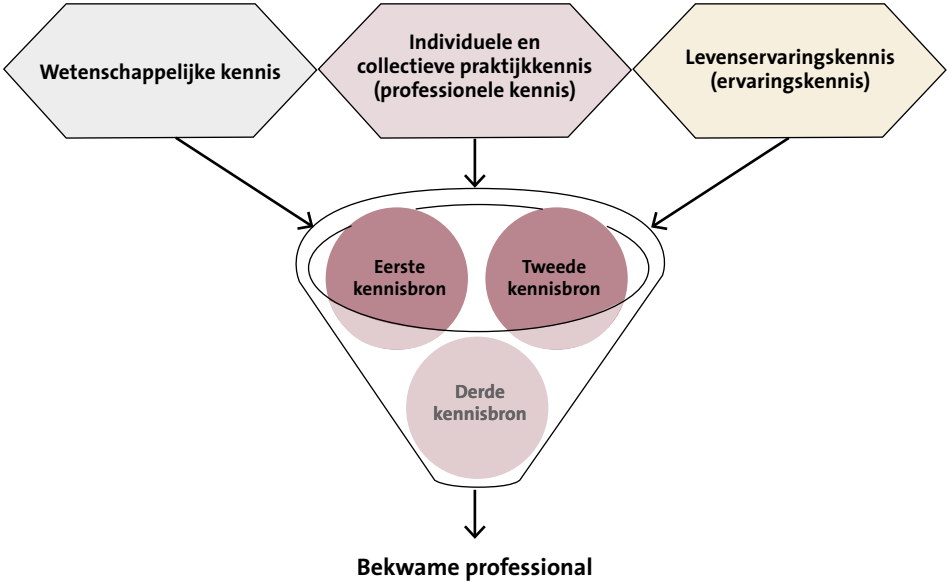
De belangstelling voor ervaringskennis en ervaringsdeskundigheid en de vraag naar professionalisering van ervaringsdeskundigen binnen de beroepspraktijk van sociale professionals neemt toe. Die ontwikkeling daagt onder andere sociaal-agogische opleidingen uit om meer aandacht te besteden aan het exploreren van ervaringskennis binnen hun opleidingsaanbod. In 2017 verzochten tien grote ggz- en verslavingszorginstellingen de Hogeschool van Amsterdam om een opleiding ‘associate degree ervaringsdeskundigheid’ te ontwikkelen (Hogeschool van Amsterdam, 2018).

Ervaringskennis binnen sociaal-agogische opleidingen is ook gewenst vanwege:

- opkomst van de herstelbenadering;
- toename van cliëntparticipatie en cliënt-gestuurde projecten;
- belangstelling voor en onderzoek naar de effecten van de ‘persoon’ van de therapeut (Van der Stel, 2013);
- toegevoegde waarde van zelfhulpgroepen in de verslavingszorg en ggz.

Parallel aan deze ontwikkelingen breidt het opleidingsaanbod voor het opleiden van ervaringsdeskundigen binnen de hogescholen zich uit. Op dit moment bieden vier hogescholen een associate degree ervaringsdeskundigheid in zorg en welzijn aan.² Ook komen binnen de sociaal-agogische opleidingen steeds meer leertrajecten tot stand die gericht zijn op het ontplooiën en benutten van ervaringskennis als een volwaardige kennisbron.

Uit onderzoek van zowel de Hogeschool Windesheim als de Hogeschool Utrecht blijkt dat in totaal twee derde van de studen-



Figuur 1 Noodzakelijke kennisbronnen (gebaseerd op Garnier e.a., 2017).

ten van sociale opleidingen ervaring heeft met psychiatrie, verslaving of andere problematiek; persoonlijk of via een naaste (Karbouniaris, 2009). Uit het proefschrift van Alie Weerman komt naar voren dat onder socialworkstudenten 31 procent te kampen heeft (gehad) met psychische en/of verslavingsproblematiek en dat 57 procent zegt te beschikken over ervaringskennis door eigen problematiek of die van naaste familie (Weerman, 2016). Dit betekent dat binnen de studentenpopulatie van sociaal-agogische opleidingen genoeg potentiële ervaringskennis beschikbaar is die geëxploreerd kan worden.

Dit biedt de (toekomstige) professionals een kans om het eigen verhaal te betrekken bij hulpverlening. Dit kan op passende en adequate wijze bijdragen aan het doorbreken van stigma's. In het landelijke competentie-

profiel van social work – een gezamenlijk document van bijna alle hogescholen – staat expliciet dat, naast professionele en wetenschappelijk kennis, ook de inzet van ervaringskennis noodzakelijk is om een bekwame professional te worden (Van Kammen e.a., 2017). De noodzakelijke kennisbronnen zijn verwerkt figuur 1.

Weerman e.a. (2019) onderscheiden binnen ervaringskennis vijf aspecten: een praktisch, existentieel, politiek-kritisch, ethisch en relationeel en responsief aspect (PEPER). Het *praktische aspect* is het leren omgaan met een lastige situatie en het vinden van je weg. Dit omvat trucs, overlevingstips en kennis over het functioneren van de systemen van zorg en welzijn, vanuit cliëntperspectief. Het *existentiële aspect* verwijst naar het aan den lijve hebben ervaren van onmacht en de bestaansvragen die dit met zich mee kan

¹ Soms doet de ontwrichtende ervaring zich ook binnen de praktijk van de professional voor (zoals geweld en mishandeling of seksueel misbruik binnen de organisatie).

² Hanzehogeschool Groningen, Hogeschool van Amsterdam, Hogeschool van Arnhem en Nijmegen en Fontys Hogeschool.

brenge (Weerman e.a., 2019). Hierbij spelen vragen over leven en dood, verantwoordelijkheid, schuld, zelfbeeld, schaamte en zingeving; een vorm van levenswijsheid. Het *politic-kritische aspect* houdt een bijzondere gevoeligheid in voor maatschappelijke uitsluiting, bejegening, onrecht, discriminatie. Ervaringsdeskundigen hebben aan de ‘andere kant van de lijn’ gestaan, zij weten hoe het voelt om hulp of ondersteuning nodig te hebben. Zij hebben vaak gevoel voor het morele, juridische en sociaal-politieke aspect van het sociale werk (Weerman e.a., 2019). Het *ethische aspect* richt zich op de (universele) ethische thema’s zoals mensenrechten, gelijkwaardigheid, het doorberekenen van bestaande machtsverhoudingen, het bevorderen van emancipatie en empowerment. In de ervaringen van onmacht en onderdrukking wordt gezocht naar levenskunst.

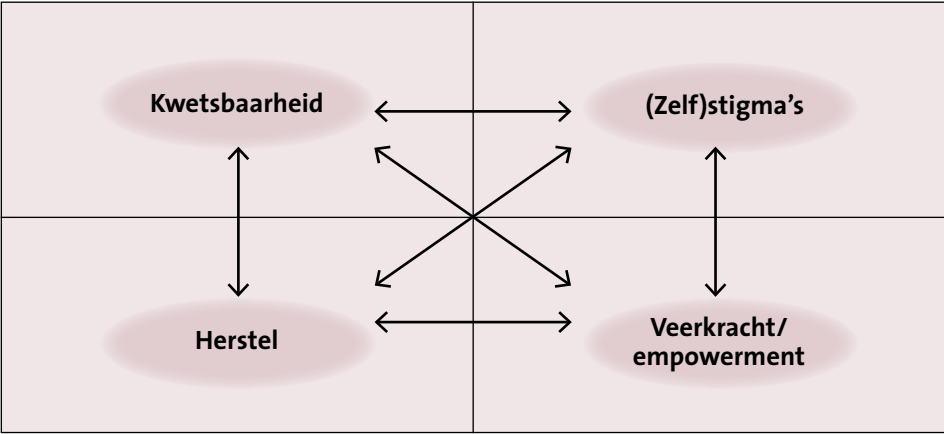
Toen op een nacht twintig kameraden werden geëxecuteerd, waren we niet alleen woedend op de autoriteiten, maar ook op de gewone mensen, op families, vrienden en kameraden die nog vrij waren, leiders van politieke partijen. Op iedereen die het wist en niets deed. We voelden ons als door iedereen vergeten ... Ik vroeg me af of al het verzet en strijd de moeite waard was geweest. Ik worstel met de prijs ervoor betaald werd. Ik ben zoveel vrienden kwijtgeraakt (Barani, 2019).

Het *relationele* en *responsieve* aspect ten slotte karakteriseert het ontstaan van ervaringskennis. De ontwikkeling van ervaringskennis vergt uitwisseling van belangrijke ervaringen, de expressie van de ontwrichtingen en de reflectie erop. Ervaringskennis ontwikkelt zich in een gezamenlijk proces. Dit as-

pect vraagt ook om een ontvankelijke opstelling voor de ontmoeting met de ander.

ERVARINGSKENNIS EN SUPERVISIE *‘Het reflectieproces – dat niet altijd gemakkelijk en soms zelfs pijnlijk en confronterend verliep – droeg enerzijds bij aan het herstellen van mijn zelfbeeld, zelfacceptatie en zelfkennis, en anderzijds aan mijn ontwikkeling als hulpverlener. Bruikbare wijsheid die mij hielp om het leven hanteerbaar te houden, betekenisvol te zijn, passie te voelen. Ik ontmoette betrokkenheid achter mijn schuldgevoelens, liefde achter mijn schaamtegevoelens en veerkracht in mijn frustratie, boosheid en verdriet’ (Barani, 2019). Het besef dat ik deze kennis kon uitbreiden, verder ontwikkelen, verrijken en delen, voelde als het terugvinden van de vrijheid waarnaar ik altijd op zoek ben geweest en heb verlangd. Deze ontdekkingen heb ik in de eerste twaalf jaar kunnen inzetten in mijn rol als (contextuele) hulpverlener bij de begeleiding van vluchtelingen en later ik als (leer)supervisor, begeleidingskundige en (team)coach.*

Leren in supervisie vindt plaats door te reflecteren op opgedane (praktijk)ervaringen. Naast de aandacht voor denken, voelen, wensen en handelen van de professional, is er binnen supervisie ook belangstelling voor de persoon als professional. Door het bespreekbaar maken van inzichten, gevoelens, houding en beroepsrol, en van problematische en schaamtevolle aspecten van de eigen identiteit en socialisatie, kan supervisie (toekomstige) professionals ondersteunen bij de implementatie van ervaringskennis in hun beroepsrol en beroepscompetenties. Hierdoor kan afstemming plaatsvinden tussen de primaire socialisatie, beroepssociali-



Figuur 2 Ervaringskenniskwadrant.

satie en beroepsidentiteit (Siegers, 2002). Supervisanten die cliënt zijn geweest, hebben ook ervaren hoe het is om je kwetsbaar te voelen. Zij weten hoe het is om hulp of ondersteuning nodig te hebben. Ervaringskennis bevordert het vermogen om het perspectief van de leefwereld van cliënten te herkennen, erkennen en begrijpen. Dit helpt supervisanten om enerzijds het cliëntperspectief te betrekken bij hun handelingsbekwaamheid en anderzijds een brug te slaan tussen systeemwereld (instelling, organisaties) en leefwereld (cliënten).

ERVARINGSKENNISKWADRANT Het ervaringskenniskwadrant dient als tool om, in dialoog met anderen, het reflecteren op bepaalde ervaringen te bevorderen (zie figuur 2). Hoewel de begrippen in het kwadrant van toelichting zijn voorzien, is er zeker ruimte om de vier begrippen met een andere betekenis te verbinden of deze op een eigen manier te definiëren. Wanneer stilgestaan wordt bij de betekenis van de begrippen en de bij-

behorende ervaringen, mag je verwachten dat bepaalde kennis tevoorschijn komt die bijdraagt aan de handelingsbekwaamheid van supervisor(en). Bij *kwetsbaarheid* gaat het om alle gebeurtenissen en bedreigingen die de hanteerbaarheid van het leven onder druk zetten. Life-events zoals verslaving, depressie, verlies, gedwongen migratie, bepaalde (langdurige of chronische) ziekten of misbruik laten meestal een litteken achter. Soms zijn de effecten hiervan in meer of mindere mate in het leven aanwezig en manifesteren deze zich als een levenslange worsteling. Een gevoel van kwetsbaarheid kan ook indirect ontstaan, bijvoorbeeld door levensontwrichtende ervaringen van ouders, kinderen, broers, zussen of partners. Hierbij kan gedacht worden aan de kinderen van ouders met een psychiatrische of verslavingsachtergrond. Wie dergelijke ervaringen met zich meedraagt, kan getriggerd worden door andere belastende gebeurtenissen, waardoor het evenwicht en de hanteerbaarheid van het

leven (voor korte tijd) in beweging komt of verloren dreigt te gaan.

(Zelf)stigma is de negatieve beeldvorming en impliciete begrenzings van zowel de persoon zelf als die van de buitenwereld (samenleving) over de kwetsbaarheden waar mensen mee te maken hebben (gehad). Levensontwrichtende ervaringen beïnvloeden de eigenwaarde en het zelfbeeld op een negatieve manier. Schuldgevoelens, schaamte en de confrontatie met eigen beperkingen schaden het zelfbeeld. Negatieve beeldvorming en vooroordelen over en een lage tolerantie voor kwetsbaar zijn door de buitenwereld, voortdurende confrontatie met afkeurende en afwijzende reacties uit de omgeving, en ervaring met uitsluiting en discriminatie tasten het zelfbeeld aan en verstoren herstelprocessen. Het stigma van de buitenwereld, gepaard gaande met de aantasting van een positief zelfbeeld, maken dat negatieve beeldvorming verinnerlijkt wordt als zelfstigma. Zelfstigma kan het gebruikmaken van eigen mogelijkheden bemoeilijken of blokkeren. Het ondergraaft de veerkracht, wat kan leiden tot een verlies van maatschappelijke rollen, baan, inkomen, sociaal netwerk en autonomie. Het bevordert tevens isolement, slachtofferschap en afhankelijkheid (Van Weeghel & Van Pijnenborg, 2015). Zelfstigma is overigens soms hardnekkiger dan het stigma van de buitenwereld.

Veerkracht en empowerment zijn nodig om de kwetsbaarheid het hoofd te bieden, de regie over het leven te handhaven of deze te hervatten. *Veerkracht* is van belang voor allerlei vaardigheden, copingstrategieën, drijfveren, innerlijke krachten en sociale netwerken die bijdragen aan het herstelproces en aan het grip krijgen op het leven. Veerkracht is het vermogen om je aan te passen aan stress en tegenslag, en daar misschien zelfs

sterker uit te komen. Het gaat niet enkel over 'terugveren' naar de oorspronkelijke positie, maar ook om door kunnen groeien. Het overleven of overwinnen van ontwrichtende levenservaringen vraagt extra kracht en motivatie. Daarom beschikt iedereen die zulke ervaringen doorstaat en overwint over vele potentiële vermogens. Mensen beschikken over duurzame wijsheden, kunde en krachten die zij telkens weer kunnen inzetten. Het gaat om een palet aan mogelijkheden dat iemand heeft geholpen om (opnieuw) zijn leven vorm te geven en (weer) invloed uit te oefenen op zijn levensomstandigheden. Denk hierbij aan steun vragen, mediteren, sporten, levensmotto's vinden en spiritualiteit benutten. Zo kunnen (verloren gewaande) mogelijkheden die hebben bijgedragen aan het doorstaan en het overwinnen van de belastende ervaringen, herontdekt worden.

Empowerment en het (her)ontdekken van eigen vermogens bekrachtigen een positief zelfbeeld, een positieve levenswijze en bevorderen de ontwikkeling van actief zelfmanagement. Vanuit deze positie kan men meer invloed uitoefenen op emancipatoire bewegingen die mensen die uitgesloten worden vanwege hun kwetsbaarheden, meer maatschappelijke mogelijkheden willen geven. Empowerment is namelijk zowel een individueel als een collectief proces (Boumans, 2016).

De definitie van herstel onderscheidt zich van die uit het medisch perspectief (genezing). Vanuit de (inter)nationale herstel- en cliëntenbeweging wordt herstel beschreven als *a)* een proces waarbij iemand grip krijgt op het eigen leven tijdens of na een ontwrichtende ervaring, *b)* het hanteerbaar houden van het leven, ondanks de kwetsbaarheid en beperkingen, *c)* het weer oppakken van betekenisvolle relaties en rollen (Drie-

sen e.a., 2013), *d)* het in het reine komen met belastende gevoelens en gedachten (zoals, schaamte, schuldgevoelens, angst, boosheid en verdriet), en *e)* het kunnen incasseren van de realiteit dat men kwetsbaar blijft voor bepaalde psychische of lichamelijk klachten of het kunnen leven met angst voor terugval. Herstel is echter nog meer. Geïnspireerd door Langedijk richt het zich op het bevorderen van gezondheid, het stimuleren van het dagelijks functioneren en het ondersteunen van het vervullen van maatschappelijke rollen en identiteiten (Langedijk, 2018). Kernactiviteiten die onder andere behoren tot een herstelproces zijn *a)* het ontdekken van eigen kracht en capaciteiten, *b)* het benutten van aanwezige hulpbronnen, zowel in de persoon zelf als in het netwerk, *c)* besef van de enorme potentiële overlevingskracht en -drang, *d)* onderscheiden wat wel of niet werkt en behulpzaam is, en *e)* empoweren en opkomen voor het eigen bestaansrecht, emanciperen en aandacht vragen voor het eigen herstelproces.

GEBRUIK VAN HET KWADRANT In het ervaringskenniskwadrant bestaat er geen vaste volgorde voor het bespreekbaar maken van begrippen. Ook is er geen vaste startvolgorde; zo kan een eventuele inbreng aanleiding geven tot het delen van en reflecteren op een ervaring, die met een of meer begrippen in verbinding staat. Het is wel zinvol om uiteindelijk alle begrippen bij het gesprek te betrekken en stil te staan bij de relatie tussen de begrippen. Wanneer een supervisant bijvoorbeeld iets vertelt over een situatie waarin hij of zij zich kwetsbaar voelt, is het verstandig om ook te kijken naar stigma's en zelfstigma's rondom deze ervaring. Ook kan nagegaan worden of er sprake is van vergelijkbare ervaringen uit het verleden. Vervol-

gens kan onderzocht worden hoe de supervisant deze life-events heeft overwonnen.

Door het exploreren van het herstelproces van de supervisant worden ook de ingezette veerkracht, vermogens, helpende strategieën en hulpbronnen die hebben bijgedragen aan het herstelproces expliciet gemaakt. Vanzelfsprekend moet er ook aandacht zijn voor empowerment en het grip krijgen op de situatie waarbij de supervisant zich kwetsbaar voelt. Om te voorkomen dat het reflectieresultaat en de ontleende kennis in particulier bezit blijft, kan de supervisant verder onderzoeken hoe hij deze kennis kan gebruiken voor zijn beroepsrol en voor de verrijking van zijn repertoire als professional bij de begeleiding van cliënten.

Wanneer het kwadrant tegelijkertijd door meerdere supervisanten gebruikt wordt, is er ruimte om van individuele kennis tot een meer collectieve kennis te komen. Dit kan door stil te staan bij herkenbare verhalen, belevenissen, stigma's en gebruikte en helpende strategieën. Zo kan individuele ervaringskennis omgezet worden in collectieve kennis. Hierbij kan gebruikgemaakt worden van drie invalshoeken (Hofstede, 2005): individueel (iedere mens is uniek), cultureel (sommige mensen lijken op elkaar) of universeel (wij zijn allemaal mensen). De supervisanten kunnen de verworven ervaringskennis naast hun professionele en theoretische kennis leggen en op zoek gaan naar overeenkomsten en discrepanties tussen deze drie kennisbronnen.

AANDACHTSPUNTEN Om te voorkomen dat de gedeelde onderwerpen afwijken van de doelstelling van supervisie, kan de supervisant tijdens of aan het eind van de dialoog rondom het kwadrant uitgedaagd worden om een verbinding te maken tussen de op-

gedane inzichten en de beroepsrol of beroepsidentiteit. Hij of zij kan bevraagd worden over de meerwaarde van deze opgedane kennis voor de beroepsuitoefening. Of hoe de opgedane kennis en inzichten kunnen bijdragen aan de handelingsbekwaamheid als professional. De uitwisseling van de begrippen uit het kwadrant kan bovendien de invloed van de primaire socialisatie op de beroepssocialisatie en beroepsidentiteit inzichtelijk maken.

Kortom, door aandacht te besteden aan alle aspecten van het tweede integratieniveau (persoon, beroep en praktijksituatie), voorkom je dat de verbinding met de doelstelling van de supervisie verloren gaat en zorg je dat het resultaat van dit reflectieproces bijdraagt aan de handelingsbekwaamheid van de supervisor.

Maximale zelfregie en eigenaarschap van de supervisor tijdens de dialoog zijn een voorwaarde. Om gelijkwaardigheid te bevorderen, kan de supervisor zelf ook meedoen; dit kan een destigmatiserend effect hebben en de wederkerigheid in supervisie bevorderen. Als de supervisor niet bekend is met de begrippen, kan het nuttig zijn om deze kort toe te lichten. Supervisanten kunnen echter, op basis van hun ervaring, eigen interpretaties of een eigen definitie aan deze begrippen verbinden.

Alvorens de supervisor het kwadrant gaat gebruiken, is het zinvol om zelf een of meer keren te ervaren hoe het is om met behulp van het kwadrant een dialoog te voeren. Het kwadrant kan in dit geval gebruikt worden als interviewtool voor supervisors. Daarbij is het van belang dat er genoeg tijd beschikbaar is. Het is niet wenselijk om het kwadrant gedeeltelijk te bespreken en vooral niet als alleen een gesprek gevoerd wordt rondom de bovenste onderdelen van het model.

TOT BESLUIT Een adequate holding ontbrak in mijn de kinderjaren. De puberteit heb ik niet afgerond, de adolescentie heb ik overgeslagen, met de volwassenheid heb ik vrede gesloten. Een therapie heb ik (nog) niet gehad, mijn herstelmoment kan ik niet markeren, noch kan ik beweren dat het herstel voltooid is. Ik heb in de afgelopen dertig jaar wel meer dan tien (leer)supervisie-trajecten gevolgd. Ik had het geluk dat mijn (leer)supervisors mij telkens passende leeractiviteiten hebben geboden, zodat ik uit levensontwrichtende en uit professionele ervaringen wijsheid en bekwaamheid kon putten. Inmiddels ben ik 57 jaar en kan ik, met de kennis van nu, beweren dat (leer)supervisie zelfs voor mij een herstelbevorderende functie heeft gehad.

Door haar kleinschalige en integratieve leer-karakter is supervisie een veilige en vertrouwde leeromgeving om vanuit (doorleefde) persoonlijke ervaringen subjectieve kennis te ontwikkelen. In supervisie is er ruimte om stil te staan bij eigen ervaringen en hierop te reflecteren. Men kan er kennis aan ontleen, ter verrijking en doorontwikkeling van het beroepsprofiel ten dienste van de dagelijks praktijk. Daarnaast is er binnen supervisie de mogelijkheid om de integratie van drie kennisbronnen (professionele, wetenschappelijke en ervaringskennis) ten behoeve van de beroepsuitoefening vorm te geven. Hopelijk daagt het geïntroduceerde kwadrant (leer)supervisors uit om meer aandacht en ruimte te bieden aan het verwerven van ervaringskennis, als volwaardige kennisbron naast professionele en wetenschappelijke kennis.



LITERATUUR

- Anbeek, C. (2013). *Aan de heidenen overgeleverd. Hoe theologie de 21ste eeuw kan overleven*. Utrecht: Ten Have.
- Bakel, M. van, Boertien, D., Kamoshinski, J., Liefhebber, S. & Kluit, M. (2013). *Beroepscompetentieprofiel Ervaringsdeskundigheid (BCP-E)*. Utrecht: Trimbos-instituut.
- Barani, A. (2019). *Quotes ervaringsdeskundigheid*. Antwerpen: Gompel & Svacina.
- Boer, M., Hoonhout, M. & Oosting, J. (2015). *Supervisiekunde meerperspectivisch*. Deventer: Vakmedianet.
- Boer, M., Karbouniaris, S. & Wit, M. de (2018). *Van levenservaring naar ervaringsdeskundigheid*. Antwerpen: Gompel & Svacina.
- Boer, M., Karbouniaris, S. & Wit, M. de (2018). *Van levenservaring naar ervaringsdeskundigheid*. In A. Barani (red.), *Streven naar een rechtvaardig bestaan* (pp. 473-483). Antwerpen: Gompel & Svacina.
- Boumans, J. (2016). *Naar het hart van empowerment, deel 1. Een onderzoek naar de grondslagen van empowerment van kwetsbare groepen*. Utrecht: Movisie/Trimbos-instituut.
- Driessen, E., Holten, J., Huber, M., Passavanti, E., Sedney, P. & Vado Soto, X. (2013). *Begrippenkader ervaringsdeskundigheid en aanverwante begrippen*. Amsterdam: Hogeschool van Amsterdam.
- Erp, N. van, Boertien, D., Scholtens, G. & Rooijen, S. van (2011). *Ervaringsdeskundigheid en herstelondersteuning*. Utrecht: Trimbos-instituut/Kenniscentrum Phrenos.
- Garnier, M. e.a. (2017). *Landelijk opleidingsdocument sociaal werk*. Amsterdam: SWP.
- Hofstede, G. (2005). *Allemaal andersdenkenden: omgaan met cultuurverschillen* (2e dr.). Haarlem: Contact.
- Hogeschool van Amsterdam (2018). *Informatiedossier Aanvraag TNO associate degree ervaringsdeskundige in de zorg*. Amsterdam: Hogeschool van Amsterdam.
- Karbouniaris, S. (2009). *Quickscan ervaringskennis onder HU-studenten*. Utrecht: KSI/HU.
- Langedijk, J. (2018). *Praktijkboek herstelondersteunende zorg*. Amsterdam: SWP.
- Ronde, M. de (2015). *Speelruimte voor ervaring en reflectie. Een praktijkgericht onderzoek naar het gebruik van spel in begeleidingssituatie*. Delft: Eburon.
- Siegers, F. (2002). *Handboek supervisiekunde*. Houten: Bohn Stafleu van Loghum.
- Stel, J. van der (2013). *Zelfregulatie, ontwikkeling en herstel. Verbetering en herstel van cognitie, emotie en motivatie, regulatie van gedrag*. Amsterdam: Boom.
- Vereniging van Ervaringsdeskundigen (z.j.). *Project ontwikkelen kwaliteitssysteem voor ervaringsdeskundigen*. Internet: <https://vved.org/portfolio-item/project-kwaliteit-van-ervaringsdeskundigen>.
- Weeghel, J. van & Pijnenborg, M. (2015). *Handboek destigmatisering bij psychische aandoeningen*. Bussum: Coutinho.
- Weerman, A. (2016). *Ervaringsdeskundige zorg- en dienstverleners. Stigma, verslaving en existentiële transformatie*. Proefschrift. Delft: Eburon.
- Weerman, A., Jong, K. de, Karbouniaris, S., Overbeek, F., Loon, E. van & Lubbe, P. van der (2019). *Professioneel inzetten van ervaringsdeskundigheid*. Amsterdam: Boom.