

Beschouwing

Het belang van leraar-leerlingrelaties voor professioneel welbevinden: inzetten op relationele competentie

Liedewij F.N. Borremans & Jantine L. Spilt, KU Leuven

Samenvatting

De kwaliteit van leraar-leerlingrelaties heeft een grote impact op zowel leerlingen als leraren (bv., Aboagye et al., 2020; Roorda et al., 2017). Warme, nabije relaties dragen bij aan het professionele welbevinden, terwijl conflictueuze relaties leiden tot stress en emotionele uitputting. De relationele competentie van leraren wordt dan ook beschouwd als hun vermogen om nabije dyadische relaties met leerlingen op te bouwen en te onderhouden, conflictueuze relaties te herstellen en op een effectieve manier om te gaan met de (emotionele) gevolgen van deze relaties (Borremans et al., 2024). Een misvatting die regelmatig voorkomt onder leraren, maar ook lerarenopleiders, is dat het opbouwen van relaties met leerlingen een stabiele, persoonlijke eigenschap is (Borremans et al., 2025; García-Moya et al., 2019; Jönsson et al., 2024; Koomen, 2023). Deze misvatting kan leiden tot de overtuiging dat relatievaardigheden moeilijk te ontwikkelen zijn en dat opleiding en begeleiding op dit vlak weinig zin hebben (Borremans et al., 2025; Jönsson et al., 2024). Het curriculum van lerarenopleidingen blijkt eerder beperkt en gefragmenteerd aandacht te besteden aan leraar-leerlingrelaties (Borremans et al., 2025; Jönsson et al., 2024; Poling et al., 2022). In dit artikel bepleiten we dat het opbouwen van kwalitatieve leraar-leerlingrelaties geen persoonlijke eigenschap is, maar een fundamentele professionele competentie. Om het risico op burn-out te verminderen en professioneel welbevinden te bevorderen, is het noodzakelijk om relationele competentie proactief en systematisch te integreren in lerarenopleidingen.

Onderzoek toont consistent de cruciale rol van leraar-leerlingrelaties voor zowel leerlingen als leraren aan (bv., Aboagye et al., 2020; Roorda et al., 2017). Als gevolg van dit onderzoek groeit ook de aandacht voor de specifieke competenties die leraren nodig hebben om kwalitatieve relaties met hun leerlingen op te bouwen (bv., Borremans & Spilt, 2025; Jönsson et al., 2024). In dit artikel gaan we dieper in op het concept relationele competentie en beantwoorden we de volgende vragen: (1) Waarom is relationele competentie essentieel voor het professioneel welbevinden van leraren? (2) Wat houdt relationele competentie precies in? (3) Hoe kan deze competentie doelgericht ontwikkeld worden binnen de lerarenopleiding?

Het belang van dyadische leraar-leerlingrelaties

Het belang van leraar-leerlingrelaties is herhaaldelijk aangetoond. Warme relaties, gekenmerkt door veel nabijheid en weinig conflict of afhankelijkheid, bevorderen het welbevinden van zowel leraren als leerlingen. Enerzijds versterken warme relaties het gevoel van effectiviteit, persoonlijke bekwaamheid, werktevredenheid en professionele motivatie van de leraar (Aboagye et al., 2020; Bosman et al., 2021; Corbin et al., 2019). Relaties met leerlingen vormen niet alleen een belangrijke motivatie om voor het onderwijs te kiezen, maar warme, positieve relaties helpen leraren ook om gemotiveerd te blijven en het beroep duurzaam vol te houden. Anderzijds dragen conflictueuze relaties bij aan het ervaren van stress, symptomen van burn-out zoals emotionele uitputting, en verminderde motivatie (Alamos et al., 2022; Ansari, Pianta, et al., 2020; Corbin et al., 2019). Conflictueuze relaties en herhaaldelijke negatieve interacties ondermijnen het professionele zelfvertrouwen en de veerkracht van leraren, wat het omgaan met moeilijke onderwijssituaties bemoeilijkt (Brunetti, 2006). Het vermogen om effectief om te gaan met emoties en conflicten in de klas, door middel van adaptieve copingstrategieën, is dan ook gelinkt aan een hoger welbevinden, meer jobtevredenheid en betere onderwijskwaliteit (Haldimann et al., 2023; Hascher & Waber, 2021).

Ook op leerlingen hebben leraar-leerlingrelaties een grote impact. Leerlingen die een warme relatie met hun leraar hebben, zijn vaker actief betrokken bij de les, presteren beter op school en onderhouden betere relaties met hun leeftijdsgenoten. Leerlingen die een conflictueuze relatie hebben met hun leraar, lopen echter meer risico op ongunstige cognitieve en sociaal-emotionele uitkomsten, zoals minder goede schoolprestaties, slachtofferschap van pesten en een toename van bestaande internaliserende en externaliserende problemen (Ansari, Hofkens, et al., 2020; ten Bokkel et al., 2022). De leraar-leerlingrelatie speelt daarnaast een sleutelrol bij het voorkomen van gedragsproblemen in de klas (Nguyen et al., 2020; Roorda & Koomen, 2021).

Relaties op klasniveau en dyadische, één-op-één leraar-leerlingrelaties hangen vanzelfsprekend met elkaar samen, maar slechts ten dele. Het gebeurt dat een leraar die overwegend warme interacties heeft met leerlingen, toch een weinig warme of zelfs conflictueuze relatie heeft met een specifieke leerling in de klas. Het is daarom belangrijk om te erkennen dat beide niveaus een unieke invloed hebben (Buyse et al., 2009; Moen et al., 2019; Rucinski et al., 2018). Een positief klasklimaat bevordert het algemene werkplezier en een gevoel van controle in de

klas, maar uit onderzoek blijkt dat de kwaliteit van dyadische leraar-leerlingrelaties een directe en soms doorslaggevende invloed heeft op het handelen en welbevinden van leraren (Evans et al., 2019; Haldimann et al., 2023; Olivier et al., 2023). Investeren in kwalitatieve, dyadische relaties is dus van cruciaal belang. De vraag rijst vervolgens welke onderliggende bekwaamheden leraren in staat stellen om kwalitatieve dyadische relaties te realiseren. Het geheel van deze bekwaamheden wordt in recente studies benoemd als *relationele competentie*.

Relationele competentie

Onze conceptualisatie van relationele competentie focust op de dyadische leraar-leerlingrelatie en dus op het vermogen van leraren om met *elk* van hun leerlingen een kwalitatieve relatie op te bouwen. Deze conceptualisatie is gebaseerd op de resultaten van een Delphi studie met experts (i.e. lerarenopleiders en onderzoekers, Borremans & Spilt, 2023) en een interviewstudie met leraren-in-opleiding, lerarenopleiders en stage mentoren (Borremans et al., 2025) en luidt als volgt: “De relationele competentie van leraren verwijst naar hun vermogen om nabije dyadische relaties op te bouwen en te onderhouden, conflictueuze relaties te herstellen, en op een effectieve manier om te gaan met de (emotionele) gevolgen van deze relaties” (Borremans et al., 2024, p. 2, eigen vertaling). In lijn met het competentiemodel van Blömeke and Kaiser (2017) beschouwen we relationele competentie als een multi-dimensioneel construct en onderscheiden we disposities (affect-motivatie en professionele kennis) en situatie-specifieke vaardigheden (perceptie, interpretatie en het nemen van beslissingen), die onderliggend zijn aan het observeerbare gedrag van de leraar.

Affect-motivatie

Ten eerste dragen verschillende affectief-motivationele factoren bij aan de bereidheid van de leraar om tijd en energie in relaties te (blijven) investeren. Leraren die geloven dat ze relaties kunnen verbeteren, die zich hierin effectief voelen en die zich bewust zijn van het belang van leraar-leerlingrelaties, investeren meer dan leraren die de relatiekwaliteit attribueren aan stabiele leerlingkenmerken, zichzelf niet effectief voelen in het bouwen van relaties of het belang van de relatie onderschatten (Borremans & Spilt, 2025; Bosman et al., 2021; Koenen et al., 2021; McGrath & Van Bergen, 2019; Spilt et al., 2012).

Professionele kennis

Ten tweede kan kennis van theoretische concepten leraren helpen om hun relationele ervaringen onder woorden te brengen, het relationele gedrag van leerlingen te interpreteren, hun eigen emoties en die van de leerling te begrijpen en doordacht te handelen in de klas (Borremans et al., 2025; Koenen et al., 2022). In ons onderzoek kwamen twee belangrijke bronnen van kennis naar voren: kennis van specifieke theorieën over leraar-leerlingrelaties en kennis over coping. Met name de gehechtheidstheorie en de zelfdeterminatietheorie worden veelvuldig gebruikt in onderzoek naar dyadische leraar-leerlingrelaties en bieden een belangrijke basis voor leraren om leraar-leerlingrelaties te begrijpen (Roorda et al., 2017; Spilt et al., 2022). De gehechtheidstheorie conceptualiseert de kwaliteit van relaties aan de hand van drie dimensies: nabijheid, conflict en afhankelijkheid (Pianta, 2001). In een kwalitatieve relatie, gekenmerkt door veel nabijheid en weinig conflict, fungeert de leraar als een veilige basis en veilige haven van waaruit de leerling kan exploreren en zich verder kan ontwikkelen (Verschueren & Koomen, 2012). De zelfdeterminatietheorie gaat uit van drie universele psychologische basisbehoeften: autonomie, verbondenheid en competentie (Ryan & Deci, 2000). Wanneer deze behoeften worden vervuld, ervaren leerlingen meer motivatie en betrokkenheid (Opdenakker, 2014). Leraren kunnen de behoeften van leerlingen ondersteunen door autonomie-ondersteuning, structuur en betrokkenheid te bieden (Reeve & Cheon, 2021; Stroet et al., 2013).

Hoewel deze theorieën voornamelijk focussen op de behoeften van leerlingen, is het belangrijk te onderkennen dat leraren zelf ook relationele en emotionele behoeften hebben (Baumeister & Leary, 1995; Spilt et al., 2011). Lesgeven vraagt emotioneel veel van leraren en de emoties die zij in interacties met leerlingen ervaren, dragen sterk bij aan hun welbevinden (Becker et al., 2015; Keller et al., 2014; Taxer et al., 2019). Maladaptieve copingstrategieën, zoals vermijding of langdurig onderdrukken van negatieve gevoelens, verhogen het risico op burn-out en bemoeilijken het bouwen van warme leraar-leerlingrelaties (De Ruiter et al., 2021; Gustems-Carnicer et al., 2019; Hastings & Brown, 2002; Wang et al., 2019). Kennis over adaptieve copingstrategieën, zoals probleemoplossing en reflectie, versterkt dus de competentie van leraren om kwalitatieve relaties op te bouwen.

Situatie-specifieke vaardigheden

Een derde aspect van professionele competentie zijn situatie-specifieke vaardigheden. In ons onderzoek kwamen 3 clusters van vaardigheden naar voren (Borremans & Spilt, 2022, 2023; Borremans & Spilt, 2025). Een eerste cruciale vaardigheid is reflectief functioneren, een concept uit de gehechtheidstheorie. Reflectief functioneren verwijst naar het vermogen om na te denken over zowel je eigen emoties en gedachten als die van de leerling en hangt ook samen met nieuwsgierigheid of de wil om je eigen gedrag en dat van anderen te begrijpen door na te denken over wat er schuilgaat achter het gedrag. Leraren die reflecteren op eigen gedrag en achterliggende emoties en gedachten zijn meer empathisch en raken minder snel verstrikt in negatieve attributies en interactiepatronen (Bosman et al., 2021; McGrath & Van Bergen, 2019; Sabol & Pianta, 2012; Spilt et al., 2012). Een tweede belangrijke vaardigheid is het actief opbouwen van nabijheid met leerlingen. Verschillende specifieke strategieën dragen hiertoe bij. Kincade et al. (2020) onderscheiden veertien proactieve en directe strategieën, waaronder objectieve observaties, één-op-één tijd doorbrengen met de leerling en het benoemen van emoties. Ten derde is het cruciaal dat de leraar op een adaptieve manier kan omgaan met negatieve emoties en conflicten in de klas (Ansari, Pianta, et al., 2020; Koenen et al., 2019). Tijdens een conflict is het noodzakelijk dat de leraar eerst zijn eigen emoties kan reguleren, om voldoende emotionele ruimte te creëren om opnieuw in contact te treden met de leerling en sensitief op de noden van de leerling in te reageren. Adaptieve copingstrategieën zoals het zoeken van steun of het herinterpreteren van de situatie blijken dan ook de veerkracht van leraren te versterken (Beltman et al., 2011; Gustems-Carnicer et al., 2019).

Observeerbare gedrag

Affect-motivatie, professionele kennis en situatie-specifieke vaardigheden liggen aan de basis van het observeerbare gedrag van leraren, met name: op een kwaliteitsvolle manier in interactie gaan met leerlingen. Deze interacties zijn op hun beurt fundamenteel voor de ontwikkeling van kwalitatieve leraar-leerlingrelaties (Pianta et al., 2012). Feedback en reflectie op het eigen gedrag in deze interacties kunnen bovendien bijdragen aan de verdere ontwikkeling van de affect-motivatie, kennis en vaardigheden van de leraar, waardoor toekomstige interacties opnieuw versterkt worden (Blömeke & Kaiser, 2017; Bosman et al., 2021).

Relationele competentie in de lerarenopleiding

Relationele competentie: meer dan een persoonlijk talent

Het opbouwen van kwalitatieve leraar-leerlingrelaties blijkt in de praktijk vaak uitdagend. Recent onderzoek toont aan dat leraren het vaak lastig vinden om met elke leerling een warme relatie op te bouwen (Aspelin et al., 2020). Tegelijk leeft de misvatting dat goede relaties opbouwen een soort aangeboren, inherente eigenschap van de leraar is: je hebt het of je hebt het niet (Borremans et al., 2025; García-Moya et al., 2019; Jönsson et al., 2024; Koomen, 2023). Deze opvatting heeft belangrijke implicaties voor de opleiding en professionalisering van leraren.

Zo ligt het geven van feedback over hoe een leraar-in-opleiding of collega-leraar de relatie met een specifieke leerling aangaat, vaak gevoelig. Het gesprek aangaan over professionele vaardigheden die binnen het leraarschap verwacht worden, verloopt doorgaans vlotter dan het benoemen van iets wat gezien wordt als een persoonlijke eigenschap van de leraar. Wanneer het kunnen bouwen van relaties met leerlingen wordt geïnterpreteerd als een inherente eigenschap van de leraar, verhoogt dat de drempel voor het geven en ontvangen van open en constructieve feedback aanzienlijk (Sockbeson & DeNisi, 2023).

Daarnaast bestaat het risico dat lerarenopleiders het belang van gerichte training en expliciete aandacht voor leraar-leerlingrelaties in het curriculum onderschatten. Immers, wanneer het om een stabiele persoonseigenschap zou gaan, lijkt het overbodig om hier in de opleiding aandacht aan te besteden. Ook kunnen leraren(-in-opleiding) die moeilijkheden ervaren in het bouwen van leraar-leerlingrelaties hierdoor ontmoedigd raken en zich onzeker of hulpeloos voelen, omdat ze deze moeilijkheden toeschrijven aan een onveranderlijk, persoonlijk tekort (Wang & Hall, 2018).

Recent onderzoek toont inderdaad dat leraar-leerlingrelaties vaak onvoldoende systematisch aandacht krijgen in de lerarenopleiding en signaleert verschillende noden van leraren-in-opleiding om het curriculum te versterken (Aspelin et al., 2020; Borremans et al., 2025; Jönsson et al., 2024; Koenen et al., 2022; Poling et al., 2022). Aandacht voor relaties met individuele leerlingen komt slechts ‘tussen de lijnen’ aan bod komt (Borremans et al., 2025). Leraar-leerlingrelaties worden voornamelijk vraaggestuurd behandeld: pas bij problemen, zoals een leraar-in-opleiding die worstelt met een conflictueuze relatie op stage, komt het thema aan bod. Hierdoor ontstaat de indruk dat leraar-leerlingrelaties pas relevant zijn wanneer er iets misgaat. Dat is problematisch om twee redenen. Ten eerste

betekent de afwezigheid van conflict in een relatie niet automatisch dat de relatie gekenmerkt wordt door nabijheid. Er kunnen immers uiteenlopende relatiepatronen ontstaan, waarin de mate van nabijheid, conflict en afhankelijkheid onafhankelijk van elkaar variëren (Bosman et al., 2022; Pianta, 1994). Vooral voor kwetsbare leerlingen kan de afwezigheid van nabijheid (en dus van een veilige haven) een risico zijn voor de ontwikkeling op school (Sabol & Pianta, 2012). Ten tweede wordt de misvatting dat relationele competentie een persoonsgebonden eigenschap is opnieuw versterkt, door niet proactief en met alle leraren-in-opleiding aan deze competentie te werken.

Relationele competentie reikt bovendien verder dan alleen het opbouwen van warme relaties met leerlingen of vermijden van conflict. Onze conceptualisatie van relationele competentie omvat expliciet het vermogen van leraren om op een constructieve manier om te gaan met eigen emoties en met de impact van (conflictueuze) relaties op de leraar zelf. Zelfreflectie en adaptieve coping zijn essentiële onderdelen van relationele competentie. De vaardigheid om op een adaptieve manier met negatieve emoties en conflicten in de klas om te gaan is niet alleen noodzakelijk om kwalitatieve relaties met leerlingen op te bouwen (De Ruiter et al., 2021; Hastings & Brown, 2002; Koenen et al., 2019; McGrath & Van Bergen, 2019), maar ook cruciaal voor het professionele en persoonlijke welbevinden van de leraar zelf (Haldimann et al., 2023; Hascher & Waber, 2021; Zhang et al., 2023). Investeren in relationele competentie versterkt niet alleen de kwaliteit van leraar-leerlingrelaties, maar vergroot ook het gevoel van zelf-effectiviteit en vermindert gevoelens van emotionele uitputting. Door actief te werken aan positieve leraar-leerlingrelaties, ervaren leraren meer voldoening en minder stress (Hoogendijk et al., 2018; Koenen et al., 2021). In dit opzicht is het positief dat lerarenopleidingen steeds vaker thema's als zelfzorg, stressmanagement en werkdruk in hun curriculum opnemen (bv., Depoorter, 2021; Hens, 2021). Hoewel deze aandacht voor algemene zelfzorg onmiskenbaar waardevol is, willen we benadrukken dat het relationele aspect van het leraarschap hierin niet mag worden onderschat. Net de dagelijkse omgang met leerlingen heeft in het bijzonder een sterke impact op de stress en werkdruk die de leraar ervaart (de Ruiter et al., 2019).

Naar een structurele integratie van relationele competentie

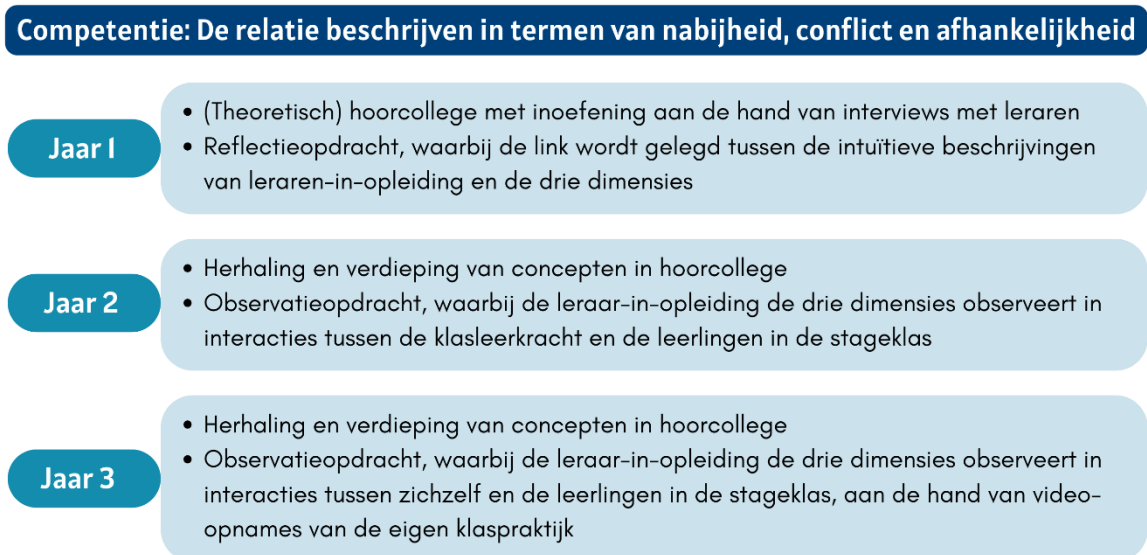
De misvatting dat het bouwen van relaties een persoonlijke eigenschap is en het gebrek aan structurele aandacht voor leraar-leerlingrelaties in de opleiding van

leraren staan in contrast met bevindingen uit interventieonderzoek waaruit blijkt dat leraar-leerlingrelaties wel degelijk veranderbaar zijn door de leraar specifieke competenties aan te leren of inzichten te bieden (bv., Aspelin et al., 2021; Kincade et al., 2020). Het belang dat leraren toeschrijven aan leraar-leerlingrelaties, hun kennis hierover, hun inzicht in relatiepatronen met eigen leerlingen en hun vaardigheden zijn dynamisch en dus veranderbaar. Leraren kunnen groeien in relaties met specifieke kinderen wanneer ze op de juiste manier begeleid of ondersteund worden, zo blijkt uit een scala aan interventieonderzoek (Bosman et al., 2025; Bosman et al., 2021; Cook et al., 2018; Hoogendijk et al., 2019; Kincade et al., 2020; Koenen et al., 2021; Vancraeyveldt et al., 2015; Williford & Pianta, 2020).

We pleiten er dan ook voor om relationele competentie als volwaardige professionele competentie van leraren te erkennen. Om de misvatting dat het bouwen van relaties een aangeboren talent van de leraar is te doorbreken en de relationele competentie van leraren te versterken, om zo het welbevinden van leraren te bevorderen, is het nodig dat lerarenopleidingen relationele competentie explicieter en systematischer integreren in het curriculum (Borremans et al., 2024). Een doordachte aanpak, met aandacht voor affect-motivatie, kennis én vaardigheden (waaronder specifieke interactieve gedragingen en reflectief functioneren) is essentieel. Op die manier leren leraren-in-opleiding niet alleen omgaan met moeilijke relaties, maar ook inzicht verwerven in hoe ze actief kunnen investeren in warme, ondersteunende relaties met al hun leerlingen (Aspelin et al., 2021; Borremans et al., 2024; Borremans & Spilt, 2023).

Om deze visie te vertalen naar de praktijk, ontwikkelden we in samenwerking met drie hogescholen een leerlijn, waarbij relationele competentie systematisch en proactief wordt geïntegreerd in de lerarenopleiding (met name de driejarige educatieve bacheloropleiding). In de voorbereidende Delphi studie (Borremans & Spilt, 2023) selecteerden onderzoekers en lerarenopleiders essentiële, 'need to know' kerncompetenties voor de initiële lerarenopleiding. Deze competenties werden gestructureerd in vijf thema's: (1) Basistheorie en sleutelconcepten over leraar-leerlingrelaties, (2) Het belang van de leraar-leerlingrelatie, (3) Attitudes en zelfreflectie, (4) Vaardigheden en strategieën en (5) Relaties bouwen in de context van diversiteit. Door een combinatie van theoretische kennis, praktijkgerichte opdrachten en reflectiemomenten, worden leraren-in-opleiding stap voor stap, gedurende 3 jaren, ondersteund in het bewust opbouwen en

onderhouden van kwalitatieve relaties met al hun leerlingen. Figuur 1 toont een concreet voorbeeld. Voor een uitgebreide beschrijving van de leerlijn verwijzen we naar Borremans et al. (2024).



Figuur 1 Voorbeeld van een systematische integratie van de kerncompetentie “De relatie beschrijven in termen van nabijheid, conflict en afhankelijkheid” in de driejarige educatieve bacheloropleiding.

Conclusie

Door relationele competentie als een volwaardige professionele competentie te erkennen en binnen de lerarenopleiding en professionaliseringsinitiatieven systematisch en expliciet te ontwikkelen, wordt het makkelijker voor (toekomstige) leraren om relationele uitdagingen te voorkomen of bespreekbaar te maken. Hierdoor kunnen relaties met weinig nabijheid of beginnende conflictueuze relaties sneller worden herkend en aangepakt, nog voor ze escaleren (Borremans & Spilt, 2025; Jönsson et al., 2024). Het versterken van adaptieve copingvaardigheden binnen deze relationele competentie helpt leraren bovendien om beter om te gaan met negatieve emoties en conflictueuze relaties, wat essentieel is voor hun welbevinden (Haldimann et al., 2023; Zhang et al., 2023). Inzetten op relationele competentie draagt zo niet alleen bij aan de professionele ontwikkeling van leraren in het bouwen aan kwalitatieve leraar-leerlingrelaties, maar kan op die manier ook het risico op burn-out verkleinen.

Auteurs

Dr. Liedewij Borremans is schoolpsycholoog en onderwijsonderzoeker. Na haar studies aan de KU Leuven werkte ze twee jaar in het onderwijs als leraar en leerondersteuner. In mei 2024 promoveerde ze op onderzoek naar leraar-leerlingrelaties, met bijzondere aandacht voor hoe relatieproblemen kunnen worden hersteld en welke relationele competenties leraren daarbij nodig hebben.

liedewij.borremans@kuleuven.be

Prof. dr. Jantine Spilt onderzoekt de rol van leraar-leerlinginteracties in de ontwikkeling van kinderen. Ze ontwikkelde interventies gericht op de begeleiding en professionalisering van leraren op het gebied van affectieve leraar-leerlingrelaties. Daarnaast werkt ze aan onderzoek naar leraar-leerlinginteracties in de domeinen taal, wiskunde en executieve functies.

Referenties

Aboagye, M. O., Boateng, P., Asare, K., Sekyere, F. O., Antwi, C. O., & Qin, J. (2020). Managing conflictual teacher-child relationship in pre-schools: A preliminary test of the job resources buffering-effect hypothesis in an emerging economy. *Children and Youth Services Review*, 118:105468.

<https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2020.105468>

Alamos, P., Corbin, C. M., Klotz, M., Lowenstein, A. E., Downer, J. T., & Brown, J. L. (2022). Bidirectional associations among teachers' burnout and classroom relational climate across an academic year. *Journal of School Psychology*, 95, 43-57. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2022.09.001>

Ansari, A., Hofkens, T. L., & Pianta, R. C. (2020). Teacher-student relationships across the first seven years of education and adolescent outcomes. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 71.

<https://doi.org/10.1016/j.appdev.2020.101200>

Ansari, A., Pianta, R. C., Whittaker, J. V., Vitiello, V. E., & Ruzek, E. A. (2020). Preschool teachers' emotional exhaustion in relation to classroom instruction and teacher-child interactions. *Early Education and Development*, 33(1), 1-14.

<https://doi.org/10.1080/10409289.2020.1848301>

- Aspelin, J., Östlund, D., & Jönsson, A. (2020). 'It means everything': special educators' perceptions of relationships and relational competence. *European Journal of Special Needs Education*, 36(5), 671-685. <https://doi.org/10.1080/08856257.2020.1783801>
- Aspelin, J., Östlund, D., & Jönsson, A. (2021). Pre-service special educators' understandings of relational competence. *Frontiers in Education*, 6:678793. <https://doi.org/10.3389/feduc.2021.678793>
- Baumeister, R. F., & Leary, M. R. (1995). The need to belong: Desire for interpersonal attachments as a fundamental human motivation. *Psychological Bulletin*, 117(3), 497-529. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.117.3.497>
- Becker, E. S., Keller, M. M., Goetz, T., Frenzel, A. C., & Taxer, J. L. (2015). Antecedents of teachers' emotions in the classroom: an intraindividual approach. *Frontiers in Psychology*, 6:635. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2015.00635>
- Beltman, S., Mansfield, C., & Price, A. (2011). Thriving not just surviving: A review of research on teacher resilience. *Educational Research Review*, 6(3), 185-207. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2011.09.001>
- Blömeke, S., & Kaiser, G. (2017). Understanding the development of teachers' professional competencies as personally, situationally and socially determined. In D. J. Clandinin & J. Husu (Eds.), *The SAGE Handbook of Research on Teacher Education* (Vol. 2, pp. 783-802). SAGE Publications. <https://doi.org/10.4135/9781526402042.n45>
- Borremans, L. F. N., Deryck, A., & Spilt, J. L. (2025). "It's a way of being for a teacher": Multiple perspectives on relationship-building competencies in teacher education. *Teaching and Teacher Education*, 159. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2025.104979>
- Borremans, L. F. N., Koomen, H. M. Y., & Spilt, J. L. (2024). Fostering teacher-student relationship-building competence: a three-year learning trajectory for initial pre-primary and primary teacher education. *Frontiers in Education*, 9:1349532. <https://doi.org/10.3389/feduc.2024.1349532>
- Borremans, L. F. N., & Spilt, J. L. (2022). Development of the Competence Measure of Individual Teacher-student relationships (COMMIT): Insight into the attitudes, knowledge, and self-efficacy of pre-service teachers. *Frontiers in Education*, 7:831468. <https://doi.org/10.3389/feduc.2022.831468>

- Borremans, L. F. N., & Spilt, J. L. (2023). Towards a curriculum targeting teachers' relationship-building competence: Results of a Delphi study. *Teaching and Teacher Education*, 130:104155. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2023.104155>
- Borremans, L. F. N., & Spilt, J. L. (2025). Committing to all students: Examining teacher competence in relationships with disruptive students. *International Journal of Educational Research*, 133. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2025.102676>
- Bosman, R. J., de Jong, P. F., & Koomen, H. M. Y. (2025). Improving Teacher-Child Relationships Using Relationship-Focused Reflection: A Case Study. *Evaluation and the Health Professions*, 48(1), 16-29. <https://doi.org/10.1177/01632787241250366>
- Bosman, R. J., Koomen, H. M. Y., Zee, M., & de Jong, P. F. (2022). Patterns of problematic teacher-child relationships in upper elementary school. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 83. <https://doi.org/10.1016/j.appdev.2022.101478>
- 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. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2021.06.001>
- Brunetti, G. J. (2006). Resilience under fire: Perspectives on the work of experienced, inner city high school teachers in the United States. *Teaching and Teacher Education*, 22(7), 812-825. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2006.04.027>
- Buyse, E., Verschueren, K., Verachtert, P., & Van Damme, J. (2009). Predicting school adjustment in early elementary school: Impact of relationship quality and relational classroom climate. *The Elementary School Journal*, 110(2), 119-141. <https://doi.org/10.1086/605768>
- Cook, C. R., Coco, S., Zhang, Y., Fiat, A. E., Duong, M. T., Renshaw, T. L., Long, A. C., Frank, S., & Curby, T. (2018). Cultivating positive teacher-student relationships: Preliminary evaluation of the Establish-Maintain-Restore (EMR) method. *School Psychology Review*, 47(3), 226-243. <https://doi.org/10.17105/spr-2017-0025.V47-3>
- Corbin, C. M., Alamos, P., Lowenstein, A. E., Downer, J. T., & Brown, J. L. (2019). The role of teacher-student relationships in predicting teachers' personal accomplishment and emotional exhaustion. *Journal of School Psychology*, 77, 1-12. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2019.10.001>

- 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. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2019.102899>
- 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. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2021.103467>
- Depoorter, A. (2021). Veerkracht en schoolontwikkeling in lerarenopleiding lager onderwijs. Kleine kinderen, grote kansen: Lerend netwerk 26 februari 2021.
- 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>
- García-Moya, I., Moreno, C., & Brooks, F. M. (2019). The 'balancing acts' of building positive relationships with students: Secondary school teachers' perspectives in England and Spain. *Teaching and Teacher Education*, 86:102883. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2019.102883>
- Gustems-Carnicer, J., Calderón, C., & Calderón-Garrido, D. (2019). Stress, coping strategies and academic achievement in teacher education students. *European Journal of Teacher Education*, 42(3), 375-390. <https://doi.org/10.1080/02619768.2019.1576629>
- Haldimann, M., Morinaj, J., & Hascher, T. (2023). The role of dyadic teacher-student relationships for primary school teachers' well-being. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 20:4053, 1-22. <https://doi.org/10.3390/ijerph20054053>
- Hascher, T., & Waber, J. (2021). Teacher well-being: A systematic review of the research literature from the year 2000–2019. *Educational Research Review*, 34:100411. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2021.100411>
- Hastings, R. P., & Brown, T. (2002). Coping strategies and the impact of challenging behaviors on special educators' burnout. *Mental Retardation*, 40(2), 148-156. [https://doi.org/10.1352/0047-6765\(2002\)040<0148:CSATIO>2.0.CO;2](https://doi.org/10.1352/0047-6765(2002)040<0148:CSATIO>2.0.CO;2)

Hens, K. (2021). Focus op de persoon in de lerarenopleiding. Kleine kinderen, grote kansen: Lerend netwerk 26 februari 2021.

Hoogendijk, C., Tick, N. T., Hofman, A. W. H., Holland, J. G., Severiens, S. E., Vuijk, P., & Van Veen, D. A. F. (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>

Hoogendijk, K., Holland, J. G., Tick, N. T., Hofman, A. W. H., Severiens, S. E., Vuijk, P., Maras, A., & Van Veen, D. (2019). Effect of Key2Teach on Dutch teachers' relationships with students with externalizing problem behavior: a randomized controlled trial. *European Journal of Psychology of Education*, 35, 111-135.

<https://doi.org/10.1007/s10212-019-00415-x>

Jönsson, A., Aspelin, J., Lindberg, S., & Östlund, D. (2024). Supporting the development and improvement of teachers' relational competency. *Frontiers in Education*, 9. <https://doi.org/10.3389/feduc.2024.1290462>

Keller, M. M., Chang, M. L., Becker, E. S., Goetz, T., & Frenzel, A. C. (2014). Teachers' emotional experiences and exhaustion as predictors of emotional labor in the classroom: an experience sampling study. *Frontiers in Psychology*, 5:1442, 1442. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2014.01442>

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.

<https://doi.org/10.3102/0034654320946836>

Koenen, A.-K., Borremans, L. F. N., De Vroey, A., Kelchtermans, G., & Spilt, J. L. (2021). Strengthening individual teacher-child relationships: An intervention study among student teachers in special education. *Frontiers in Education*, 6:769573. <https://doi.org/10.3389/feduc.2021.769573>

Koenen, A.-K., Spilt, J. L., & Kelchtermans, G. (2022). Understanding teachers' experiences of classroom relationships. *Teaching and Teacher Education*, 109:103573. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2021.103573>

Koenen, A.-K., Vervoort, E., Kelchtermans, G., Verschueren, K., & Spilt, J. L. (2019). Teacher sensitivity in interaction with individual students: the role of teachers' daily negative emotions. *European Journal of Special Needs Education*, 34(4), 514-529. <https://doi.org/10.1080/08856257.2018.1553876>

- Koomen, H. M. Y. (2023). Professionele pedagogische en hulpverleningsrelaties vragen meer dan een warm hart. *Jeugd in Ontwikkeling*, 1(1).
<https://doi.org/10.54447/JiO.14502>
- McGrath, K. F., & Van Bergen, P. (2019). Attributions and emotional competence: why some teachers experience close relationships with disruptive students (and others don't). *Teachers and Teaching*, 25(3), 334-357.
<https://doi.org/10.1080/13540602.2019.1569511>
- Moen, A. L., Sheridan, S. M., Schumacher, R. E., & Cheng, K. C. (2019). Early childhood student-teacher relationships: What is the role of classroom climate for children who are disadvantaged? *Early Childhood Education Journal*, 47(3), 331-341. <https://doi.org/10.1007/s10643-019-00931-x>
- Nguyen, T., Ansari, A., Pianta, R. C., Whittaker, J. V., Vitiello, V. E., & Ruzek, E. (2020). The classroom relational environment and children's early development in preschool. *Social Development*, 29(4), 1071-1091.
<https://doi.org/10.1111/sode.12447>
- Olivier, E., Lazariuk, L., Archambault, I., & Morin, A. J. S. (2023). Teacher emotional exhaustion: The synergistic roles of self-efficacy and student-teacher relationships. *Social Psychology of Education*. <https://doi.org/10.1007/s11218-023-09826-7>
- Opdenakker, M. C. J. L. (2014). Leerkracht-leerlingrelaties vanuit een motivationeel perspectief: Het belang van betrokken en ondersteunende docenten. *Pedagogische Studietoën*, 91, 332-351.
- Pianta, R. C. (1994). Patterns of relationships between children and kindergarten teachers. *Journal of School Psychology*, 31(1), 15-31. [https://doi.org/10.1016/0022-4405\(94\)90026-4](https://doi.org/10.1016/0022-4405(94)90026-4)
- Pianta, R. C., Hamre, B. K., & Allen, J. P. (2012). Teacher-Student Relationships and Engagement: Conceptualizing, Measuring, and Improving the Capacity of Classroom Interactions. In S. L. Christenson, A. L. Reschly, & C. Wylie (Eds.), *Handbook of Research on Student Engagement* (pp. 365-386). Springer US.
https://doi.org/10.1007/978-1-4614-2018-7_17
- Poling, D. V., Van Loan, C. L., Garwood, J. D., Zhang, S., & Riddle, D. (2022). Enhancing teacher-student relationship quality: A narrative review of school-based interventions. *Educational Research Review*, 37:100459.
<https://doi.org/10.1016/j.edurev.2022.100459>

- Reeve, J., & Cheon, S. H. (2021). Autonomy-supportive teaching: Its malleability, benefits, and potential to improve educational practice. *Educational Psychologist*, 56(1), 54-77. <https://doi.org/10.1080/00461520.2020.1862657>
- 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(1), 174-188. <https://doi.org/10.1111/cdev.13394>
- Rucinski, C. L., Brown, J. L., & Downer, J. T. (2018). Teacher-child relationships, classroom climate, and children's social-emotional and academic development. *Journal of Educational Psychology*, 110(7), 992-1004. <https://doi.org/10.1037/edu0000240>
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist*, 55(1), 68-78. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.55.1.68>
- Sabol, T. J., & Pianta, R. C. (2012). Recent trends in research on teacher-child relationships. *Attachment and Human Development*, 14(3), 213-231. <https://doi.org/10.1080/14616734.2012.672262>
- Sockbeson, C. E. S., & DeNisi, A. S. (2023). The effect of others' attributions in feedback. *Organization Management Journal*, 20(2), 75-85. <https://doi.org/10.1108/omj-02-2022-1486>
- 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., Thijs, J. T., & van der Leij, A. (2012). Supporting teacher's relationship with disruptive children: the potential of relationship-focused reflection. *Attachment and Human Development*, 14(3), 305-318. <https://doi.org/10.1080/14616734.2012.672286>
- Spilt, J. L., Verschueren, K., Van Minderhout, M. B. W. M., & 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, 724-733. <https://doi.org/10.1111/jcpp.13573>

Stroet, K., Opdenakker, M.-C., & Minnaert, A. (2013). Effects of need supportive teaching on early adolescents' motivation and engagement: A review of the literature. *Educational Research Review*, 9, 65-87. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2012.11.003>

Taxer, J. L., Becker-Kurz, B., & Frenzel, A. C. (2019). Do quality teacher-student relationships protect teachers from emotional exhaustion? The mediating role of enjoyment and anger. *Social Psychology of Education*, 22(1), 209-226. <https://doi.org/10.1007/s11218-018-9468-4>

Ten Bokkel, I. M., Roorda, D. L., Maes, M., Verschueren, K., & Colpin, H. (2022). The role of affective teacher-student relationships in bullying and peer victimization: A multilevel meta-analysis. *School Psychology Review*, 52(2), 110-129. <https://doi.org/10.1080/2372966x.2022.2029218>

Vancraeyveldt, C., Verschueren, K., Wouters, S., Van Craeyevelt, S., Van den 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(2), 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 and Human Development*, 14(3), 205-211. <https://doi.org/10.1080/14616734.2012.672260>

Wang, H., & Hall, N. C. (2018). A Systematic Review of Teachers' Causal Attributions: Prevalence, Correlates, and Consequences. *Frontiers in Psychology*, 9, 2305. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2018.02305>

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>

Williford, A. P., & Pianta, R. C. (2020). Banking Time: A dyadic intervention to improve teacher-student relationships. In A. L. Reschly, A. J. Pohl, & S. L. Christenson (Eds.), *Student Engagement - Effective Academic, Behavioral, Cognitive, and Affective Interventions at School* (pp. 239-250). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-030-37285-9_13

Zhang, W., He, E., Mao, Y., Pang, S., & Tian, J. (2023). How teacher social-emotional competence affects job burnout: The chain mediation role of teacher-student relationship and well-being. *Sustainability*, 15(3), 2061.
<https://doi.org/10.3390/su15032061>