



UvA-DARE (Digital Academic Repository)

Professionele pedagogische en hulpverleningsrelaties vragen meer dan een warm hart

Koomen, H.M.Y.

DOI

[10.54447/jio.14502](https://doi.org/10.54447/jio.14502)

Publication date

2023

Document Version

Final published version

Published in

Jeugd in Ontwikkeling

License

CC BY

[Link to publication](#)

Citation for published version (APA):

Koomen, H. M. Y. (2023). Professionele pedagogische en hulpverleningsrelaties vragen meer dan een warm hart. *Jeugd in Ontwikkeling*. <https://doi.org/10.54447/jio.14502>

General rights

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

Disclaimer/Complaints regulations

If you believe that digital publication of certain material infringes any of your rights or (privacy) interests, please let the Library know, stating your reasons. In case of a legitimate complaint, the Library will make the material inaccessible and/or remove it from the website. Please Ask the Library: <https://uba.uva.nl/en/contact>, or a letter to: Library of the University of Amsterdam, Secretariat, Singel 425, 1012 WP Amsterdam, The Netherlands. You will be contacted as soon as possible.

UvA-DARE is a service provided by the library of the University of Amsterdam (<https://dare.uva.nl>)

Professionele Pedagogische en Hulpverleningsrelaties Vragen Meer Dan een Warm Hart

Helma M.Y. Koomen¹

¹*Research Institute Child Development and Education, Universiteit van Amsterdam, Amsterdam, Nederland*

Samenvatting Betrokkenheid en verbondenheid van professionele opvoeders en hulpverleners met kinderen, jongeren en volwassenen in een afhankelijkheidspositie is van evident belang. Maar behalve een warm hart vraagt de omgang met relaties ook professionele kennis en vaardigheden, om een solide fundament te kunnen leggen voor de verdere beroepsuitoefening. Dit is in het belang van de cliënt maar ook in dat van de professionele opvoeder zelf. Te vaak wordt verondersteld dat het om een algemeen menselijke vaardigheid gaat die vanzelf al voldoende aanwezig is. Hieraan zou in opleidingen meer gericht aandacht moeten worden besteed. Dit vraagt op zijn beurt om goed uitgewerkte theorie over de professionele relatie tussen hulpverlener en cliënt inclusief empirische onderbouwing, waaraan het opvallend genoeg in veel werkvelden ontbreekt. In dit artikel wordt verkend wat conceptualisering en onderzoek naar de affectieve leerkracht-leerlingrelatie op basis van de gehechtheidstheorie, en de uitwerking in meetinstrumenten en relatie-interventies kan betekenen voor andere werkvelden.

Trefwoorden professionele relatie, pedagogisch, hulpverlening, onderwijs, professionele kennis

Artikelgeschiedenis

Ontvangen: 15 mei 2023

Geaccepteerd: 7 juli 2023

Online: 6 september 2023¹

Contactpersoon

Helma M.Y. Koomen,
h.m.y.koomen@uva.nl

Copyright

© Author(s); licensed under Creative Commons Attribution 4.0. This allows for unrestricted use, as long as the author(s) and source are credited.

Financiering Onderzoek

Geen.

Belangen

De auteur heeft geen belangen te vermelden.

1 Inleiding

De afgelopen decennia is in binnen- en buitenland uitvoerig onderzoek verricht naar affectieve of persoonlijke leerkracht-leerlingrelaties vanuit verschillende theoretische invalshoeken: de gehechtheidstheorie, de zelfdeterminatietheorie en de interpersoonlijke theorie (Spilt et al., 2022). Deze theorieën gaan allemaal uit van een algemene menselijke behoefte aan relatie. Mijn kennis op basis van vijftiengintig jaar onderzoek naar professionele relaties in het onderwijs vormt het startpunt voor dit artikel.

Baumeister en Leary braken in 1995 overtuigend een lans voor de fundamentele behoefte aan sociale verbondenheid en de invloed hiervan op ons voelen en denken. Zij stelden dat het vormen of verstevigen van sociale relaties leidt tot positieve emoties, terwijl de dreiging van verstoring van sociale contacten negatieve emoties teweegbrengt. Deze behoefte aan relatie geldt evenzeer voor kinderen, jongeren en volwassenen in hulpverlening, onderwijs, opvang en zorg, kortom de werkvelden waar pedagogen mee

te maken krijgen. Een warm hart moeten professionals dan ook zeker meebrengen: betrokkenheid en verbondenheid met cliënten is van evident belang.

In allerlei werkvelden wordt gepleit voor het serieus nemen van de relatie als fundament voor de beroepsuitoefening, bijvoorbeeld om tot gedragsverandering te komen. In de ggz zien we in dit opzicht een verschil in visie tussen therapeutische scholen (Hafkenscheid, 2021). Zo beschouwen cliëntgerichte therapeuten de relatie als het eigenlijke werkingsmechanisme en daarmee als specifieke factor, terwijl cognitieve gedragstherapeuten de relatie slechts als voorwaardenscheppend zien ofwel als algemeen werkzame factor. Door anderen wordt de relatie zelfs als niet meer dan een specifieke factor beschouwd, vergelijkbaar met de steun en het begrip binnen gewoon intermenselijk contact, waarvoor geen professionele scholing en klinische ervaring nodig zou zijn.

Volgens Anton Hafkenscheid (2021) staat de therapeutische relatie onder druk door de toenemende stroomlijning en standaardisering met richtlijnen en protocollen in de ggz. Vergeten wordt dat de toepassing van gestandaardiseerde behandelingen steeds opnieuw een beroep doet op vaardigheden van de therapeut om de relatie met een cliënt te kunnen hanteren. In andere werkvelden wordt hetzelfde geconstateerd. Zo betoogde Mieke van Stigt, expert en ervaringsdeskundige op het gebied van pesten, in een recent interview in *de Volkskrant*: 'De pedagogische relatie van de juf of meester met de kinderen, die maakt het verschil, niet welk pestprogramma je gebruikt.' (Bessems, 2022). Het leren toepassen van allerlei protocollen kan daarom beter voortbouwen op een deskundige relationele aanpak, dan andersom. Een vergelijkbaar pleidooi vinden we bij Rens Strous, coördinerend begeleider op een lvb+-locatie (voor mensen met een licht verstandelijke beperking met psychiatrische en/of verslavingsproblemen) die de lange weg schetst die hij aflegde met een man van midden dertig, licht verstandelijk beperkt, met sterk autistische trekken en een verleden in wisselende instellingen en op straat:

De cliënt is een moeilijke, getraumatiseerde man die niet aanspreekbaar is. Een groot probleem is de vervuiling van zijn woning, die vol staat met volle vuilniszakken en beschimmelde resten. De begeleider besluit na een half jaar aftasten tot een strakke aanpak met duidelijke afspraken en sancties. Dit wordt het volgende half jaar beproefd, met als resultaat: hij laat hem niet binnen. De begeleider besluit het over een heel andere boeg te gooien, namelijk door onbevooroordeeld naar hem te gaan luisteren en te investeren in relatieopbouw. Na weer anderhalf jaar is de begeleider samen met de cliënt op een punt aangekomen dat alles met hem besproken kan worden, ook de zorgen om zijn gezondheid, zonder dat hij boos wordt of hem het huis uitzet. Vervolgens wordt bespreekbaar dat zijn huis schoongemaakt moet worden en zet hij zelf daartoe verrassend genoeg de eerste stappen. (Zorg+Welzijn, 2019).

Strous concludeert dat het opleggen van strenge kaders om gedrag te veranderen niet werkt in deze sector: je moet eerst een relatie opbouwen en bij deze mensen vraagt dat eindeloos veel geduld. Behalve geduld, vraagt het hanteren van de relatie (als specifieke factor) ook om hierop toegesneden professionele kennis en vaardigheden en dus om

goede scholing. En dit vraagt op zijn beurt, aldus Hafkenscheid (2021, p. 17), om gedegen wetenschappelijke kennis: een duidelijk begrippenkader over de therapeutische of hulpverleningsrelatie, een heldere theoretische onderbouwing en voldoende empirische ondersteuning. Op dit gebied is er echter nog veel werk te doen.

Concluderend, in hulpverleningscontexten wordt de kwaliteit van professionele relaties bepaald niet minder belangrijk gevonden dan in het onderwijs. Toch wordt daarbuiten vaak een minder uitgewerkt theoretisch kader gebruikt. Daarom stelde ik de vraag: in hoeverre kunnen concepten, meetinstrumenten en interventies voor de leerkracht-leerlingrelatie ook geschikt en profijtelijk zijn voor andere professionele relaties? In dit artikel doe ik verslag van mijn bevindingen en ideeën. Hierbij grijp ik steeds terug op werk in de onderwijscontext. In de keuze van andere contexten pretendeer ik geenszins uitputtend te zijn.

2 De Gehechtheidstheorie

Voor de traditie van onderzoek naar leerkracht-leerlingrelaties is vooral de gehechtheids-theorie (Bowlby, 1969/1982) een vruchtbare inspiratiebron gebleken. Recent schreven Jantine Spilt en ik een chronologische overzichtsstudie van drie decennia onderzoek op dit gebied (Spilt & Koomen, 2022). Onderstaande is gebaseerd op deze en een andere recente reviewstudie (Spilt et al., 2022).

2.1 Sensitiviteit, Veilige Haven en Veilige Basis

Verondersteld wordt dat kinderen niet alleen met hun ouders maar ook met leerkrachten affectieve relaties vormen die lijken op gehechtheidsrelaties. Qua ondersteunend gedrag wordt, net als bij ouders, een sterke nadruk gelegd op het belang van de beschikbaarheid en *sensitiviteit* van de leerkracht. De term sensitiviteit verwijst naar het nauwkeurig waarnemen en interpreteren van de signalen en behoeften van een kind en gepast en snel reageren door de opvoeder (Ainsworth et al., 1974). Sensitief gedrag van de leerkracht zou de kwaliteit van de relatie bevorderen en daarmee gunstig zijn voor de ontwikkeling van kinderen op school. Leerkrachten zouden, net als ouders, emotionele veiligheid verschaffen door ondersteunend en zorgzaam gedrag ten tijde van stress en ongemak, en daarmee de functie van *veilige haven* vervullen. Daarnaast kunnen leerkrachten ook ondersteunend gedrag in de context van exploratie en leren bieden, wat wel betiteld wordt als het verschaffen van een *veilige basis* (Verschueren & Koomen, 2012).

De veilige haven- en veilige basisfunctie in relatie tot leerkrachten is zeer invoelbaar beschreven door Marieke Lucas Rijneveld in het autobiografische boekenweekessay *Het warmtefort* (2022). De auteur beschrijft herinneringen aan een prentenboek van Dieter Schubert (1986): Rijneveld identificeert zich met het knuffelaapje Monkie dat op een regenachtige dag van de fiets valt, verloren raakt en steeds meer kapotgaat. Uiteindelijk

wordt Monkie ‘opgevisst door een lieflijke poppendokter, die hem oplapt en in de etalage zet’ (p. 58), waardoor hij veilig bij zijn baasje terugkeert. Rijnveld schrijft:

De juffen waren na de dood van mijn broer ook een soort poppendokters. Iedere schaaftwond werd door hen gezien en beplakt met een dierenpleister. Soms hoopte ik dat ik me schaaftde. In eerste instantie om de dierenpleister, maar al gauw om de juffenogen en hun kalmere en zachte stemmen. Ik wilde steeds vaker opgelapt worden, ook als ik net gemaakt was. Bij het tonen van de schaaftwonden hoopte ik dat ze me op schoot namen, of dat ze me meenamen voor een kop thee en een sneetje brood met margarine, zoals juffrouw Engel bij Mathilda deed. (p. 59)

De auteur denkt dat de warmtetoever tussen zijn moeder en hem abrupt gestopt is na het overlijden van zijn broer: ‘Mijn moeder liet mij iedere ochtend achter bij de juf en vanaf dat moment vergat ik haar’ (p. 58). De liefde voor een juf sloeg steeds, na een periode van ondraaglijk afscheid en rouw, over naar de volgende. Rijnveld beschrijft zijn continue stroom van verliefdheden op achtereenvolgende juffen als een soort goudkoorts: hij groef naar wat hij nodig had om te overleven.

Hoewel er gelijkheid is tussen de leerkracht-leerlingrelatie en de ouder-kindrelatie, zijn er ook belangrijke verschillen. Zo zijn leerkracht-leerlingrelaties minder affectief, intens, duurzaam en exclusief en niet primair gericht op zorg maar op instructie (Verschuere & Koomen, 2012). Voor de meeste kinderen is de leerkracht-leerlingrelatie dan ook geen volwaardige gehechtheidsrelatie, maar vervult deze slechts tijdelijk op gehechtheid gebaseerde functies zoals het bieden van een veilige haven en een veilige basis op school. Vooral van jonge kinderen is bekend dat ze de leerkracht als bron van steun gebruiken tijdens stressvolle gebeurtenissen (Koomen & Hoeksma, 2003). Terwijl de veilige havenfunctie doorgaans minder relevant wordt naarmate kinderen ouder worden, blijft de veilige basisfunctie onverminderd belangrijk in de adolescentie (Roorda et al., 2017; Roorda & Koomen, 2021). Toch kan de functie van de leerkracht als veilige haven ook voor oudere kinderen belangrijk blijven indien er, zoals in het voorbeeld, een trauma speelt waardoor de primaire gehechtheidsfiguur minder emotioneel beschikbaar is (zie ook Van Ryzin, 2010). Iets vergelijkbaars geldt voor jongeren waarvan de basisbehoefte aan relatie in het verleden gefrustreerd is en voor personen die vanwege een specifieke beperking – zoals een autismespectrumstoornis (ASS) of een verstandelijke beperking (vB) – meer moeite hebben om kwalitatief goede relaties op te bouwen met hulpverleners (zie bijvoorbeeld Roorda et al., 2021a; Zee et al., 2020a).

2.2 Mentale Representaties en Relatiekwaliteit

In het gehechtheidskader wordt een belangrijke rol toebedeeld aan zogenaamde interne werkmodellen (Bowlby, 1969/1982) ofwel *mentale representaties*. Mentale representaties bestaan uit opvattingen, gevoelens en verwachtingen die kinderen vormen over zichzelf

en anderen en hun onderlinge relatie. Verondersteld wordt dat deze gevormd worden op basis van ervaringen met de beschikbaarheid en sensitiviteit van belangrijke anderen, zoals ouders, en dat deze op hun beurt gedrag en verwachtingen in volgende relaties beïnvloeden, zoals met leerkrachten (Pianta, 1992). Complementair hieraan zouden ook leerkrachten een mentale representatie van hun relaties met individuele kinderen ontwikkelen, op basis van gedeelde ervaringen en hun persoonlijke relatiegeschiedenis. Deze mentale representatie functioneert vervolgens als een bril waardoor de leerkracht het gedrag van een kind waarneemt en interpreteert, en beïnvloedt de dagelijkse interactie met dit kind (Pianta et al., 2003).

De begrippen die tot nu toe behandeld zijn, zien we ook in andere werkvelden terug. Maar specifiek voor de onderwijscontext geldt dat de kwaliteit van de een-op-een relatie tussen kind en leerkracht sinds jaar en dag wordt uitgedrukt in een multidimensionaal construct bestaande uit *nabijheid*, *conflict* en *afhankelijkheid* (Koomen et al., 2012; Pianta, 2001). Deze relatiedimensies worden beschouwd als op gehechtheid gebaseerde kenmerken. Elke dimensie staat voor bepaalde interpersoonlijke gedragingen en gevoelens van zowel leerkracht als kind, waarmee er aandacht is voor het aandeel van beiden. Nabijheid verwijst naar warmte, vertrouwen, positief affect en open communicatie en geeft aan dat de leerkracht adequaat afstemt op de behoeften van het kind, terwijl het kind op zijn beurt de leerkracht als veilige haven en veilige basis benut. Conflict verwijst naar negativiteit en onenigheid in de relatie en betekent dat de relatie niet als veilige haven of veilige basis benut kan worden omdat het kind onvoorspelbaarheid, onbetrouwbaarheid of zelfs vijandigheid ervaart en de leerkracht zich overbelast en niet effectief voelt. Afhankelijkheid verwijst naar bezitterig, aanhankelijk en claimend gedrag naar de leerkracht, hetgeen aangeeft dat de leerkracht te veel en ineffectief als veilige basis en veilige haven functioneert (Spilt et al., 2022).

2.3 Onderzoek in de Onderwijscontext

De kwaliteit van de leerkracht-leerlingrelatie in termen van dit driedimensionale relatiebegrip wordt meestal gemeten via de perceptie van de leerkracht en weerspiegelt in zekere mate de genoemde mentale relatierepresentatie. Hiervoor wordt over de hele wereld gebruik gemaakt van Pianta's Student Teacher Relationship Scale (STRS; Pianta, 2001). De Leerling Leerkracht Relatie Vragenlijst (LLRV) is een Nederlandstalige bewerking hiervan (Koomen et al., 2007; Koomen et al., 2012).

Om een vollediger beeld van de relatie te krijgen zijn er in later jaren ook instrumenten ontwikkeld om de perceptie van de leerling op basis van vergelijkbare dimensies in kaart te brengen (bijvoorbeeld Koomen & Jellesma, 2015; Vervoort et al., 2015), waaronder de Student Perception of Affective Relationship with Teacher Scale (SPARTS; Koomen et al., 2023). Onderzoek met de LLRV en de SPARTS heeft overtuigend laten zien dat de overeenstemming in perceptie over dezelfde relatie maar beperkt is en dat kinderen en leerkrachten dus een uniek beeld hebben van de relatie (Zee & Koomen, 2017). Daar-

naast zijn er meer impliciete methoden ontworpen om de mentale representaties van leerkracht en leerling meer diepgaand te kunnen meten, zoals narratieve interviews met de leerkracht (Spilt & Koomen, 2009, 2010, 2023) en relatietekeningen van kinderen (bijvoorbeeld Zee et al., 2020b).

Verreweg het meeste onderzoek richt zich op de relatiedimensies nabijheid, conflict en/of afhankelijkheid en laat duidelijke verbanden zien met diverse aspecten van de ontwikkeling van kinderen op school (zie Spilt et al., 2022). Het sterkste bewijs is er voor de ongunstige invloed van conflict, bijvoorbeeld op gedragsproblemen, (lage) zelfwaardering en (onder)presteren. De invloed van nabijheid in de relatie met de leerkracht is wat zwakker. Toch geldt deze positieve relatiedimensie onmiskenbaar als een beschermende factor voor bepaalde risicogroepen, zoals kinderen uit gezinnen met een lagere sociaal-economische status, met ongunstige gehechtheidservaringen in het gezin of met agressief gedrag, die gemiddeld ongunstigere relaties ontwikkelen met leerkrachten (McGrath & Van Bergen, 2015). Afhankelijkheid is het minst onderzocht (Verschuieren & Koomen, 2021), maar speelt getuige een recente meta-analyse een ongunstig rol in zowel het schoolse leren als de sociaal-emotionele ontwikkeling op school (Roorda et al., 2021b).

Opvallend weinig aandacht is er geweest voor het verband tussen sensitiviteit van de leerkracht en relatiekwaliteit, een cruciaal element in de theorie (cf. Spilt & Koomen, 2022). Toch hebben interventiestudies zich vooral gericht op het bevorderen van de sensitiviteit van de leerkracht en dus het verbeteren van interactief gedrag, zoals in het Amerikaanse programma Banking Time (Driscoll & Pianta, 2010; Vancraeyveldt et al., 2015). De verwachte gunstige effecten op leerkrachtpercepties van relatiekwaliteit werden deels gevonden. Een ander type interventie kiest het beginpunt bij de mentale representatie van leerkrachten, in geval van een problematische relatie, met het doel deze te veranderen om zo ook het interactieve gedrag te verbeteren. Het door Jantine Spilt en mij ontwikkelde coachingsprogramma Leerkracht Leerling Interactie Coaching (LLInC; Koomen & Spilt, 2016) laat leerkrachten reflecteren op disfunctionele opvattingen en gevoelens over de relatie met een specifiek kind en de invloed die deze uitoefenen op dagelijkse interacties. Onderzoeken laten kleine tot matige effecten zien op leerkrachtpercepties van relatiekwaliteit en daarnaast ook op effectiviteitsgevoelens en geobserveerd sensitief gedrag van leerkrachten naar specifieke kinderen (Bosman et al., 2021; Spilt et al., 2012).

2.4 Gehechtheidstheorie in Andere Werkvelden

Centrale concepten uit de gehechtheidstheorie laten zich ook goed vertalen naar kinderopvang (Ahnert et al., 2006), het forensische veld (Hoeve et al., 2021) en de zorg voor kinderen met een beperking (Sterkenburg et al., 2008). In de zorg voor mensen met een verstandelijke beperking (vb-sector) wordt in programma's zoals Triple C (Van Wouwe & Van de Weerd, 2021) en Gentle Teaching (McGee et al., 1987; Van de Siepkamp, 2005) een centrale rol toegekend aan het opbouwen van veilige relaties met cliënten. Het gaat

hier, als we naar de inhoud kijken, zonneklaar om gehechtheidsrelaties. Toch wordt in dergelijke in de praktijk ontwikkelde (of uitgebouwde) programma's zelden gerefereerd aan de gehechtheidstheorie en ontbreekt zicht op relevante mechanismen, op basis waarvan programma's meer uniform zouden kunnen worden toegepast en onderzocht (cf. Tournier, 2021).

Een gunstige uitzondering is het werk van Schuengel en collega's. Zij bespreken in een reviewstudie (2013) de waarde van het gehechtheidsperspectief voor de VB-sector en stellen vast dat zowel jonge kinderen als oudere personen in opvang en woonlocaties selectief gehechtheidsgedrag laten zien, en hun begeleiders dus als veilige haven en veilige basis benutten. Vooral bij volwassen cliënten wordt overmatig aandacht vragen, jaloers gedrag en huilen bij vertrek echter vaak niet onderkend als gehechtheidsgedrag maar benaderd als probleemgedrag, terwijl cliënten in woonlocaties wat betreft hun gehechtheidsbehoefte volledig zijn aangewezen op begeleiders. Zowel bij jonge kinderen als volwassen cliënten zijn signalen niet eenvoudig te interpreteren. Daarnaast kunnen signalen genegeerd worden omdat ze als ongepast worden beschouwd. Ten slotte belemmeren ook ongunstige randvoorwaarden wat betreft continuïteit van zorg, zoals sterke personeelwisselingen, de sensitiviteit van begeleiders in deze sector (Schuengel et al., 2013).

Daarom ontwikkelde de groep van Schuengel interventies en instrumenten om de sensitiviteit van begeleiders te verbeteren. Zo werd bijvoorbeeld de Contactinterventie ontwikkeld voor kinderen en jongeren met een visuele en middelmatige tot ernstige verstandelijke beperking (Damen et al., 2011), en het programma Integratieve Therapie voor Gehechtheid en Gedrag voor kinderen met een ernstige verstandelijke beperking en therapieresistent probleemgedrag (Sterkenburg et al., 2008). Daarnaast werd voor jonge kinderen de Veilige Basis Veilige Haven Observatielijst ontwikkeld (De Schipper & Schuengel, 2010) waarmee professionals potentiële ondersteuningsbehoeften leerden identificeren. Qua inhoud zijn in de (internationale) literatuur vergelijkbare vragenlijsten te vinden gericht op volwassenen met VB (Schuengel et al., 2013) en jongeren in een justitiële behandelinstelling (Zegers et al., 2006).

Hoewel dit type instrumenten is afgeleid van de gehechtheidstheorie, hebben ze een heel andere en meer beperkte meetpretentie dan de STRS/LLRV. Op basis van genoemde observatielijsten valt namelijk geen uitspraak te doen over gunstige of ongunstige relatiekwaliteit. Onderscheid tussen gedrag waarbij het om nabijheid versus afhankelijkheid gaat is bijvoorbeeld niet te maken. Daarnaast gaat het uitsluitend om de behoefte van de cliënt en niet om de kant van de begeleider.

3 Theorie over de Therapeutische Relatie of Alliantie

Een ander relevant theoretisch perspectief gaat over de therapeutische relatie of alliantie, zoals gehanteerd in de ggz. Ook pedagogen vervullen de rol van therapeut in de jeugd-ggz

(bijvoorbeeld Liber, 2020). Bovendien heeft deze conceptuele uitwerking model gestaan voor professionele relaties in de jeugdhulpverlening, zoals de jeugdzorg en forensische zorg (Onstenk et al., 2023; Pijnenburg, 2010; Roest, 2021).

3.1 Conceptualisatie en Toepassing

De therapeutische relatie wordt vaak aangeduid met het begrip ‘therapeutische alliantie’ of ‘werkalliantie’ (Hafkenscheid, 2021). Grondlegger is Edward Bordin (1979, 1994), die het oorspronkelijk toesneed op de psychotherapie. Inmiddels wordt het ook veelvuldig in andere hulpverleningssettings toegepast. Het begrip therapeutische alliantie kan daarom in de volle breedte omschreven worden als de kwaliteit van de samenwerkingsrelatie tussen kinderen, jongeren of cliënten en professionele hulpverleners die in direct contact met hen staan, zoals psychotherapeuten, pedagogisch medewerkers, gedragswetenschappers en gezinshuisouders (cf. Roest, 2021).

Bordin onderscheidt drie aspecten aan de alliantie, die elkaar tijdens de interactie tussen hulpverlener en cliënt beïnvloeden. Alleen bij het eerste aspect gaat het om een affectieve of emotionele dimensie, namelijk om de persoonlijke (emotionele) band tussen beiden, gebaseerd op wederzijds vertrouwen en de mate waarin de cliënt zich gezien, gehoord en begrepen voelt door de hulpverlener. Het tweede en derde aspect hebben betrekking op de overeenstemming tussen cliënt en hulpverlener over respectievelijk behandeldoelen en taken en activiteiten tijdens de behandeling. Een succesvol therapeutisch proces wordt volgens Bordin pas mogelijk indien overeenstemming over doelen en taken verankerd is in relaties die gekenmerkt worden door wederzijdse sympathie, vertrouwen en respect (1994, p. 17). De persoonlijke, emotionele band vervult daarmee dus een basale rol.

Op basis hiervan zijn allerlei instrumenten ontwikkeld die deze drie componenten in kaart brengen. Een voorbeeld is de Working Alliance Inventory (Horvath & Greenberg, 1989), een vragenlijst die ook in Nederlandse vertaling beschikbaar is. Vaak worden verkorte versies afgeleid en gebruikt, waaronder de WAV-12 (Stinckens et al., 2009), die maar uit twaalf items bestaat waarvan slechts een armoedige vier de emotionele band bevragen.

De therapeutische alliantie is een van de meest onderzochte factoren in relatie tot het succes van psychotherapeutische behandelingen (Flückiger et al., 2018). De strijd over wat in deze associatie als kip en ei moet worden beschouwd is echter nog niet beslecht. Ook blijken effecten in de jeugd-ggz aanzienlijk kleiner (McLeod, 2011). Desalniettemin heeft het alliantieperspectief breed navolging gekregen in de jeugd-ggz, jeugdzorg en forensische zorg (Kerns et al., 2018; Liber, 2020; Pijnenburg, 2010; Roest, 2021).

3.2 Kanttekeningen

De alliantieconceptualisatie heeft succes door zijn eenvoud en doordat hiermee verschillen tussen therapeutische scholen overbrugd worden (Hafkenscheid, 2021). Toch is er ook veel kritiek. Wat het theoretisch kader betreft is het bijvoorbeeld de vraag of het niet beter is om de inhoudelijke aspecten van het alliantieconcept (doeltaak) los te koppelen van de emotionele band, om beide meer recht te doen. Een onderscheid tussen het concept *werkalliantie*, verwijzend naar overeenstemming over taken, tegenover het concept *therapeutische alliantie*, verwijzend naar de persoonlijke band, werd eerder wel gemaakt (cf. Horvath & Luborsky, 1993). Maar Bordin besloot anders en creëerde een overkoepelend alliantiebegrip waarin de drie elementen afhankelijk van de oriëntatie van de hulpverlener een verschillende nadruk kunnen krijgen. Sommige onderzoekers richten zich op de unieke aard van de aparte componenten, terwijl anderen juist de waarde van de alliantie als geheel en de synergie van de componenten daarbinnen benadrukken (Flückiger et al., 2018). Kortom, men gebruikt het alliantiebegrip en de dimensies hierbinnen, bij gebrek aan theoretische onderbouwing, zoals het uitkomt.

Wat betreft de emotionele of persoonlijke band, zijn er nog een paar kanttekeningen te plaatsen. Hoewel deze component zonder twijfel verwant is aan gehechtheid in de lijn van Bowlby's theorie (1969/1982), is er sprake van een essentieel verschil. Bij Bordin (1979) gaat het om de sterkte van de band, in welk kader bijvoorbeeld gevraagd wordt naar hoe vaak de cliënt respect, waardering en affectie voelt van de kant van de hulpverlener. Terwijl het bij op gehechtheid gebaseerde conceptualisaties gaat om de kwaliteit van de affectieve of emotionele relatie, waarbij gedifferentieerd wordt in patronen van interacties, emoties en cognities (cf. Johnson et al., 2018). Bordin (1994) zelf was overigens de eerste die op deze theoretische beperkingen wees. Dit was de prijs die betaald werd voor de brede toepasbaarheid. Een ander kritiekpunt is dat negatieve affectieve dimensies ontbreken in alliantieconcept en vragenlijsten. Er wordt (anders dan bij het relatiebegrip in de schoolcontext) wat betreft de emotionele band geen verdere differentiatie gemaakt in (kwaliteit van) de affectieve relatie tussen cliënt en hulpverlener. Terwijl (afhankelijk van de school waar een therapeut zich toe rekent) strijd en conflict belangrijke indicatoren kunnen zijn van de kwaliteit van de therapeutische relatie (Hafkenscheid, 2021).

3.3 Kruisbestuiving tussen Werkvelden

De basale emotionele bandcomponent zou kunnen profiteren van een meer diepgaande uitwerking op basis van de gehechtheidstheorie, naar analogie van het meerdimensionale relatiebegrip (nabijheid, conflict en afhankelijkheid) uit het werkveld onderwijs. Een jaar of tien geleden deed Richard Hastings (2010) een soortgelijke suggestie voor de vb-sector. Hij wees op de noodzaak van een theoretisch kader voor relaties, waarin aandacht is voor zowel de kant van de cliënt als de hulpverlener en waarin zowel negatieve als positieve aspecten worden betrokken. Zijn dringende advies was om buiten het eigen

werkveld te gaan kijken, zodat er kruisbestuiving zou kunnen plaatsvinden met als winst betere meetinstrumenten voor de relatie.

Dit is exact wat John Roeden en collega's deden (2012). Zij onderzochten in de vb-sector de bruikbaarheid van de relatievragenlijst uit de onderwijssector (STRS/LLRV) voor het meten van de kwaliteit van cliënt-begeleiderrelaties in instellingen voor mensen met een matige of ernstige verstandelijke beperking. Met dit instrument zou zowel het aandeel van de cliënt, het aandeel van de begeleider als ook de interactie tussen beiden in kaart kunnen worden gebracht. De bevindingen waren positief: er werd een vrijwel identieke factorstructuur gevonden en de validiteit werd ondersteund door interpreteerbare verbanden met andere variabelen (Roeden et al., 2012). Wel lijkt conflict een minder negatieve lading te hebben voor begeleiders in de vb-sector dan voor leerkrachten. De auteurs vermoeden dat dit komt doordat omgaan met probleemgedrag meer tot de essentie van het werk behoort in dit werkveld, hetgeen ook elders in de zorg zou kunnen gelden.

Recent wordt bij Pedagogische en Onderwijskundige Wetenschappen aan de Universiteit van Amsterdam ervaring opgedaan met de toepasbaarheid van (licht) aangepaste versies van de relatie-instrumenten uit de onderwijssetting (SPARTS en LLRV) in andere hulpverleningsvelden, zoals voor uit huis geplaatste jongeren en gezinshuisouders, en begeleider-cliëntrelaties in begeleidingsvoorzieningen voor jongvolwassenen met ASS (zie voor meer informatie: relatieonderzoek-uva.nl). Ook hier zijn de eerste bevindingen positief.

4 Het Belang voor de Professional

Behalve kinderen, jongeren en andere personen in een afhankelijkheidsrelatie, hebben ook professionals een fundamentele behoefte aan relaties. Relaties vormen een belangrijke bron van emoties in de dagelijkse omgang met leerlingen of cliënten (de Ruiter et al. 2019; Hastings, 2010) en zijn essentieel om welbevinden in de beroepscontext te begrijpen (Chang, 2013; Spilt et al., 2011, 2014).

4.1 Impact voor Leerkrachten

Als leerkrachten worden gevraagd naar emotionele hoogte- en dieptepunten gedurende een werkdag, dan noemen ze vooral gebeurtenissen waarin het gaat om interactie met leerlingen in de klas (Schmidt et al., 2017). In een recent promotieproject aan de Universiteit van Amsterdam werd ingezoomd op wat leerkrachten op dagelijks niveau aan relevante gebeurtenissen met specifieke leerlingen ervaren en wat deze ervaringen aan emoties en emotieregulatie ontlocken (de Ruiter, 2021). Een voorbeeld:

Ik corrigeerde Mira op negatief gedrag ten opzichte van haar medeleerlingen. Ze reageerde boos, wilde me niet aankijken en was niet aanspreekbaar. Op dat moment was er irritatie van

mijn kant, omdat ze niet naar me wilde luisteren en me niet wilde aankijken. Ze was flink boos. Ik voelde dat ik haar op dat moment niet kon bereiken en er niet op door moest gaan. Ik liet het erbij. Dit is een bekende reactie van Mira. Ik weet dat zij gevoelig is en therapie krijgt, maar het wringt dat ik op zo'n moment zelf niet veel kan bijdragen om dit te verbeteren. Een zeker gevoel van tekortschieten dus. Tegelijkertijd realiseer ik me dat mij als leerkracht de middelen en kunde ontbreken om haar goed te helpen. Toch laat zo'n confrontatie een vervelend gevoel bij mij achter.

In de onderwijscontext blijken gebeurtenissen die emoties zoals boosheid en hulpeloosheid uitlokken (en daarmee emotionele arbeid vragen) een risico voor het welbevinden van leerkrachten (De Ruiter et al., 2020; Wang et al., 2019). Daarbij worden emoties en emotieregulatie in het contact met een kind negatief beïnvloed door eerder ervaren problemen met dit kind (De Ruiter et al., 2020) en door een reeds gevormde ongunstige relatie, waardoor de kans op een negatieve spiraal toeneemt. Er is toenemend bewijs dat conflictueuze relaties veel invloed hebben op stress en welbevinden van de leerkracht (Evans et al., 2019; Spilt et al., 2011, 2014). In geval van afhankelijke relaties blijken sommige leerkrachten over te gaan tot wat wel beschouwd wordt als de meest ongunstige vorm van emotionele arbeid, namelijk het onderdrukken van negatieve emoties of het voorwenden van positieve emoties. Het lijkt erop dat leerkrachten bij kwetsbare kinderen geneigd zijn om ten koste van zichzelf een veilige basis te bieden, in het belang van het kind (De Ruiter et al., 2021).

Aandacht voor relaties impliceert daarom ook het signaleren van de worsteling van leerkrachten in de interactie met bepaalde leerlingen en het bieden van gepaste ondersteuning. Met de eerdergenoemde relatie-interventie LLInC wordt ingezet op het veranderen van disfunctionele opvattingen en gevoelens en het doorbreken van ingesleten interactiepatronen (Spilt et al., 2012). Deze interventie blijkt niet alleen conflict terug te dringen, maar ook gunstige effecten te hebben op effectiviteitsgevoelens en emotionele uitputting van leerkrachten (Bosman et al., 2021; Hoogendijk et al., 2018).

4.2 Impact in Andere Werkvelden

Het is goed voorstelbaar dat vergelijkbare emotionele processen in andere werkvelden voorkomen en het welbevinden van begeleiders in gevaar brengen. Roeden et al. (2012) wezen voor de vB-sector, in vergelijking met het onderwijs, op een mogelijk verschil in professionele attitude: omgaan met probleemgedrag en conflict zou meer tot de kern van het werk behoren en daarom minder emotionele impact kunnen hebben. Daar tegenover staat echter dat stressniveaus in de vB-sector (Hastings, 2010) en in hulpverleningsberoepen in het algemeen (Johnson et al., 2005) erg hoog zijn.

Dat hulpverleners qua stress zo hoog scoren wordt wel toegeschreven aan de sterke emotionele investering of betrokkenheid die gevraagd wordt in beroepen waarin persoonlijke relaties een grote rol spelen (Johnson et al., 2005). Hier zitten twee kanten aan:

professionals blijken in sterke mate voldoening en zingeving te ontleen aan persoonlijke relaties met kinderen, maar als relaties niet bevredigend verlopen, worden ook sterke negatieve emoties opgeroepen en wordt er stress ervaren (Spilt et al., 2011, 2014). Dit geldt binnen het onderwijs (O'Connor, 2008), maar evenzeer in de VB-sector (Hastings & Horne, 2004). In beide sectoren kiezen mensen vermoedelijk bewust voor een beroep waarin intermenselijk contact centraal staat.

Waardoor is de sterke emotionele impact in relationele beroepen te verklaren? Voor leerkrachten wordt gewezen op een sterke verwevenheid van de professionele en de persoonlijke identiteit (O'Connor, 2008). Omdat het professionele functioneren bij de omgang met relaties raakt aan de persoonlijke identiteit, ligt kwetsbaarheid op de loer. Ook voor hulpverleners loert het gevaar dat zij door te grote persoonlijke betrokkenheid bij cliënten een te sterke emotionele investering doen, grenzen overgaan en zichzelf emotioneel uitputten.

We zagen eerder dat relatieopbouw en hantering een investering vraagt in sensitiviteit (bijvoorbeeld Schuengel et al., 2013). Een sensitieve basisaanpak betekent dat hulpverleners het perspectief moeten kunnen nemen van cliënten, maar dit geldt ook voor situaties die gedomineerd worden door lastig, zorgwekkend en gestresseerd gedrag. Hier dreigt een gevaar voor het welbevinden. Het is namelijk de vraag hoever emotioneel inleven moet gaan. Tania Singer muntte op grond van psychologisch en neurologisch onderzoek een belangrijk onderscheid binnen relationele emoties, namelijk tussen *empathie* en *compassie* in reactie op stress of lijden van anderen (Klimecki et al., 2014; Singer & Klimecki, 2014). Empathie of empathische stress – dat wil zeggen daadwerkelijk meevoelen met de stress van de ander – leidt tot negatieve gevoelens en kan, wanneer dit vaak voorkomt, uitmonden in burn-out. Daar tegenover resulteert compassie – dat wil zeggen een gevoel van warmte, betrokkenheid en hulpvaardigheid, waarbij meer afstand wordt gehouden tot de emoties van de ander – in positieve gevoelens en op termijn in een toename van veerkracht.

Relationeel werken betekent dus ook grenzen bewaken en professioneel afstand houden. Hiertoe zou een reflectie-interventie als LLInC ook aandacht moeten besteden aan de empathische stress versus compassie van de professional in reactie op problemen van het kind.

5 Conclusie

In dit artikel heb ik betoogd dat aandacht voor professionele relaties relevant is voor doelgroepen in allerlei werkvelden. Niet alleen rust het succes van mediatieve behandelingen op de kwaliteit van de begeleider-cliëntrelatie, ook directe behandeling kan profiteren van de relatie als solide fundament. Startpunt was mijn kennis over professionele relaties in het onderwijs. Op basis van mijn zoektocht kunnen drie conclusies worden getrokken:

Ten eerste is het opmerkelijk dat in werkvelden waarin de hulpverleningsrelatie als fundament voor de beroepsuitoefening wordt beschouwd, het relatieconcept vrij armzalig is uitgewerkt en het relatiedomein lacunes vertoont wat betreft beschikbare kennis over professionele relatievorming en relatiehantering. De ontwikkeling van toegepaste kennis is belangrijk voor de opleiding van professionele opvoeders en hulpverleners. Professionele relaties vragen immers behalve een warm hart ook een koel hoofd, waarbij gehandeld wordt op basis van professionele kennis en vaardigheden.

Ten tweede blijkt dat de relatieconceptualisatie, meetinstrumenten en interventies uit de onderwijscontext verrijkend kunnen zijn voor andere werkvelden, zowel vanwege een meer diepgaande uitwerking van de kwaliteit van de emotionele relatie als om het aandeel en de behoefte van de hulpverlener meer expliciet aan bod te laten komen. De eerste initiatieven in andere hulpverleningscontexten zijn waardevol om te continueren en uit te breiden.

Ten derde is het, gezien de stressniveaus in hulpverleningsberoepen, relevant om meer onderzoek te doen naar emotionele processen (waaronder empathische stress in de dagelijkse omgang met individuele cliënten) en naar de invloed van ongunstige relaties. Daarbij is ook in andere werkvelden onderzoek naar de bruikbaarheid van relatiegerichte reflectie aan te bevelen.

Noten

- 1 Dit artikel is een bewerking van de oratie uitgesproken bij de aanvaarding van het ambt van hoogleraar Professionele pedagogische relaties (Kohnstammleerstoel) aan de Faculteit der Maatschappij- en Gedragwetenschappen van de Universiteit van Amsterdam op woensdag 8 juni 2022.

Literatuur

- Ahnert, L., Pinquart, M., & Lamb, M.E. (2006). Security of children's relationships with nonparental care providers: A meta-analysis. *Child Development*, 74(3), 664–679. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2006.00896.x>
- Ainsworth, M.D.S., Bell, S.M., & Stayton, D.F. (1974). Infant-mother attachment and social development: Socialization as a product of reciprocal responsiveness to signals. In M.P.M. Richards (Ed.), *The integration of a child into a social world* (pp. 99–135). Cambridge University Press.
- Baumeister, R.F., & Leary, M.R. (1995). The need to belong: Desire for interpersonal attachments as a fundamental human motivation. *Psychological Bulletin*, 117, 497–529. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.117.3.497>

- Bessems, K. (2022, 30 april). Slachtoffers tonen aan waar het niet klopt. *De Volkskrant*, *Opinie* pp. 22–23.
- Bordin, E.S. (1976). The generalizability of the psychoanalytic concept of the working alliance. *Psychotherapy*, *16*, 252–260. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1037/h0085885>
- Bordin, E.S. (1994). Theory and research on the therapeutic working alliance: New directions. In A.O. Horvath & L.S. Greenberg (Eds.), *The working alliance: Theory, research, and practice* (pp. 13–37). John Wiley & Sons.
- Bosman, R.J., Zee, M., Jong, P.F. de, & Koomen, H.M.Y. (2021). Using relationship-focused reflection to improve teacher–child relationships and teachers’ student-specific self-efficacy. *Journal of School Psychology*, *87*, 28–47. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2021.06.001>
- Bowlby, J. (1969/1982). *Attachment and loss*, Vol. 1: Attachment. Basic Books.
- Chang, M.L. (2013). Toward a theoretical model to understand teacher emotions and teacher burnout in the context of student misbehavior. Appraisal, regulation and coping. *Motivation and Emotion*, *37*(4), 799–817. <https://doi.org/10.1007/s11031-012-9335-0>
- Damen, S., Kef, S., Worm, M., Janssen, M.J., & Schuengel, C. (2011). Effects of video-feedback interaction training for professional caregivers of children and adults with visual and intellectual disabilities. *Journal of Intellectual Disability Research*, *55*, 581–595. <https://doi.org/10.1111/j.1365-2788.2011.01414.x>
- Driscoll, K.C., & Pianta, R.C. (2010). Banking time in head start: Early efficacy of an intervention designed to promote supportive teacher–child relationships. *Early Education and Development*, *21*(1), 38–64. <https://doi.org/10.1080/10409280802657449>
- Evans, D., Butterworth, R., & Law, G.U. (2019). Understanding associations between perceptions of student behaviour, conflict representations in the teacher-student relationship and teachers’ emotional experiences. *Teaching and Teacher Education*, *82*, 55–68. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2019.03.008>
- Flückiger, C., Del Re, A.C., Wampold, B.E., & Horvath, A.O. (2018). The alliance in adult psychotherapy: A meta-analytic synthesis. *Psychotherapy*, *55*(4), 316–340. <https://doi.org/10.1037/pst0000172>
- Halkenscheid, A. (2021). *De therapeutische relatie* (herziene uitgave). Boom.
- Hastings, R.P. (2010). Support staff working in intellectual disability services: The importance of relationships and positive experiences. *Journal of Intellectual & Developmental Disability*, *35*(3), 207–210. <https://doi.org/10.3109/13668250.2010.492710>
- Hastings, R., & Horne, S. (2004). Positive perceptions of support staff in community mental retardation services. *American Journal on Mental Retardation*, *109*, 53–62.
- Hoeve, M., Stams, G.J., Keijsers, L., & Eichelsheim, V. (2021). Opvoeding, gehechtheid en delinquentie. In J. Hendriks, G.J. Stams, & J. Asscher (Eds.), *Handboek forensische orthopedagogiek* (pp. 63–71). Lemniscaat.
- Hoogendijk, C., Tick, N.T., Hofman, W.H.A., Holland, J.G., Severiens, S.E., Vuijk, P., & Veen, A.F.D. van (2018). Direct and indirect effects of Key2Teach on teachers’ sense of self-efficacy and emotional exhaustion, a randomized controlled trial. *Teaching and Teacher Education*, *76*, 1–13. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2018.07.014>

- Horvath, A.O., & Greenberg, L.S. (1989). Development and validation of the working alliance inventory. *Journal of Counseling Psychology*, 36, 223–233. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1037/0022-0167.36.2.223>
- Horvath, A.O., & Luborsky, L. (1993). The role of the therapeutic alliance in psychotherapy. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 61, 561–573.
- Johnson, L.N., Ketring, S.A., & Espino, J. (2018). Using Attachment to Better Understand the Therapy Alliance: The Attachment Based Alliance Questionnaire. *Journal of Marital and Family Therapy*, 45(2), 337–353. <https://doi.org/10.1111/jmft.12324>
- Johnson, S., Cooper, C., Cartwright, S., Donald, I., Taylor, P., & Millet, C. (2005). The experience of work-related stress across occupations *Journal of Managerial Psychology*, 20, 178–187. <https://doi.org/10.1108/02683940510579803>
- Kerns, C.M., Collier A., Lewin A.B., & Storch E.A. (2018). Therapeutic alliance in youth with autism spectrum disorder receiving cognitive-behavioral treatment for anxiety. *Autism*, 22, 636–640. <https://doi.org/10.1177/1362361316685556>
- Climecki, O. M., Leiberg, S., Ricard, M., & Singer, T. (2014). Differential pattern of functional brain plasticity after compassion and empathy training. *Social Cognitive and Affective Neuroscience*, 9(6), 873–879. <https://doi.org/10.1093/scan/nst060>
- Koomen, H.M.Y., & Hoeksma, J.B. (2003). Regulation of emotional security by children after entry to special and regular kindergarten classes. *Psychological Reports*, 93, 1319–1334.
- Koomen, H.M.Y., & Jellesma, F.C. (2015). Can closeness, conflict, and dependency be used to characterize students' perceptions of the affective relationship with their teacher? Testing a new child measure in middle childhood. *British Journal of Educational Psychology*, 85(4), 479–497. <https://doi.org/10.1111/bjep.12094>
- Koomen, H.M.Y., & Spilt, J.L. (2016; in samenwerking met M. van Minderhout). *Leerkracht Leerling Interactie Coaching (LLInC). Reflectie op professionele opvoedingsrelaties. Handleiding training "Open inschrijving"*. Ongepubliceerd manuscript. <https://www.bureaumind.nl/llinc/ontstaansgeschiedenis/>
- Koomen, H.M.Y., Verschuere, K., & Pianta, R.C. (2007). *Leerling Leerkracht Relatie Vragenlijst. Handleiding*. Bohn Stafleu van Loghum.
- Koomen, H.M.Y., Verschuere, K., Schooten, E. van, Jak, S., & Pianta, R.C. (2012). Validating the Student-Teacher Relationship Scale: Testing factor structure and measurement invariance across child gender and age in a Dutch sample. *Journal of School Psychology*, 50(2), 215–234. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2011.09.001>
- Koomen, H.M.Y., Zee, M., Ark, L.A. van der, & Roorda, D.L. (2023). *SPARTS: Relatievragenlijst leerling. Handleiding* [SPARTS: Relationship questionnaire student. Professional Manual]. Research Institute of Child Development and Education, University of Amsterdam. <https://doi.org/10.5281/zenodo.7615541>
- Liber, J.M. (2020). Evidence-based behandelen bij kinderen en adolescenten. Kan de therapeutische alliantie bijdragen aan het optimaliseren van behandelproces en behandeluitkomst? *Gedragstherapie*, 53(3), 156–173.

- McGee, J., Hobbs, D., & Melonascino, F. (1987). *Gentle Teaching, a non-aversive approach to helping persons with mental retardation*. Plenum publishers.
- McGrath, K.F., & Bergen, P. van (2015). Who, when, why and to what end? Students at risk of negative student–teacher relationships and their outcomes. *Educational Research Review*, 14, 1–17. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2014.12.001>
- McLeod, B.D. (2011). Relation of the alliance with outcomes in youth psychotherapy: A meta-analysis. *Clinical Psychology Review*, 31, 603–616. <https://doi.org/10.1016/j.cpr.2011.02.001>
- O'Connor, K.E. (2008). “You choose to care”: Teachers, emotions and professional identity. *Teaching and Teacher Education*, 24, 117–126. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2006.11.008>
- Onstenk, E., Hilbrink, E., & Hattum, M. van (2023). *Werk maken van allianties in de zorg. Literatuur-overzicht van strategieën om allianties te bevorderen*. HAN University of Applied Sciences Press.
- Pianta, R.C. (1992). *Beyond the parent: The role of other adults in children's lives*. Jossey-Bass.
- Pianta, R.C. (2001). *STRS. Student-teacher Relationship Scale: professional manual*. Psychological Assessment Resources.
- Pianta, R.C., Hamre, B., & Stuhlman, M. (2003). Relationships between teachers and children. In W.M. Reynolds & G.E. Miller (Eds.), *Handbook of psychology: Educational psychology*, Vol. 7 (pp. 199–234). John Wiley & Sons Inc.
- Pijnenburg, H. (2010, 25 maart). *Zorgen dat het werkt*. Intreerede Lectoraat Werkzame factoren in de zorg voor jeugd. Hogeschool van Arnhem en Nijmegen.
- Rijneveld, M.L. (2022). *Het warmtefort*. Stichting CPNB.
- Roeden, J.M., Maaskant, M.A., Koomen, H.M.Y., Candel, M.J.J.M., & Curfs, L.M.G. (2012). Assessing client-caregiver relationships and the applicability of the ‘Student-Teacher Relationship Scale’ for people with intellectual disabilities. *Research in Developmental Disabilities*, 33, 104–110. <https://doi.org/10.1016/j.ridd.2011.08.027>
- Roest, J. (2021). De therapeutische relatie. In J. Hendriks, G.J. Stams, & J. Asscher (Eds.), *Handboek forensische orthopedagogiek* (pp. 377–386). Lemniscaat.
- Roorda, D.L., Jak, S., Zee, M., Oort, F.J., & Koomen, H.M.Y. (2017). Affective teacher–student relationships and students’ engagement and achievement: A meta-analytic update and test of the mediating role of engagement. *School Psychology Review*, 46(3), 239–261. <https://doi.org/10.17105/SPR-2017-0035.V46-3>
- Roorda, D.L., & Koomen, H.M.Y. (2021). Student-teacher relationships and students’ externalizing and internalizing behaviors: A cross-lagged study in secondary education. *Child Development*, 92, 174–188. <https://doi.org/10.1111/cdev.13394>
- Roorda, D.L., Zee, M., Bosman, R.J., & Koomen, H.M.Y. (2021a). Student-teacher relationships and students’ school engagement: Comparing boys from special education for autism spectrum disorders and regular education. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 74, 101277. <https://doi.org/10.1016/j.appdev.2021.101277>
- Roorda, D.L., Zee, M., & Koomen, H.M.Y. (2021b). Don’t forget student-teacher dependency! A Meta-analysis on associations with students’ school adjustment and the moderating role of student and teacher characteristics. *Attachment & Human Development*, 23(5), 490–503. <https://doi.org/10.1080/14616734.2020.1751987>

- Ruiter, J.A. de, Poorthuis, A.M.G., Aldrup, K., & Koomen, H.M.Y. (2020). Teachers' emotional experiences in response to daily events with individual students varying in perceived past disruptive behavior. *Journal of School Psychology, 82*, 85–102. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2020.08.005>
- Ruiter, J.A. de, Poorthuis, A.M.G., & Koomen, H.M.Y. (2019). Relevant classroom events for teachers: A study of student characteristics, student behaviors, and associated teacher emotions. *Teaching and Teacher Education, 86*, 102899. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2019.102899>
- Ruiter, J.A. de, Poorthuis, A.M.G., & Koomen, H.M.Y. (2021). Teachers' emotional labor in response to daily events with individual students: The role of teacher–student relationship quality. *Teaching and Teacher Education, 107*, 103467. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2021.103467>
- Ryzin, M. van (2010). Secondary school advisors as mentors and secondary attachment figures. *Journal of Community Psychology, 38*(2), 131–154. <https://doi.org/10.1002/jcop.20356>
- Schipper, J. de & Schuengel, C. (2010). Attachment behaviour towards support staff in young people with intellectual disabilities: Associations with challenging behaviour. *Journal of Intellectual Disability Research, 54*(7), 584–596. <http://dx.doi.org/10.1111/j.1365-2788.2010.01288.x>
- Schmidt, J., Klusmann, U., Lüdtke, O., Möller, J., & Kunter, M. (2017). What makes good and bad days for beginning teachers? A diary study on daily uplifts and hassles. *Contemporary Educational Psychology, 48*, 85–97. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2016.09.004>
- Schubert, D. (1986). *Monkie*. Uitgeverij Lemniscaat.
- Schuengel, C., Schipper, J.C. de, Sterkenburg, P.S., & Kef, S. (2013). Attachment, intellectual disabilities, and mental health: Research, assessment, and intervention. *Journal of Applied Research in Intellectual Disabilities, 26*, 34–46.
- Siepkamp, P. van de (2005). *Gentle Teaching, een weg van hoop voor mensen met bijzondere kwetsbaarheden*. Nelissen.
- Singer, T., & Klimecki, O.M. (2014). Empathy and Compassion. *Current Biology, 24*(18), R875–R878. <https://doi.org/10.1016/j.cub.2014.06.054>
- Spilt, J.L., & Koomen, H.M.Y. (2009). Widening the view on teacher–child relationships: Teachers' narratives concerning disruptive versus nondisruptive children. *School Psychology Review, 38*(1), 86–101. <https://doi.org/10.1080/02796015.2009.12087851>
- Spilt, J.L., & Koomen, H.M.Y. (2010). Het Leerkracht Relatie Interview: Interviews met leerkrachten over hun relaties met kleuters met gedragsproblemen. *Kind en Adolescent, 31*, 58–70.
- Spilt, J.L., & Koomen, H.M.Y. (2022). Three decades of research on individual teacher-child relationships: A chronological review of prominent attachment-based themes. *Frontiers in Education, 7*. <https://doi.org/10.3389/educ.2022.920985>
- Spilt, J.L., & Koomen, H.M.Y. (2023). Looking beyond challenging behavior: Utilizing the Teacher Relationship Interview. *Journal of Psychologists and Counsellors in Schools, 1–9*. <https://doi.org/10.1017/jgc.2022.14>
- Spilt, J.L., Koomen, H.M.Y., & Thijs, J.T. (2011). Teacher wellbeing: The importance of teacher–student relationships. *Educational Psychology Review, 23*(4), 457–477. <https://doi.org/10.1007/s10648-011-9170-y>
- Spilt, J.L., Koomen, H.M.Y. (beiden eerste auteur), & Thijs, J.T. (2014). Probleemgedrag en leraarstress: Het belang van een relationele benadering. *Pedagogische Studiën, 91*(6), 366–382.

- Spilt, J.L., Koomen, H.M.Y., Thijs, J.T., & Leij, A. van der (2012). Supporting teachers' relationships with disruptive children: The potential of relationship-focused reflection. *Attachment & Human Development*, 14(3), 305–318. <https://doi.org/10.1080/14616734.2012.672286>
- Spilt, J.L., Verschueren, K., Minderhout, M.B. van, & Koomen, H.M.Y. (2022). Practitioner Review. Dyadic teacher–child relationships: Comparing theories, empirical evidence and implications for practice. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 63(7), 724–733. <https://doi.org/10.1111/jcpp.13573>
- Sterkenburg, P.S., Janssen, C.G.C., & Schuengel, C. (2008). The effect of an attachment-based behavior therapy for children with visual and severe intellectual disabilities. *Journal of Applied Research in Intellectual Disabilities*, 21(2), 126–135. <https://doi.org/10.1111/j.1468-3148.2007.00374.x>
- Stinckens, N., Ulburghs, A., & Claes, L. (2009). De werkalliantie als sleutelement in het therapiegebeuren. Meting met behulp van de WAV-12, de Nederlandstalige verkorte versie van de Working Alliance Inventory. *Tijdschrift Klinische Psychologie*, 39(1), 44–60.
- Tournier, T. (2021). *Understanding Triple-C and the importance of relationships in the lives of people with intellectual disabilities who present challenging behaviour*. Dissertation, Tilburg University.
- Vancraeyveldt, C., Verschueren, K., Wouters, S., Craeyevelt, S. Van, Noortgate, W. van, & Colpin, H. (2015). Improving teacher-child relationship quality and teacher-rated behavioral adjustment amongst externalizing preschoolers: Effects of a two-component intervention. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 43, 243–257. <https://doi.org/10.1007/s10802-014-9892-7>
- Verschueren, K., & Koomen, H.M.Y. (2012). Teacher–child relationships from an attachment perspective. *Attachment & Human Development*, 14(3), 205–211. <https://doi.org/10.1080/14616734.2012.672260>
- Verschueren, K., & Koomen, H.M.Y. (2021). Dependency in teacher-child relationships: Deepening our understanding of the construct. *Attachment & Human Development*, 23(5), 481–489. <https://doi.org/10.1080/14616734.2020.1751986>
- Vervoort, E., Doumen, S., & Verschueren, K. (2015). Children's appraisal of their relationship with the teacher: Preliminary evidence for construct validity. *European Journal of Developmental Psychology*, 12(2), 243–260. <https://doi.org/10.1080/17405629.2014.989984>
- Wang, H., Hall, N.C., & Taxer, J.L. (2019). Antecedents and consequences of teachers' emotional labor: A systematic review and meta-analytic investigation. *Educational Psychology Review*, 31(3), 663–698. <https://doi.org/10.1007/s10648-019-09475-3>
- Wouwe, H. van, & Weerd, D. van de (2021). *Triple-C, tot hier en verder*. ASVZ.
- Zee, M., Bree, E. de, Hakvoort, B., & Koomen, H.M.Y. (2020a). Exploring relationships between teachers and students with diagnosed disabilities: A multi-informant approach. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 66, 101101. <https://doi.org/10.1016/j.appdev.2019.101101>
- Zee, M., & Koomen, H.M.Y. (2017). Similarities and dissimilarities between teachers' and students' relationship views in upper elementary school: The role of personal teacher and student attributes. *Journal of School Psychology*, 64, 43–60. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2017.04.007>
- Zee, M., Rudasill, K.M., & Roorda, D.L. (2020b). "Draw Me a Picture". Student-teacher relationship drawings by children displaying externalizing, internalizing, or prosocial behavior. *The Elementary School Journal*, 120(4), 636–666.

Zegers, M.A.M., Schuengel, C., IJzendoorn, M.H. van, & Janssens, J.M.A.M. (2006). Attachment representations of institutionalized adolescents and their professional caregivers: Predicting the development of therapeutic relationship. *American Journal of Orthopsychiatry*, 76, 325–334.

Zorg+Welzijn. (2019, 5 april). *Kippenvel 'Voor hem is dit zo'n grote stap'*. <https://www.zorgwelzijn.nl/magazine-artikelen/kippenvel-voor-hem-is-dit-zon-grote-stap/>