

Interventie

School-Wide Positive Behavior Support

Erkenning

Erkend door deelcommissie Jeugdzorg en psychosociale/pedagogische preventie

Datum: 18 oktober 2024

Oordeel: Effectief volgens eerste aanwijzingen voor effectiviteit

De referentie naar dit document is: van Leeuwen, Nelen, Blonk, Albrecht (september 2024).

Databank effectieve jeugdinterventies: beschrijving 'School-Wide Positive Behavior Support'. Utrecht: Nederlands Jeugdinstituut. Gedownload van www.nji.nl/jeugdinterventies.

Inhoud

Inhoud.....	3
Samenvatting	4
Doelgroep	4
Doel.....	4
Aanpak	4
Materiaal	4
Onderbouwing	4
Onderzoek.....	5
1. Uitgebreide beschrijving	6
1.1 Doelgroep.....	6
1.2 Doel.....	8
1.3 Aanpak.....	9
2. Uitvoering	18
3. Onderbouwing.....	23
4. Onderzoek	29
4.1 Onderzoek naar de uitvoering	29
4.2 Onderzoek naar de behaalde effecten	32
5. Samenvatting Werkzame elementen	36
6. Aangehaalde literatuur.....	37

Samenvatting

Doelgroep

De uiteindelijke doelgroep zijn alle leerlingen, en daarmee alle klassen, in een school. Het kan gaan om scholen in het Primair Onderwijs (inclusief het Speciaal Basisonderwijs), het Speciaal Onderwijs, het Voortgezet Onderwijs en het Voortgezet Speciaal Onderwijs. De leerlingen zijn dus tussen de 4 en 18 jaar oud. De intermediaire doelgroep zijn alle volwassenen in de school die in contact komen met de leerlingen, dus zowel het onderwijzend als het niet-onderwijzend personeel.

Doel

Het doel van SWPBS is het creëren en versterken van een veilig leerklimaat, waarin het leerlingen lukt om zich zo te gedragen dat zijzelf en anderen goed tot leren kunnen komen.

Aanpak

SWPBS is een overkoepelende term voor een systematische en gelaagde gedragsaanpak, die bestaat uit een combinatie van het schoolbreed en preventief toepassen van een set gedragsbeïnvloedende technieken, het schoolbreed registreren/signaleren van ongewenst gedrag en het op maat inzetten van meer intensieve activiteiten voor leerlingen die iets extra's nodig hebben om zich goed te ontwikkelen op school.

SWPBS kent een aantal pijlers en bouwstenen en hiermee bouwen de onderwijsprofessionals in de school gezamenlijk hun eigen schoolcultuur. Dit is een duidelijke, voorspelbare schoolcultuur, waarbij vanuit waarden, concreet gedrag en waardering wordt gedacht en gehandeld. Ongewenst gedrag wordt voorkómen en wanneer het zich toch voordoet, wordt het mild en eenduidig begrensd. De volwassenen in de school hanteren daarbij dezelfde taal, lijn en procedures. Wanneer dit systeem goed schoolbreed is geïmplementeerd, en leerlingen vallen toch nog op omdat zij nog regelmatig ongewenst gedrag vertonen dat in het moment niet kan worden omgebogen, dan wordt dit gezien als extra ondersteuningsbehoefte. Op basis van het aantal geregistreerde gedragsincidenten en een analyse van de functie van dit gedrag (gedragsfunctieanalyse; GFA) wordt door het PBS-team besloten tot het aanbieden van een aanvullende activiteit.

Materiaal

Er zijn materialen voor PBS-coaches die scholen begeleiden bij het implementeren van SWPBS en er zijn materialen voor scholen om SWPBS in de praktijk vorm te geven.

Onderbouwing

Wanneer de onderwijsprofessionals in de school hun krachten bundelen en gezamenlijk en proactief een duidelijk, positief en stimulerend opvoed- en leerklimaat neer weten te zetten, verhogen zij in grote mate de waarschijnlijkheid van prosociaal en constructief gedrag bij leerlingen. Dit betekent dat docenten systematisch uitdragen wat er van leerlingen verwacht wordt is in een specifieke situatie, deze gedragsverwachting uitlokken en het tonen ervan waarderen. Deze aanpak draagt bij aan voorspelbaarheid, verbinding, rust en ruimte om te leren. Prosociaal en taakgericht gedrag neemt toe en probleemgedrag neemt af. Het welbevinden van leerlingen neemt toe en zij ervaren in de school een positief, veilig leerklimaat. Ook het welbevinden van docenten neemt toe,

evenals het gevoel dat zij gezamenlijk een significante impact hebben op het gedrag en de ontwikkeling van leerlingen (*collective teacher efficacy*).

Onderzoek

Buitenlands onderzoek laat zien dat wanneer SWPBS daadwerkelijk wordt uitgewerkt en geïmplementeerd dit leidt tot een verbetering van het schoolklimaat, een toename van sociale vaardigheden van leerlingen, de ervaren sociale veiligheid in de school, het welbevinden van leraren en de *teacher self-efficacy* en een afname van probleemgedrag bij leerlingen. Ook in Nederland is er onderzoek gedaan naar de effecten van SWPBS op Nederlandse basisscholen. Een studie onder 66 basisscholen laat zien dat deze scholen de SWPBS-aanpak steeds meer volledig uitvoerden (de implementatiebetrouwbaarheid nam significant toe) en tegelijkertijd het percentage leerlingen dat aangaf dat er sprake was van onveilige locaties op school afnam, van jaar 1 tot jaar 3. Het welbevinden van leerlingen, het algehele gevoel van veiligheid, slachtofferschap, het aantal gedragsincidenten en het aantal leerlingen dat extra ondersteuning voor gedrag ontving, veranderden niet significant, maar de gemiddelden verbeterden wel over de jaren. Uit de analyses bleek dat leerlingen hun school als een meer veilige plaats beschouwden.

1. Uitgebreide beschrijving

1.1 Doelgroep

Uiteindelijke doelgroep

De uiteindelijke doelgroep zijn alle leerlingen, en daarmee alle klassen, in een school. Het kan gaan om scholen in het Primair Onderwijs (inclusief het Speciaal Basisonderwijs), het Speciaal Onderwijs, het Voortgezet Onderwijs en het Voortgezet Speciaal Onderwijs. De leerlingen zijn dus tussen de 4 en 18 jaar oud.

Intermediaire doelgroep

De intermediaire doelgroep zijn alle volwassenen in de school die in contact komen met de leerlingen, dus zowel het onderwijzend personeel als het niet-onderwijzend personeel (zoals directieleden, conciërges, zorgcoördinatoren, kantinemedewerkers).

Selectie van doelgroepen

SWPBS in een schoolbrede, gelaagde aanpak. Alle leerlingen hebben dagelijks te maken met de groene basisaanpak. Hierbij is geen sprake van selectie. De groene basis wordt zo ingevuld dat daarmee voor 80% van de leerlingen in de school (en de klas) er voldoende ondersteuning is om zich zo te kunnen gedragen dat ze goed tot leren kunnen komen.

De leerlingen die aan de groene basisaanpak niet voldoende ondersteuning hebben, krijgen aanvullend op deze aanpak meer intensieve ondersteuning aangeboden. Hierbij worden twee niveaus onderscheiden: geel (standaardinterventies) en rood (helemaal op maat). Deze intensivering is tijdelijk (vaak enkele weken) en wordt meestal door een schoolmedewerker uitgevoerd. Doorgaans gaat het om, volgens een vast format, een aantal keer gericht 1-op-1 een vaardigheid oefenen, een aantal keer gericht een contactmoment tussen leerling en docent creëren of een aantal keer per dag met de leerling evalueren hoe het gaat met het meedraaien en voldoen aan de gedragsverwachtingen. Deze vormen van intensivering worden planmatig uitgevoerd en de implementatie en het effect ervan worden gemonitord. Vaak is dit voldoende voor leerlingen om de draad weer op te pikken, en biedt daarna de groene basisaanpak, die ondertussen gewoon doorloopt, weer voldoende ondersteuning.

Wanneer uit de registratie blijkt dat de aanvullende ondersteuning op het gele niveau onvoldoende effect sorteert, en een leerling nog niet goed kan meedraaien in de klas, is dit aanleiding om een uitgebreidere analyse te maken van het gedrag van de leerling in de context. Naar aanleiding van deze analyse wordt, in samenspraak met het zorg(advies)team, gekeken naar een meer intensieve aanpak op maat (rood). Hoe specialistisch dit is en in hoeverre hier al direct (externe) zorgprofessionals bij worden betrokken hangt af van het type onderwijs en de structurele samenwerking met jeugdhulppartners.

Selectie van leerlingen voor een tijdelijke, meer intensieve aanpak (geel of rood)

Welke leerlingen bovenop de reguliere ondersteuning nog iets extra's nodig hebben om goed mee te draaien in de klas en school, wordt vastgesteld aan de hand van de gedragsincidenten die systematisch worden geregistreerd (zie verder 1.3 aanpak).

Wanneer een leerling ongewenst gedrag laat zien en het lukt niet om dit gedrag om te buigen met de vaste procedures die de volwassenen in de school toepassen, dan wordt de gebeurtenis geregistreerd als gedragsincident. Deze registratie doen de onderwijsprofessionals dagelijks. Iedere week analyseert de zorgcoördinator (of datamanager) van de school de geregistreerde incidenten. Wanneer een leerling 3 of meer incidenten heeft in (minder dan) een maand, dan wordt de leerling geselecteerd voor bespreking in het zorgteam. Wanneer een leerkracht of mentor (hierna: docent) andere signalen krijgt dat een leerling worstelt (bijvoorbeeld niet aan het werk gaan, wegblijven, leerprestaties gaan ineens naar beneden, leerling oogt ongelukkig, leerling vermijdt contact), dan wordt de leerling in overleg met de zorgcoördinator ook geselecteerd voor bespreking in het zorgteam.

Ter voorbereiding worden de volgende stappen gezet:

- 1) De zorgcoördinator gaat na of de docent(en) daadwerkelijk de groene aanpak voldoende uitvoert/uitvoeren. Zo niet, dan is dat het eerste waarin wordt geïnvesteerd. Mogelijk is er daarna niets aanvullends meer nodig.
- 2) De zorgcoördinator maakt met de docent een eenvoudige gedragsfunctieanalyse: een inschatting van de functie die het gedrag heeft (bijvoorbeeld het verkrijgen van aandacht of het vermijden van iets moeilijks), wat het gedrag uitlokt en waardoor het wordt versterkt.

Afhankelijk van deze analyse en het aantal incidenten wordt uit een menu met vormen van meer intensieve ondersteuning een gele of rode aanpak gekozen en deze wordt voor een aantal weken toegevoegd aan de begeleiding van deze leerling (zie verder 1.3 aanpak).

De indicatie-criteria zijn per gele of rode aanpak vastgesteld en betreffen de functie van het gedrag en het aantal gedragsincidenten. De zorgcoördinator is de persoon die alle opties uit het menu en alle indicatiecriteria van een aanvullende aanpak scherp heeft. Zowel de opties als de toeleidingsprocedure heeft een school beschreven in een borgingsdocument.

Selectie van scholen

Iedere school die het gedrag van leerlingen systematisch wil aanpakken, kan SWPBS implementeren. Voorwaarden om dit succesvol te doen, zijn:

- Minimaal 80% van het schoolteam ondersteunt de implementatie van SWPBS.
- De directeur is bereid een voortrekkersrol op zich te nemen.
- Er lopen op school geen andere, grote ontwikkelingstrajecten.

Om na te gaan of minimaal 80% van het schoolteam achter de aanpak staat, wordt, nadat medewerkers zijn geïnformeerd en geënthousiasmeerd over de aanpak, aan alle medewerkers van de school actief gevraagd of zij de aanpak ondersteunen, wat zij er sterk aan vinden en welke vragen zij er nog over hebben. Dit gebeurt via de mail, met een stemming of op een andere manier die bij de school aansluit. Op basis hiervan wordt een percentage berekend en een analyse gemaakt van de vragen en twijfels die leven.

Wanneer nog niet aan bovenstaande criteria wordt volstaan, dan is dit een contra-indicatie om met de implementatie te starten. Afhankelijk van het percentage 'voor'-stemmers en een analyse van de benoemde krachten en vragen, wordt een vervolg gegeven aan het informeren en enthousiasmeren, of wordt afgezien van de implementatie (en al dan niet gekozen voor een andere aanpak).

Betrokkenheid doelgroep

Met de pijlers en bouwstenen van SWPBS bouwen de onderwijsprofessionals in de school hun eigen schoolcultuur. SWPBS is daarmee een raamwerk dat op iedere school een eigen invulling krijgt. De intermediaire doelgroep (alle volwassenen in de school) bepaalt zowel de inhoudelijke uitwerking als het tempo waarin deze uitwerking plaatsvindt. De uiteindelijke doelgroep (de leerlingen) wordt bij de uitwerking betrokken via een 'kidsteam' of leerlingenraad. Deze groep leerlingen brengt, ieder vanuit de eigen klas, problemen in waar de leerlingen tegenaan lopen. Het oplossen van deze problemen is leidend bij de ontwikkeling en doorontwikkeling van de groene basisaanpak. Ter illustratie enkele voorbeelden van verschillende scholen:

1. De kleuters vinden het eng dat 'grote kinderen' voetballen op het plein en met hen in botsing (kunnen) komen. In reactie hierop kiest het schoolteam ervoor prioriteit te geven aan de ontwikkeling van een 'pleinplan', waarin de ruimte waarin gevoetbald mag worden fysiek is begrensd en er actief toezicht wordt gehouden door de stagiaires op de verschillende activiteiten die worden ondernomen door leerlingen (zie ook 1.3 aanpak).
2. Een aantal leerlingen van een klas vinden dat het altijd dezelfde kinderen zijn die tokens verdienen; dat voelt niet eerlijk. Twee leerkrachten en twee leerlingen bedenken gezamenlijk een haalbaar registratiesysteem, waardoor inzichtelijk wordt in welke mate alle leerlingen bijdragen aan het vullen van de pot voor de klassenbeloning. Uiteindelijk wordt dit systeem in de hele school overgenomen.
3. Op een VO school doet de theaterklas het voorstel om nieuwe filmpjes te maken voor de 'lessen in goed gedrag' (waarin de gedragsverwachtingen op verschillende plekken worden gedemonstreerd). Zij schrijven scripts met duidelijke 'foute' en 'goede' voorbeelden en laten docenten in de filmpjes de rol van leerling op zich nemen.

Bovenstaande voorbeelden zijn door de school gedeeld met andere scholen, coaches en opleiders. Deze worden behandeld in de opleiding van coaches. Hiermee wordt SWPBS als interventie doorontwikkeld: regelmatige evaluatie van hoe het tokensysteem wordt ervaren door leerlingen is onderdeel van de interventie geworden, in pleinplannen wordt expliciet ingegaan op fysieke afbakening van verschillende activiteiten en het samen spelen van leerlingen uit verschillende bouwen. Procedures en formats zijn hierop aangepast. Doordat participatie van leerlingen structureel in de activiteiten zit en uitwisseling tussen scholen, coaches en opleiders structureel de inhoud voedt, is er voortdurend doorontwikkeling met betrokkenheid van de doelgroep.

1.2 Doel

Hoofddoel

Het doel van SWPBS is het creëren en versterken van een veilig schoolklimaat, waarin het leerlingen lukt om zich zo te gedragen dat zijzelf en anderen goed tot leren kunnen komen.

Subdoelen

- 1) Leerlingen weten beter welk gedrag er van hen verwacht wordt in verschillende situaties en houden zich beter aan deze gedragsverwachtingen.
- 2) Leerlingen vertonen minder vaak ongewenst gedrag en stoppen er sneller mee.
- 3) Leerlingen gaan socialer met elkaar om: ze zijn aardiger naar elkaar en helpen elkaar als dat nodig is.
- 4) Leerlingen voelen zich veiliger en meer gewaardeerd.

Om deze uitkomsten te bereiken, wordt door de volwassenen in de school (hierna: onderwijsprofessionals) proactief gewerkt aan een gezamenlijk, eenduidig, positief en stimulerend opvoed- en leerklimaat. Hierbij horen de volgende subdoelen:

- 1) Onderwijsprofessionals handelen vaker vanuit de gezamenlijk bepaalde waarden en gedragsverwachtingen, op de gezamenlijk afgesproken manier.
- 2) Onderwijsprofessionals onderwijzen en oefenen het gedrag dat ze verwachten van leerlingen regelmatig met de leerlingen.
- 3) In het dagelijks handelen lokken de onderwijsprofessionals het gedrag uit bij leerlingen en bekrachtigen ze het systematisch.
- 4) Het gevoel van '*collective teacher efficacy*' bij onderwijsprofessionals neemt toe: het gevoel dat zij gezamenlijk significante impact hebben op het gedrag en de ontwikkeling van leerlingen, en dat ze gezamenlijk meer kunnen bereiken dan als individu.

De mate waarin deze subdoelen bereikt worden, wordt binnen SWPBS op verschillende manieren gemeten. De belangrijkste structurele maten zijn:

- de registratie van gedragsincidenten, die op verschillende niveaus (school, klas, plek, tijdstip, leerling) wordt geanalyseerd.
- de Benchmark of Quality (BOQ NL)¹, een implementatievragenlijst specifiek gericht op de verschillende onderdelen van de aanpak.
- het leerlingvolgsysteem dat de school gebruikt, zoals Parnassys, de gegevens die (verplicht) worden verzameld voor de Veiligheidsmonitor² en andere instrumenten voor sociaal-emotioneel functioneren die de school benut voor structurele gegevensverzameling.

Voor het meten van self-efficacy van onderwijsprofessionals wordt de Teacher Self-Efficacy (TSE) gebruikt, een Nederlandse bewerking (Goei & Schipper, 2016) of van de Teachers' Sense of Efficacy Scale (Tschannen-Moran & Woolfolk Hoy, 2001).

1.3 Aanpak

Opzet van de interventie

Een school werkt de verschillende SWPBS pijlers (zie inhoud) uit in vaste procedures en in woorden en beelden die hun schoolcultuur representeren. Scholen doorlopen dit traject onder begeleiding van een PBS-coach³, die niet aan de school verbonden is. De coach en het interne PBS-team, waarin verschillende geledingen vertegenwoordigd zijn⁴ en in ieder geval de directeur zitting heeft, verzorgen samen de uitwerkingen en de scholingsdagen voor het volledige schoolteam. Voor het uitwerken en implementeren nemen scholen een periode van 3-5 jaar, waarbij aan het einde van jaar 1 de leerlingen op dagelijkse basis gaan merken dat SWPBS geïmplementeerd wordt.

Vanaf dat moment zijn in de verschillende ruimtes in en om de school de waarden van de school zichtbaar en daaraan gekoppeld concrete gedragsverwachtingen voor de leerlingen in deze specifieke ruimtes. Deze gedragsverwachtingen worden systematisch aangeleerd, in lessen van 10 minuten per keer, waarbij de leerkracht of mentor volgens

¹ <https://www.swpbsnetwerk.nl/wp-content/uploads/2016/12/Handleiding-BoQ-2016-NL.pdf>

² <https://www.veiligheidsmonitorpovo.nl/pso.htm>

³ In dit werkblad worden SWPBS en PBS door elkaar gebruikt. Dit betreft geen inhoudelijk verschil maar sluit aan bij hoe deze rollen/groepen in de praktijk genoemd worden.

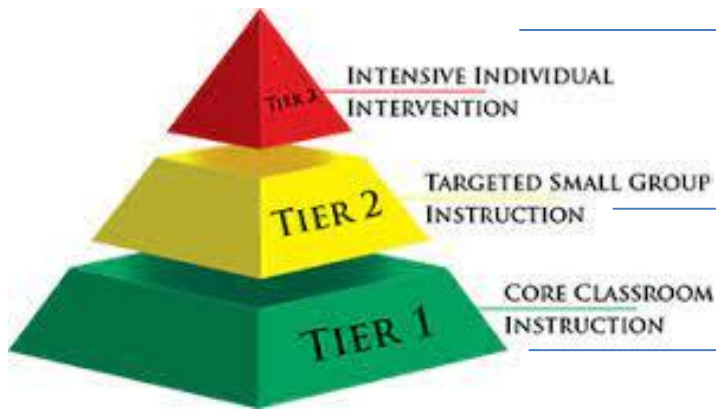
⁴ Het PBS-team bestaat uit 5-10 medewerkers, waaronder directeur, IB-er, vertegenwoordigers van verschillende bouwen/jaarlagen. Dit team komt maandelijks bijeen om de inhoud te ontwikkelen, de implementatie te plannen en monitoren en de data uit de gedragsincidentenregistratie te analyseren en hier verbeterplannen op te maken.

een vast format leerlingen meeneemt in wat wel en niet de bedoeling is. Voor deze lessen is een schoolbreed rooster opgesteld. Het zwaartepunt ligt daarbij op de eerste weken van het schooljaar (stevige, gezamenlijke start) en de lessen herhaald worden gedurende de rest van het jaar. Ook wordt vanaf dat moment handelen conform deze gedragsverwachtingen systematisch bekrachtigd met een schoolbreed tokensysteem. Schoolmedewerkers tonen leerlingen hun waardering voor gewenst gedrag door hen te complimenteren en daarbij met regelmaat een token te geven. Een klas spaart met deze tokens voor een groepsbeloning.

Ook wanneer een leerling ongewenst gedrag laat zien, krijgt deze te maken van een vaste procedure vanuit SWPBS: de reactieprocedure. Alle onderwijsprofessionals voeren deze procedure, die gericht is op herhaling van de verwachting en kiezen voor het gewenste alternatief, op deze manier uit. Lukt het een leerling niet om zijn gedrag bij te sturen, dan maakt de schoolmedewerker een melding van het gedrag in een schoolbreed systeem voor gedragsincidentenregistratie. De data uit deze registratie worden maandelijks geanalyseerd op plaats, tijdstip en groep/klas. Bij veel ongewenst gedrag wordt voor die plek en/of dat moment een plan van aanpak opgesteld, met extra aanwezigheid van schoolmedewerkers, extra lessen over de gedragsverwachtingen en extra tokens bij gewenst gedrag. De standaardaanpak wordt dus tijdelijk (2-4 weken) geïntensiveerd, om de kans op positief contact en waardering voor gewenst gedrag te laten toenemen.

Het bovenstaande gebeurt ieder jaar opnieuw en behoort tot 'het groene niveau' (activiteiten voor iedereen). Vanaf het 3^e jaar heeft een school daarnaast aanvullende activiteiten voor leerlingen die, ondanks de schoolbrede activiteiten voor iedereen, in een maand tijd 3 keer of meer terugkomen in de gedragsincidentenregistratie. Zij hebben op dat moment extra begeleiding nodig om zich te houden aan de gedragsverwachtingen. Om hen extra te ondersteunen heeft de school een menu ontwikkeld van begeleidingsactiviteiten met een vaste opzet die zijn afgebakend in tijd en op implementatie en effect worden onderzocht. Bijvoorbeeld Check In Check Out (Todd, Campbell, Meyer & Horner, 2008), een activiteit waarbij een leerling gedurende enkele weken iedere dag op meerdere momenten feedback krijgt op het voldoen aan de verwachtingen en hierover aan het begin en eind van de dag een incheck-moment heeft met een specifieke schoolmedewerker. Afhankelijk van de intensiteit die nodig is om tot een passend plan voor de leerling te komen, wordt gesproken over 'het gele niveau' of 'het rode niveau'. Activiteiten op het rode niveau zijn het meest intensief en worden het meest op maat gemaakt voor een leerling. Op beide niveaus wordt een gedragsfunctieanalyse gemaakt, zodat er expliciet een inschatting is over wat het gedrag betekent in zijn context.

Dit wordt ook wel het 'three tiered model of prevention' genoemd (Golly & Sprague, 2009; Nelen, Das, Blonk, Reijnders, Baard, Van Leeuwen & Albrecht, 2016) en ziet er in schema zo uit:



Activiteiten op rood:
 - voor leerlingen met specifieke extra ondersteuningsbehoefte, individueel, op maat gemaakt, op basis van gedragsfunctieanalyse

Activiteiten op geel:
 - voor leerlingen met extra ondersteuningsbehoefte, individueel of in kleine groepjes
 - beperkte duur, vaste opzet, gevolgd met data, op basis van eenvoudige gedragsfunctieanalyse

Activiteiten op groen:
 - het hele jaar door, dagelijks, voor iedereen, overall
 - gedragsverwachtingen, lessen, visuele ondersteuning, tokensysteem, reactieprocedure
 - dagelijks dataverzameling over ongewenst gedrag

Leerlingen hebben dus op dagelijkse basis te maken met de uitwerkingen vanuit SWPBS. Hoe intensief precies hangt af van de tijd van het jaar (intensiever aan het begin van het schooljaar) en van het gedrag van de leerling. Valt een leerling op door veel ongewenst gedrag, dan worden de activiteiten op het groene niveau tijdelijk aangevuld met activiteiten op het gele of rode niveau. Gestreefd wordt naar pakket aan basisactiviteiten op het groene niveau, waarmee 80% van de leerlingen voldoende wordt ondersteund om goed te functioneren (d.w.z. waardoor zij minder dan 3 keer per maand voorkomen in incidentenregistratie).

Hoe intensief en uitgebreid de activiteiten op het groene niveau worden ingevuld, verschilt per school. Om voldoende ondersteuning op gedrag te bieden voor 80% van de leerlingen zijn op het Speciaal Basisonderwijs (SBO) of Speciaal Onderwijs (SO) andere interventies nodig dan in het reguliere PO. We zien bijvoorbeeld in het SBO en SO vaker dat een school kiest voor het dagelijks benoemen en reguleren van emoties (gekoppeld aan: ben ik klaar om te leren?) in de klas als onderdeel van het systeem.

De implementatie van SWPBS is voldoende wanneer minimaal 80% van de elementen volledig schoolbreed zijn geïmplementeerd, waaronder in ieder geval een schoolbreed systeem voor bekrachtiging en een incidentenregistratiesysteem. Dit wordt gemeten met de Benchmark of Quality (BOQ) en de Tiered Fidelity of Implementation Rating Scale (TFI).

Inhoud van de interventie

Werving

Scholen worden geïnformeerd over de mogelijkheden en opbrengsten van SWPBS vanuit verschillende organisaties en expertisecentra die begeleiding aanbieden bij het uitwerken van SWPBS voor de school. Dit doen zij via hun eigen websites, door gezamenlijke website (www.swpbsnetwerk.nl), door presentaties en artikelen en door mond-op-mond reclame van scholen die SWPBS hebben geïmplementeerd. Daarnaast is er jaarlijks een SWPBS conferentie waar geïnteresseerden meer horen over de meest recente ontwikkelingen.

Wanneer een school overweegt om met SWPBS aan de slag te gaan en de schoolleiding/het management hebben helder welke langdurige investering dit vraagt en zij willen en kunnen deze doen, wordt een informatiebijeenkomst gepland voor alle schoolmedewerkers. Aan het einde van deze bijeenkomst wordt een (vaak blinde) ja/nee stemming gedaan over het starten met de implementatie, waarbij als vuistregel voor voldoende draagvlak om te kunnen starten wordt gehanteerd: 80% van de totale groep en het voltallige management zeggen 'ja'.

SWPBS Pijlers die scholen gebruiken voor het bouwen van hun schoolcultuur

Als basis onder de concrete uitwerking die een school maakt vanuit SWPBS liggen het eerder genoemde 'three tiered model of prevention' en een vijftal SWPBS pijlers (Nelen, Das, Blonk, Reijnders, Baard, Van Leeuwen & Albrecht, 2016). Dit zijn:

1. De school werkt vanuit gezamenlijk geformuleerde, schoolbrede waarden.
2. De school richt zich op het voorkómen van probleemgedrag.
3. De school zet activiteiten voor specifieke leerlingen in op basis van verzamelde gegevens over gedrag. SWPBS is dus datagedreven. Daarbij benut de school data over gedrag afkomstig van het sociaal-emotioneel leerlingvolgsysteem van de school en data op basis van schoolbrede, dagelijkse gedragsincidentenregistratie door alle schoolmedewerkers.
4. De school formuleert vanuit de gedeelde waarden welk gedrag zij van de leerlingen wil zien op de verschillende plekken in en om school. Deze gedragsverwachtingen worden visueel gemaakt, actief aangeleerd en systematisch positief bekrachtigd.
5. De school werkt actief samen met ouders en organisaties voor jeugdhulp.

Door concrete invulling te geven aan deze vijf pijlers bouwt de school aan een duidelijke, voorspelbare schoolcultuur, waarbij vanuit waarden, concreet gedrag en waardering wordt gedacht en gehandeld. Ongewenst gedrag wordt voorkómen en wanneer het zich toch voordoet, wordt het mild en eenduidig begrensd. De volwassenen in de school hanteren daarbij dezelfde taal, lijn en procedures. Wanneer dit systeem goed schoolbreed is geïmplementeerd, en leerlingen vallen toch nog op omdat zij nog regelmatig ongewenst gedrag vertonen dat in het moment niet kan worden omgebogen, dan wordt dit gezien als extra ondersteuningsbehoefte. Op basis van het aantal geregistreerde gedragsincidenten en een analyse van de functie van dit gedrag (gedragsfunctieanalyse; GFA) wordt door het PBS-team besloten tot het aanbieden van een aanvullende activiteit op geel of rood.

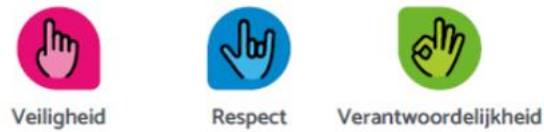
Groen:

De groene basisaanpak van SWPBS richt zich op het creëren van een positief basisklimaat in de school, voor alle leerlingen, door alle onderwijsprofessionals.

Gedragsverwachtingen formuleren vanuit gedeelde waarden en deze visueel maken in de school

Het schoolteam kiest gezamenlijk de belangrijkste 3-5 waarden van waaruit zij leerlingen willen ondersteunen (bijvoorbeeld verantwoordelijkheid, respect en veiligheid). Vanuit deze waarden worden voor alle plekken in en om de school positief geformuleerde gedragsverwachtingen opgesteld. De gedragsverwachtingen zijn concreet, specifiek, positief geformuleerd en in termen van waarneembaar gedrag. Een voorbeeld van gedragsverwachtingen in de gang is: ik loop rustig, ik hou rechts, ik hou mijn handen en voeten bij mezelf. De gedragsverwachtingen worden gevisualiseerd en door de school opgehangen zodat schoolmedewerkers te allen tijde hieraan kunnen refereren. Soms

worden de waarden ook gevisualiseerd met een gebaar, dat de onderwijsprofessionals gebruiken wanneer zij leerlingen inseinen of bekrachtigen.⁵



Gedragsverwachtingen actief aanleren

De gedragsverwachtingen worden actief aan alle leerlingen aangeleerd door middel van 'lessen in goed gedrag'. Deze lessen worden door het jaar heen herhaald, zodat de gedragsverwachtingen kunnen inslijten. Hiervoor worden ieder jaar roosters gemaakt zodat er schoolbreed kan worden gewerkt. Op basis van de analyse van de gedragsincidentenregistratie wordt ervoor gekozen de lessen voor een bepaalde ruimte extra te herhalen. Ook worden er werkstukken gemaakt en challenges uitgevoerd om de waarden en gedragsverwachtingen extra onder de aandacht te brengen en goed in te bedden.⁶

Gewenst gedrag systematisch positief bekrachtigen

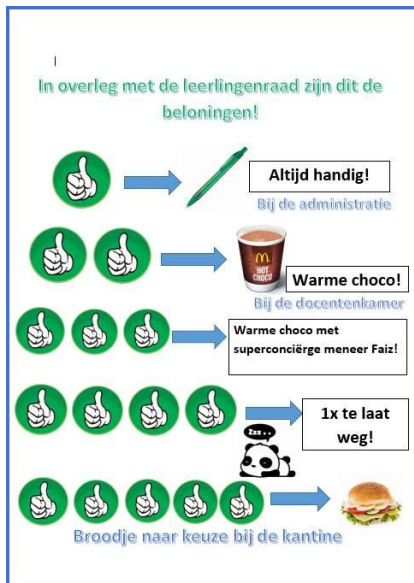
Het voldoen aan de gedragsverwachtingen wordt door de onderwijsprofessionals versterkt door leerlingen te bekrachtigen, verbaal en non-verbaal (bijvoorbeeld 'fijn dat je met een zachte stem praat, heel verantwoordelijk'). Af en toe wordt aan de bekrachtiging een token toegevoegd (fiche, kaartje, bandje)⁷. Daarbij geldt het uitgangspunt: 'Je weet nooit wanneer je een verrassing krijgt' (*intermittent reinforcement*). De tokens worden gespaard voor een beloning, meestal een beloning voor de hele groep (bijvoorbeeld tosti-lunch of picknick, in pyjama/onesie naar school, naar speeltuin in de wijk). Ook op de gang, op het plein, in de aula en bij gym worden complimenten en tokens uitgedeeld, ook door anderen dan de eigen docent(en).



⁵ De getoonde waarden en gebaren zijn van [Basisschool 't Schrijverke](#) in Herpen.

⁶ Voorbeeld van Yulius De Gaard (VSO): muziek- en videoproject
<https://www.youtube.com/watch?v=kBn6hLIM8tY>

⁷ Voorbeeld van Hanze College (VO). Leerlingen dragen QR code aan tas/sleutelbos die docent scant bij toekennen van token. In ruimtes waar tas/sleutelbos niet zijn toegestaan (o.a. op praktijkplein), hangen er borden met codes.



Minimale aandacht geven aan ongewenst gedrag

De groene basisaanpak voor het omgaan met ongewenst gedrag is een combinatie van het minimaliseren van de aandacht voor ongewenst gedrag, het inzetten van een vaste procedure om zelfcontrole te bevorderen en een menu van effectieve consequenties. Minimale aandacht geven betekent binnen SWPBS dat de docent leerlingen die het gewenste gedrag wel laten zien daarvoor complimenteert ('dit groepje is al helemaal klaar om te beginnen, heel goed'). Dit helpt andere leerlingen om ook sneller te gaan doen wat er wordt verwacht. Ook bij de leerling zelf kan de leerkracht aandacht geven aan ander, positief gedrag (*differential reinforcement of other behavior*) waardoor de kans kleiner wordt dat de leerling doorgaat met het ongewenste gedrag (Leerling zit gedraaid op zijn stoel en praat hard tegen achterbuurman. Docent komt naast hem staan en zegt: 'ik zie dat je je boek al open hebt op de goede bladzijde, goed bezig'. Leerling wordt stil, draait zich om en kijkt naar boek en dan naar docent.).

Ongewenst gedrag effectief begrenzen

Wanneer ongewenst gedrag niet kan worden omgebogen door de aandacht ervoor te minimaliseren, stelt de docent op een voorspelbare, eenduidige manier een grens. Hiervoor gebruiken docenten de reactieprocedure. Deze kent een vaste opbouw. Bij consequent gebruik worden in de praktijk doorgaans alleen stap 1 of stap 1 en 2 gezet:

Stap 1. Herinner de leerling aan de gedragsverwachting ('weet je nog wat de regel is over ..');

Stap 2. Geef de leerling een keuze: of er volgt een consequentie of de leerling houdt zich aan de gedragsverwachting;

Stap 3. Geef een consequentie (kort, makkelijk uit te voeren);

Stap 4. Als de consequentie is uitgevoerd, geldt het principe: over = over.

Deze opbouw stimuleert leerlingen om slimme keuzes te maken en hun gedrag zelf bij te sturen.

Actief toezicht houden

Leerlingen voelen zich veilig als zij weten dat er op een positieve manier op hen wordt

gelet. Incidenten tussen leerlingen ontstaan vaak in vrije, ongestructureerde situaties, bijvoorbeeld in de gang en op het plein, wanneer gedragsverwachtingen niet helemaal duidelijk zijn en er onvoldoende toezicht aanwezig is. Actief toezicht houden betekent dat de onderwijsprofessionals in algemene ruimten zoals in de gangen en op het plein, proactief contact zoeken met de leerlingen. Zij bewegen zich willekeurig door de algemene ruimten, maken hier en daar een praatje, delen complimenten uit voor gewenst gedrag en zorgen ervoor dat zij ook zicht houden op de hoekjes die wat meer verscholen liggen of lastig te bereiken zijn. In alles stralen zij uit: ik heb zicht op de situatie en help mee om het samen met jullie voor iedereen veilig en gezellig te houden.

Positief contact met alle ouders

Op het groene niveau van de piramide worden alle ouders betrokken door het bieden van informatie over SWPBS tijdens bijvoorbeeld ouderavonden en door als schoolteam proactief te werken aan het bouwen van een positieve relatie met de ouders. Onderdeel hiervan zijn het sturen van mailtjes of kaartjes naar huis met een positief bericht over het kind en het bewust uitspreken van waardering voor de ouder en het kind tijdens informele contactmomenten en tien-minutengesprekken.

Geel:

De aanvullende activiteiten op het gele niveau betreffen gestandaardiseerde activiteiten voor leerlingen die meer herhaling of extra bekrachtiging nodig hebben om zich de gedragsverwachtingen van de school goed eigen te maken. Dit zijn leerlingen voor wie 3-5 keer in 1 maand ongewenst gedrag in de gedragsincidentenregistratie is geregistreerd. Het PBS-team analyseert het gedrag (met een eenvoudige gedragsfunctieanalyse, gemaakt door de zorgcoördinator en docent) en kiest voor een aanvullende activiteit die past bij de functie van het gedrag. Deze activiteit heeft een vaste opzet en een concreet doel, is beperkt in tijd en de implementatie en effecten worden gevolgd door dataverzameling. Voorbeelden van deze activiteiten zijn Check In Check Out⁸ (zie opzet), een combinatie van het extra oefenen van een specifieke vaardigheid en Check In Check Out en het opdelen van een taak in kleinere taken en deze extra oefenen/intrainen. Ouders worden altijd betrokken bij de keuze voor en implementatie en evaluatie van een aanvullende activiteit op het gele niveau.

Rood:

Voor een aanvullende activiteit op het rode niveau wordt gekozen wanneer 1) een aanvullende activiteit op het gele niveau niet het gewenste effect heeft gehad, 2) een leerling meer dan 5 keer in een maand naar voren komt in de gedragsincidentenregistratie of 3) uit de analyse van het PBS-team komt naar voren dat er gericht een plan op maat gemaakt moet worden om het gedrag van de leerling te kunnen begrijpen en de individuele ondersteuning te bieden die nodig is om wel aan de gedragsverwachtingen te kunnen voldoen. Een aanvullende activiteit op het rode niveau wordt op maat gemaakt en wordt vastgelegd in een individueel ondersteuningsplan. Ook deze activiteiten hebben een beperkte duur en de implementatie en effecten worden gevolgd met dataverzameling. Soms wordt ondersteuning van buiten de school benut voor het uitvoeren van een activiteit. Voorbeelden zijn beloningskaarten op specifiek gedrag, training van emotieregulatiestrategieën, het individueel opbouwen van een gedragsroutine en gerichte psychomotorische therapie om te leren schrijven of spelen. Voorafgaand aan een aanvullende activiteit op dit niveau wordt altijd een uitgebreide

⁸ Zie voor enkele filmpjes van hoe deze activiteit wordt uitgevoerd:

<https://www.uitgeverijpica.nl/artikelen/556-check-in-check-out-in-pbs>

gedragsfunctieanalyse gemaakt. Ouders worden altijd betrokken bij de analyse en de implementatie en evaluatie van de aanvullende activiteit.

Wanneer SWPBS goed geïmplementeerd is op het groene niveau, dan is de verwachting dat op jaarbasis slechts 5-15% van de leerlingen een aanvullende activiteit op het gele niveau nodig heeft en slechts 1-5% van de leerlingen een aanvullende activiteit op het rode niveau.

Structureel samenwerken met jeugdhulp

Het vormgeven van meer intensieve aanpakken doet een school zelf maar ook met partners. Hiervoor wordt samengewerkt met vaste partners, die structureel binnen de school aanwezig zijn (wat in SBO en SO het geval kan zijn) of die bekend zijn met de school en bereid zijn om de ondersteuning zo vorm te geven dat deze past binnen de meergelaagde aanpak van SWPBS. Concreet betekent dit dat wanneer de zorgcoördinator (samen met het zorgteam) constateert dat een leerling in aanmerking komt voor een meer intensieve aanpak, deze aanpak 1) snel beschikbaar is, 2) er concreet doelgedrag wordt geformuleerd dat in de klas is terug te zien, 3) docenten aanwijzingen hoe zij het doelgedrag kunnen uitlokken en waarderen en 4) er data worden verzameld en uitgewisseld over de implementatie en voortgang tussen leerling, docenten, ouders en uitvoerder. Vaste samenwerkingspartners, zeker die binnen de school werken, doen mee aan de SWPBS scholingsdagen waarin de stappen van de implementatie worden gezet. Ook worden zij gericht geschoold in hoe de toeleiding tot een meer intensieve aanpak verloopt binnen de school. Soms zijn zij onderdeel van het team dat zich bezighoudt met de toeleiding en voortgang van de aanpak op het gele en rode niveau.

Gedragsincidentenregistratie

In het voorgaande is aangegeven dat er dagelijks door de onderwijsprofessionals geregistreerd wordt bij welke leerlingen sprake was van ongewenst gedrag dat niet kon worden omgebogen met de reactieprocedure. Hiervoor is het web-based programma SWIS Suite beschikbaar (<https://www.swissuite.nl/>). Voor iedere situatie wordt genoteerd wie erbij betrokken was, wat er gebeurde en waar en wanneer het gebeurde. Een of twee onderwijsprofessionals die in het PBS-team zitten, hebben de rol van datamanager. Zij verzorgen de overzichten, op basis waarvan het team analyses kan maken en aan de hand van een PDCA-cyclus acties kan uitzetten om de gedragsverwachtingen op specifieke plekken in de school of momenten op de dag aan te scherpen, extra te oefenen en te bekrachtigen. Het cyclisch werken op basis van data helpt de onderwijsprofessionals om goed geïnformeerd keuzes te maken over waar energie in wordt gestoken.



2. Uitvoering

Materialen

Materialen voor scholen bij de implementatie van SWPBS:

Werving (onder andere):

- Foldermateriaal SWPBS
- Overzichtsartikel SWPBS
- Overzicht urenplaatje PBS-activiteiten schoolteam
- Overzicht urenplaatje activiteiten coach

Uitvoering

- Notitie voor het PBS-team over het functioneren van het PBS-team
- Materialen om volgens PBS-structuur te vergaderen (TIPS format)
- Formats om onderdelen op het groene, gele en rode niveau op maat uit te werken en te implementeren (checklists, hand-outs met invulstappen en uitgewerkte voorbeelden).
- Werkmaterialen SWPBS
- Voorbeelden van uitgewerkte interventies van andere scholen.
- Diverse handleidingen voor het werken aan verschillende onderdelen op groen, geel en rood (<https://www.uitgeverijpica.nl/titels/positive-behavior-support>)

Evaluatie:

- SWIS Suite (om gedragsincidentenregistratie bij te houden)
- Benchmarks of Quality (BOQ) om mate van implementatie te meten¹

Materialen voor opleiders van PBS-coaches:

- Draaiboeken, powerpoints en hand-outs/werkmaterialen voor de zesdaagse opleiding tot PBS-coach
- Certificeringcriteria voor coaches
- Certificeringcriteria voor scholen
- Kwaliteitssysteem Fidelity of Implementation Rating System (FIMP). Dit systeem wordt benut om opnames van coaches te beoordelen in het kader van certificering.
- Format om inhoudelijke producten van coaches te beoordelen, in het kader van certificering.
- Richtlijnen voor het verzorgen van SWPBS-intervisie.

Materialen voor de PBS-coach bij de begeleiding van scholen:

Werving:

- Draaiboek, powerpoint, hand-outs eerste gesprek directie
- Draaiboek, powerpoint, hand-outs presentatie voor het schoolteam

Uitvoering:

- Handleiding voor de PBS-coach
- Handleiding over de implementatie van SWPBS
- Draaiboeken, powerpoint en hand-outs/werkmaterialen voor het scholen van het PBS-team
- Draaiboeken, powerpoints en handouts/werkmaterialen voor het verzorgen van zes dagen training aan het schoolteam

Evaluatie:

- Benchmarks of Quality (BOQ) om mate van implementatie te meten¹
- Tiered Fidelity of Implementation Rating Scale (TFI)

Bij de begeleiding en implementatie van SWPBS worden diverse handboeken over SWPBS van

Uitgeverij [PICA](#) gebruikt. De overige materialen voor coaches en scholen zijn digitaal beschikbaar via een inloggedeelte op de [website](http://www.swpbs.nl) www.swpbs.nl. [SWIS Suite](#) is verkrijgbaar via Praktikon.

Locatie en type organisatie

- X Basisvoorziening voor alle kinderen en jongeren
- 0 Voorziening voor lichte hulp en ondersteuning
- 0 Gespecialiseerde hulp

Het gaat om scholen in het Primair Onderwijs, inclusief SBO, het Speciaal Onderwijs en het Voortgezet (Speciaal) onderwijs. Gecertificeerde PBS-coaches zijn vaak werkzaam zijn bij een onderwijsbegeleidingsdienst, een samenwerkingsverband of een organisatie voor (specialistische) jeugdhulp.

Opleiding en competenties van de uitvoerders

Wanneer een school voldoet aan de contextuele randvoorwaarden die nodig zijn om SWPBS met succes te implementeren (zie kopje Randvoorwaarden), dan kan een school starten met het implementeren van SWPBS.

De uitvoerders zijn gecertificeerde PBS-coaches. De PBS-coach is minimaal HBO-geschoold, heeft ruime werkervaring in het onderwijs of de zorg, beschikt over trainersvaardigheden en heeft met goed gevolg de opleiding tot PBS-coach doorlopen. Als gevolg hiervan beschikt de coach over de volgende competenties:

- De coach heeft goede kennis van het SWPBS-kader (de piramide en de pijlers) en werkt systematisch vanuit dit kader. Zo is de coach vloeiend in het gebruik van PBS-metaforen en kernboodschappen om PBS-begrippen toe te lichten.
- De coach staat in zijn bejegening en werkwijze model in de SWPBS principes. Dit betekent dat de coach naar alle samenwerkingspartners (directie, PBS-team, schoolteam, leerlingen, ouders) werkt vanuit duidelijke verwachtingen, focus op krachten en successen, het onderbouwen met data, et cetera. Dit betekent ook dat de coach zelf planmatig werkt met de PDCA-cyclus.
- De coach is in staat om de verbinding te leggen tussen SWPBS en andere schoolprogramma's en weet deze met elkaar te integreren.
- De coach overziet het implementatieproces en is in staat om alle samenwerkingspartners in het implementatietraject te motiveren en te versterken in hun specifieke rol. Daarbij is de coach in staat om de balans te bewaken tussen meebewegen met de school en inhoudelijk sturing geven.
- De coach beschikt over gevarieerde didactische vaardigheden om kennis actief over te dragen en over gevarieerde procesvaardigheden om groepen professionals te enthousiasmeren en weerstand te voorkomen.

De opleiding tot PBS-coach bij het Kenniscentrum SWPBS Nederland omvat 6 dagen scholing, een groepssupervisietraject en certificering op basis van 1) aangeleverde stukken over de geslaagde implementatie van het groene niveau op een school en 2) beoordeling van opnames van specifieke activiteiten (training schoolteam, vergadering PBS-team, bespreken data van gedragsincidentenregistratie).

Naast de opleiding van het Kenniscentrum SWPBS Nederland verzorgt ook het Windesheim Expertise centrum PBS van Hogeschool Windesheim een opleiding voor PBS coaches. Op landelijk niveau (SWPBS Team NL) vindt afstemming plaats over de inhoud en kwaliteit van de opleidingen.

Kwaliteitsbewaking

Intern in de school

Om te borgen dat het gedachtegoed van SWPBS daadwerkelijk verankerd raakt in de school, formeert de school bij aanvang van de implementatie een PBS-team. Hieraan nemen deel: de directeur, de intern begeleider of zorgcoördinator, een leerkracht vanuit iedere bouw. Ook andere sleutelfiguren kunnen deelnemen, zoals de conciërge of een vertegenwoordiger van de tussenschoolse of naschoolse opvang.

Alle stappen die de coach zet bij het begeleiden van de school, zet de coach samen met dit PBS-team. Daarbij voert de coach de volgende activiteiten uit om te borgen dat de school SWPBS uitvoert zoals bedoeld. De coach:

- volgt de logistieke en inhoudelijke implementatierichtlijnen zoals beschreven vanuit het Kenniscentrum SWPBS Nederland.
- stelt met het PBS-team een jaarplan op.
- benut het Team Initiated Problem Solving format in PBS-teamvergaderingen om effectief te vergaderen.
- bekijkt maandelijks met het PBS-team data over gedragsincidenten om na te gaan welke vraagstukken er leven in de school.
- benut de PBS-puzzel en de PDCA-cyclus om samen met het PBS-team vraagstukken op te lossen. Bij het benutten van de PBS-bouwstenen stelt het PBS-team zichzelf steeds de volgende vragen: Zijn we voldoende helder geweest in wat we van de leerlingen verwachten? Hebben we de verwachtingen actief aangeleerd? Hebben we het gewenste gedrag voldoende positief bekrachtigd? Is de aandacht voor ongewenst gedrag minimaal gehouden? Zijn we consequent geweest? Hebben we data verzameld over het gedrag?.
- neemt jaarlijks de Benchmarks of Quality (BOQ) of de Tiered Fidelity Inventory (TFI) af om na te gaan in hoeverre de school de aanpak uitvoert zoals bedoeld.

Extern vanuit het Kenniscentrum SWPBS Nederland

Het Kenniscentrum SWPBS Nederland certificeert PBS-coaches. Hiermee wordt een hoogwaardige begeleiding van de school tijdens de implementatie van SWPBS bevorderd (zie onder opleiding). Gecertificeerde coaches nemen jaarlijks deel aan een bijscholingsdag, waar zij gevoed worden met recente inzichten en bijbehorende materialen uitgereikt krijgen.

Extern vanuit SWPBS Team NL

Het Kenniscentrum SWPBS Nederland, gehuisvest bij PI Research, het Windesheim Expertisecentrum PBS bij hogeschool en het Kenniscentrum Gedrag van Fontys hogescholen vormen samen het SWPBS Team NL. Dit team certificeert en hercertificeert scholen als SWPBS school voor de duur van 3 jaar. Ook kunnen scholen Erkenning op Groen krijgen, als tussenstap op weg naar certificering. Certificering vindt plaats op basis van een uitgebreide beoordeling van schriftelijke stukken en een werkbezoek door een lid van SWPBS Team NL. Een school kan certificeren wanneer in voldoende mate wordt voldaan aan een groot aantal [criteria](#) op alle pijlers en alle niveaus. Op de website van het [SWPBS Netwerk](#) zijn overzichten te vinden van welke scholen zijn [gecertificeerd](#) dan wel [erkenning op groen](#) hebben verkregen.

Randvoorwaarden

Voorwaarden om, onder begeleiding van een PBS-coach, het SWPBS implementatietraject succesvol te doorlopen, zijn:

- Minimaal 80% van het schoolteam ondersteunt de implementatie van SWPBS.
- De directeur is bereid een voortrekkersrol op zich te nemen.
- Er lopen op school geen andere, grote ontwikkelingstrajecten.

- Er wordt een PBS-team geformeerd.
- Er worden voldoende tijd en middelen beschikbaar gemaakt voor implementatie.

Uit grootschalig Amerikaans onderzoek (McIntosh et al., 2010, 2013, 2018) naar duurzame implementatie van SWPBS komt naar voren dat het scholen makkelijker lukt om volledige implementatie van de aanpak te verwezenlijken en behouden wanneer er sprake is van: sterk leiderschap in de school, draagvlak in het team, uitwerking en uitvoering van de aanpak zoals bedoeld, structureel gebruik van data in besluitvorming, een goed functionerend team, voldoende facilitering en middelen (o.a. coaching/consultatie), betrokkenheid van stakeholders zoals ouders en jeugdhulp en training/scholing van medewerkers. Deze bevindingen ondersteunen de randvoorwaarden zoals deze in Nederland worden gehanteerd.

Implementatie

De PBS-coach hanteert een vaste opzet en volgorde bij het begeleiden van een school in het uitwerken en implementeren van de verschillende onderdelen van de SWPBS-aanpak. Het hanteren van deze opzet draagt bij aan een hoger implementatietempo, wat in het onderzoek van Nelen en anderen (2021) bleek samen te hangen met betere uitkomsten. Grofweg gaat het om de volgende activiteiten en uitwerkingen per schooljaar:

Jaar 1 Implementatieactiviteiten	Jaar 1 Uit te werken producten
<ul style="list-style-type: none"> • Formeren van het PBS-team • Trainingsdag voor het PBS-team, verzorgd door de coach • Twee trainingdagen (of vier dagdelen) met het schoolteam (1 dag najaar, 1 dag voorjaar), verzorgd door de coach in samenwerking met het PBS-team • Maandelijkse PBS-teambijeenkomsten van twee uur, samen met de coach • Evaluaties tussen de directie en de coach • Informatieavond voor ouders 	<ul style="list-style-type: none"> • Er zijn drie tot vijf schoolbrede waarden vastgesteld. Deze zijn zichtbaar in de school. • Er is een matrix met gedragsverwachtingen voor alle plekken in en om de school, gerelateerd aan de waarden. • De gedragsverwachtingen zijn visueel gemaakt. • Er zijn lessen in 'goed gedrag' ontworpen om de gedragsverwachtingen actief aan te leren. • Er is een schoolbreed systeem van positieve bekrachtiging ontworpen. • Er is een plan uitgewerkt voor positief actief toezicht houden in de algemene ruimtes. • Er is een menu vastgesteld met eenduidige consequenties die kunnen volgen op ongewenst gedrag. • Er is een datasysteem in werking om gedrag en incidenten te volgen.
Jaar 2 Implementatieactiviteiten	Jaar 2 Uit te werken producten
<ul style="list-style-type: none"> • BOQ afname • Twee trainingdagen (of vier dagdelen) met het schoolteam (1 dag najaar, 1 dag voorjaar) verzorgd door de coach in samenwerking met het PBS-team • Maandelijkse PBS-teambijeenkomsten van twee uur, samen met de coach • Formering van PBS-zorgteam voor gele en rode interventies • Evaluaties tussen de directie en de coach • Informeren voor ouders 	<ul style="list-style-type: none"> • Jaarplan PBS-team • Jaarkalender voor schoolteam (wat per week aan PBS-elementen te doen) • Borgingsplan op groen • Menu van activiteiten op gele niveau • Inwerkpakket voor nieuwe medewerkers

Jaar 3 Implementatieactiviteiten	Jaar 3 Uit te werken producten
<ul style="list-style-type: none"> • BOQ afname of TFI • Twee trainingdagen (of vier dagdelen) met het schoolteam (1 dag najaar, 1 dag voorjaar), verzorgd door de coach in samenwerking met het SWPBS-team • Maandelijks PBS-teambijeenkomsten van twee uur, samen met de coach • Evaluatie tussen de directie en de coach • Vastleggen samenwerkingspartijen externen voor activiteiten op rode niveau • Oprichting kinderPBSteam ('kidsteam') • Voorbereiden van certificering 	<ul style="list-style-type: none"> • Jaarplan PBS-team • Jaarkalender voor schoolteam (wat per week aan PBS-elementen te doen) • Menu van activiteiten op rode niveau • Borgingsplan op geel en rood • Beleid rondom het volledig uitdragen van SWPBS in contact met ouders • Beleid rondom jaarlijkse borgingactiviteiten en vaste structuren PBS

Kosten

Kosten externe SWPBS-coach

Het begeleiden van een school bij de implementatie van SWPBS door een externe coach neemt ongeveer 90 uur in beslag op jaarbasis. Dit komt gemiddeld neer op een bedrag van €10.000 per jaar gedurende drie jaar.

Materiële kosten

De school dient rekening te houden met materiële kosten voor beloningen, tokens, het visualiseren van de gedragsverwachtingen, en dergelijke. Afhankelijk van waar de school voor kiest is hier een klein of groter budget voor nodig (50-1.200 euro).

Ureninvestering PBS-team

De leden van het PBS-team besteden op jaarbasis circa 46 uur per persoon aan de implementatie van SWPBS (10 bijeenkomsten van 2 uur, 16 uur training met het schoolteam; 10 uur overig).

Ureninvestering schoolteam

Overige schoolteamleden besteden op jaarbasis tussen de 20 en de 26 uur aan de implementatie van SWPBS (16 uur training en 4-10 uur deelname aan werkgroepen).

3. Onderbouwing

Probleem

School speelt een belangrijke rol in het leven van kinderen en jongeren. Het is niet alleen de plek waar ze leren lezen en rekenen, maar ook de plaats waar ze leeftijdgenoten ontmoeten, steeds onafhankelijker worden van hun ouders, geconfronteerd worden met maatschappelijke dilemma's en nog veel meer. School speelt een belangrijke rol in de cognitieve, sociaal-emotionele en burgerschapsontwikkeling van kinderen en jongeren. Hoe het er in de schoolomgeving aan toe gaat, heeft daarmee grote impact op de ontwikkeling van kinderen en jongeren. Deze is positiever wanneer in de schoolcontext sprake is van sociale veiligheid, een breed gedragen gevoel erbij te horen en goede onderlinge relaties (Wang & Degol, 2016).

De Onderwijsinspectie (2021) definieert een veilige school als een plek waar de sociale, psychische en fysieke veiligheid van leerlingen niet door het handelen van anderen wordt aangetast. "Dat betekent dat er een veilige en positieve sfeer is op school. Het betekent ook dat de school optreedt tegen pesten, uitschelden, discriminatie, geweld en andere vormen van ongepast gedrag, en deze zoveel mogelijk voorkomt" (Onderwijsinspectie, 2021). Een hoge mate van sociale onveiligheid refereert daarmee aan de situatie dat er in de schoolomgeving veel sprake is van externaliserend probleemgedrag van en tussen leerlingen. Een hoge frequentie van dit type probleemgedrag (verbale en fysieke agressie, pesten en spijbelen) is gerelateerd aan het veelvuldig voorkomen van conflicten op school, wanorde en frictie tussen leerlingen (Wang & Degol, 2016).

De meeste leerlingen op Nederlandse scholen voelen zich veilig. Voor 2% van de leerlingen in het primair en voortgezet onderwijs geldt dat niet. Respectievelijk 3% (PO) en 5% (VO) van de leerlingen geeft aan wekelijks of dagelijks gepest te worden; 7% (VO) - 8% (PO) geeft aan dat pesten soms voorkomt. Dit betreft meer dan 250.000 leerlingen en voor betrokkenen kan dit ernstige gevolgen hebben. Het aantal meldingen van geweld (psychisch en fysiek) en seksuele intimidatie en misbruik neemt de afgelopen jaren toe (1.300 meldingen). Het welbevinden en de sociale veiligheid wisselt sterk per school (afhankelijk van de locatie, populatie, schooltype, primair of voortgezet) (Onderwijsinspectie, 2022).

Het opgroeien in een sociaal onveilige schoolomgeving heeft negatieve gevolgen voor alle betrokkenen, zowel voor de leerlingen die veel probleemgedrag laten zien als voor leerlingen die veel met het probleemgedrag van anderen worden geconfronteerd of daarvan het slachtoffer zijn. Er ontstaat een negatief leerklimaat, waarin leerlingen zich minder goed voelen, minder goed tot leren komen, daardoor minder leren en uiteindelijk minder presteren (Ogülmüs & Vuran, 2016). Deze samenhang is bijvoorbeeld terug te zien in cijfers van de Onderwijsinspectie (2022), die constateren dat het percentage geschorste leerlingen in het (VO) het hoogst is op scholen waar leerlingen minder sociale veiligheid en welbevinden ervaren. Ook blijkt dat de eindtoetsscores in het PO hoger zijn op scholen waar leerlingen meer sociale veiligheid en welbevinden ervaren (Onderwijsinspectie, 2022).

Op het niveau van de individuele leerling leidt het vertonen van externaliserend probleemgedrag op school tot meer conflicten met en afwijzing door docenten en leerlingen en tot een verhoogd risico op leerachterstand, marginalisatie, schooluitval en

anti-sociale ontwikkeling (Algozzine et al., 2010; Dishion & Patterson, 2006; Ttofi, Farrington & Lösel, 2012). Bij leerlingen die het slachtoffer zijn van pesten heeft dit een negatieve impact op de mentale en fysieke gezondheid en hun functioneren op school. Het leidt tot een lager zelfbeeld, sociale angst, gevoelens van eenzaamheid en depressie en een verhoogd risico op verzuim (Arseneault, 2018; Gini & Pozzoli, 2013). Het gaat dus om gevolgen die een langdurige, negatieve impact hebben (zie ook Kretschmer et al., 2018; Allen et al., 2019; McDougall & Vaillancourt, 2015).

Oorzaken

Aan een negatief en onveilig schoolklimaat liggen diverse oorzaken ten grondslag, die op elkaar inwerken en elkaar versterken.

Bij leerlingen kan sprake zijn van risicofactoren die de kans dat zij gedragsproblemen op school vertonen, vergroten:

- 1) in de persoon van de leerling (bijvoorbeeld sterk temperament, lage of erg hoge intelligentie, aanwezigheid van psychische stoornissen zoals beschreven in de DSM, beperkte emotieregulatie, vertekende sociale informatieverwerking en beperkte probleemoplossingsvaardigheden)
- 2) in het gezin waar de leerling onderdeel van uitmaakt (bijvoorbeeld problemen in de ouder-kind-interactie, ontoereikende opvoedingsstrategieën van ouders, lage sociaal economische status van het gezin, het behoren tot een minderheidsgroep)
- 3) in de sociale context waarin de leerling zich buiten school begeeft (bijvoorbeeld wonen in een onveilige en/of kansarme buurt, behoren tot een vriendengroep met deviantie normen en gedragingen) en
- 4) in de geschiedenis van de leerling (bijvoorbeeld meegemaakte gebeurtenissen en eerdere onderwijservaringen).

Dit is wat de leerling 'meebrengt' naar school. Het zijn factoren die maken dat een kind vaker iets doet wat door de onderwijsprofessional wordt gezien als ongewenst/ongepast en/of storend, waardoor het kind meer wordt gecorrigeerd en minder (of zelfs niet) wordt bekrachtigd. Veel correctie en conflict schaden de samenwerkingsrelatie tussen leerling en leerkracht, waardoor leerlingen steeds minder gewenst gedrag laten zien en steeds meer ongewenst gedrag en de kans op correctie en conflict steeds verder toeneemt. Er ontstaat een negatieve spiraal ontstaat. Hoe meer van deze risicofactoren er aanwezig zijn (cumulatie) des te groter het risico van deze negatieve spiraal en daarmee probleemgedrag op school.

(Emerson et al., 2014; Fosco et al., 2012)

Bij docenten kan sprake zijn van risicofactoren die de kans vergroten dat zij met hun handelen gedragsproblemen uitlokken bij leerlingen dan wel in stand houden of zelfs versterken:

- 1) beperkte klassenmanagementvaardigheden (bijvoorbeeld tekorten in de vaardigheden die nodig zijn om een groep leerlingen aan het werk te krijgen en te houden, te weinig pro-actief handelen om de groep te leiden, de sfeer te bepalen en de dynamiek tussen de leerlingen te sturen),
- 2) beperkte didactische vaardigheden (bijvoorbeeld onvoldoende bij het ontwikkelingsniveau van leerlingen kunnen aansluiten, de inhoud onvoldoende (aantrekkelijk) kunnen overbrengen, te weinig 'achter' het ongewenste gedrag kunnen kijken en daardoor meer last hebben van het gedrag en minder ideeën hebben over hoe het gedrag kan worden voorkómen en omgebogen),

3) lage *teacher self-efficacy* (weinig vertrouwen in het eigen vermogen om gedrag en prestaties van leerlingen te beïnvloeden) en zichzelf te weinig zien als het rolmodel dat de omgangsnormen bepaalt,

4) veranderingen in eigen functioneren of leven die (tijdelijk) de belastbaarheid verminderen en/of stress verhogen, waardoor het moeilijker is om op dagelijkse basis de inspanningen te leveren die gevraagd worden van een docent (bijvoorbeeld ziekte, slaapproblemen, er wordt groter (mentaal) beroep gedaan door thuissituatie).
(Brunsting, Sreckovic & Lane, 2014; Wilkinson et al., 2021)

Ook in de groepsdynamiek, waaraan zowel de leerlingen als de docenten bijdragen, kan sprake zijn van risicofactoren, die ervoor zorgen dat het moeilijker is voor docenten om goed les te geven en voor leerlingen om zich goed te gedragen. Bijvoorbeeld:

1) in een klas zit een combinatie van leerlingen met sterk uiteenlopende

onderwijsbehoeften, of als gevolg van uitval of een tekort aan leerkrachten is de groep leerlingen te groot en/of steeds wisselend (waardoor het moeilijk is hen allemaal te bedienen)

2) er zijn grote verschillen tussen de docenten (bijvoorbeeld duo-leerkrachten), waardoor het sterk wisselt wat er van leerlingen verwacht wordt en hoe er met ongewenst gedrag wordt omgegaan

3) er ontstaan makkelijk conflicten tussen (groepjes) leerlingen, die niet goed worden opgelost, waardoor de situatie verhardt (zowel het aantal als de ernst van de conflicten neemt toe) en er een negatieve sfeer ontstaat

4) er is een groepsnorm waarbij er niet of onvoldoende worden opgetreden bij ongewenst gedrag tussen leerlingen (pesten) of tussen de docent(en) en leerlingen.

(Dishion & Tipsord, 2011; Goei & Kleijnen, 2009; Waasdorp, Bradshaw & Leaf, 2012).

In de context van de school kan sprake zijn van risicofactoren die een voedingsbodem vormen waarop andere risicofactoren sneller tot problemen leiden. Bijvoorbeeld:

1) beperkte *collective teacher efficacy* (gevoel van docenten dat zij gezamenlijk significante impact hebben op het gedrag en de ontwikkeling van leerlingen, en dat ze gezamenlijk meer kunnen bereiken dan als individu) is beperkt, er is weinig teamgevoel, het is 'ieder voor zich'

2) ligging in een buurt met minder mogelijkheden en meer conflicten en onveiligheid

3) instabiel of te klein docentencorps (wat leidt tot structureel hogere belasting van ander personeel, veel reactief handelen en reageren vanuit overlevingsstand)

(Brunsting, Sreckovic & Lane, 2014)

Wanneer er een cumulatie van risicofactoren optreedt, ontstaat er een negatieve spiraal, waarin een negatieve wisselwerking tussen leerlingen en hun omgeving en negatieve bekrachtiging van ongewenst gedrag zorgen voor escalatie (Dishion & Patterson, 2006). De kracht van beschermende factoren neemt af en het lukt de volwassenen in de school steeds minder goed om een klimaat te creëren waarmee zij prosociaal en leergedrag bij leerlingen uitlokken.

Aan te pakken factoren

SWPBS richt zich op risicofactoren op het niveau van de docenten, de groepsdynamiek en de school. Er wordt proactief gewerkt aan een positief, veilig schoolklimaat, waarin het leerlingen lukt om zich zo te gedragen dat zijzelf en anderen goed tot leren kunnen komen, door de omgeving zo in te richten dat dit gedrag wordt uitgelokt en versterkt.

Het gaat dus om ingrepen in de omgeving, met name het gedrag van de onderwijsprofessionals.

De subdoelen voor onderwijsprofessionals (1.2) zijn gericht op meer gezamenlijkheid: in kijk, waarden, concreet handelen en taalgebruik en modelgedrag. Daarmee is SWPBS gericht op het aanpakken van risicofactoren als beperkte (*collective*) *teacher efficacy*, grote verschillen tussen docenten en beperkte klassenmanagementvaardigheden. Het gaat steeds om heel concrete inhoud (wat wil je wel zien, wat wil je wel horen?) die proactief, met eenduidige, effectieve technieken wordt uitgelokt en versterkt. Daarmee is SWPBS ook gericht op versterking van de didactische vaardigheden van docenten op het gebied van gedrag en het voorkómen van en ingrijpen bij deviante groepsnormen.

Wanneer het lukt de subdoelen voor de onderwijsprofessionals te bereiken, kunnen ook de subdoelen voor leerlingen bereikt worden. De omgeving is geoptimaliseerd om prosociaal gedrag te kunnen tonen en daarvoor gewaardeerd te worden.

Verantwoording

De interventietheorie onder SWPBS is dat wanneer de onderwijsprofessionals in de school hun krachten bundelen en gezamenlijk en proactief een duidelijk, positief en stimulerend opvoed- en leerklimate neer weten te zetten, zij met elkaar de waarschijnlijkheid van prosociaal en constructief gedrag bij leerlingen sterk verhogen. Of zoals Tim Lewis, een van de pioniers, het verwoordt: *'We cannot 'make' students learn or behave, but we can create environments to increase the likelihood students learn and behave'* (Zabel, Teagarden & Kaff, 2019). De omgevingen waar Lewis op doelt zijn systematisch opgebouwd vanuit een beperkt aantal gedeelde waarden en normen over wat wel de bedoeling is (core curriculum), zodat het makkelijker wordt voor leerlingen om prosociaal gedrag en gedrag dat het leren bevordert te laten zien en leerlingen ook gewaardeerd worden voor het tonen van dit gedrag. SWPBS is daarmee gestoeld op sociaal leertheoretische principes en op systematisch werken: consistentie tussen mensen en over tijd. Dit draagt bij aan voorspelbaarheid, verbinding, rust en ruimte om te leren.

Binnen SWPBS wordt dit laatste vaak benoemd als: *implementation with fidelity*. Dit betekent dat 'zeggen wat je doet en doen wat je zegt' iedere dag en overal in de school hetzelfde is. Een kernelement in de interventietheorie is daarmee ook het investeren in gezamenlijkheid in wat je als onderwijsprofessional belangrijk vindt en gaat uitdragen. Zo bouwen de onderwijsprofessionals aan een gezamenlijke schoolcultuur waarin zij zich herkennen en gezien en gehoord voelen en waarin zij gewaardeerd worden voor hun bijdrage aan de gezamenlijke aanpak. Dit vergroot de *collective teacher efficacy*. De kracht zit daarmee niet zozeer in het handelen van de individuele onderwijsprofessional, maar vooral in het handelen van de groep onderwijsprofessionals. Naast *collective teacher efficacy* omvat dit ook het effectieve principe van modelgedrag. *'Be the change you want to see'* is een principe gestoeld op het sociaal leren: mensen zien bij elkaar welke positieve gevolgen gedrag heeft, waardoor de kans toeneemt dat zij gedrag ook laten zien. Modelgedrag wordt ook verwacht naar elkaar, naar mensen buiten de school (ouders, samenwerkingspartners) en vanuit directie naar de andere geledingen. Door de positieve gevolgen van dit gedrag zelf te ervaren, neemt eveneens de kans op toepassing toe. Ook draagt het bij aan onderlinge verbondenheid.

Door de focus op wat wel de bedoeling is en dit proactief te stimuleren, wordt veel probleemgedrag voorkómen. Werkend vanuit een preventiemodel (p.10) blijft er

vervolgens ruimte over voor het aansluiten bij leerlingen die iets extra's nodig hebben om prosociaal gedrag te laten zien en tot leren te komen. Deze extra investering wordt haalbaar voor de onderwijsprofessionals door ook hierin systematisch te werken (via toeleiding op basis van data), gezamenlijk een analyse en plan te maken en dezelfde cognitieve gedragstherapeutische principes meer intensief of beter toegesneden op een (groepje) leerling(en) toe te passen. Door goed de implementatie en de effecten te registreren is er meer aandacht en waardering voor de extra inzet van de docent. Ook worden minder effectieve activiteiten eerder beëindigd en meer effectieve activiteiten langer volgehouden.

Evidentie voor de effecten van deze interventietheorie worden gevonden in een rijke onderzoekstraditie rondom Positive Behavior (Interventions and) Supports. De theorie achter en invulling van verschillende onderdelen van SWPBS is ook deels gebaseerd op dit onderzoek. Daarom is er een voortdurende wisselwerking tussen ontwikkeling en onderzoek. In een recent overzicht onderbouwen Santiago-Rosario en anderen (2023) het statement dat SWPBS een 'evidence-based practice' is. Cruciaal punt hierbij is het daadwerkelijk uitvoeren zoals bedoeld (*implementation with fidelity*). Volledige implementatie van SWPBS kost tijd, 3-5 jaar (Sørli & Ogden, 2015), langer dan in Nederland doorgaans beschikbaar is voor wetenschappelijke studies (Nelen et al., 2021). Parallel aan toename van de betrouwbare implementatie ontstaan verbeteringen in het gedrag en de beleving van leerlingen (Sørli & Ogden, 2015; Nelen et al., 2021).

Na het schoolbreed expliciteren en aanleren van de gedragsverwachtingen voor leerlingen in de klas en in andere ruimtes in school en het implementeren van een schoolbreed beloningssysteem voor dit gedrag, gaan leerlingen in zowel het PO als het VO dit gedrag meer vertonen. Ook op bredere onderzoeksmaten rapporteren docenten meer prosociaal gedrag en meer sociaal-emotionele vaardigheden (Bradshaw et al., 2012; Ohkubo et al., 2022). Naast meer gewenst gedrag en een toename in vaardigheden, laten leerlingen ook minder ongewenst en problematisch gedrag zien: minder concentratieproblemen en minder storend en agressief gedrag (Bradshaw et al., 2010, 2012; Flannery et al., 2014). Dit onderbouwt het theoretisch model van de interventie (ongewenst gedrag voorkómen door focus op gewenst gedrag). In Noorwegen bleek het toepassen van de SWPBS-aanpak op de ongestructureerde plaatsen en momenten (buiten de klas) het sterkst gerelateerd aan vermindering van probleemgedrag (Sørli & Ogden, 2015). Verondersteld wordt dat door de aanpak met name in deze context er meer duidelijkheid komt over wat er verwacht wordt van leerlingen. Daarnaast blijkt uit Noors onderzoek naar SWPBS dat de veranderingen het grootst waren voor leerlingen waarbij Noors hun tweede taal was (en zij dus thuis een andere taal spraken). Ogden, Sørli en Amlund Hagen (2007) veronderstellen dat deze grotere verandering gerelateerd is aan de toename in duidelijkheid die docenten bieden over de gedragsverwachtingen, door deze te expliciteren, oefenen en bekrachtigen.

Meer prosociaal gedrag en minder probleemgedrag in de klas zorgt voor een positievere sfeer in de school en een betere kwaliteit van het leerklimaat (Sørli & Ogden, 2015). Doordat de rust op school en in de klas toeneemt, leerlingen minder vaak naar een time-out plek in of buiten de klas worden gestuurd en daardoor vaker aanwezig zijn in de les, kunnen ze beter profiteren van de instructies van de leraar en hebben ze meer tijd om te werken. Dit is ook wat in SWPBS-scholen gevonden wordt: leerlingen laten meer taakgericht gedrag zien (Algozzine & Algozzine, 2007; Caldarella et al., 2017; Wu et al., 2019). De docent hoeft minder vaak brandjes te blussen en houdt meer tijd over voor

instructie (Scott et al, 2014). Implementatie van de SWPBS-aanpak kan daardoor voor betere leerresultaten zorgen, maar deze verbetering wordt minder consistent gevonden dan de verbetering in gedrag en schoolklimaat (Santiago-Rosario et al., 2022). Effectieve instructie blijft daarom onontbeerlijk voor het verbeteren van leerresultaten (Scott et al., 2019).

Leraren functioneren in een team. Een schoolbrede aanpak gericht op het verbeteren van het schoolklimaat en de sociale veiligheid is te verkiezen boven leraren die in hun eentje proberen uit te vinden hoe met probleemgedrag om te gaan (Anyon et al., 2016; Bosworth & Judkins, 2014). Bovendien is bij het ontwikkelen van een meergelaagd model van ondersteuning in de school het hele team betrokken inclusief stafleden (Greenwood et al., 2008). Het gezamenlijk werken vanuit de SWPBS-aanpak zorgt ervoor dat het welbevinden van docenten toeneemt (Ohkubo et al., 2022), net als de teacher self-efficacy (Kelm & McIntosh, 2012; Sørlie, Ogden & Olseth, 2016). Docenten voelen zich meer empowered, gemotiveerd en meer competent in het lesgeven en hanteren van probleemgedrag van leerlingen. Ook de collective efficacy neemt toe (Sørlie, Ogden & Olseth, 2016): er is een toename in het vertrouwen van een team in hun gemeenschappelijke capaciteit om acties te ondernemen die bijdragen aan het succes van leerlingen. Collective efficacy is een min of meer stabiele eigenschap van een school en significant gerelateerd aan leerresultaten en de hoeveelheid probleemgedrag in de school (Sørlie & Torsheim, 2011).

4. Onderzoek

SWPBS wordt sinds 2009 in Nederland op scholen geïmplementeerd. Op dit moment zijn er circa 450 scholen waar met (onderdelen uit) SWPBS wordt gewerkt. De implementatiegraad verschilt sterk. Op dit moment zijn er in Nederland gecertificeerd: 35 scholen in PO (inclusief SBO), 5 scholen in (V)SO en 2 scholen in VO. Op deze scholen is in ieder geval *implementation with fidelity* is bereikt. Daarnaast zijn er 40 scholen die op weg zijn naar volledige implementatie en nu een Erkenning op groen hebben.⁹

4.1 Onderzoek naar de uitvoering

1. Onderzoek naar de culturele adaptatie van SWPBS aan de Nederlandse onderwijs context

Auteurs:	M.J.M. Nelen, T. M. Willemse, M.A. van Oudheusden, S.L. Goei
Uitgave:	2020
Soort onderzoek:	kwalitatief/exploratief onderzoek
Methode:	survey (n= 12 experts) & online discussie (n=10 experts)
Respondenten:	Nederlandse PBS experts (opgeleid tot PBS coach, minimaal 3 jaar ervaring in het coachen van scholen, bij voorkeur ook onderzoek gedaan of coaches opgeleid)

Resultaten

Onderzoeksvragen: Wat zijn volgens Nederlandse experts kenmerkende elementen en standaard procedures van SWPBS in Nederland?

- Welke kenmerkende elementen worden door Nederlandse experts geïdentificeerd en op welke wijze definiëren ze deze kenmerkende elementen?
- Op welke wijze reflecteren Nederlandse experts op procedures in de Nederlandse schoolcontext?

Bij de introductie van SWPBS in Nederland zijn sleutelpublicaties, zoals handboeken, effectstudies en beschrijvingen samengevat in wat de vijf pijlers van SWPBS genoemd wordt (Nelen et al., 2016). Dit is gedaan ten behoeve van de professionals in de praktijk. In het artikel wordt beschreven hoe SWPBS in Nederland is geïntroduceerd en aangepast is aan de Nederlandse context. Omdat er verschillende manieren zijn om SWPBS in een school te implementeren en de opleiding van PBS coaches door twee verschillende instituten gebeurt (PI Research & Fontys/Windesheim Hogeschool) was het doel van het onderzoek om te verkennen hoe Nederlandse experts dachten over de kenmerken van SWPBS. Daarbij wordt een onderscheid gemaakt tussen kenmerkende elementen (constante factor) en procedures (kunnen per context verschillen).

Alle experts waren bekend met de vijf pijlers van SWPBS. Uit de consultatie bleek dat de aanpassing aan de Nederlandse context vooral een aanpassing in procedures betrof, de kenmerkende elementen bleven overeind. Pijler 5 "samenwerken met ouders en ketenpartners" werd minder genoemd door experts. Dit kan verklaard worden doordat de meeste Nederlandse scholen nog aan het begin van het implementatieproces stonden, waardoor de focus meer lag bij processen in de school dan op samenwerking met externe partners. Procedures die waren aangepast zijn: gedragslessen, reageren op probleemgedrag, dataverzameling, betrokkenheid leerlingen, contacten met ouders, en ketenpartners. Alle experts waren het erover eens dat token economy systemen een

⁹ <https://www.swpbsnetwerk.nl/gecertificeerde-scholen/>

belangrijk onderdeel van SWPBS zijn, ondanks het aanvankelijke verzet hiertegen in de scholen. Aangezien de acceptatie van SWPBS afhankelijk is van persoonlijke overtuigingen, waarden en motivatie van leraren, is het van belang bij de introductie van SWPBS in een school expliciet aandacht te besteden aan de onderliggende culturele kenmerken en theorieën (zoals Applied Behavior Analysis).

2. Onderzoek naar implementatiebetrouwbaarheid

Auteurs: M.J.M. Nelen, A. Blonk, R.H.J. Scholte, E. Denessen
Uitgave: 2020
Soort onderzoek: evaluatief onderzoek
Methode: meten/beschrijven van de mate van implementatie
Respondenten: 117 Nederlandse scholen (n = 92 basisonderwijs; n = 25 speciaal onderwijs)

Resultaten

Onderzoeksvragen:

- Welke kenmerkende elementen en standaard procedures van SWPBS Tier 1 zijn aanwezig in Nederlandse scholen gemeten met de TFI en SET?
- Wat zijn psychometrische kenmerken van de aan de Nederlandse context aangepaste TFI en SET?

SWPBS is een schoolbrede benadering met kenmerkende elementen en procedures. Het is geen vast omschreven methodiek maar moet op maat gemaakt worden voor de context waarin het geïmplementeerd wordt (contextual fit). De mate van succes van de aanpak hangt nauw samen met contextual fit en implementatiebetrouwbaarheid (Simonsen et al., 2012). Om de implementatiebetrouwbaarheid (fidelity) te meten zijn in de VS verschillende instrumenten ontwikkeld en gevalideerd. Voorbeelden daarvan zijn de TFI (Tiered Fidelity Inventory) (McIntosh et al., 2017) en de SET (Schoolbrede Evaluatie Toets) (Horner et al., 2004; Nelen & van Bergen, 2013). Het meten van "fidelity" van schoolbrede systemen is daarbij geoperationaliseerd als de mate waarin kenmerkende elementen en standaard procedures aanwezig zijn in de school.

In deze studie zijn de TFI en SET vertaald, uitgetoetst en vervolgens afgenomen in 117 Nederlandse scholen. Het doel was om te kijken of, en zo ja welke, kenmerkende elementen wel en niet aanwezig waren in Nederlandse scholen. Hiervoor werden 82 PBS professionals opgeleid in het afnemen van de instrumenten.

Bijna alle scholen hadden een PBS team met een afvaardiging van de teamleden plus de directeur en er waren afspraken gemaakt over de vergaderingen (>90%). Ook werden in alle scholen gedragsverwachtingen vastgesteld en onderwezen en bij 66-80% (afhankelijk van de maat) waren de feedbacksystemen op orde. Leraren pasten de afspraken toe in de klas (89%). Teams werden getraind in PBS technieken. Op 52% van de scholen werden data verzameld over gedragsincidenten. En in de meeste scholen stond de implementatie van SWPBS hoog op de prioriteitenlijst (77%). Sommige onderdelen van SWPBS waren lastiger te implementeren. Betrokkenheid van leerlingen, ouders en ketenpartners was laag. Data gestuurd werken scoorde laag (slechts 15% van alle scholen voldeed aan alle criteria). Leerlingen vonden het lastig om de waarden te benoemen (op basis waarvan de gedragsverwachtingen worden geformuleerd).

Op de items die aangepast waren aan de Nederlandse context zagen we dat alle scholen gedragslessen gaven (ook al konden de leerlingen de waarden niet benoemen) en feedbacksystemen hanteerden. In Amerikaanse scholen wordt er gewerkt met ODR's (Office Discipline Referrals). In Nederland worden de meeste gedragsproblemen in de klas door de leraar zelf opgelost. Daarvoor in de plaats hebben wij in Nederland een gedragsincidentenregistratieformulier ontwikkeld. Ondanks de Nederlandse focus op de betrokkenheid van leerlingen, scoorde dit item laag.

Scores van basisonderwijs en speciaal onderwijs vertoonden dezelfde patronen. Scholen voor speciaal onderwijs waren beter in het definiëren van en documenteren van hoe om te gaan met probleemgedrag.

Het onderzoek toonde aan dat TFI en SET geschikte instrumenten zijn om de mate van implementatie te meten in Nederlandse scholen. De correlatie tussen de TFI en SET was sterk. Deelnemende scholen waren gemiddeld 2 jaar en 5 maanden bezig met de implementatie van SWBS. Gemiddelde scores op de TFI en SET waren respectievelijk 60% en 70%. In de VS is de gemiddeld score op de TFI 74%. Doorgaans zijn de scores op de SET 10% hoger. In de VS wordt een score van 70% op de TFI en 80% op de SET aangehouden als cut-off scores (*implementing with fidelity*).

3. Beschrijving van een professionaliseringstraject in VSO-cluster-4

Auteurs: C. van Tuijl & T. Hylkema
Uitgave: 2018
Soort Onderzoek: Case study van een professionaliseringstraject
Methode: voor- en nameting d.m.v. vragenlijsten en observatie
Respondenten: medewerkers (n=23) van VSO-cluster-4 leerwerktrajecten op vier verschillende locaties

Resultaten

Onderzoeksvragen: Kunnen de pedagogische vaardigheden van de medewerkers in leerwerktrajecten verbeterd worden met behulp van een positieve pedagogische benadering, SWPBS?

Werkt de positief pedagogische benadering positief door op het welbevinden van leerlingen?

Tijdens en na afloop van een tweejarig SWPBS implementatie traject werden medewerkers geobserveerd in de klas en gevraagd een vragenlijst over positief pedagogisch handelen in te vullen. Positieve punten waren heldere gedragsverwachtingen, aanleren van gedrag en actief toezicht tijdens de pauzes. Aandachtspunten waren het lesgeven conform de PBS planning, het bekrachtigen van gewenst gedrag d.m.v. beloningen en het hanteren van consequenties. De observaties toonden gemiddeld genomen een (ruim) voldoende score voor Kwaliteit Feedback, Productiviteit, Positief Klimaat, Sensitiviteit Leerkracht, Respect voor Autonomie Leerlingen, Gedragsregulatie en Negatief Klimaat (hier een zeer lage score). Bij nameting was de interactiekwaliteit ruim voldoende tot goed. De gegevens over interactiekwaliteit bij de nameting stemden tot tevredenheid.

De leerlingen uit de leerwerktrajecten werd gevraagd een vragenlijst in te vullen over hun welbevinden. Een harde conclusie dat het door leerlingen gerapporteerde welbevinden verbeterd is kan niet getrokken worden, maar gemiddeld genomen wijzen

de uitkomsten van leerlingen bij nameting op een ruim voldoende welbevinden, sociale relaties en pedagogisch klimaat. Dit noemen de auteurs een belangrijk gegeven.

Het implementatietraject kende een weerbarstig verloop (wisseling personeel, veranderende omstandigheden). Aan belangrijke implementatie-eisen werd voldaan en het professionaliseringstraject is tot een goed einde gebracht. Conform de verwachtingen is een meer positieve grondhouding van de medewerkers bij een groep complexe leerlingen tot stand gebracht en bestendig.

4.2 Onderzoek naar de behaalde effecten

Inleiding

Er is veel onderzoek gedaan naar de effecten van SWPBS. De meeste onderzoeken zijn uitgevoerd in de VS. Hier werken dan ook meer dan 27.500 scholen met SWPBS. De uitkomstmaten die in deze onderzoeken gebruikt worden zijn niet altijd één op één te vertalen naar de Europese context. Zo werken we in Nederland niet met Office Discipline Referrals (ODRs). Ook buiten de VS is onderzoek gedaan naar de effecten van SWPBS, bijvoorbeeld in Canada, Australië, Noorwegen, en recentelijk ook in Nederland. Gezien de grote hoeveelheid Amerikaanse studies naar de effecten van SWPBS (zo zijn er voor de uitkomstmaat "school verwijdering" alleen al 778 studies te identificeren) is er hier voor gekozen recente systematic literature reviews op te nemen. Daarnaast vermelden we relevante studies uit Europa en Nederland.

Onderzoek 1

Nelen, M. J. M., Scholte, R. H. J., Blonk, A., van der Veld, W., Nelen, W., & Denessen, E. (2021). School-Wide Positive Behavioral Interventions and Support (SWPBIS) in Dutch elementary schools: exploring fidelity and effects. *Psychology in the Schools*, 1-15. <https://doi.org/https://doi.org/10.1002/pits.22483>

- Het onderzoek is in Nederland uitgevoerd: Ja
- Het onderzoek betreft de hier beschreven, Nederlandse interventie (en niet een andere, soortgelijke interventie of een buitenlandse versie of variant): Ja
- Het onderzoek is uitgevoerd in de praktijk: Ja
- Er is een voormeting: Nee
- Er is een nameting: Nee
- Er is een follow-up meting van minimaal 6 maanden na het einde van de interventie: Nee

Type onderzoek: evaluatief

Methode: gedurende drie schooljaren zijn jaarlijks data op schoolniveau verzameld mbt de implementatie betrouwbaarheid (fidelity: TFI en SET), sociale veiligheid (bestaande uit algemeen gevoel van veiligheid, onveilige locaties in en rond de school, slachtofferschap, welbevinden van leerlingen), aantal gedragsincidenten en het percentage leerlingen dat extra ondersteuning ontving voor gedrag. Within subject repeated measures ANOVA is gebruikt om te onderzoeken of de groepsgemiddelden over de jaren heen veranderden. Om de relatie tussen (verandering in) fidelity en uitkomsten te meten zijn regressieanalyses gedaan.

Respondenten: 66 Nederlandse basisscholen (regulier PO)

Onderzoeksvragen

- (1) Op welke wijze veranderen de mate van implementatie van SWPBS Tier 1 en uitkomstmaten (te weten de beleving van leerlingen van sociale veiligheid, het voorkomen van gedragsincidenten en het percentage leerlingen dat extra ondersteuning ontvangt voor gedrag) op Nederlandse basisscholen over tijd?
- (2) Wat is de relatie tussen de mate van implementatie van SWPBS Tier 1 en de uitkomstmaten in deelnemende scholen?
- (3) Is toename van de mate van implementatie van SWPBS Tier 1 gekoppeld aan een verbetering van uitkomstmaten in deelnemende scholen?

Resultaten

De scores voor implementatiebetrouwbaarheid namen significant toe (Cohen's d 1.13 voor de TFI en 0.88 voor de SET) en het percentage leerlingen dat aangaf dat er onveilige locaties in en rond de school waren nam significant af (Cohen's d -0.41). Welbevinden (0.17), algeheel gevoel van veiligheid (0.08), slachtofferschap (-0.14), aantal gedragsincidenten (-0.25) en het percentage leerlingen op een school dat extra ondersteuning ontving voor gedrag (-0.13) lieten geen significante verandering zien ofschoon er wel een positieve trend in de gemiddelden te zien was. Uit de regressie analyses kwam een afname van het aantal gedragsincidenten en een toename van het welbevinden naar voren. Dit impliceert dat leerlingen hun school als veiliger ervoeren.

Er werd geen sterke relatie tussen implementatiebetrouwbaarheid en uitkomsten, zoals zichtbaar in Amerikaanse studies, gevonden. Wel was de verandering in implementatiebetrouwbaarheid gerelateerd aan een toename van het welbevinden van leerlingen en een afname van het aantal gedragsincidenten in de scholen. Dit impliceert dat een vlotte implementatie (want sterke verandering in implementatiebetrouwbaarheid) belangrijk is voor welbevinden en gedragsincidenten. Er werden geen negatieve effecten gevonden.

Onderzoek 2

Sørlie, M.-A. & Ogden, T. (2015). School-Wide Positive Behavior Support–Norway: impacts on problem behavior and classroom climate. *International Journal of School & Educational Psychology*, 00, 1-16.
<https://doi.org/0.1080/21683603.2015.1060912>

- Het onderzoek is in Nederland uitgevoerd: Nee
- Het onderzoek betreft de hier beschreven, Nederlandse interventie (en niet een andere, soortgelijke interventie of een buitenlandse versie of variant): Ja
- Het onderzoek is uitgevoerd in de praktijk: Ja
- Er is een voormeting: Ja
- Er is een nameting: Ja
- Er is een follow-up meting van minimaal 6 maanden na het einde van de interventie: Ja

Type onderzoek: versterkt niet-gerandomiseerd experimenteel design

Methode: Vragenlijsten (probleemgedrag, klassenklimaat) en implementatiebetrouwbaarheid zijn op vier momenten (in de periode 2006-2011) afgenomen bij stafleden en leerlingen van groep 6-9 (9-12 jaar) op interventiescholen die met SWPBS werkten en controlescholen. Kenmerken van de school werden als covariaat in de multi-level analyses meegenomen.

Respondenten: 28 Noorse interventie basisscholen en 20 Noorse controle basisscholen. In totaal namen 1211 stafleden en 13570 leerlingen aan de studie deel.

Onderzoeksvragen: (1) Komt er op scholen die met SWPBS werken minder probleemgedrag, aangegeven door staf en leerlingen, voor in en buiten de klas over tijd en waarderen stafleden en leerlingen het klassenklimaat als positiever? (2) Worden de uitkomsten van de interventie gemodereerd door de kwaliteit van implementatie?

Resultaten: Op scholen die met SWPBS werkten had de invoering van SWPBS een positief effect over tijd op de afname van probleemgedrag in algemene ruimtes in de school. Vergeleken met de controlescholen was er in het algemeen minder probleemgedrag. Dit gold vooral voor scholen met een hoge mate van implementatiebetrouwbaarheid. Op deze scholen was er ook minder probleemgedrag in de klas zichtbaar. Op de SWPBS scholen kregen ook minder leerlingen buiten de eigen klas les in vergelijking met de controlescholen, waar dit aantal toenam. De docenten op SWPBS scholen kwalificeerden het leerklimaat in de klas als positiever. Er werden geen negatieve effecten gevonden.

Onderzoek 3

Lee, A., & Gage, N. A. (2020). Updating and expanding systematic reviews and meta-analyses on the effects of school-wide positive behavior interventions and supports. *Psychology in the Schools*, 1-22. <https://doi.org//10.1002/pits.22336>

- Het onderzoek is in Nederland uitgevoerd: Nee
- Het onderzoek betreft de hier beschreven, Nederlandse interventie (en niet een andere, soortgelijke interventie of een buitenlandse versie of variant): Ja
- Het onderzoek is uitgevoerd in de praktijk: De beschreven onderzoeken wel
- Er is een voormeting: Ja
- Er is een nameting: Ja
- Er is een follow-up meting van minimaal 6 maanden na het einde van de interventie: Nee

Type onderzoek:

Systematische literatuurstudie met de focus op studies met een groep gerelateerd experimenteel design, die de effecten van de implementatie van SWPBS op leerling uitkomsten onderzochten: op school, staf, en leerling niveau inclusief gedrag, leerresultaten en uitkomsten op organisatie niveau. Onafhankelijke variabele in de studies was de implementatie van SWPBS. Uitkomsten werden op schoolniveau gemeten. Geselecteerde studies betroffen randomized control trials (RCT's) of of quasi experimentele designs.

Doelgroep: Basisscholen en middelbare scholen (Kindergarten -12th grade)

Resultaten:

Er werden 32 studies geselecteerd. Dertien daarvan rapporteerden uitkomsten voor leerresultaten, vier studies rapporteerden over uitkomsten voor de schoolorganisatie. Zestien studies rapporteerden over uitkomsten op gedrag, zoals schorsing en uit de klas gestuurd worden (office discipline referrals, ODR). Andere gedragsuitkomsten waarover gerapporteerd wordt in de studies waren: lijfstraffen, justitiële maatregelen, arrestaties op school, pesten, uitstoting door de groep, emotionele stoornissen. Resultaten uit de

studies toonden aan dat er sprake was van een afname van probleemgedrag-gerelateerde maatregelen als verwijdering en ODRs en ook van de meer ernstige gedragsuitkomsten als arrestaties. Drie studies gaven geen resultaten voor probleemgedrag aan. Effecten voor leerresultaten lieten een wisselend beeld zien. Resultaten met betrekking tot persoonlijke veiligheid gaven een wisselend beeld. Eén studie vond positieve effecten voor de schoolorganisatie voor de gezondheid van de organisatie (*organizational health*), invloed van beschikbare middelen (*resource influence*), verbondenheid van de staf (*staff affiliation*) en gerichtheid op leren (*academic emphasis*). Uit de meta-analyse kwam een positief statistisch significant effect van SWPBS naar voren voor uitkomsten uit zowel het gedrags- als het leerdomein als voor de school als organisatie. Er werden geen negatieve effecten gevonden.

Onderzoek 4

Gage, N. A., Whitford, D. K., & Katsiyannis, A. (2018). A review of schoolwide positive behavior interventions and supports as a framework for reducing disciplinary exclusions. *The Journal of Special Education, 52*(3), 142-151.

<https://doi.org/10.1177/0022466918767847>

- Het onderzoek is in Nederland uitgevoerd: Nee
- Het onderzoek betreft de hier beschreven, Nederlandse interventie (en niet een andere, soortgelijke interventie of een buitenlandse versie of variant): Ja
- Het onderzoek is uitgevoerd in de praktijk: De 4 beschreven onderzoeken wel
- Er is een voormeting: Ja
- Er is een nameting: Ja
- Er is een follow-up meting van minimaal 6 maanden na het einde van de interventie: Nee

Type onderzoek: Systematische literatuur studie met een meta-analyse van groep gerelateerd experimenteel onderzoek naar de effecten van SWPBS op het verminderen van disciplinaire maatregelen zoals schorsingen van school van leerlingen en uit de klas gestuurd worden (ODR).

Methode: In de review werden studies geselecteerd die zich hebben gefocust op schoolbrede effecten van SWPBS. De onderzochte interventie is dezelfde als in Nederland wordt uitgevoerd (zie ook toelichting bij onderzoek naar de uitvoering). De implementatiebetrouwbaarheid werd in drie van deze onderzoeken gemeten met de SET.

Resultaat: 4 studies zijn in de review meegenomen: 2 randomized control trials (RCT) en 2 onderzoeken met een quasi-experimenteel design (Algozzine et al., 2012; Bradshaw et al., 2010; Flannery et al., 2014; Nelson et al., 2002). Er werd een groot interventie effect gevonden ($g = -.86$) voor de schorsingen. Er werd geen effect gevonden voor het uit de klas sturen van leerlingen. Er werden geen negatieve effecten gevonden.

5. Samenvatting Werkzame elementen

Schoolbrede aanpak:

- Investeren in gezamenlijkheid in de waarden die je als onderwijsprofessional wilt leren aan de leerlingen en wat een ieder hier concreet onder verstaat.
- Inzetten op *collective teacher efficacy*, door zowel preventief in gezamenlijkheid te werken als bij veel ongewenst gedrag (een probleem in de klas is een gezamenlijk probleem).

Cognitief-gedragstherapeutische aanpak:

- Systemen benutten die onderwijsprofessionals helpen om dat wat zij belangrijk vinden consequent uit te lokken en te waarderen (bekrachtigen).
- Waarden vertalen in concreet gewenst gedrag en dit gedrag aanleren (zoals ook rekenen en taal worden aangeleerd).
- Preventieve focus op 'wat wel' en het zien en waarderen wanneer leerlingen dit gedrag tonen.
- Onderwijsprofessionals laten het gewenste gedrag zelf ook zien (model staan).

Zeggen wat je doet en doen wat je zegt (*implementation with fidelity*):

- In een logische volgorde en een vast tempo in een aantal jaar het totale pakket uitwerken en implementeren.
- Systematisch monitoren van wat onderwijsprofessionals en leerlingen doen: minder onderbuik, meer handelen op basis van gegevens.

Meergelaagd model van ondersteuning:

- Focus op het uitvoeren van een stevige, groene basis waar de meeste leerlingen voldoende aan hebben om zich goed te ontwikkelen.
- Snel toevoegen van een tijdelijke intensieve aanpak op maat.

6. Aangehaalde literatuur

- Algozzine, K., & Algozzine, B. (2007). Classroom instructional ecology and school-wide positive behavior support. *Journal of Applied School Psychology, 24*(1), 29-47. https://doi.org/10.1300/J370v24n01_02
- Algozzine, B., Wang, C., & Violette, A. S. (2010). Reexamining the relationship between academic achievement and social behavior. *Journal of Positive Behavior Interventions, 13*(1), 13-16. <https://doi.org/10.1177/1098300709359084>
- Algozzine, B., Wang, C., White, R., Cooke, N., Marr, M. B., Algozzine, K., Helf, S. S., & Duran, G. Z. (2012). Effects of Multi-Tier Academic and Behavior Instruction on Difficult-to-Teach Students. *Exceptional Children, 79*(1), 45-64. <Go to ISI>://WOS:000308056200004
- Allen, J. P., Narr, R. K., Loeb, E. L., & Davis, A. A. (2019). Beyond deviancy-training: Deviant adolescent friendships and long-term social development. *Development and Psychopathology, 31*(5), 1609-1618. <https://doi.org/10.1017/S095457941900083X>
- Anyon, Y., Nicotera, N., & Veeh, C. A. (2016). Contextual Influences on the Implementation of a Schoolwide Intervention to Promote Students' Social, Emotional, and Academic Learning. *Children & Schools, 38*(2), 81-88. <https://doi.org/10.1093/cs/cdw008>
- Arseneault, L. (2018). Annual Research Review: The persistent and pervasive impact of being bullied in childhood and adolescence: implications for policy and practice. *Journal of Child Psychology and Psychiatry, 56*, 405-421. <https://doi.org/10.1111/jcpp.12841>
- Bosworth, K., & Judkins, M. (2014). Tapping into the Power of School Climate to Prevent Bullying: One Application of Schoolwide Positive Behavior Interventions and Supports. *Theory into Practice, 53*(4), 300-307. <https://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=eric&AN=EJ1042951&site=ehost-live> <http://dx.doi.org/10.1080/00405841.2014.947224>
- Bradshaw, C. P., Koth, C. W., Bevans, K. B., Lalongo, N., & Leaf, P. J. (2008). The Impact of school-wide positive behavioral interventions and supports (PBIS) on the organizational health of elementary schools. *School Psychology Quarterly, 23*(4), 462-473. <https://doi.org/10.1037/a0012883>
- Bradshaw, C. P., Koth, C. W., Thornton, L. A., & Leaf, P. J. (2009). Altering school climate through School-Wide Positive Behavioral Interventions and Supports: findings from a group-randomized effectiveness trial. *Prevention Science, 10*(2), 100-115. <https://doi.org/10.1007/s11121-008-0114-9>
- Bradshaw, C. P., Mitchell, M. M., & Leaf, P. J. (2010). Examining the effects of Schoolwide Positive Behavioral Interventions and Supports on student outcomes. Results from a randomized controlled effectiveness trial in elementary schools. *Journal of Positive Behavior Interventions, 12*(3), 133-148. <https://doi.org/10.1177/1098300709359084>
- Bradshaw, C. P., Pas, E. T., Bloom, J., Barrett, S., Hershfeldt, P., Alexander, A., McKenna, M., Chafin, A. E., & Leaf, P. J. (2012). A State-Wide Partnership to Promote Safe and Supportive Schools: The PBIS Maryland Initiative. *Administration and Policy in Mental Health and Mental Health Services Research, 39*(4), 225-237. <https://doi.org/10.1007/s10488-011-0384-6>
- Bradshaw, C. P., Pas, E. T., Goldweber, A., Leaf, P. J., & Rosenberg, M. S. (2012). Integrating school-wide positive behavioral interventions and supports with tier 2 coaching to student support teams: The PBISplus model. *Advances in School Mental Health Promotion, 5*, 177-193.
- Bradshaw, C. P., Reinke, W. M., Brown, L. D., Bevans, K. B., & Leaf, P. J. (2008). Implementation of school-wide positive behavioral interventions and supports (PBIS) in elementary schools: observations from a randomized trial. *Education and Treatment of Children, 31*, 11-16.

- Bradshaw, C. P., Waasdorp, T. E., & Leaf, P. J. (2012). Effects of schoolwide Positive Behavioral Interventions and Supports on child behavior problems. *Pediatrics*, *130*(5), E1136-E1145. <https://doi.org/10.1542/peds.2012-0243>
- Bradshaw, C. P., Waasdorp, T. E., & Leaf, P. J. (2015). Examining variation in the impact of school-wide positive behavioral interventions and supports: findings from a randomized controlled effectiveness trial. *Journal of Educational Psychology*, *107*(2), 546-557. <https://doi.org/10.1037/a0037630>
- Brunsting, N. C., Sreckovic, M. A., & Lane, K. L. (2014). Special education teacher burnout: A synthesis of research from 1979 to 2013. *Education and Treatment of Children*, *37*, 681-711. <https://doi.org/10.1353/etc.2014.0032>
- Caldarella, P., Williams, L., Jolstead, K. A., & Wills, H. P. (2017). Managing student behavior in an elementary school music classroom: A study of class-wide function-related intervention teams. Update: Applications of *Research in Music Education*, *35*(3), 23-30. <https://doi.org/10.1177/8755123315626229>
- Cornell, D. G., & Mayer, M. J. (2010). Why do school order and safety matter? *Educational Researcher*, *39*(1), 7-15. <https://doi.org/10.3102/0013189X09357616>
- Dishion, T. J., & Patterson, G. R. (2006). The development and ecology of antisocial behavior in children and adolescents . In D. Cicchetti & D. J. Cohen (Eds.), *Developmental psychopathology: Vol. 3. Risk, disorder, and adaptation* (pp. 503 – 541). New York , NY: Wiley.
- Dishion, T. J., & Tipsord, J. M. (2011). Peer contagion in child and adolescent social and emotional development. *Annual Review of Psychology*, *62*, 189-214. <https://doi.org/10.1146/annurev.psych.093008.100412>
- Emerson, E., Blacher, J., Einfeld, S., Hatton, C., Robertson, J., & Stancliffe, R. J. (2014). Environmental risk factors associated with the persistence of conduct difficulties in children with intellectual disabilities and autistic spectrum disorders. *Research in Developmental Disabilities*, *35*(3508-3517). <https://doi.org/10.1016/j.ridd.2014.08.039>
- Flannery, K. B., Fenning, P., Kato, M. M., & McIntosh, K. (2014). Effects of School-Wide Positive Behavioral Interventions and Supports and Fidelity of Implementation on Problem Behavior in High Schools. *School Psychology Quarterly*, *29*(2), 111-124. <https://doi.org/10.1037/spq0000039>
- Fosco, G. M., Stormshak, E. A., Dishion, T. J. & Winter, C. E. (2012) Family Relationships and Parental Monitoring During Middle School as Predictors of Early Adolescent Problem Behavior. *Journal of Clinical Child & Adolescent Psychology*, *41*:2, 202-213, DOI: [10.1080/15374416.2012.651989](https://doi.org/10.1080/15374416.2012.651989)
- Gage, N. A., Grasley-Boy, N., George, H. P., Childs, K., & Kincaid, D. (2019). A Quasi-Experimental Design Analysis of the Effects of School-Wide Positive Behavior Interventions and Supports on Discipline in Florida. *Journal of Positive Behavior Interventions*, *21*(1), 50-61.
- Gage, N. A., Sugai, G., Lewis, T. J., & Brzozowy, S. (2015). Academic Achievement and School-Wide Positive Behavior Supports. *Journal of Disability Policy Studies*, *25*(4), 199-209. <https://doi.org/10.1177/1044207313505647>
- Gage, N. A., Whitford, D. K., & Katsiyannis, A. (2018). A review of schoolwide positive behavior interventions and supports as a framework for reducing disciplinary exclusions. *The Journal of Special Education*, *52*(3), 142-151. <https://doi.org/10.1177/0022466918767847>
- Gini, G., & Pozzoli, T. (2013). Bullied Children and Psychosomatic Problems: A Meta-analysis. *Pediatrics*, *132*, 720–729. <https://doi.org/10.1542/peds.2013-0614>
- Goei, S. L., & Kleijnen, R. (2009). *Eindrapportage literatuurstudie Onderwijsraad "Omgaan met zorgleerlingen met gedragsproblemen"* [Literature review for the council for education study "Dealing with special needs students with challenging behavior"]. Lectoraat Onderwijszorg en samenwerking binnen de keten, Christelijke Hogeschool Windesheim.

- Goei, S. L., & Schipper (2016). *Teachers' sense of self efficacy scale. Experimentele versie 2.0*. Amsterdam: VU.
- Greenwood, C. R., Kratochwill, T. R., & Clements, M. (2008). *Schoolwide prevention models. Lessons learned in elementary schools*. The Guilford Press.
- Horner, R., Newton, J. S., Todd, A., Algozinne, B., Algozinne, K., Cusumano, D., & Preston, A. I. (2018). A randomized wait-list controlled analysis of Team Initiated Problem Solving professional development and use. *Behavioral Disorders, 43*(4), 444-456. <https://doi.org/10.1177%2F0198742917745638>
- Horner, R. H., Sugai, G., Smolkowski, K., Eber, L., Nakasato, J., Todd, A. W., & Esperanza, J. (2009). A randomized, wait-list controlled effectiveness trial assessing school-wide positive behavior support in elementary schools. *Journal of Positive Behavior Interventions, 11*(3), 133-144. <https://doi.org/10.1177/1098300709332067>
- Horner, R. H., Todd, A. W., Lewis-Palmer, T., Irvin, L. K., Sugai, G., & Boland, J. B. (2004). The Schoolwide Evaluation Tool (SET): a research instrument for assessing School-Wide Positive Behavior Support. *Journal of Positive Behavior Interventions, 6*(3), 3-12. <https://doi.org/10.1177/10983007040060010201>
- Kelm, J. L., & McIntosh, K. (2012). Effects of school-wide positive behavior support on teacher self-efficacy. *Psychology in the Schools, 49*(2), 137-147. <https://doi.org/10.1002/pits.20624>
- Kretschmer, T., Veenstra, R., Branje, S., Reijneveld, S. A., Meeus, W. H. J., Deković, M., ... Oldehinkel, A. J. (2018). How Competent are Adolescent Bullying Perpetrators and Victims in Mastering Normative Developmental Tasks in Early Adulthood? *Journal of Abnormal Child Psychology, 46*, 41-56. <https://link.springer.com/article/10.1007/s10802-017-0316-3>
- Lee, A., & Gage, N. A. (2020). Updating and expanding systematic reviews and meta-analyses on the effects of school-wide positive behavior interventions and supports. *Psychology in the Schools, 1*-22. <https://doi.org//10.1002/pits.22336>
- McDougall, P., & Vaillancourt, T. (2015). Long-term adult outcomes of peer victimization in childhood and adolescence. *American Psychologist, 70*, 300-310. <https://doi.org/10.1037/a0039174>
- McIntosh, K., Bennett, J. L., & Price, K. (2011). Evaluation of social and academic effects of School-Wide Positive Behaviour Support in a Canadian school district. *Exceptionality Education International, 21*(1), 46-60.
- McIntosh, K., Ellwood, K., McCall, L., & Girvan, E. J. (2018). Using discipline data to enhance equity in school discipline [Article]. *Intervention in School and Clinic, 53*(3), 146-152. <https://doi.org/10.1177/1053451217702130>
- McIntosh, K., Filter, K. J., Bennett, J. L., Ryan, C., & Sugai, G. (2010). Principles of sustainable prevention: Designing scale-up of School-wide Positive Behavior Support to promote durable systems. *Psychology in the Schools, 47*(1), 5-21. doi:10.1002/pits.20448
- McIntosh, K., Massar, M. M., Algozzine, R. F., Peshak George, H., Horner, R. H., Lewis, J. L., & Swain-Bradway, J. (2017). Technical adequacy of the SWPBIS Tiered Fidelity Inventory. *Journal of Positive Behavior Interventions, 19*(1), 3-13. <https://doi.org/10.1177/1098300716637193>
- McIntosh, K., Mercer, S. H., Hume, A. E., Frank, J. L., & Turri, M. G. (2013). Factors Related to Sustained Implementation of Schoolwide Positive Behavior Support. *Exceptional Children, 79*(3), 293-311. doi:10.1177/1098300715599737
- McIntosh, K., Mercer, S. H., Nese, R. N. T., Strickland-Cohen, M. K., Kittelman, A., Hoselton, R., & Horner, R. H. (2018). Factors Predicting Sustained Implementation of a Universal Behavior Support Framework. *Educational Researcher, 47*(5), 307-316. doi:10.3102/0013189X18776975
- Mitchell, B. S., Hatton, H., & Lewis, T. J. (2018). An examination of the evidence-base of schoolwide positive behavior interventions and supports through two quality appraisal processes. *Journal of Positive Behavior Interventions, 20*(4), 239-250. <https://doi.org/10.1177/1098300718768217>

- Nelen, M. J. M. (2021). *School-wide positive behavioral interventions and support in Dutch elementary schools: the implementation and effects of a whole-school intervention approach*. [PhD Thesis] Behavioural Science Institute, Radboud University. <https://doi.org/10.13140/RG.2.2.20232.96002>
- Nelen, M. J. M., Blonk, A., Scholte, R. H. J., & Denessen, E. (2020). School-Wide Positive Behavior Interventions and Supports: fidelity of Tier 1 implementation in 117 Dutch schools. *Journal of Positive Behavior Interventions*, 22(3), 156-166. <https://doi.org/https://doi.org/10.1177/10983007198796>
- Nelen, M. J. M., Das, T., Blonk, A., Reijnders, I., Baard, M., Leeuwen, E. v., & Albrecht, A. (2016). De vijf pijlers van SWPBS anno 2016. [The five pillars of SWPBS anno 2016]. *Tijdschrift voor Orthopedagogiek*, 55, 484-493.
- Nelen, M. J. M., Scholte, R. H. J., Blonk, A., van der Veld, W., Nelen, W., & Denessen, E. (2021). School-Wide Positive Behavioral Interventions and Support (SWPBIS) in Dutch elementary schools: exploring fidelity and effects. *Psychology in the Schools*, 1-15. <https://doi.org/https://doi.org/10.1002/pits.22483>
- Nelen, M. J. M., & van Bergen, E. v. (2013). De Schoolbrede Evaluatie Toets (SET-NL) als kwaliteitsinstrument voor Groen naar Geel [The School-wide Evaluation Tool (SET) as tool to move forward from Tier 1 to Tier 2]. *Nieuw Meesterschap*, 3, 23-28.
- Nelen, M. J. M., Veld, W. M. v. d., Blonk, A. M., Denessen, E., & Scholte, R. H. J. (2021). SWPBS en leerresultaten. Een verkennend onderzoek naar de invloed van School-Wide Positive Behaviour Support op Rekenen-Wiskunde en Begrijpend Lezen in Nederlandse basisscholen. *Orthopedagogiek: Onderzoek en Praktijk*, 60(5), 205-252.
- Nelen, M. J. M., Willemse, T. M., van Oudheusden, M. A., & Goei, S. L. (2020). Cultural challenges in adapting SWPBIS to a Dutch context. *Journal of Positive Behavior Interventions*, 22(2), 105-115. <https://doi.org/https://doi.org/10.1177/1098300719876096>
- Nelson, J. R., Martella, R. M., & Marchand-Martella, N. (2002). Maximizing student learning: The effects of a comprehensive school-based program for preventing problem behaviors. *Journal of Emotional and Behavioral Disorders*, 10(3), 136-148. <Go to ISI>://WOS:000177633400002
- Ogülmüş, K., & Vuran, S. (2016). Schoolwide Positive Behavioral Interventions and Support practices: review of studies in the Journal of Positive Behavior Interventions. *Educational Sciences-Theory & Practice*, 16(5), 1693-1710. <https://doi.org/10.12738/estp.2016.5.0264>
- Ohkubo, K., Tsukimoto, H., Otsui, K., Tanaka, Y., Noda, W., & Niwayama, K. (2022). Effectiveness and social validity of tier 1 intervention with school-wide positive behavioural support in a public elementary school in Japan. *International Journal of Positive Behavioural Support*, 12(2), 4-18. <https://www.ingentaconnect.com/content/bild/ijpbs/2022/00000012/00000002/art00004>
- Onderwijsinspectie (2021). *De staat van het onderwijs*. <https://www.onderwijsinspectie.nl/documenten/rapporten/2021/04/14/de-staat-van-het-onderwijs-2021>
- Onderwijsinspectie (2022). *De staat van het onderwijs*. <https://www.onderwijsinspectie.nl/documenten/rapporten/2022/04/13/de-staat-van-het-onderwijs-2022>
- Pas, E. T., Waasdorp, T. E., & Bradshaw, C. P. (2015). Examining Contextual Influences on Classroom-Based Implementation of Positive Behavior Support Strategies: Findings from a Randomized Controlled Effectiveness Trial. *Prevention Science*, 16(8), 1096-1106. <https://doi.org/10.1007/s11121-014-0492-0>
- Santiago-Rosario, M. R., McIntosh, K., Izzard, S., Cohen-Lissman, D., & Calhoun, T. E. (2023). *Is Positive Behavioral Interventions and Supports (PBIS) an Evidence-Based Practice?* Center on PBIS, University of Oregon. www.pbis.org.
- Scott, T. M., Gage, N. A., Hirn, R. G., Lingo, A. S., & Burt, J. L. (2019). An examination of the association between MTSS implementation fidelity measures and student

- outcomes. *Preventing School Failure: Alternative Education for Children and Youth*, 63, 308-316. <https://doi.org/10.1080/1045988X.2019.1605971>
- Scott, T. M., Hirn, R. G., & Alter, P. J. (2014). Teacher Instruction as a Predictor for Student Engagement and Disruptive Behaviors. *Preventing School Failure*, 58(4), 193-200. <https://doi.org/10.1080/1045988x.2013.787588>
- Simonsen, B., Eber, L., Black, A. C., Sugai, G., Lewandowski, H., Sims, B., & Myers, D. (2012). Illinois statewide Positive Behavioral Interventions and Supports: evolution and impact on student outcomes across years. *Journal of Positive Behavior Interventions*, 14(1), 5-16. <https://doi.org/10.1177/1098300711412601>
- Sørli, M.-A., & Ogden, T. (2007). Immediate impacts of PALS: A school-wide multi-level programme targeting behaviour problems in elementary school. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 51(5), 471-492. <https://doi.org/10.1080/00313830701576581>
- Sørli, M.-A., Ogden, T., & Olseth, A. R. (2016). Examining Teacher Outcomes of the School-Wide Positive Behavior Support Model in Norway: Perceived Efficacy and Behavior Management. *SAGE Open*, 6(2), 2158244016651914. <https://doi.org/10.1177/2158244016651914>
- Sørli, M.-A., & Torsheim, T. (2011). Multilevel analysis of the relationship between teacher collective efficacy and problem behaviour in school. *School Effectiveness and School Improvement*, 22(2), 175-191, Article Pii 936417175. <https://doi.org/10.1080/09243453.2011.563074>
- Sprague, J., Walker, H., Golly, A., White, K., Myers, D. R., & Shannon, T. (2001). Translating research into effective practice: The effects of a universal staff and student intervention on indicators of discipline and school safety. *Education and Treatment of Children*, 24, 495-511.
- Tschannen-Moran, M., & Woolfolk Hoy, A. (2001). Teacher Efficacy Capturing an Elusive Construct. *Teaching and Teacher Education*, 17, 783-805.
- Ttofi, M. M., Farrington, D. P., & Lösel, F. (2012). School bullying as a predictor of violence later in life: A systematic review and meta-analysis of prospective longitudinal studies. *Aggression and Violent Behavior*, 17, 405-418. <https://doi.org/10.1016/j.avb.2012.05.002>
- Tuijl, C. v., & Hylkema, T. (2018). Meer positiviteit in de praktijk van vso-cluster-4-leerwerktrajecten. Een beschrijving en de uitkomsten van een professionaliseringstraject met School Wide Positive Behavior Support binnen vso-cluster-4. *Tijdschrift voor Orthopedagogiek*, 57, 4-11.
- Waasdorp, T. E., Bradshaw, C. P., & Leaf, P. J. (2012). The Impact of Schoolwide Positive Behavioral Interventions and Supports on Bullying and Peer Rejection A Randomized Controlled Effectiveness Trial. *Archives of Pediatrics & Adolescent Medicine*, 166(2), 149-156. <https://doi.org/10.1001/archpediatrics.2011.755>
- Walker, V. L., Chung, Y. C., & Bonnet, L. K. (2018). Function-based intervention in inclusive school settings: A meta analysis. *Journal of Positive Behavior Interventions*, 20(4), 203-216. <https://doi.org/10.1177/1098300717718350>
- Wang, M. T., & Degol, J. L. (2016). School climate: a review of the construct, measurement, and impact on student outcomes. *Educational Psychology Review*, 28(2), 315-352. <https://doi.org/10.1007/s10648-015-9319-1>
- Ward, B., & Gersten, R. (2013). A randomized evaluation of the safe and civil schools model for positive behavioral interventions and supports at elementary schools in a large urban school district. *School Psychology Review*, 43, 317-333.
- Wilkinson, S., Freeman, J., Simonsen, B., & Sears, S. (2021). Professional development for classroom management: a review of the literature. *Educational Research and Evaluation* 26(3), 1-31. DOI: [10.1080/13803611.2021.1934034](https://doi.org/10.1080/13803611.2021.1934034)
- Wienen, A. W., Reijnders, I., van Aggelen, M. H., Bos, E. H., Batstra, L., & de Jonge, P. (2019). The relative impact of school-wide positive behavior support on teachers' perceptions of student behavior across schools, teachers, and students. *Psychology in the Schools*, 56(2), 232-241. <https://doi.org/10.1002/pits.22209>
- Wu, Y.-C., Chen, P.-Y., Tsai, S.-P., Tsai, S.-F., Chou, Y.-C., & Chiu, C.-Y. (2019). The effects of the class-wide function-related intervention teams on behaviors of

an elementary student with autism spectrum disorder in an inclusive classroom in Taiwan. *International Journal of Developmental Disabilities*, 65(5), 368-377.
<https://doi.org/10.1080/20473869.2019.1647031>

Samenwerking erkenningstraject

Het erkenningstraject wordt in samenwerking uitgevoerd door het Nederlands Jeugdinstituut (NJI), het RIVM Centrum Gezond Leven (CGL), het Kenniscentrum Sport & Beweging, Vilans, het Trimbos Instituut en MOVISIE. Door samen te werken aan het beoordelen van interventies volgens eenduidige criteria streven wij naar kwaliteitsverbetering in de betrokken werkvelden.

