



UvA-DARE (Digital Academic Repository)

Professionele pedagogische relaties vragen meer dan een warm hart

Koomen, H.

Publication date

2022

Document Version

Final published version

[Link to publication](#)

Citation for published version (APA):

Koomen, H. (2022). *Professionele pedagogische relaties vragen meer dan een warm hart*.

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.

Professionele pedagogische relaties
vragen meer dan een warm hart

Deze uitgave is tot stand gekomen met steun van
de Vereniging tot Bevordering van de Studie der Pedagogiek
(VBSP)

©H.M.Y. Koomen, 2022

Mijn dank gaat uit naar Elise de Bree, Peter de Jong,
Janneke Metselaar en Jantine Spilt voor hun commentaar
op een eerdere versie van deze rede.

Foto omslag Kirsten van Santen
Vormgeving steef liefding
Druk J. Bout & zn, Huizen

Alle rechten voorbehouden. Niets uit deze uitgave mag
worden verveelvoudigd, opgeslagen in een geautomatiseerd
gegevensbestand, of openbaar gemaakt, in enige vorm of op
enige wijze, hetzij elektronisch, mechanisch, door fotokopieën,
opnamen of enige andere manier, zonder voorafgaande
schriftelijke toestemming van de auteur.

Professionele pedagogische relaties vragen meer dan een warm hart

Rede

In verkorte vorm uitgesproken bij de aanvaarding van het
ambt van hoogleraar Professionele pedagogische relaties
(Kohnstammleerstoel) aan de Faculteit der Maatschappij- en
Gedragswetenschappen van de Universiteit van Amsterdam
op woensdag 8 juni 2022

door

Helma Koomen



Mevrouw de Rector Magnificus,
Mevrouw de decaan,
Bestuursleden van de Vereniging tot Bevordering van de Studie
der Pedagogiek,
Zeer gewaardeerde toehoorders,

Ruim een eeuw geleden werd Philip Abraham Kohnstamm als eerste bijzonder hoogleraar pedagogiek aan de UvA benoemd. Een centraal begrip in Kohnstamms werk is *de persoon*. Opvoeden en onderwijzen zouden moeten bijdragen aan de persoonswording van een kind en de leerkracht als persoon speelt hierin een essentiële rol (Rietveld-van Wingerden, 2008). Ik voel me vereerd in zijn voetsporen te mogen treden: Kohnstamm gaf deze leerstoel zijn naam en is een van de grondleggers van de pedagogiek en didactiek in Nederland (Exalto et al., 2015). Zonder zijn eruditie en brede oriëntatie te kort te willen doen – hij was behalve pedagoog ook natuurkundige en filosoof – zie ik een overeenkomst: ook in mijn invulling van de Kohnstamm leerstoel staan de persoon van het kind en van de professionele opvoeder centraal.

De relatie als fundament

De afgelopen vijftientig jaar heb ik samen met collega's in binnen- en buitenland uitvoerig onderzoek verricht naar affectieve of persoonlijke leerkracht-leerlingrelaties vanuit verschillende theoretische invalshoeken: de gehechtheidstheorie, de zelf-determinatietheorie en de interpersoonlijke theorie

(Spilt et al., 2022). Mijn kennis over professionele pedagogische relaties in het onderwijs vormt het startpunt voor deze oratie. De gehechtheidstheorie bood in al die jaren het meest vruchtbare perspectief voor relaties binnen het onderwijs (Spilt & Koomen, 2022). De genoemde theoretische perspectieven spreken elkaar overigens niet tegen, maar vullen elkaar eerder aan (Spilt et al., 2022). Ze gaan allemaal uit van een algemeen menselijke behoefte aan relatie.

Baumeister en Leary braken in 1995 overtuigend een lans voor deze fundamentele behoefte aan sociale verbondenheid en de invloed hiervan op ons voelen en denken. Het vormen of verstevigen van sociale relaties leidt tot positieve emoties, terwijl de dreiging van verstoring van sociale contacten negatieve emoties teweegbrengt. Mensen denken bovendien buitensporig veel na over hun sociale betrekkingen (Baumeister & Leary, 1995). De behoefte aan verbondenheid is herkenbaar voor iedereen. De worsteling met sociale relaties is dan ook een dankbaar thema in de literatuur. Zo voert Maarten Koning, alter ego van de schrijver Han Voskuil, in alle zeven lijvige delen van de romancyclus *Het Bureau* (1996-2000) een dagelijks gevecht met intermenselijke relaties op het werk en daarbuiten. Aan het eind van zijn carrière, na zijn werkzame leven als hoofd van wat hij graag ziet als een Gideonsbende die hem veiligheid bood in de vijandige omgeving van het Bureau waarin hij zich voortdurend bedreigd voelde, realiseert hij zich pas hoe belangrijk deze relaties met zijn collega's voor hem waren. Na een afscheidsbijeenkomst, waarin zijn groep hem met toespraken en cadeaus in het zonnetje zet, maar hij niet weet hoe hierop te reageren en

hij achterblijft met het gevoel dat hij alles verkeerd heeft gedaan, volgt er nog een gezamenlijk etentje.

“Van het eten in het restaurant herinnerde hij zich achteraf weinig meer. . . Hij zat in het midden, tegen de muur, tussen Nicolien en Tjitske en tegenover Eef, en praatte vooral met Eef, met het gevoel dat de mensen om hem heen nu hij hun baas niet meer was, een soort van vrienden waren geworden, wat hem bij vlagen ongewoon gelukkig maakte. Geleidelijk wegzakkend in een dromerige afwezigheid, keek hij van een grote afstand de tafel rond, langzaam drinkend van zijn glas, zich verbazend over zijn gevoelens, alsof hij zich nu pas ten volle realiseerde hoeveel sympathie hij had voor de mensen tussen wie hij al die jaren verkeerd had” (deel 6, pg. 700).

De fundamentele *behoefte* aan relatie komt bij Maarten Koning sprekend naar voren. Hoe belangrijk intermenselijk contact en relaties voor hem zijn, blijkt uit het gevoel van falen dat hem dagelijks parten speelt. Hetzelfde geldt voor de enorme bevrediging die hij ervaart als het wel lukt en hij verbondenheid voelt. Dit zijn twee kanten van dezelfde medaille, zoals we later zullen zien.

Deze behoefte aan relatie geldt niet minder voor de kinderen, jongeren en volwassenen in hulpverlening, onderwijs, opvang en zorg, kortom de werkvelden waar pedagogen mee te maken krijgen. Het warme hart uit de titel van deze oratie moeten professionele opvoeders dan ook zeker meebrengen: emotionele betrokkenheid en sociale verbondenheid met cliënten, kinderen, jongeren en volwassenen in een afhankelijkheidspositie is van evident belang.

De kwaliteit van professionele opvoedrelaties wordt in hulpverleningscontexten buiten het onderwijs bepaald niet minder belangrijk gevonden voor het functioneren van kinderen. Als één theorie binnen de verschillende pedagogische werkvelden aandacht heeft gekregen, dan is het bovendien de gehechtheids-theorie. Toch viel het mij de afgelopen jaren op, in de schaarse expedities die ik buiten mijn eigen werkveld – het onderwijs – ondernam, dat daar een minder uitgewerkt theoretisch kader wordt gebruikt voor *affectieve* relaties tussen professionele opvoeders of hulpverleners en cliënten. Daarom stelde ik als centrale vraag voor mijn werk voor de Kohnstammleerstoel met leeropdracht Professionele pedagogische relaties: *In hoeverre kan de conceptualisering van de leerkracht-leerlingrelatie op basis van de gehechtheidstheorie, en de uitwerking daarvan in meetinstrumenten en relatie-interventies, ook geschikt en profijtelijk zijn voor andere professionele pedagogische relaties?* In het verlengde daarvan is een tweede vraag relevant: *Welke implicaties heeft dit voor de opleiding van pedagogen?*

In deze oratie doe ik verslag van mijn eerste bevindingen en ideeën over de lijn die in het kader van mijn leeropdracht verder uitgewerkt kan gaan worden. Hierbij grijp ik steeds terug op werk dat ik met collega's verrichtte in de onderwijscontext. In de keuze van andere pedagogische contexten pretendeer ik geenszins uitputtend te zijn.

Conceptualisering op basis van de gehechtheidstheorie

Voor de traditie van onderzoek naar leerling-leerkrachtrelaties is de gehechtheidstheorie een belangrijke inspiratiebron. Recent schreven Jantine Spilt en ik een chronologische overzichtsstudie van drie decennia onderzoek op dit gebied (Spilt & Koomen, 2022). Wat ik hier vertel is voor een belangrijk deel gebaseerd op deze en een andere recente reviewstudie (Spilt et al., 2022).

Sensitiviteit, veilige haven en veilige basis

Op basis van de gehechtheidstheorie wordt verondersteld dat, bij afwezigheid van ouders, bijvoorbeeld in de schoolsituatie, kinderen ook met leerkrachten *affectieve relaties* vormen die gelijkens vertonen met de gehechtheidsrelaties met hun ouders. 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* (voluit: sensitieve responsiviteit) 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). Verondersteld wordt dat sensitief gedrag van de leerkracht de kwaliteit van de relatie bevordert en daarmee ook allerlei aspecten van de ontwikkeling van kinderen binnen school. In dit kader wordt ervan uitgegaan dat leerkrachten, net als ouders, emotionele veiligheid kunnen verschaffen door ondersteunend en zorgzaam gedrag ten tijde van stress en ongemak, en daarmee de functie van *veilige haven* kunnen 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* in de schoolse context. Nooit heb ik de veilige haven en veilige basisfunctie in relatie tot leerkrachten invoelbaarder beschreven gezien als in het recent verschenen autobiografische boekenweekessay *Het warmtefort* van Marieke Lucas Rijneveld (2022). Deze titel verwijst naar de ervaring van écht gezien worden door de juffen van de basisschool, aan wiens liefdevolle aandacht de auteur zich uit lijfsbehoud vanaf de kleutertijd laafde. Tegen het einde van dit boekje volgen herinneringen aan een prentenboek van Dieter Schubert (1986): De auteur identificeert zich met het knuffelaapje Monkie dat op een regenachtige dag van de fiets valt, verloren raakt en steeds meer kapot gaat. Uiteindelijk wordt Monkie *“opgevist door een lieflijke poppendokter, die hem oplapt en in de etalage zet”* (pg. 58), waardoor hij veilig bij zijn baasje terugkeert.

“De juffen waren na de dood van mijn broer ook een soort poppendokters. Iedere schaafwond werd door hen gezien en beplakt met een dierenpleister. Soms hoopte ik dat ik me schaafde. In eerste instantie om de dierenpleister, maar al gauw om de juffenogen en hun kalmeling en zachte stemmen. Ik wilde steeds vaker opgelapt worden, ook als ik net gemaakt was. Bij het tonen van de schaafwonden 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 juffenliefde van de auteur sloeg steeds, na een periode van ondraaglijk afscheid en rouw, over naar de volgende. *“Mijn*

moeder liet mij iedere ochtend achter bij de juf en vanaf dat moment vergat ik haar” (p. 58). De auteur denkt dat de warmtetoevoer tussen zijn moeder en hem abrupt gestopt is na het overlijden van zijn broer. Hij 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 evident gelijkennis is tussen de leerkracht-leerlingrelatie en de ouder-kindrelatie, zijn er ook belangrijke verschillen. Zo zijn leerkracht-leerlingrelaties minder affectief, intens, duurzaam en exclusief als ouder-kindrelaties en niet primair gericht op zorg maar op instructie (Verschuieren & Koomen, 2012). Voor de meeste kinderen is de leerling-leerkrachtrelatie dan ook geen volwaardige gehechtheidsrelatie, maar vervult deze relatie slechts tijdelijk op gehechtheid gebaseerde functies zoals het bieden van een veilige haven en een veilige basis op school (Verschuieren & Koomen, 2012). Vooral van jonge kinderen is bekend dat ze de leerkracht, bij afwezigheid van een primaire gehechtheidsfiguur, als bron van steun (veilige haven) gebruiken tijdens stressvolle gebeurtenissen in de klas (Koomen & Hoeksma, 2003). Terwijl deze veilige havenfunctie over het algemeen minder relevant wordt naarmate kinderen ouder worden, blijft de veilige basisfunctie van de leerkracht-leerlingrelatie onverminderd belangrijk in de adolescentie (Roorda et al., 2017; Roorda & Koomen, 2021; Spilt & Koomen, 2022). De functie van de leerkracht als bron van steun (veilige haven) kan echter ook voor oudere kinderen belangrijk blijven indien er, zoals in het hierboven beschreven 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 autismespectrum stoornis/ass of een verstandelijke beperking/vb – meer moeite hebben om kwalitatief goede relaties op te bouwen met begeleiders/hulpverleners (zie bijv. Roorda et al., 2021a; Zee et al., 2020a).

Mentale representaties en relatiekwaliteit

Naast sensitiviteit en de veilige haven/basisfuncties wordt in het gehechtheidskader een belangrijke rol toebedeeld aan de zogenaamde *interne werkmodellen* (Bowlby, 1969/1982) ofwel *mentale representaties*, die bestaan uit opvattingen en gevoelens die kinderen vormen over zichzelf en anderen en hun onderling relatie. Verondersteld wordt dat deze werkmodellen gevormd worden op basis van ervaringen met de beschikbaarheid en sensitiviteit van belangrijke anderen in relaties, zoals hun ouders, en dat deze op hun beurt het gedrag en de verwachtingen in volgende relaties beïnvloeden, zoals met de leerkracht (Pianta, 1992). Complementair hieraan wordt verondersteld dat ook leerkrachten mentale representaties van hun relaties met individuele kinderen ontwikkelen, op basis van gedeelde ervaringen en de interactiegeschiedenis. De opvattingen, gevoelens en verwachtingen over het kind, zichzelf en de relatie, die een leerkracht opslaat in een dergelijke mentale representatie, functioneren als een bril waardoor de leerkracht het gedrag van het kind waarneemt en interpreteert en beïnvloeden daardoor de dagelijkse interacties met het individuele kind (Pianta et al., 2003).

De begrippen die tot nu toe behandeld zijn zien we ook in andere pedagogische werkvelden terug (zie bijv. Schuengel et al., 2013). Maar specifiek voor het onderzoek in de onderwijscontext geldt dat de kwaliteit van één-op-één relaties tussen kind en leerkracht sinds jaar en dag wordt uitgedrukt in een multidimensionaal construct bestaande uit drie dimensies, nabijheid, conflict en afhankelijkheid (Koomen et al., 2012; Pianta, 2001). Deze relatiedimensies vertonen raakvlakken met kenmerken van ouder-kindrelaties en 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 beider aandeel in de relatie. *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. *Afhankelijkheid* verwijst naar bezitterig en aanhankelijk, claimend gedrag naar de leerkracht, hetgeen aangeeft dat de leerkracht bovenmatig en ineffectief als veilige basis en veilige haven wordt gebruikt (Spilt et al., 2022).

Dit multidimensionale construct wordt het vaakst gemeten via de perceptie van de leerkracht, waarvoor alom gebruik gemaakt is van verschillende versies 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). Het driedimensionale relatieconstruct weerspiegelt in zekere mate de eerdergenoemde mentale relatierepresentatie van de leerkracht. Om een vollediger beeld van de relatie te krijgen zijn er in later jaren ook meerdimensionale instrumenten ontwikkeld die de perceptie van de leerling in kaart brengen (bijv. Koomen & Jellesma, 2015; Vervoort et al., 2015). Marjolein Zee liet overtuigend zien dat de overeenstemming in perceptie op vergelijkbare theoretische dimensies maar beperkt is binnen specifieke leerling-leerkrachtparen en dat kinderen en leerkrachten dus een uniek beeld hebben van de relatie (Zee & Koomen, 2017). Daarnaast zijn er ook 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) en relatietekeningen van kinderen (bijv. Zee et al., 2020b).

Ten slotte zijn er ook interventiemethoden ontwikkeld om de kwaliteit van de relatie, in termen van nabijheid, conflict en afhankelijkheid, te verbeteren. De meeste auteurs hebben zich in dit kader gericht op het bevorderen van de sensitiviteit van de leerkracht en dus het verbeteren van interactief gedrag, zoals in het Amerikaanse programma *Banking Time* (zie bijv. Driscoll & Pianta, 2010; VanCraeyveldt et al., 2015). Van dit programma werden gunstige effecten gevonden op leerkrachtpercepties van relatiekwaliteit, maar alleen op nabijheid in de studie van Driscoll en Pianta en alleen op conflict in het onderzoek van VanCraeyveldt en collega's. Een ander type interventie kiest

het beginpunt bij de mentale representaties die leerkrachten hebben ontwikkeld in geval van problematische relaties met het doel deze te veranderen. Het door Jantine Spilt en mijzelf ontwikkelde coachingsprogramma *Leerkracht Leerling Interactie Coaching* (LLINC) wordt gebruikt om leerkrachten te laten reflecteren op geïnternaliseerde opvattingen en gevoelens over de relatie met een specifiek kind en de invloed die deze uitoefenen op dagelijkse interacties (Bosman et al., 2021; Spilt et al., 2012). Deze onderzoeken laten kleine tot matige effecten zien op leerkrachtpercepties van relatiekwaliteit, zowel op nabijheid als conflict (Bosman et al., 2021) en daarnaast ook op geobserveerd sensitief gedrag van leerkrachten naar specifieke kinderen (Spilt et al., 2012).

Onderzoek in de onderwijscontext

Verreweg het meeste onderzoek dat in al die jaren gedaan is, maakt gebruik van de relatiedimensies nabijheid, conflict en/of afhankelijkheid en laat duidelijke verbanden zien met diverse aspecten van de ontwikkeling van kinderen op school. Het meeste bewijs is er voor de ongunstige invloed van conflict, bijvoorbeeld op gedragsproblemen, (lage) zelfwaardering en (onder)presteren (zie Spilt et al., 2022). 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 lagere SES-gezinnen, met ongunstige gehechtheidservaringen in het gezin of met agressief gedrag, die gemiddeld ongunstiger

relaties ontwikkelen met leerkrachten (McGrath & Van Bergen, 2015). Afhankelijkheid is het minst onderzocht (Verschueren & Koomen, 2021) maar te veel afhankelijkheid van de leerling heeft, getuige een recente meta-analyse, een ongunstige invloed op zowel het schoolse leren als de sociaal-emotionele ontwikkeling op school (Roorda et al., 2021b).

Opvallend weinig aandacht is er besteed aan een cruciaal element in de gehechtheidstheorie, namelijk het verband tussen de sensitiviteit van de leerkracht en relatiekwaliteit. Dit is opmerkelijk gezien de focus van interventies op het verhogen van sensitiviteit (cf. Spilt & Koomen, 2022).

Gehechtheidstheorie in andere werkvelden

Centrale concepten uit de gehechtheidstheorie laten zich ook goed vertalen naar bijvoorbeeld de kinderopvang (Ahnert et al., 2006), het forensische veld (Hoeve et al., 2021) en de zorg voor kinderen met een beperking (Sterkenburg et al., 2008). Vooral in het werkveld Verstandelijke Beperking (vb-sector) wordt een centrale rol toegekend aan het opbouwen van veilige relaties met cliënten in veelgebruikte programma's, zoals Triple C en Gentle Teaching, in het kader van de stressregulatie van cliënten, het verminderen van probleemgedrag en het bevorderen van competentieopbouw. Het gaat, als we naar de inhoud kijken, zonneklaar om gehechtheidsrelaties. Toch wordt in dergelijke programma's zelden expliciet gerefereerd aan de gehechtheidstheorie en wordt deze niet benut voor een adequate ondersteuning van begeleider-cliëntrelaties. Deze programma's zijn voor een belangrijk deel in de praktijk ontwikkeld (Triple-C; van Wouwe & van de Weerd, 2021) of verder

uitgebouwd (Gentle Teaching; McGee et al., 1987; van de Siepkamp, 2005) en profiteren onmiskenbaar van expertkennis op de werkvloer. Maar een theoretisch fundament en zicht op relevante mechanismen, op basis waarvan programma's meer uniform zouden kunnen worden toegepast in de praktijk en ook empirisch onderzoekbaar worden, ontbreekt (cf. Tournier, 2021).

Een gunstige uitzondering geldt voor het werk van Carlo 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 met een verstandelijke beperking selectief gehechtheidsgedrag laten zien naar professionele opvoeders in speciale opvang, groepshuizen en residentiële instellingen en dus hun begeleiders als veilige haven en veilige basis benutten. Vooral bij volwassenen wordt overmatig aandacht vragen, jaloers gedrag, voortdurend affectief contact zoeken en huilen bij vertrek vaak echter niet als gehechtheidsgedrag onderkend door begeleiders, maar benaderd als probleemgedrag. Terwijl in groepshuizen of residentiële instellingen cliënten wat betreft hun gehechtheidsbehoefte volledig zijn aangewezen op professionele opvoeders. Zowel voor jonge kinderen als volwassen cliënten geldt dat hun signalen vaak niet eenvoudig te interpreteren zijn, wat sensitief reageren belemmert (Schuengel et al., 2013). Daarnaast kunnen signalen genegeerd of afgewezen worden omdat ze als ongepast worden beschouwd, bijvoorbeeld op basis van professionele ethische standaarden, of omdat andere cliënten voorgaan (Schuengel et al., 2013). Verder belemmeren ongunstige

randvoorwaarden wat betreft continuïteit van zorg – ongunstige cliënt-begeleiderratio's, sterke wisselingen tussen vaste krachten, een veelvuldig beroep op invalkrachten – de sensitiviteit van begeleiders in deze sector (Schuengel et al., 2013). Interventies gericht op het verbeteren van de sensitiviteit van begeleiders kunnen daarom relevant zijn (Schuengel et al., 2013). In dit kader werd bijvoorbeeld de contactinterventie ontwikkeld voor kinderen en jongeren met visuele en middelmatige tot ernstige vb, die zowel bevestiging van signalen, responsiviteit, als affectieve wederkerigheid tussen begeleider en cliënt blijkt te bevorderen (Damen et al., 2011). Voor kinderen met ernstige vb en therapieresistent probleemgedrag, die weinig gehechtheidsgedrag naar professionele opvoeders laten zien, is het programma *Integratieve Therapie voor Gehechtheid en Gedrag* ontwikkeld waarin meer basaal aan de vorming van gehechtheidsrelaties met professionele opvoeders wordt gewerkt (Sterkenburg et al., 2008).

Professionals die getraind worden in het observeren van gehechtheidsgedragingen kunnen deze vaardigheden gebruiken om potentiële ondersteuningsbehoeften te identificeren. Voor jonge kinderen werd hiertoe binnen Nederland de *Veilige Basis Veilige Haven Observatielijst* ontwikkeld (de Schipper & Schuengel, 2010), met items als *Wanneer deze persoon bang is van iets, komt hij naar me toe (veilige haven)*; *Wanneer deze persoon iets nieuws vindt om mee te spelen, brengt hij dit naar me toe of laat het me van een afstand zien (veilige basis)*. Qua inhoud zijn in de internationale literatuur vergelijkbare vragenlijsten te vinden gericht op volwassenen met vb (Schuengel et al., 2013). Hoewel dit type instrumenten, net als het relatie-instrument

uit het onderwijs (STRS/LLRV), is afgeleid van instrumenten uit het gehechtheidskader, hebben ze een heel andere en meer beperkte meetpretentie: ze richten zich op minder relatiedimensies en veronachtzamen de kant van de begeleider. Op basis van genoemde observatielijst valt 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 in de relatie. Hetzelfde geldt voor een instrument als de *Psychological Availability and Reliance on Adult* (PARA), dat ook op basis van het gehechtheidskader is ontwikkeld voor jongeren in een justitiële behandelinstelling die veelvuldig kampen met een onveilige voorgeschiedenis (Zegers et al., 2006). Dit instrument kan zowel door de jongere als de begeleider worden ingevuld en richt zich, afgezet tegen het relatie-instrument voor het onderwijs, op nabijheid in de relatie. Maar ook hier gaat het slechts om beschikbaarheid van en vertrouwen in de begeleider voor de jongere en niet om de behoefte van de begeleider.

De relatie als fundament voor de hulpverlening

Tevens relevant om hier te bespreken is de therapeutische relatie in de geestelijke gezondheidszorg (ggz). Ook pedagogen vervullen immers de rol van therapeut in de jeugd ggz (zie bijv. Liber, 2020). Daarnaast heeft de conceptuele uitwerking van de therapeutische relatie model gestaan voor relaties van pedagogische hulpverleners c.q. begeleiders in de jeugdhulpver-

lening, bijvoorbeeld de forensische zorg en jeugdzorg (Pijnenburg, 2010; Roest, 2021).

In de ggz wordt bij herhaling een lans gebroken voor het serieus nemen van de relatie als fundament voor de beroepsuitoefening van de ggz-professional (Hafkenscheid, 2021). Als we langer terugkijken zien we een golfbeweging: in sommige periodes is er meer aandacht geweest voor de therapeutische relatie dan in andere. Daarnaast is er een verschil in visie tussen therapeutische scholen. Zo beschouwen cliëntgerichte therapeuten de relatie als het eigenlijke werkingsmechanisme en daarmee als een *specifieke* factor, terwijl cognitieve gedragstherapeuten de relatie slechts als voorwaardenscheppend zien en derhalve als een *algemeen* werkzame factor. Er zijn zelfs therapeuten die de relatie als niet meer dan een *aspecifieke* factor beschouwen, vergelijkbaar met de steun en het begrip binnen gewoon intermenselijk contact, waarvoor geen professionele scholing en klinische ervaring nodig zou zijn (Hafkenscheid, 2021).

Volgens Anton Hafkenscheid, expert op dit gebied, 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 iedere afspraak opnieuw een beroep doet op vaardigheden van de therapeut om de relatie met de cliënt te kunnen hanteren. In andere werkvelden wordt hetzelfde geconstateerd. Zo betoogt 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*” (30 april 2022). Het leren toepassen van allerlei pro-

tocollen kan, aldus Hafkenscheid, daarom beter voortbouwen op een deskundige relationele aanpak, dan andersom. Hij pleit ervoor om de therapeutische relatie als een specifieke factor te behandelen, waarvoor speciale vakkennis en vaardigheden (methodisch handelen) vereist zijn en intensieve training en oefening.

Een pleidooi voor de relatie als fundament zien we ook elders in de hulpverleningspraktijk. Rens Strous, coördinerend begeleider op een lvb+-locatie – voor mensen met een licht verstandelijke beperking met psychiatrische en/of verslavingsproblemen – schetst de lange weg die hij aflegde met een man van midden dertig, licht verstandelijk beperkt, met sterk autistische trekken en een problematisch verleden van wisselende instellingen en leven op straat (Zorg+Welzijn, 5 april 2019).

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 uit zet. Vervolgens wordt bespreekbaar dat zijn huis schoongemaakt moet worden en zet hij zelf daartoe verrassend genoeg de eerste stappen.

Strous concludeert: “Deze casus heeft mij geleerd dat het opleggen van strenge kaders niet werkt als je gedrag wilt veranderen. Je moet eerst met iemand een relatie opbouwen. En bij deze mensen vraagt dat eindelijk veel geduld.” Als ik het bij elkaar optel: tweeënhalf jaar. Behalve veel geduld vraagt het hanteren van de relatie als specifieke factor, zoals we eerder zagen, om hierop toegesneden professionele kennis en vaardigheden (dus 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.

Conceptuele uitwerking van de hulpverleningsrelatie

Dit maakt nieuwsgierig: Hoe wordt die therapeutische relatie tot op heden conceptueel uitgewerkt? De therapeutische relatie wordt vaak aangeduid met het begrip *therapeutische alliantie* of *werkalliantie* (Hafkenscheid, 2021). Belangrijke grondlegger van het alliantiebegrip is Edward Bordin (1979, 1994), die het oorspronkelijk toesneed op de psychotherapie. Maar het wordt ook veelvuldig in andere hulpverleningssettings toegepast, waaronder de jeugdhulpverlening. Het begrip therapeutische alliantie kan daarom in de volle breedte omschreven worden als de kwaliteit van de samenwerkingsrelatie tussen kinderen/jongeren/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 beïnvloeden tijdens de interactie tussen hulpverlener en cliënt. 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 (Bordin, 1994). 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, meer specifiek de therapeutische werking om met spanningen en controverses om te gaan tijdens het 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). Hiermee vervult de persoonlijke, emotionele band ten opzichte van de andere twee componenten dus een basale rol.

De therapeutische alliantie is een van de meest onderzochte factoren die zou bijdragen aan het succes van psychotherapie. In een recente meta-analyse werd een middelmatig maar robuust verband gevonden tussen de alliantie en therapieresultaten, over een breed scala aan behandelingen (Flückiger et al., 2018). Daarbij moet opgemerkt worden dat de strijd over wat in deze associatie als kip en ei moet worden beschouwd nog niet beslecht is. Ook blijken de effecten in de jeugd ggz aanzienlijk kleiner (McLeod, 2011). Desalniettemin heeft het

alliantieperspectief breed navolging gekregen in bijvoorbeeld de forensische zorg en jeugd ggz (Liber, 2020); zie ook de plaats in cognitieve gedragstherapie voor jongeren met ass (Kerns et al., 2018). Ook in de jeugdhulpverlening, wordt deze werkalliantie gezien als een belangrijke factor in het succes van een behandeling (Pijnenburg, 2010; Roest, 2021).

Op basis van het alliantieperspectief 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 uit slechts twaalf items bestaat waarvan slechts vier de emotionele band bevragen.

Kanttekeningen bij de alliantieconceptualisatie

Het succes van de alliantieconceptualisatie zit 'm in zijn eenvoud en het feit dat hiermee verschillen tussen therapeutische scholen overbrugd kunnen worden, waardoor het alliantiebegrip algemeen toepasbaar is (Hafkenscheid, 2021). Maar hier tegenover staat het gemis van een overkoepelend theoretisch kader en een gebrek aan diepgang wat betreft de inhoud van alles wat zich afspeelt in de therapeutische relatie. Er is dan ook veel kritiek geuit op het alliantieconcept.

Wat betreft het theoretisch kader is het bijvoorbeeld de vraag of het niet beter is om de inhoudelijke aspecten van het alliantieconcept (doel-taak) los te koppelen van de emotionele band, om beide meer recht te doen. Een onderscheid tussen een concept *werkalliantie*, in de zin van overeenstemming over

taken binnen de therapie, tegenover een concept *therapeutische alliantie*, verwijzend naar de persoonlijke band tussen therapeut en cliënt, werd eerder wel gemaakt (cf. Horvath & Luborsky, 1993). De oorsprong zou zelfs liggen bij het emotionele band-aspect, geïnspireerd door theoretische noties van Freud en empirisch werk van Rogers (Flückiger et al., 2018). Maar Bordin besloot anders en creëerde een overkoepelend alliantiebegrip waarin de drie elementen afhankelijk van de oriëntatie van de hulpverlener een verschillende nadruk zouden kunnen krijgen. Sommige onderzoekers richten zich op de unieke aard van de aparte componenten, terwijl anderen juist de waarde van de alliantie als geheel benadrukken en de synergie van de componenten daarbinnen (Flückiger et al., 2018).

Een volgend kritiekpunt is dat rapportage over de totale alliantie, wat niet zelden gebeurt, bij gebrek aan een omvattend en coherent theoretisch kader weinig betekenisvol is. Wat betreft de focus op de afzonderlijke componenten wordt dan weer getwijfeld aan de onderscheidbaarheid van de doel- en taakdomeinen vanwege overlappende definities (Pinsof & Zinbarg, 2008) en studies die een twee-factorstructuur rapporteren (bijv. Falkenström et al., 2015). Kortom, men gebruikt het instrument en de dimensies hierbinnen, bij gebrek aan theoretische onderbouwing, zoals het uitkomt.

Als we specifiek focussen op het emotionele band-aspect van Bordin, dan zijn er nog een paar noten te kraken. Hoewel dit begrip 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 vooral 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 uitdrukkelijk gaat om *kwaliteit* van de affectieve c.q. emotionele relatie, waarbij gedifferentieerd wordt in patronen van interacties, emoties en cognities (cf. Johnson et al., 2018). Deze focus op relatiekwaliteit zien we bijvoorbeeld in de meerdimensionale conceptualisatie van de leerling-leerkrachtrelatie terug. Bordin (1994) zelf was overigens de eerste die op deze theoretische beperkingen van het alliantiebegrrip wees. Dit was de prijs die betaald werd voor de brede toepasbaarheid. Voortbouwend op de kwaliteit van de emotionele band, is een volgend kritiekpunt dat *negatieve* affectieve dimensies ontbreken in het alliantieconcept en in alliantievragenlijsten. Er wordt, anders dan bij het multidimensionale relatiebegrrip in de schoolcontext, geen verdere differentiatie gemaakt in kwaliteit van de affectieve relatie tussen cliënt en hulpverlener. Afhankelijk van de school waar een therapeut zich toe rekent, zou juist de strijd en het conflict in de therapeutische relatie een belangrijke indicator kunnen vormen van de kwaliteit van de therapeutische relatie (Hafkenscheid, 2021).

Kruisbestuiving tussen werkvelden

De emotionele band-component zou, in het kader van kruisbestuiving, kunnen profiteren van de meer diepgaande theoretische en empirische uitwerking van het relatiebegrrip in het werkveld onderwijs. Mogelijk zou een focus op relatiekwaliteit op basis van het gehechtheidskader inspiratie kunnen krijgen van de centrale concepten veilige basis en veilige haven en de

hierop gebaseerde relatiedimensies nabijheid, conflict en afhankelijkheid.

Een vergelijkbare suggestie werd een jaar of tien geleden in een opiniërend artikel voor de vb-sector gedaan. Richard Hastings (2010) breekt in dit artikel een lans voor het belang van relaties tussen hulpverleners en cliënten met een verstandelijke beperking en wijst in dat kader op de noodzaak van een theoretisch kader waarin aandacht is voor hulpverlener-clientrelaties vanuit beide perspectieven en waarin verschillende dimensies aan deze relaties worden onderscheiden. Relevante dimensies, aldus Hastings, omvatten dan idealiter zowel negatieve als positieve constructen die vaker in relatieonderzoek worden betrokken, zoals warmte, conflict, ondersteuning, nabijheid en harmonie. Zijn dringende advies is om hiertoe in andere werkvelden te gaan kijken waar het om hulpverlening gaat, zodat er kruisbestuiving kan 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 (Nederlandse bewerking van de STRS; LLRV) voor het meten van de kwaliteit van cliënt-begeleiderrelaties in instellingen voor mensen met een matige of ernstige verstandelijke beperking, waarbij zowel het aandeel van de cliënt, het aandeel van de begeleider alsmede de interactie tussen beiden kon worden verdisconteerd. Zijn bevindingen zijn positief: er werd een vrijwel identieke factorstructuur gevonden en de validiteit werd ondersteund door verbanden met andere variabelen. Wel bleek dat de correlatie tussen de relatie-

dimensies nabijheid en conflict fundamenteel afweek van die in de onderwijscontext: in plaats van een matig negatief verband werd in de vb-context een niet-significante correlatie gevonden tussen nabijheid en conflict. Dit zou kunnen betekenen dat conflict voor begeleiders in de vb-sector een minder negatieve lading heeft dan voor leerkrachten, omdat het omgaan met probleemgedrag meer tot de essentie van het werk behoort (Roeden et al., 2012). Ook in andere hulpverleningsvelden zou de verhouding tussen relatiedimensies om dergelijke redenen anders kunnen zijn en bijvoorbeeld conflict een andere positie kunnen innemen in de kwaliteitsbepaling van de relatie.

Recent wordt ook door collega's van onze afdeling, in het kader van scriptieonderzoeken, ervaring opgedaan met de toepasbaarheid van relatie-instrumenten uit de onderwijssetting in andere hulpverleningscontexten. Zo beproefden Debora Rooda en Hanneke Creemers in onderzoek naar relaties van uit huis geplaatste jongeren met gezinshuisouders en mentoren op school een multidimensionaal instrument voor relatiepercepties van leerlingen (SPARTS; Koomen & Jellesma, 2015) in de jeugdzorg. Verder gebruikte Rianne Bosman licht aangepaste versies van instrumenten voor de leerlingperceptie (SPARTS) en de leerkrachtperceptie (LLRV) van de relatie voor onderzoek naar begeleider-cliëntrelaties in woon- en/of ambulante begeleidingsvoorzieningen voor jongvolwassenen met ass. De eerste bevindingen zijn positief: de betrouwbaarheden van de relatieschalen blijken in andere werkvelden overwegend voldoende tot goed, vooral voor conflict en nabijheid, en verbanden met andere variabelen zijn in grote lijnen zoals verwacht.

Het belang van de relatie voor de pedagogische professional

Behalve voor kinderen, jongeren en andere personen in een afhankelijkheidsrelatie, hebben ook professionele opvoeders een fundamentele behoefte aan relatie. Voor professionele opvoeders vormen deze relaties een belangrijke bron van emoties (de Ruiter et al. 2019; Hastings, 2010; Spilt et al., 2011, 2014). De emoties die professionals in de dagelijkse omgang met hun cliënten ervaren zijn essentieel om hun welbevinden in de beroepscontext te begrijpen (Chang, 2013; Spilt et al., 2011, 2014). Deze emoties worden deels bepaald door persoonskenmerken van de professionele opvoeder, maar voor een ander deel door wat zich in interacties binnen de klas voordoet (Frenzel et al., 2015). Recent onderzoek bij leerkrachten wijst uit dat deze verhouding per emotie verschilt. Zo blijken angst en ook zelfbevestigende emoties (bijv. zelfverzekerd voelen) meer kenmerkend voor de leerkracht als persoon, terwijl vooral boosheid maar daarnaast ook blijdschap en relationele emoties (zoals zorgzaamheid, verbondenheid) meer bepaald te worden door het kind in specifieke interacties (de Ruiter et al., 2020). Als leerkrachten gevraagd wordt naar emotionele hoogte- en dieptepunten gedurende hun werkdag, dan noemen ze met afstand het vaakst gebeurtenissen waarin het gaat om interactie met leerlingen in de klas (Schmidt et al., 2017). Daarbinnen overheersen dan weer gebeurtenissen met leerlingen die, naar hun beleving, vaak storend of probleemgedrag vertonen (de Ruiter et al., 2019). In het recente promotieproject van Janneke de Ruiter zoomden we nader in op wat leerkrachten op

dagelijks niveau aan relevante gebeurtenissen met specifieke leerlingen in de klas ervaren en wat deze ervaringen met individuele kinderen aan emoties en emotieregulatie ontlokken bij de leerkracht (de Ruiter, 2021). Dit leverde belangrijke inzichten op.

Allereerst bleken dagelijkse gebeurtenissen waarin kinderen *relationeel gedrag* vertoonden (bijv. persoonlijk gedrag naar de leerkracht) beduidend vaker relevant voor de leerkracht, dan situaties rond *taak- of prestatiegedrag*. Gedragingen van kinderen die belemmerend waren voor relaties hadden ook de grootste impact op de emoties van leerkrachten (de Ruiter et al., 2019). Een voorbeeld van zo'n door de leerkracht beschreven gebeurtenis is:

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 sociaal-emotionele aspect bij haar 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.

Behalve door de specifieke gebeurtenis, bleken emoties van leerkrachten in dagelijkse situaties en de manier waarop ze hiermee omgingen ook beïnvloed te worden door hun *algemene oordeel over het betreffende kind*. Ten eerste rapporteerden ze meer boosheid voor vergelijkbare dagelijkse situaties als zij de leerling in kwestie in het algemeen problematisch of storend vonden (de Ruiter et al., 2020). Ten tweede bleek de kwaliteit van de relatie met het kind van invloed op de *emotionele arbeid* die leerkrachten moesten leveren in de dagelijkse omgang (de Ruiter et al., 2021). In geval van een nabije of positieve relatie kostte het de leerkracht minder inspanning om negatieve emoties te uiten en werden emoties meer oprecht getoond naar leerlingen dan wanneer er sprake was van een minder positieve relatie, terwijl het tegendeel (uiten van minder oprechte emoties) gold voor conflictueuze relaties. Alleen in geval van afhankelijke relaties bleken leerkrachten over te gaan tot wat wel beschouwd wordt als de meest ongunstige vorm van emotionele arbeid, namelijk het onderdrukken van negatieve emoties en/of het voorwenden van positieve emoties als gevoelens negatief zijn. Het lijkt erop of leerkrachten bij kinderen die doorgaans meer emotionele onveiligheid laten zien in geval van sterke negatieve emoties geneigd zijn om ten koste van zichzelf een veilige basis te bieden in het belang van het kind (de Ruiter et al., 2021).

Deze vorm van emotionele arbeid, het onderdrukken of voorwenden van emoties, wordt beschouwd als een risico voor het welbevinden van leerkrachten (zie review Wang et al., 2019). Wat betreft de ervaren emoties, bleek boosheid in dagelijkse

interacties het meest relevant: boosheid ging gepaard met een gevoel van emotionele uitputting aan het einde van de werkdag en verminderde de positieve betrokkenheid bij en inspiratie voor het werk (de Ruiter et al., 2020).

In de onderwijscontext zien we dus dat dagelijkse gebeurtenissen die negatieve emoties zoals boosheid uitlokken een risico vormen voor het welbevinden van leerkrachten. Daarbij blijken emoties en emotieregulatie bovendien beïnvloed te worden door eerdere ervaringen met probleemgedrag van een kind en reeds gevormde ongunstige relaties, waardoor de kans op een negatieve spiraal toeneemt. Er is toenemend bewijs dat conflictueuze relaties tussen leerkrachten en kinderen een grote invloed hebben op stress en welbevinden van de leerkracht (Evans et al., 2019; Spilt et al., 2011, 2014). Aandacht voor relaties impliceert daarom ook het signaleren van de worsteling van leerkrachten in de interactie met bepaalde leerlingen en het bieden van de noodzakelijke ondersteuning aan leerkrachten. In de beschreven relatie-interventie vanuit het perspectief van de leerkracht (LLINC) wordt ingezet op relatiegerichte reflectie door leerkrachten om disfunctionele opvattingen en gevoelens over specifieke leerlingen te veranderen en ingesleten interactiepatronen te doorbreken (Spilt et al., 2012). Deze interventies blijken niet alleen het conflict in relaties te kunnen terugdringen maar ook gunstige effecten te hebben op effectiviteitsgevoelens en emotionele uitputting van leerkrachten (Bosman et al., 2021; Hoogendijk et al., 2018). Het is goed voorstelbaar dat vergelijkbare emotionele processen ook in andere werkvelden voorkomen en het welbevinden

van begeleiders in gevaar brengen. De vraag is of en in welke mate hetgeen hier beschreven is ook voor andere beroepen in de hulpverlening geldt. Roeden et al. (2012) wijzen voor de vb-sector in vergelijking met het onderwijs, zoals we hiervoor zagen, op een mogelijk verschil in professionele attitude. Omgaan met probleemgedrag en conflict zou meer tot de kern van het werk in deze sector behoren en daarom een minder negatieve emotionele impact kunnen hebben op hulpverleners. Toch zijn de stressniveaus onder de staf hier (zie Hastings, 2010) en in hulpverleningsberoepen in het algemeen (Johnson et al., 2005) erg hoog. Onderzoek naar emoties in de dagelijkse omgang met cliënten in andere hulpverleningscontexten, alsmede naar de invloed van conflictueuze relaties en de opbrengst van relatiegerichte reflectie voor hulpverleners zou belangrijke inzichten kunnen verschaffen.

Professionele pedagogische relaties vragen meer dan een warm hart

Deze constatering is ook in het belang van de professionele opvoeder zelf. Beroepen waarin een sterke emotionele investering of betrokkenheid gevraagd wordt, en waarin persoonlijke relaties dus een grote rol spelen, scoren hoog op de lijst van stressvolle beroepen (Johnson et al., 2005). Er zitten, zoals ik voor Maarten Koning uit Het Bureau beschreef, twee kanten aan deze emotionele betrokkenheid: professionele opvoeders 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 (Spilt et al., 2011, 2014). Ondanks alles wat bekend is over de stress die het beroep van leraar met zich meebrengt, blijkt

uit diverse onderzoeken dat leraren de relaties met leerlingen ook noemen als belangrijke reden om het vak te kiezen en niet te verlaten (O'Connor, 2008). Ook voor de vb-sector wordt beargumenteerd dat relaties met cliënten behalve stress, vanwege het moeten omgaan met probleemgedrag, evenzeer voordelen opleveren voor hulpverleners (Hastings, 2010). Positieve opbrengsten zoals het geven en ontvangen van affectie binnen de relatie, het ontwikkelen van tolerantie voor verschillen tussen mensen en een grotere acceptatie van wat er kan gebeuren in het leven, blijken samen te hangen met een toename van competentiegevoelens van begeleiders op het werk (Hastings & Horne, 2004). Net als in de onderwijssector, kiezen mensen vermoedelijk bewust voor een beroep waarin intermenselijk contact centraal staat en de kurk is waarop alles drijft. Professionele opvoeders ervaren dan naast stress ook de bevrediging die deze relaties bieden.

Waardoor is de grote emotionele impact van relaties, zowel in positieve als negatieve zin, te verklaren? Voor professionals werkzaam in het onderwijs wordt in dit kader gewezen op een sterke verbondenheid van de professionele identiteit met de persoonlijke identiteit (zie bijv. O'Connor, 2008). In een reviewstudie over het belang van relaties voor het welbevinden van leerkrachten verklaarden Jantine Spilt, Jochem Thijs en ik deze verwevenheid tussen het professionele en persoonlijke op basis van de eerder uiteengezette ideeën over interne werkmiddelen ofwel mentale representaties over relaties uit de gehechtheidstheorie (Spilt et al., 2011, 2014). Elementair in de gehechtheidstheorie is het idee dat de mentale representatie van een

specifieke relatie zich ontwikkelt op basis van ervaringen in deze specifieke relatie maar ook in eerdere relaties met belangrijke anderen en dat deze vervolgens weer een bijdrage leveren aan de vorming van en representaties van nieuwe relaties (Bowlby, 1969/1984). Hiermee wordt verondersteld dat ervaringen in relaties ook opgeslagen worden op meer algemene niveaus (zie Sibley & Overall, 2008). Ook voor leerkrachten wordt verondersteld dat zij hun ervaringen in allerlei soorten relaties (met specifieke leerlingen, collega's, hun partner, eigen ouders, eigen kinderen etc.) internaliseren in mentale representaties op verschillende hiërarchische niveaus (Pianta et al., 2003). Doordat deze relatierepresentaties op verschillende niveaus met elkaar verbonden zijn, kan begrepen worden waarom conflictueuze relaties met specifieke kinderen tot meer algemene negatieve opvattingen en gevoelens van de leerkracht over zichzelf kunnen leiden. Hierbij kan het gaan om gevoelens van frustratie, tekortschieten en machteloosheid over het functioneren als leerkracht, hetgeen afbreuk doet aan de zelfwaardering van de leerkracht als persoon en daarmee stress kan genereren (Spilt et al., 2011, 2014).

Omdat het professionele functioneren bij de omgang met relaties raakt aan de persoonlijke identiteit, ligt kwetsbaarheid op de loer. Het gevaar is dat hulpverleners door de aard van het beroep en de grote persoonlijke betrokkenheid bij cliënten, een te sterke emotionele investering doen, grenzen overgaan en zichzelf emotioneel uitputten. Professionele pedagogische relaties vragen daarom naast een warm hart ook een *koel hoofd*, waarbij gehandeld wordt op basis van professionele kennis en vaardigheden.

Implicaties voor de opleiding van pedagogen

In hoeverre is aandacht voor de professionele affectieve relatie tussen professionele opvoeder (begeleider/pedagogisch medewerker/leerkracht/therapeut) en cliënt (kind/jongere/volwassene in een afhankelijkheidsrelatie) relevant voor de opleiding van pedagogen?

We zagen eerder dat zowel voor cliënten als voor professionele opvoeders zelf de onderlinge affectieve relatie van groot belang is. Dit maakt het relatiedomein als kennisgebied relevant voor hbo-opleidingen pedagogiek (inclusief lerarenopleidingen). Aangezien aandacht voor relaties een voorwaarde is voor het kunnen bereiken van andere doelen binnen de ontwikkeling van kinderen, bijvoorbeeld ten aanzien van gedragsverandering, competentieontwikkeling en leerprestaties, is het een belangrijk speerpunt binnen de professionele ontwikkeling van pedagogisch medewerkers, leerkrachten en groepsleiders (competenties betreffende kerntaak Opgroeien en opvoeden ondersteunen; zie Geurts & Metselaar, 2019). Omdat affectieve en persoonlijke aspecten van de relatie daarnaast een centrale rol spelen voor het welbevinden van de professionele opvoeder, vraagt ook dit aspect, bijvoorbeeld de moeite die zij hebben met gedrag en interactie bij bepaalde kinderen, aandacht in de professionele ontwikkeling (competenties betreffende kerntaak Professionaliteit versterken; Geurts & Metselaar, 2019). Het relatiedomein is om vergelijkbare redenen ook relevant voor de professionele ontwikkeling van wetenschappelijk geschoolde (ortho)pedagogen en orthopedagoog-generalisten, zowel ten behoeve van de directe contacten in hulpverlening als ook de

indirecte hulpverlening via de begeleiding van professionele opvoeders. Het beïnvloeden van professionele pedagogische relaties is immers een belangrijke maar moeilijke taak binnen de begeleidingspraktijk.

Tot zover de implicaties voor de opleiding van pedagogen in theorie. Maar hoe pakt dit in praktijk uit? In pedagogische opleidingen en pabo's wordt naar verhouding weinig aandacht besteed aan dit kennisdomein. Er is op dit gebied ook maar weinig toegepaste kennis beschikbaar voor opleidingen. Deze status quo impliceert stilzwijgend de zienswijze dat het bij het opbouwen en hanteren van relaties binnen pedagogische beroepen om een algemeen menselijke vaardigheid gaat waarvan verondersteld wordt dat een pedagoog of leerkracht in opleiding deze al voldoende in huis heeft.

Professionele pedagogische relaties vragen meer dan een warm hart

Wat is er precies nodig om professionele opvoeders met meer uit te rusten dan dat warme hart? Het relatiedomein als kennisgebied voor scholing zou moeten omvatten: specifieke inhoudelijke kennis over relaties; vaardigheden om relaties op te bouwen, te onderhouden en te herstellen (zie bijv. Cook et al., 2018), alsmede relaties te hanteren in dienst van behandeling of begeleiding; en de vaardigheid om te reflecteren op relaties inclusief zichzelf.

Dit vraagt, zoals eerder betoogd, om gedegen wetenschappelijke kennis. Wat dit betreft kwam ik tot de opmerkelijke constatering dat in verschillende werkvelden, waarin de relatie tussen hulpverlener en cliënt in de betekenis van emotionele band als basaal en voorwaardelijk wordt beschouwd en waarin

het gehechtheidsperspectief als belangrijke theorie figureert, het concept emotionele c.q. affectieve relatie maar armzalig is uitgewerkt. Ik wees op de waarde van kruisbestuiving. De affectieve kwaliteit van hulpverleningsrelaties in verschillende werkvelden zou inspiratie kunnen krijgen van de meerdimensionale relatieconceptualisatie in het onderwijs, waarin behalve het aandeel en de behoefte van de cliënt ook het aandeel en de behoefte van de hulpverlener aan bod komt.

Toch volstaat dit type kennis voor opleidingen niet. Om bij de onderwijscontext te blijven, wat leerkrachten feitelijk doen om goede relaties met kinderen te vormen in hun dagelijkse onderwijspraktijk heeft in al die tijd beduidend minder aandacht gekregen in onderzoek (Spilt et al., 2022). Onlangs is met een meta-analyse een eerste slag geslagen: Kincade en collega's (2020) onderzochten beschikbare universele school- en klasbrede interventies op relevante dagelijkse praktijken van leerkrachten die bevorderend waren voor relatiekwaliteit. Belangrijke directe praktijken die relatiebevorderend blijken te werken zijn onder meer bewust vertrouwen en betrokkenheid uitstralen als leerkracht naar de leerling (bijv. door complimenten te geven en emoties te onderkennen) en activiteiten ondernemen om kinderen persoonlijk te leren kennen (bijv. tijd vrijmaken voor één-op-één contact). Aan dergelijke praktijken wordt aandacht besteed in op de gehechtheidstheorie gebaseerde interventies, zoals het eerdergenoemde *Banking Time*, die gericht zijn op de sensitiviteit van leerkrachten en de veilige haven-veilige basisfuncties van de relatie.

Relatieopbouw en hantering vraagt dus vooral een investering in de sensitiviteit van de hulpverlener en daarmee zowel in het

goed leren lezen van de signalen en behoeften van kinderen/jongeren/cliënten, als de vaardigheid om hier adequaat op te reageren. We zagen dat er in de vb-sector veel aandacht is voor de sensitiviteit van de hulpverlener en de veilige haven-veilige basisfuncties in instrumenten en interventies (Schuengel et al., 2013).

Een sensitieve basisaanpak betekent echter ook dat, in situaties die gedomineerd worden door lastig, zorgwekkend en gestressed gedrag, de hulpverlener het perspectief moet kunnen nemen van de cliënt. Hier dreigt, met het oog op het welbevinden van de hulpverlener, potentieel een gevaar. Wat betreft perspectief nemen is het namelijk de vraag hoe ver emotioneel inleven moet gaan. Tania Singer wijst in dit verband op een belangrijk onderscheid tussen *empathie en compassie* binnen het domein van de relationele emoties. Dit onderscheid wordt in haar onderzoek zowel op psychologisch als neurologisch niveau gevalideerd (Klimecki et al., 2014; Singer & Klimecki, 2014). Als een persoon geconfronteerd wordt met stress of lijden van anderen, dan kan dit twee verschillende emotionele reacties uitlokken. Empathie – dat wil zeggen meevoelen met de stress van de ander – resulteert in negatieve gevoelens en kan, wanneer dit vaak voorkomt, uitmonden in burn-out. Daar tegenover resulteert compassie – dat wil zeggen warmte, betrokkenheid en zorg voelen voor de ander in combinatie met een neiging om te helpen – in positieve gevoelens en op termijn in een toename van veerkracht (Singer & Klimecki, 2014). Met compassie wordt meer afstand gehouden tot de emoties van de ander en dus een koel hoofd behouden, wat vanuit het oogpunt

van professionaliteit een betere strategie lijkt dan empathie ofwel een te warm hart.

Relationeel werken betekent dus ook grenzen bewaken en professioneel afstand houden. Hiervoor zouden elementen benut kunnen worden van de op het perspectief van de leerkracht gerichte relatie-interventie LLINC. We zagen immers dat deze interventie, behalve op de kwaliteit van de relatie, ook een gunstige invloed heeft op het welbevinden van de professionele opvoeder. Reflectie op problematische relaties met individuele kinderen bestaat hier uit reflectie op de eigen opvattingen en gevoelens over kinderen. Deze interventie liet eerder potentie zien voor toepassingen bij leerkrachten in opleiding (Koenen et al., 2021) en daarmee voor gebruik in opleidingstrajecten.

Tot besluit

Wat heeft bovenstaande exercitie aan inzichten opgeleverd?

Ten eerste blijkt dat de relatieconceptualisatie en meetinstrumenten 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 in de relatie meer expliciet aan bod te laten komen. De eerste initiatieven in andere hulpverleningscontexten zijn waardevol om te continueren en uit te breiden.

Ten tweede kwam naar voren dat het relatiedomein als kennisgebied lacunes vertoont wat betreft beschikbare kennis over relatievorming en relatiehantering in de verschillende werkvelden,

terwijl dit het fundament vormt voor de beroepsuitoefening. De ontwikkeling van toegepaste kennis op dit gebied is belangrijk voor de opleiding van pedagogen.

Ten derde is het gezien de stressniveaus in hulpverleningsberoepen relevant om, net als in de onderwijscontext, ook in andere hulpverleningscontexten onderzoek te doen naar emotionele processen in de dagelijkse omgang van professionele opvoeders met cliënten, alsmede naar de invloed van ongunstige relaties met individuele cliënten. Daarbij is, zowel in het belang van cliënten als professionele opvoeders zelf, ook in andere werkvelden de toepassing van relatiegerichte reflectie, op basis van de interventie LLINC, aan te bevelen.

In het kader van mijn leeropdracht kunnen een of meer van deze aanbevelingen verder uitgewerkt gaan worden.

Dankwoord

Aan het einde van deze rede wil ik een aantal mensen bedanken. Allereerst dank ik het College van Bestuur van de Universiteit van Amsterdam, de decaan van de Faculteit der Maatschappij- en Gedragswetenschappen en het bestuur van de Vereniging tot Bevordering van de Studie der Pedagogiek voor het in mij gestelde vertrouwen. Monique Volman en Frans Oort, voorzitter en onderzoeksdirecteur van onze afdeling Pedagogische en Onderwijswetenschappen, bedank ik voor hun inspanningen voor deze leerstoel en hun geloof in mij. Daarnaast ben ik Peter de Jong zeer erkentelijk voor alle vertrouwen, ondersteuning en vriendschap. Al aan de v u mijn collega en inmiddels zo'n tien jaar mijn leidinggevende. Je hebt altijd een enorm geloof in mij en mijn onderzoeksthema gehad, Peter. Dat we steeds meer inhoudelijk zijn gaan samenwerken, doet mij veel plezier.

Een speciale plaats in dit dankwoord is voor Jan Binne Hoeksma. Met Jan ben ik in 1985 het avontuur in de wetenschap begonnen op een gezamenlijk promotieproject aan de v u. Ook de eerste stappen op mijn huidige onderzoeksterrein heb ik samen met hem gezet. We waren elkaars mentor en maatjes. Onverdraaglijk dat je hier niet meer bij bent, Jan.

Aryan van der Leij, ik ben bij je afgestudeerd, tijdens mijn promotieproject even weg geweest, maar was daarna zowel aan v u als uva lid van jouw staf. Je hebt me gevormd, mogelijkheden voor me gecreëerd en onvoorwaardelijke vriendschap gegeven. Veel dank hiervoor.

Ik dank ook alle collega's en oud-collega's van de afdeling. In

het bijzonder mijn naaste collega's, Debora Roorda, Marjolein Zee, Rianne Bosman en Madelon van den Boer. Met de eerste drie, allen oud-promovendi, deel ik dit interessante onderzoeksgebied. Ieder van jullie ontwikkelt inmiddels eigen onderzoeklijnen, waar ik met bewondering naar kijk. Met Madelon werk ik fijn samen in het diagnostiekonderwijs en de stagebegeleiding.

Apart wil ik noemen: Liesbeth Luycx. Sinds ruim een jaar delen we het hoofdopleiderschap voor de nieuwe postmasteropleiding tot Orthopedagoog-Generalist bij RINO amsterdam. Wat een avontuur is dit, Liesbeth, en wat ben ik blij om dit samen met jou te mogen doen. Ook de collega's van RINO amsterdam dank ik voor de fijne samenwerking.

Promovendi Mengdi Chen, Rutmer Ebbes, Qingqing Du, Thirza Daems, Manon Toonen, we zijn samen een aantal nieuwe wegen ingeslagen: cross-cultureel relatieonderzoek, zelfregulerend leren, relatieonderzoek in Speciaal Onderwijs en in het MBO aan ROC van Twente. Ik geniet van onze samenwerking en zeg jullie alle steun toe. Bijzonder vind ik het om mijn eigen thema, onder het motto *practice what you preach*, dagelijks in praktijk te mogen brengen. Dat geldt ook voor de begeleiding van studenten en oud-studenten. Ik realiseer me steeds meer dat ik net zozeer van jullie leer als jullie van mij.

Enorm gelukkig ben ik met de samenwerking met tal van collega's in binnen- en buitenland. Ik wil er een paar met name noemen. Jochem Thijs (Universiteit Utrecht), zo fijn dat we elkaar steeds weer weten te vinden. Karine Verschueren (KU Leuven), heel veel jaren geleden was je bang dat we een soort *Peppie en Kokkie* zouden worden. Dat is volgens mij niet gebeurd.

We vormen wel nog steeds een hecht duo, dat hoop ik nog lang productief zal blijven. Jantine Spilt (KU Leuven), in onze samenwerking is nooit een dip gekomen. We hebben reviewartikelen geschreven, en hebben het *Leerkracht Relatie Interview* en de interventie LLInC ontwikkeld. Dat brengt mij bij Mirella van Minderhout (Bureau Mind), onontbeerlijke collega om ons werk de best mogelijke vertaling te geven voor de praktijk. Aan ons drievrouwschap komt hoop ik voorlopig geen einde.

Tot slot, Fred, Tim en Niola, en Lisa die ons zo sterk verbindt. Jullie vormen mijn binnenste cirkel, mijn veilige haven en veilige basis. Aan jullie draag ik deze rede op.

Ik heb gezegd.

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.
- 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.
- Bordin, E. S. (1979). The generalizability of the psychoanalytic concept of the working alliance. *Psychotherapy, 16*, 252-260.
- 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., de Jong, P. F., & 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.
- 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.

- Cook, C. R., Coco, S., Zhang, Y., Fiat, A. E., Duong, M. T., Renshaw, T. L., Long, C. A., & Frank, S. (2018). Cultivating positive teacher-student relationships: Preliminary evaluation of the establish-maintain-restore (EMR) method. *School Psychology Review, 47*, 226-243.
- 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.
- de Ruiter, J. A., 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.
- de Ruiter, J. A., 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.
- de Ruiter, J. A., 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.
- de Schipper, J. C., & 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.

- 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.
- 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.
- Exalto, J., Groenendijk, L. F., & Miedema, S. (2015). Philipp Abraham Kohnstamm (1875-1951). Opvoedingswetenschap op filosofische en empirische grondslag. In V. Busato, M. van Essen, & W. Koops (Eds), *Vier grondleggers van de pedagogiek: Ph.A. Kohnstamm, M.J. Langeveld, H.F.W. Stellwag en S. Strasser* (pp. 29-95). Prometheus/Bert Bakker.
- Falkenström, F., Hatcher, R. L., & Holmqvist, R. (2015). Confirmatory factor analysis of the patient version of the Working Alliance Inventory – Short Form Revised. *Assessment, 22*, 581-593.
- 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.
- Frenzel, A. C., Becker-Kurz, B., Pekrun, R., & Goetz, T. (2015). Teaching this class drives me nuts! - Examining the person and context specificity of teacher emotions. *PLOS ONE, 10*(6), 1-15.
- Geurts, G., & Metselaar, J. (2019). *Opgroeien en opvoeden ondersteunen. Landelijk opleidings- en competentieprofiel hbo-bacheloropleiding Pedagogiek*. Uitgeverij SWP.
- Hafkenscheid, 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.
- 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., & van Veen, A. F. D. (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.
- Horvath, A. O., & Greenberg, L. S. (1989). Development and validation of the working alliance inventory. *Journal of Counseling Psychology, 36*, 223-233.
- 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.
- 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.

- 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.
- Kincade, L., Cook, C., & Goerdt, A. (2020). Meta-analysis and common practice elements of universal approaches to improving student-teacher relationships. *Review of Educational Research*, 90(5), 710-748.
- Klimecki, 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.
- Koenen, A-K., Borremans, L., De Vroey, A., Kelchermans, G., Spilt, J. L. (2021). Strengthening individual teacher-child relationships: An intervention study among student teachers in special education. *Frontiers in Education*, 6, 1-11.
- 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.
- Koomen, H. M. Y., Verschueren, K., & Pianta, R. C. (2007). *Leerling Leerkracht Relatie Vragenlijst*. Handleiding. Bohn Stafleu van Loghum.

- Koomen, H. M. Y., Verschueren, K., van Schooten, E., 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.
- 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., & Van Bergen, P. (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.
- McLeod, B. D. (2011). Relation of the alliance with outcomes in youth psychotherapy: A meta-analysis. *Clinical Psychology Review, 31*, 603-616.
- O'Connor, K. E. (2008). "You choose to care": Teachers, emotions and professional identity. *Teaching and Teacher Education, 24*, 117-126.
- 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.
- Pinsof, W. M., & Zinbarg, R. (2008). Factorial and construct validity of the revised short form integrative psychotherapy alliance scales for family, couple, and individual therapy. *Family Process, 47*(3), 281-301.
- Rietveld-van Wingerden, M. (2008). Philip Abraham Kohnstamm (1875-1951). Een pedagoog voor wie het verschil telde. In T. Kroon & B. Levering (Eds), *Grote pedagogen in klein bestek* (pp. 141-145). Uitgeverij SWP.
- 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.
- 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.
- 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.

- 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.
- 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.
- 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.
- Schubert, D. (1986). *Monkie*. Uitgeverij Lemniscaat.
- Schuengel, C., de Schipper, J. C., 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.
- Sibley, C. G., & Overall, N. C. (2008). Modeling the hierarchical structure of attachment representations: A test of domain differentiation. *Personality and Individual Differences, 44*(1), 238-249.
- Singer, T., & Klimecki, O. M. (2014). Empathy and Compassion. *Current Biology, 24*(18), R875-R878.
- 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.

- 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, in revision*.
- 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.
- 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., & van der Leij, A. (2012). Supporting teachers' relationships with disruptive children: The potential of relationship-focused reflection. *Attachment & Human development, 14*(3), 305-318.
- Spilt, J. L., Verschueren, K., van Minderhout, M. B., & 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*.
- 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.
- 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.
- van de Siepkamp, P. (2005). *Gentle Teaching, een weg van hoop voor mensen met bijzondere kwetsbaarheden*. Nelissen.
- Van Ryzin, M. (2010). Secondary school advisors as mentors and secondary attachment figures. *Journal of Community Psychology*, 38(2), 131-154.
- van Wouwe, H., & van de Weerd, D. (2021). *Triple-C, tot hier en verder*. ASVZ.
- Vancraeyveldt, C., Verschueren, K., Wouters, S., Van Craeyveldt, S., Van Noortgate, W., & 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.
- Verschueren, K., & Koomen, H. M. Y. (2012). Teacher-child relationships from an attachment perspective. *Attachment & Human Development*, 14(3), 205-211.
- 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.
- 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.

- Voskuil, J. J. (2000). *Het Bureau 6: Afgang*. Uitgeverij G.A. van Oorschot.
- 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.
- Zee, M., de Bree, E., 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.
- 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.
- 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., van IJzendoorn, M. H., & 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/>