

Eindrapportage

Meer inclusieve ondersteuning met SWPBS in het vo

Monique Nelen, Martijn Willemse, Lara Engelsman, Marsha Philipsen, Wendy Nelen, Zoë
Ikonomopoulos en Sui Lin Goei

Hogeschool Windesheim Zwolle
Lectoraat Inclusieve Leeromgevingen, Kenniscentrum Bewegen en Educatie

Praktikon Nijmegen

Juni 2025

Deze studie is (mede) gefinancierd door het Nationaal Regieorgaan Onderwijsresearch
(subsidie nummer 40.5.24942.113), Programmacommissie Onderwijsresearch en jeugd.

Inhoud

Samenvatting.....	2
Meer inclusieve onderwijsondersteuning met SWPBS in het vo	3
SWPBS.....	4
Het implementatieproces.....	6
Onderzoek in het (Nederlandse) vo.....	8
Onderzoeksvragen.....	9
Methode.....	10
Opzet	10
Analyse.....	13
Resultaten	14
Professionele ontwikkeling	15
Implementatieplanning.....	17
Leiderschap	19
Draagvlak	21
Contextual fit.....	22
De Nederlandse context.....	22
Conclusie en discussie.....	24
Beperkingen van het onderzoek	26
Implicaties voor onderzoek	27
Implicaties voor de praktijk.....	27
Referenties.....	28
Bijlage 1	34

Samenvatting

Een veilig schoolklimaat is een belangrijke voorwaarde voor leerlingen met (onderwijs)ondersteuningsbehoeftes om het regulier voortgezet onderwijs (vo) te kunnen bezoeken. School-Wide Positive Behavior Support (SWPBS) is een, van origine Amerikaanse, schoolbrede aanpak die gericht is op het creëren van een positief, veilig en voorspelbaar schoolklimaat. Kenmerkend voor SWPBS is het ontwerpen en realiseren van een meerlagig model van leerlingondersteuning passend bij de context van de school, bestaande uit een basisaanpak voor alle leerlingen, alsook groepsgerichte en geïndividualiseerde interventies voor leerlingen die meer ondersteuning nodig hebben. Gerichte professionaliseringsactiviteiten ondersteunen leraren bij het zich eigen maken en implementeren van deze aanpak in de klas en school. Uit internationaal onderzoek komt naar voren dat SWPBS bijdraagt aan een veilig schoolklimaat, afname van probleemgedrag, toename van de sociale veiligheid, het verbeteren van de schoolorganisatie, en een toename van het competentiegevoel van de leraar en het lerarenteam. Dit onderzoek is grotendeel in het primair onderwijs (po) uitgevoerd. Op bescheiden schaal is ook onderzoek in het Nederlandse po verricht. Implementatie van SWPBS in het voortgezet onderwijs (vo) lijkt complexer te zijn dan in het po door de grotere omvang van de teams, de manier waarop het vo georganiseerd is en de ontwikkelingsleeftijd van de leerlingen. Onderzoek in het Nederlandse vo ontbreekt. Op basis van literatuuronderzoek en interviews met negen internationale SWPBS-experts zijn faciliterende en belemmerende factoren voor de implementatie van SWPBS in het vo geformuleerd. Deze factoren zijn vervolgens gevalideerd voor de Nederlandse onderwijscontext in vier focusgroepbijeenkomsten met vertegenwoordigers van vo-scholen en SWPBS-coaches. De resultaten uit deze drie bronnen zijn verwerkt in een model met drie drivers die de implementatie van SWPBS aansturen: professionele ontwikkeling, implementatieplanning en (adaptief en faciliterend) leiderschap. Deze drie drivers worden op maat gemaakt voor de school die SWPBS implementeert (ook wel *contextual fit* genoemd) en dragen bij aan het vergroten van het draagvlak onder betrokkenen. De drivers hangen nauw met elkaar samen, beïnvloeden elkaar over en weer en bevorderen betrouwbare implementatie en gewenste uitkomsten. De resultaten uit deze studie ondersteunen (het begeleiden van) de implementatie van SWPBS in Nederland met als doel bij te dragen aan een veilig en meer inclusief vo.

Kernwoorden: SWPBS, voortgezet onderwijs, implementatie, inclusief onderwijs

Meer inclusieve onderwijsondersteuning met SWPBS in het vo

Een veilig leer- en ontwikkelingsklimaat op school is een belangrijke voorwaarde voor leerlingen om tot leren te komen; dit geldt in nog sterkere mate voor leerlingen met een ondersteuningsbehoefte die het regulier onderwijs bezoeken. Scholen voor voortgezet onderwijs (vo) uit ons netwerk geven aan dat zij steeds vaker leerlingen zien die moeite hebben zich aan te passen aan de in de school geldende regels en afspraken, en dat leraren het lastig vinden hiermee om te gaan. De resultaten uit het onderzoek van Agirdag et al. (2024) onderschrijven dit. Gebaseerd op PISA 2022-gegevens van 5045 leerlingen uit 154 Nederlandse vo-scholen, komen de auteurs tot de conclusie dat er sprake is van een verstoord disciplinair klimaat, frequent te laat komen, pestgedrag en veiligheidsproblemen. De schoolbrede aanpak *School-Wide Positive Behavior Support* (SWPBS) kan een bijdrage leveren aan de oplossing van dit vraagstuk.

SWPBS is een, van origine Amerikaanse, preventieve schoolbrede aanpak die scholen in het primair (po), voortgezet (vo) en beroepsonderwijs (mbo) ondersteunt bij het creëren van een veilig schoolklimaat. Het doel van deze schoolbrede aanpak is het creëren van een veilig schoolklimaat waardoor gedragsproblemen zoveel mogelijk worden voorkomen en leerlingen (met of zonder ondersteuningsbehoefte) ruimte hebben om zich te kunnen ontwikkelen. Internationaal onderzoek toont aan dat SWPBS bijdraagt aan een veilig schoolklimaat (Bradshaw et al., 2009), een afname van probleemgedrag (Bradshaw et al., 2010; Horner et al., 2010), toename van de sociale veiligheid (Horner et al., 2010), het verbeteren van de schoolorganisatie (Bradshaw et al., 2009), en een toename van het competentiegevoel van de leraar en het lerarenteam (Sørli & Torsheim, 2011).

Implementatie van SWPBS in het vo wordt als complex beschouwd door de grote omvang van de schoolteams, de manier waarop vo-scholen georganiseerd zijn (bijvoorbeeld in vaksecties), de implementatiebetrouwbaarheid (“voeren alle leraren SWPBS-interventies uit zoals bedoeld?”), en de ontwikkelingsleeftijd en kenmerken van de leerlingen (Estrapala et al., 2021). Zo worstelen de vo-scholen in ons consortium met het borgen van de gemaakte basisafspraken in het lerarenteam en het benutten van data voor het ontwerpen van preventieve interventies. Leraren vallen terug in oude patronen en focussen soms meer op de vakinhoud dan op het pedagogisch handelen.

Onderzoek naar de implementatie van SWPBS in het Nederlandse vo is schaars. De recente systematische literatuur review van Estrapala et al. (2021) geeft inzicht in de toepassing van de basisaanpak van SWPBS in *high schools* (14-18 jaar) in de VS. Echter daarbij zijn onderzoeken op *middle schools* (10-14 jaar) en praktijkgerichte onderzoeken niet

meegenomen. Ook zijn alleen studies in deze review geïnccludeerd die de effecten van SWPBS op leerlingen (zoals gedragsincidenten) onderzochten. Mogelijk zijn daardoor studies die de professionalisering van leraren onderzochten, inzake het toepassen van SWPBS om een veilig schoolklimaat te bewerkstelligen, buiten beschouwing gelaten. Ook studies uitgevoerd in andere culturele contexten, zoals bijvoorbeeld Noorwegen of Australië waar ook met SWPBS gewerkt wordt, ontbreken in deze review. Meer onderzoek is nodig om inzicht te krijgen in hoe de implementatie van SWPBS op Nederlandse vo-scholen kan bijdragen aan het creëren van een veilig schoolklimaat waar alle leerlingen zich op hun plek voelen en leraren voldoende ondersteund worden of toegerust zijn om leerlingen datgene te bieden wat ze nodig hebben. Daarbij is het belangrijk om te kijken naar faciliterende en belemmerende factoren bij de implementatie van SWPBS in het vo, waarbij de Nederlandse onderwijscontext wordt meegenomen.

SWPBS

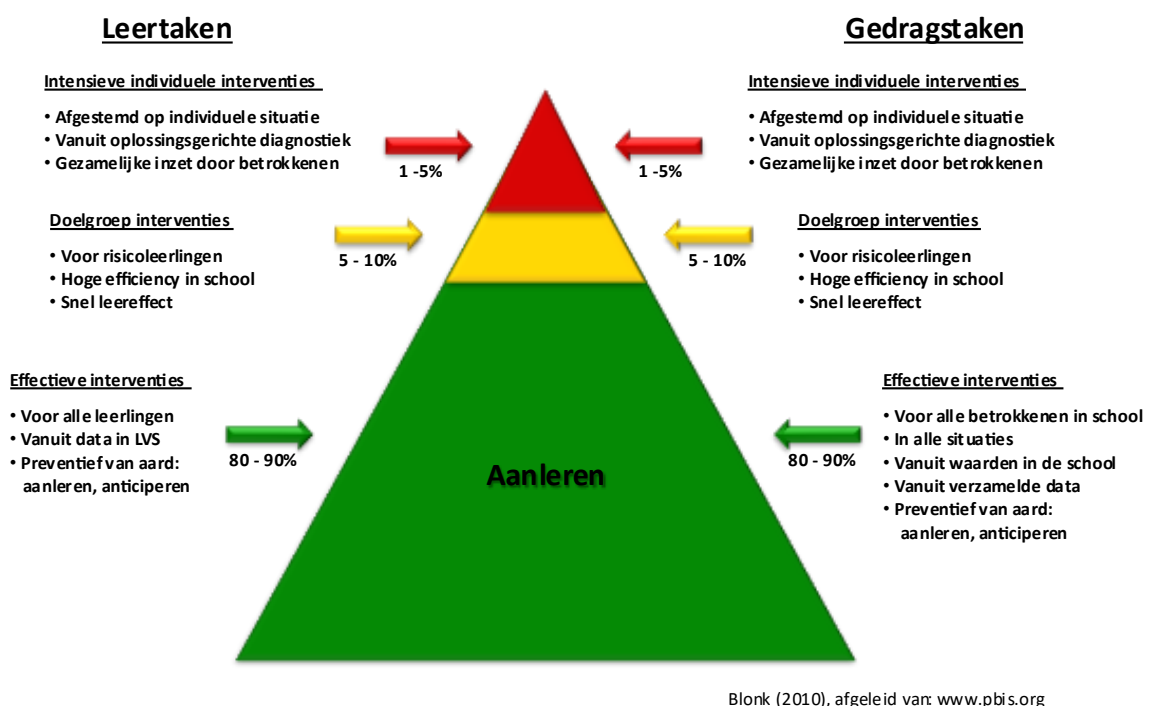
SWPBS biedt enerzijds concrete handvatten voor leraren in de klas op basis van *evidence-based* interventies. Anderzijds geeft het ook richting aan het ontwikkelen van schoolbrede systemen, zodat SWPBS verankerd wordt in de werkwijze van de school. Concreet betekent dit voor scholen het gezamenlijk bepalen van schoolbrede gedragsverwachtingen (bijvoorbeeld “Je komt op tijd”) die gebaseerd zijn op de waarden van de school (zoals respect, veiligheid en verantwoordelijkheid). Gedragsverwachtingen worden actief aangeleerd. Vanuit een positieve benadering worden gewenste gedragingen versterkt met behulp van gerichte feedback (*positive reinforcement*). De school bepaalt welk gedrag ongewenst is en teamleden reageren op consistente wijze op dit gedrag. Daarnaast worden data gebruikt om (1) besluiten te nemen over gedragsinterventies waarbij de nadruk ligt op preventie, (2) te evalueren en (3) de voortgang van de implementatie te monitoren. Er wordt samengewerkt met ouders en ketenpartners. Een SWPBS-team stuurt de implementatie in de school aan. Het SWPBS-team bestaat uit een afvaardiging van het personeel en de directie van de school. Ouders en leerlingen worden zoveel mogelijk betrokken bij de implementatie. Vaak is er ook een externe SWPBS-coach die het SWPBS-team ondersteunt in haar rol als kartrekker. Alle teamleden worden getraind in de SWPBS-interventies, zoals het verzorgen van de lessen in gedrag, het geven van gerichte positieve feedback, het actief toezichthouden en het geven van pedagogische correcties (Nelen, 2021).

Een belangrijk onderdeel van SWPBS is het ontwerpen en realiseren van een meerlagig model van ondersteuning voor leerlingen, dat past bij de context van de school (zie Figuur 1). Naast de hierboven beschreven basisaanpak (ondersteuningsniveau 1) ontwikkelt

de school gestandaardiseerde groepsgerichte interventies (ondersteuningsniveau 2), zoals bijvoorbeeld een check-in-check-out systeem voor leerlingen die tijdelijk meer ondersteuning nodig hebben. Voor leerlingen met complexere ondersteuningsbehoeften worden individuele interventies op maat ontwikkeld (ondersteuningsniveau 3). Middels gerichte professionaliseringsactiviteiten worden leraren ondersteund bij het zich eigen maken en implementeren van SWPBS-interventies.

Figuur 1

De preventie piramide, afgeleid van www.pbis.org



SWPBS is geen vast omschreven methode, maar een raamwerk dat op maat gemaakt moet worden voor de context waarin SWPBS geïmplementeerd wordt: de zogenaamde *contextual fit* (Nelen, Willemse, et al., 2020). De kenmerkende elementen van SWPBS worden daarbij vertaald naar wat passend is binnen de setting van de betreffende school. Zo zal een les over gedragsverwachtingen er in het po anders uitzien dan in het vo. Bovendien is het meerlagig ondersteuningsmodel afhankelijk van de populatie leerlingen en zorgstructuren in en rond de school. Bij het op maat maken van SWPBS is het belangrijk de *fidelity of implementation* (implementatiebetrouwbaarheid) niet uit het oog te verliezen (Nelen, Blonk, et al., 2020). Onderzoek toont namelijk aan dat de implementatiebetrouwbaarheid positief gerelateerd is aan de opbrengsten van SWPBS (o.a. Simonsen et al., 2012). Het regelmatig monitoren van de implementatiebetrouwbaarheid met behulp van instrumenten zoals de

Tiered Fidelity Inventory (TFI) maakt standaard onderdeel uit van SWPBS (Nelen, Blonk, et al., 2020).

Een belangrijke voorwaarde voor het doen slagen van de implementatie van SWPBS is het creëren van draagvlak onder leraren in de school. Acceptatie van een schoolbrede aanpak is gekoppeld aan persoonlijke overtuigingen, waarden en motivatie van een leraar en vindt haar oorsprong in de historische en culturele achtergrond van de leraar. SWPBS is van origine een Amerikaanse aanpak waarin kenmerken van de Amerikaanse cultuur zichtbaar zijn. De mate waarin een school erin slaagt de kenmerkende elementen van SWPBS te vertalen naar de eigen cultuur en context speelt dan ook een belangrijke rol bij het succesvol implementeren van SWPBS (Nelen, Willemse, et al., 2020).

Na de introductie van SWPBS in Nederland in 2009 zijn door een consortium van onderwijs en zorgpartners de kenmerkende elementen vertaald in wat in Nederland de vijf pijlers van SWPBS worden genoemd (Nelen et al., 2016) en zijn standaardprocedures aangepast aan de Nederlandse onderwijscontext (Nelen, Willemse, et al., 2020). Aanpassingen die gedaan zijn betroffen bijvoorbeeld de manier waarop lesgegeven wordt over gedrag, de wijze van data verzamelen en de samenwerking met ouders en ketenpartners (Willemse et al., 2024). Aanvankelijk werd SWPBS vooral in het po geïmplementeerd. Later gingen ook scholen voor vo, mbo en (voortgezet) speciaal onderwijs (vso/so) met SWPBS aan de slag. Niet duidelijk is hoeveel scholen er in Nederland met SWPBS werken, waarschijnlijk zijn dat er ongeveer 450.

Het implementatieproces

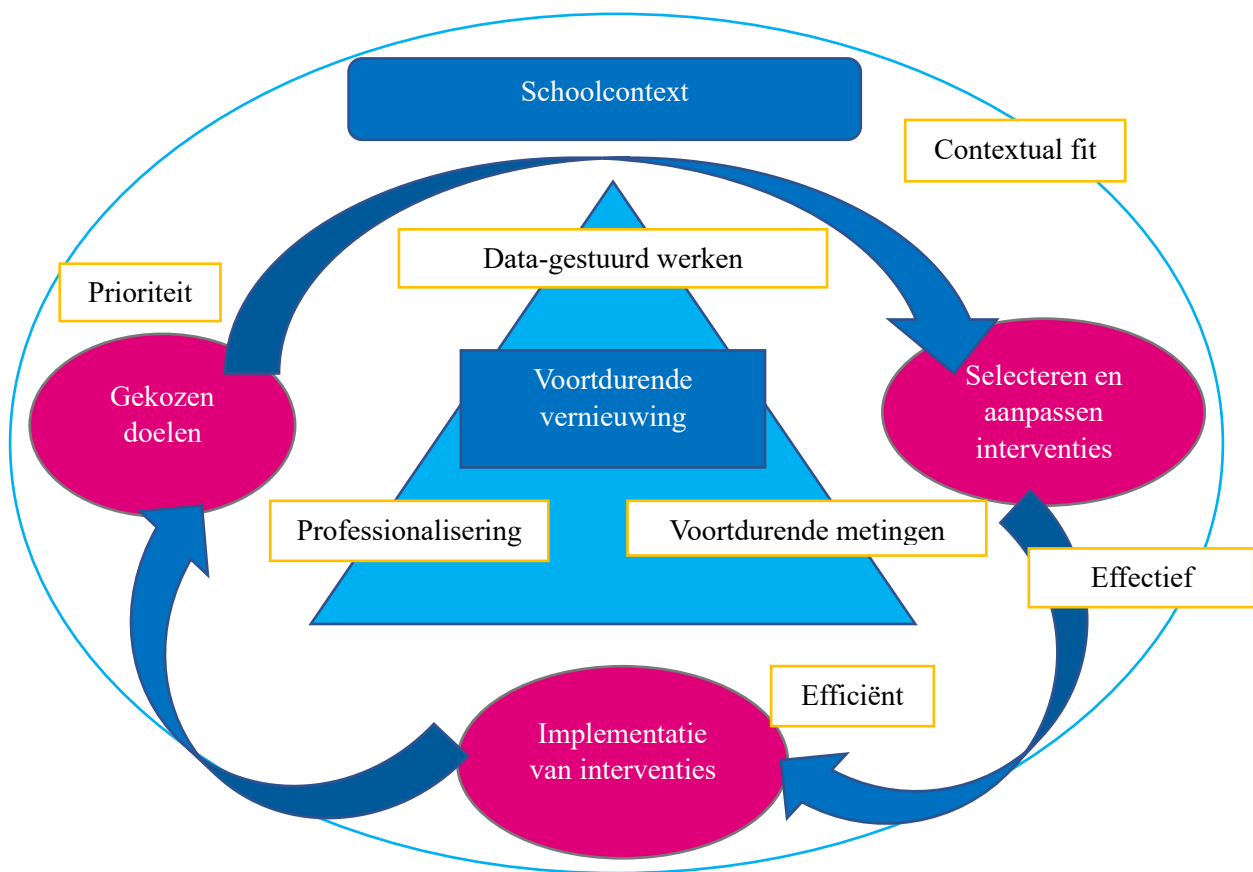
McIntosh et al. (2010) beschrijven welke elementen bijdragen aan een duurzame implementatie van SWPBS (zie Figuur 2). Op maat gemaakt voor de context van de school vormen data-gestuurd problemen oplossen, voortdurende monitoring van het proces en de uitkomsten en het versterken van de kennis en vaardigheden van de professionals in de school (*“capacity building”* of doorgaande professionalisering) de kern van het voortdurend vernieuwen van de SWPBS-aanpak. Door als school te formuleren welke uitkomsten je met behulp van SWPBS wilt bereiken (*“valued outcomes”* of gekozen doelen) krijgt SWPBS als schoolbrede aanpak de benodigde prioriteit. De implementatie van SWPBS wordt effectief als de school die praktijken of interventies identificeert en aanpast aan de schoolcontext, die nodig zijn om de geformuleerde uitkomsten te bereiken. Als vervolgens de betreffende interventies in de praktijk worden toegepast en geëvalueerd, wordt de implementatie van SWPBS efficiënt.

Voor de Nederlandse context hebben Kamstra et al. (2023) zes stadia van implementatie uitgewerkt (gebaseerd op Fixsen et al., 2005, en 2009):

1. Oriëntatie op de school, de context, de aanleiding voor en het doel van SWPBS;
2. Organisatie en facilitering van het schoolontwikkelingsproces met SWPBS;
3. Het uitproberen van (onderdelen van) SWPBS door het doen van kleine pilots;
4. Het opbouwen van systemen en routines in de school;
5. Het personaliseren en passend bij de school maken van SWPBS;
6. Onderhouden van SWPBS, doorontwikkeling en vernieuwing (Kamstra et al., 2023, pag. 21).

Figuur 2

Duurzame implementatie (naar een model van McIntosh et al. (2011))



In iedere fase worden andere accenten gelegd. In de eerste fases staat het faciliteren, organiseren en uitproberen van SWPBS centraal. In de laatste twee fases staat duurzame

implementatie en borging centraal. Activiteiten worden daarop aangepast. Zo zal professionalisering van de leraren er in Fase 1 anders uitzien dan in Fase 6.

Bertram et al. (2015) beschrijven dat in elke fase de implementatie aangestuurd wordt door zogenaamde “*drivers*”: competentie drivers, organisatie drivers en leiderschap drivers. Bij competentie drivers worden selectie, training, coaching en performance assessment van personeel onderscheiden. Bij organisatie drivers beschrijven Bertram et al. (2015) de wijze waarop gefaseerde implementatie georganiseerd en gefaciliteerd kan worden, rekening houdend met de altijd in beweging zijnde context van de school, de implementatiebetrouwbaarheid en de gewenste uitkomsten. Ook moeten er datasystemen ontwikkeld worden die monitoren of de school op de goede weg is en blijft. Onder de leiderschap drivers verstaan zij technisch en adaptief leiderschap. Bij technisch (faciliterend) leiderschap wordt gezorgd voor structuur, duidelijke processen en ondersteuning om de implementatie te bevorderen. Adaptief leiderschap wordt ingezet bij complexe, onduidelijke situaties waarin gezamenlijk leren, probleemverkenning en samenwerking centraal staan. Dit is met name belangrijk wanneer er minder duidelijkheid of consensus is over de aard van de problemen die ervaren worden en de benodigde oplossing. Beide vormen van leiderschap zijn nodig om effectief in te spelen op verschillende situaties in de praktijk en te komen tot een gedragen implementatie. Het betrekken van stakeholders (leerlingen, ouders en ketenpartners) zorgt voor gezamenlijk verkennen van problemen, leren van elkaars perspectieven en gedragen oplossingen en valt ook onder de leiderschapsdriver. Als een school erin slaagt de kenmerkende elementen van SWPBS te vertalen naar activiteiten en interventies passend bij de fase van implementatie in de eigen context, en implementatiebetrouwbaarheid te bewerkstelligen, dan is de kans op gewenste uitkomsten groot (Bertram et al., 2015). Drivers beïnvloeden elkaar over en weer en dragen bij aan het vergroten van draagvlak onder betrokkenen (Nelen et al., 2022).

Onderzoek in het (Nederlandse) vo

Op dit moment is er al wel evaluatieonderzoek naar SPWBS in het Nederlandse po uitgevoerd (Nelen et al., 2021). Voor de vo-context ontbreekt dit nog. Ook in internationale onderzoeken naar SWPBS zijn vo-scholen ondervertegenwoordigd (Estrapala et al., 2021). Complicerende factoren die voor de implementatie van SWPBS in het vo naar voren komen zijn: a) de omvang van de school. Draagvlak creëren en ervoor zorgen dat alle leraren de door de school ontwikkelde basisaanpak (ondersteuningslaag 1) uitvoeren zoals is afgesproken, is complexer naarmate het team groter wordt; b) de manier waarop vo-scholen georganiseerd zijn compliceert een betrouwbare invoering van een schoolbrede aanpak. Zo zijn teams vaak

onderverdeeld in min of meer geïsoleerd functionerende secties gericht op hun eigen vakgebied en hebben scholen een daarbij passende managementstructuur; c) de ontwikkelingsleeftijd van de leerlingen. Interventies die in het basisonderwijs effectief zijn, zijn niet zondermeer van toepassing voor het vo. Zo zijn leerlingen in het vo meer gefocust op hun leeftijdgenoten waardoor het nog belangrijker is om leerlingen actief bij de implementatie en vormgeving van de interventies te betrekken; d) weerstand bij leraren die denken dat SWPBS niet past bij hun doelgroep (Estrapala et al., 2021).

Meer kennis over de implementatie van SWPBS in het Nederlandse vo is nodig. Met behulp van deze kennis is het mogelijk om scholen te ondersteunen bij de (verdere) implementatie van SWPBS en lerarenteams te professionaliseren in het bieden van ondersteuning aan leerlingen op de drie verschillende ondersteuningsniveaus. Door het ontwikkelen en het schoolbreed toepassen van een bij de context passende basisaanpak (ondersteuningslaag 1) enerzijds, en gerichte groeps- (ondersteuningslaag 2) en individuele (ondersteuningslaag 3) interventies anderzijds werken lerarenteams samen aan het realiseren van een veiliger schoolklimaat en daarmee meer inclusief onderwijs.

Onderzoeksvragen

In het huidige onderzoek naar SWPBS is het vo minder vertegenwoordigd en vooral gericht op de Amerikaanse context. Met dit onderzoek beogen we meer zicht te krijgen op faciliterende en belemmerende factoren voor het (verder) implementeren van SWPBS in Nederlandse vo-scholen. Als overkoepelende onderzoeksvraag voor Fase 1 en 2 is geformuleerd: In hoeverre draagt de (verdere) implementatie van SWPBS in het Nederlandse vo bij aan een veiliger schoolklimaat zodat leerlingen met en zonder (onderwijs)ondersteuningsbehoefte zich op hun plek voelen in het reguliere onderwijs volgens leraren, leerlingen en ouders? Het huidige rapport richt zich op Fase 1 van dit onderzoek. De hoofdvraag voor Fase 1 luidt *Wat is er bekend vanuit de internationale literatuur en volgens SWPBS experts over de implementatie van SWPBS in het vo (leeftijd leerlingen 12-18 jaar)?* Deelvragen zijn:

- a. Welke faciliterende en belemmerende factoren bij de implementatie van SWPBS in het vo komen naar voren uit de internationale literatuur en expert-raadpleging?
- b. In welke mate passen de gevonden faciliterende en belemmerende factoren bij de Nederlandse onderwijscontext volgens de perceptie van Nederlandse SWPBS-coaches en vertegenwoordigers van scholen?
- c. Welke aandachtspunten voor de professionalisering van leraren ten aanzien van het implementeren van SWPBS komen naar voren?

Methodie

Opzet

Om de hoofdvraag voor Fase 1 te beantwoorden hebben we gekozen voor een trapsgewijze aanpak waarbij eerst (Stap 1) internationale SWPBS-experts werden bevroegd. Vervolgens werd een systematische literatuurstudie uitgevoerd (Stap 2). Tot slot werden de bevindingen uit Stap 1 en 2 ter validering voorgelegd aan Nederlandse SWPBS-experts en vertegenwoordigers van deelnemende scholen uit ons consortium (Stap 3). Het onderzoek vond plaats tussen september 2024 en april 2025.

Stap 1: expert raadpleging

Onder SWPBS-experts verstaan we (internationale) professionals die meer dan vijf jaar ervaring hebben met het doen van onderzoek naar SWPBS en/of het begeleiden van vo-scholen bij de implementatie van SWPBS. Namen van Amerikaanse en Australische experts zijn opgevraagd bij dr. Brandi Simonsen, hoogleraar *special education* aan de University of Connecticut en mede-directeur van het *National Technical Assistance Center for Positive Behavioral Interventions and Supports* (www.pbis.org). De experts uit Noorwegen en België zijn voorgedragen door het Europese PBS-netwerk. In totaal zijn negen (zeven vrouwen en twee mannen) internationale experts geraadpleegd: zes uit de VS, één uit Australië, één uit Noorwegen, en één uit België (Wallonië). Experts zijn benaderd via email. Vragen tijdens het online semi-gestructureerde interview hadden betrekking op de ervaring van experts met onderzoek naar SWPBS in het vo, het begeleiden van vo-scholen en SWPBS-coaches, en door experts geïdentificeerde faciliterende en belemmerende factoren. Ook werd aan experts gevraagd welke publicaties of andere documenten van belang waren voor ons onderzoek. De interviews zijn opgenomen en getranscribeerd. Op basis van de transcripties zijn de belangrijkste punten samengevat in een overzicht van faciliterende en belemmerende factoren.

Stap 2: literatuurstudie

Een systematische literatuurstudie is uitgevoerd volgens de PRISMA methode; (Page et al., 2021). Hierbij zijn wetenschappelijke artikelen uit *peer reviewed journals* uit de periode van 2014–2024 geïnccludeerd. Daarnaast werd gezocht naar studies via de referenties van de gevonden artikelen (de zogenaamde “sneeuwbal methode”, Cohen et al., 2011). Beleidsstukken, blogs en niet-wetenschappelijk onderbouwde documentatie werden geëxcludeerd. De kwaliteit van de bronnen werd beoordeeld aan de hand van de PRISMA-checklist. Er is gezocht in de databases van ERIC, ProQuest, PsychINFO, Scopus en Web of Science. De zoektermen die gebruikt zijn richten zich op de drie hoofdconcepten uit de

onderzoeksvraag: a) SWPBS, b) schooltype en c) implementatie. Zie Tabel 1 voor een compleet overzicht van alle gebruikte zoektermen. Elke zoekterm in elke kolom wordt gecombineerd met de zoektermen uit de andere kolommen. Dit betekent dat bijvoorbeeld de zoekterm in A1 wordt gecombineerd met de zoektermen in B1 en C1, en de zoekterm in A1 ook met de zoektermen in B2 en C1, enzovoort. Term A7 PALS is de benaming voor SWPBS in Scandinavische landen, zoals Noorwegen, Zweden en Finland. De afkorting PALS staat echter ook voor *Peer Assisted Learning Strategies*. Tijdens het uitvoeren van de zoekopdrachten kwam naar voren dat bij PALS veel artikelen naar voren kwamen die niet gerelateerd zijn aan SWPBS. Daarom is besloten deze term niet te includeren in de zoekopdracht.

Tabel 1

Gebruikte zoektermen

A. SWPBS	B. Schooltype	C. Implementatie
1. Schoolwide positive behavio(u)ral interventions and support	1. Highschool	1. Implement*/#
2. Positive behavio(u)ral interventions and support	2. Secondary education	2. Implementation process
3. Schoolwide positive behavio(u)r support	3. Prevocational education	3. Challenge*/#
4. Positive behavio(u)ral support	4. Middle schools	4. Succes*/#
5. Positive behavio(u)ral intervention	5. Adolescence	5. Hinder*/#
6. Multitiered systems of support	6. 12-18 years	6. Preconditions
7. PALS	7. Youth	7. Facilitators 8. Barriers

De initiële zoekactie leverde 7667 artikelen op (zie Figuur 3 voor de flowchart). Na het verwijderen van duplicaten zijn alle overgebleven artikelen, met titel, abstract en andere relevante informatie, verzameld in een Excel-bestand. Binnen dit Excel-bestand is vervolgens

gezocht op de volgende zoektermen: “SWPBS”, “PBIS”, “PBS” en “positive behavio(u)r”. Deze zoekactie resulteerde in een selectie van 273 artikelen. Van deze artikelen zijn de titels en abstracts beoordeeld. Hierbij zijn twee selectiecriteria gehanteerd: (1) de doelgroep moest het voortgezet onderwijs betreffen en (2) de studie moest zich richten op het implementatieproces van SWPBS binnen scholen. Op basis van deze criteria zijn 206 artikelen geëxcludeerd. Dit resulteerde in 67 artikelen die op basis van titel en abstract als relevant werden beschouwd. Van deze 67 artikelen waren er 10 niet beschikbaar, waardoor uiteindelijk 57 volledige artikelen zijn beoordeeld. Hiervan voldeden er 24 aan de gestelde inclusiecriteria. Steeds waren er minimaal twee onderzoekers betrokken bij het maken van de keuze voor includeren of excluseren van artikelen op basis van consensus in de discussie.

Naast de systematische literatuurstudie is handmatig gezocht naar relevante informatie zoals handboeken en vakgerelateerde documenten op de website van het toonaangevende *PBIS technical assistance center* (www.pbis.org). Een analyse van deze documenten leverde vooral praktische tips voor scholen en leraren op of een uitwerking van belangrijke strategieën, zoals voor leiderschap, communicatie, data-gestuurd werken en het betrekken van leerlingen. Deze gegevens zijn gebruikt om de in de literatuurstudie gevonden factoren aan te scherpen.

Stap 3: focusgroepen

Tot slot zijn de bevindingen uit Stap 1 en 2 ter validatie voorgelegd aan Nederlandse SWPBS-coaches met minimaal vijf jaar praktijkervaring en vertegenwoordigers van vier vo-scholen in vier online focusgroepen via Microsoft Teams (Halcomb et al., 2007). De namen van SWPBS-coaches zijn opgevraagd bij SWPBS-team NL. Alle focusgroepen zijn opgenomen en vervolgens getranscribeerd. Eventuele onduidelijkheden of fouten zijn gecorrigeerd. Eén groep bestond uit vijf SWPBS-experts. De andere drie groepen hadden in totaal zes deelnemers (vijf leraren en één directeur), allen lid van het SWPBS-team van de vo-school. De vier vo-scholen waren onderdeel van het onderzoeksconsortium. Voorafgaand aan de focusgroepbijeenkomsten werden de bevindingen uit de voorgaande stappen gedeeld met de deelnemers. Via Google Forms werd hen gevraagd of zij de geïdentificeerde factoren uit Stap 1 en 2 herkenden. Tijdens de bijeenkomsten werd de lijst gezamenlijk besproken om te onderzoeken of consensus bestond over de herkenbaarheid van de factoren. Vervolgens is de deelnemers gevraagd om de factoren die zij herkenden in de Nederlandse context, in te delen in drie groepen: 1) belangrijk, 2) belangrijk, maar heeft aanpassing nodig, en 3) minder relevant. Bij keuze 2 werd de deelnemer gevraagd welke aanpassing er nodig zou zijn. Daarnaast werd gevraagd of er op basis van praktijkervaringen aanvullende categorieën

konden worden geïdentificeerd die niet in de internationale literatuur naar voren kwamen, maar door de deelnemers wel als relevant werden beschouwd.

Analyse

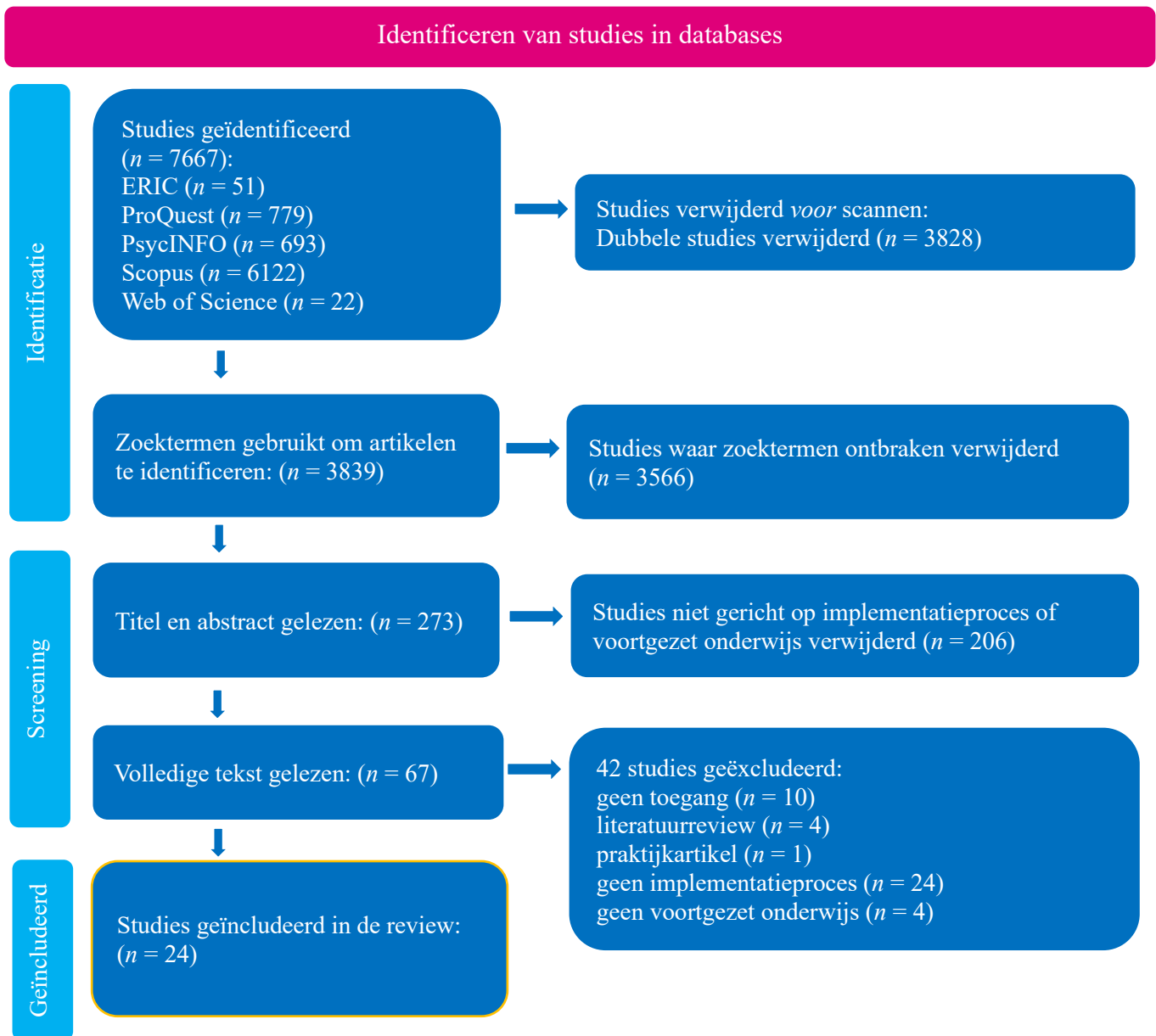
In Stap 1 zijn de transcripties van de interviews van de expertraadpleging door twee onderzoekers geanalyseerd middels een *grounded theory approach*, waarbij de faciliterende en belemmerende factoren voor de implementatie van SWPBS in het vo als uitgangspunt werden genomen en expliciet gekeken werd naar professionele ontwikkeling van leraren (Strauss & Corbin, 1998). De eerste onderzoeker formuleerde codes die werden gecontroleerd door de tweede onderzoeker. Op basis van consensus werden de faciliterende en belemmerende factoren geselecteerd.

In Stap 2, de systematische literatuurstudie, werden de 24 geselecteerde artikelen door verschillende onderzoekers gelezen. In het Excel-bestand werden belangrijke gegevens genoteerd (zie Bijlage 1). Het Excel-bestand vormde het uitgangspunt van een bespreking met het hele onderzoeksteam en resulteerde in een overzicht van faciliterende en belemmerende factoren en professionele ontwikkeling op basis van de literatuur.

Uitgangspunt voor de focusgroepen (Stap 3) vormde een overzicht van faciliterende en belemmerende factoren uit Stap 1 en 2. Na afloop van de focusgroepen hebben twee onderzoekers de transcripties van de focusgroepen geanalyseerd. Indien acht of meer deelnemers een factor herkenden, is dit geïnterpreteerd als consensus en daarmee een aanwijzing voor relevantie binnen de Nederlandse context.

Figuur 3

Flowchart systematic literature review



Resultaten

De gevonden faciliterende en belemmerende factoren uit Stap 1, 2 en 3 zijn gegroepeerd aan de hand van het model van Bertram et al. (2015), Fixsen et al. (2009) en Fixsen et al. (2005). Het model groepeerde factoren middels de drie competentie, organisatie en (technisch faciliterend en adaptief) leiderschap. Op maat gemaakt zorgen de drie drivers voor draagvlak in de organisatie. De driver “competentie” is gericht op de kennis, vaardigheden en

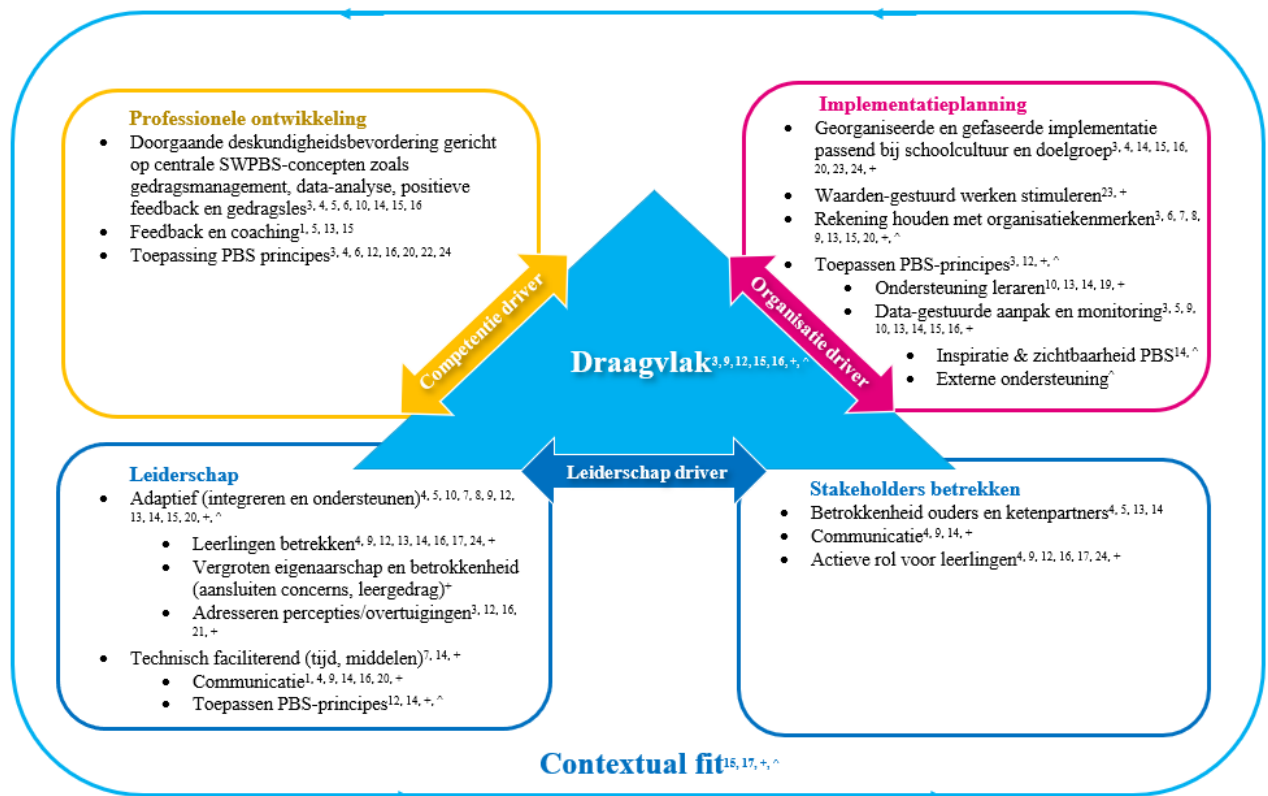
ondersteuning die individuen nodig hebben voor effectieve implementatie. Training, coaching en prestatiefeedback zijn hierin essentieel. De driver “organisatie” benadrukt dat de omgeving ondersteunend moet zijn, met systemen en structuren die consistentie bevorderen en barrières wegnemen. De driver “leiderschap” is gericht op dat leiderschap cruciaal is om technische en adaptieve uitdagingen aan te pakken. Het omvat zowel praktisch probleemoplossend leiderschap als het vermogen om weerstand en complexiteit te managen. Met leiderschap worden zowel leidinggevend en als SWPBS-teamleden bedoeld. Met draagvlak wordt het creëren van steun voor blijvende veranderingen bedoeld, zodat deze verankerd worden in de dagelijkse praktijk en de cultuur van de organisatie. Alle factoren die relevant bleken te zijn, zijn gecategoriseerd in dit model, zie Figuur 4. Hierbij hebben we faciliterende en belemmerende factoren gethematiseerd onder één noemer, aangezien deze vaak in elkaars verlengde liggen. Zo kan een gebrek aan gerichte training een belemmerende factor zijn bij de driver professionele ontwikkeling en een goed doordacht plan voor professionele ontwikkeling een faciliterende factor zijn. In onze analyse zijn alle genoemde factoren (belemmerend en faciliterend) vertaald naar een driver voor implementatie. De invulling van de drivers wordt mede bepaald door het stadium van implementatie (oriëntatie, organisatie, uitproberen, opbouwen van systemen, personaliseren en onderhouden (Kamstra et al., 2023).

Professionele ontwikkeling

Het belang van professionele ontwikkeling als driver van implementatie komt zowel terug in de expertraadpleging, het literatuuronderzoek als de focusgroepen. In de artikelen [3], [4], [5], [6], [10], [14], [15] en [16] en de expertraadpleging komt naar voren dat een doorgaande deskundigheidsbevordering van professionals in de school gericht op centrale SWPBS-concepten belangrijk is voor de implementatie van SWPBS in de school. Hierbij worden expliciet onderwerpen genoemd als trainingen die aansluiten bij de behoeften en uitdagingen van vo-leraren en gericht zijn op het hebben van kennis over en verkrijgen van vaardigheid in gedragsmanagement (inclusief FGA, functionele gedragsanalyse); het kunnen analyseren van data en dit inzetten voor besluitvorming, bijvoorbeeld door middel van SWIS Suite, School-Wide Information System, (May et al., 2025); het consistent geven van positieve feedback gebruikmakend van positieve reinforcement technieken; en het verzorgen van gedragslessen.

Figuur 4

Implementatiedrivers van SWPBS in het vo



Noot: nummers verwijzen naar de geïncludeerde artikelen, + naar expertraadpleging, ^ naar de focusgroepen

De artikelen [5], [13] en [15] beschrijven het belang van continue feedback en coaching voor leraren om de implementatie te verbeteren. Een SWPBS-coach voegt hier tijdens de focusgroepen aan toe: *“Je kunt niet verwachten dat iemand na één training alles toepast. Je moet blijven herhalen, oefenen, evalueren. Dat kost tijd, maar het betaalt zich terug.”* Het is daarbij belangrijk om regelmatig momenten in te lassen waarop professionals met elkaar doelen kunnen stellen, kunnen reflecteren op hun aanpak, waar mogelijk gevoed door gedragsdata, en feedback kunnen geven aan elkaar. Artikel [1] noemt dit het stimuleren van een lerende organisatie. Tijdens de focusgroepen zegt een SWPBS-coach *“Je moet het zien als een groei-model, waarin je steeds een stukje verder komt.”* De artikelen [3] en [12] behandelen het belang van het daadwerkelijk toepassen van SWPBS-principes door onderwijsprofessionals in hun werk. Dit komt ook tijdens de expertraadpleging en de focusgroepen naar voren. Leraren in het vo richten zich doorgaans meer op de academische inhoud dan op een pedagogische aanpak, waarbij gedragsproblemen via een didactische interventie, zoals bijvoorbeeld een gedragsles, of gerichte gedragsfeedback en gedragsregels

aangepakt worden. Vaak verwachten zij dat psychologische methodes of externe ondersteuning dergelijke problemen oplossen. Leraren voelen zich onvoldoende toegerust om preventieve pedagogische interventies toe te passen zoals het structureren van de omgeving, het formuleren van heldere gedragsverwachtingen, het geven van gedragslessen, het verzamelen en gebruiken van data en de noodzaak om de functie van het gedrag te begrijpen (artikel [6]). Als leraren de SWPBS-principes niet of niet op de juiste manier toepassen (bijvoorbeeld geen tokens geven terwijl dat schoolbreed is afgesproken) heeft dat een negatief effect op de andere leraren. Leraren die enthousiast zijn over SWPBS kunnen juist weer als rolmodel worden ingezet om andere collega's te inspireren (artikelen [22] en [24]). Artikel [24] adviseert netwerken van scholen te organiseren (en faciliteren) waarbij deelnemende scholen expertise en materialen, zoals handboeken en gedragslessen, kunnen delen en ervaringen kunnen uitwisselen. (Voortdurende) professionele ontwikkeling versterkt tegelijkertijd ook de betrokkenheid van leraren (Artikelen [3], [4], [16] en [20]). Eén van de praktijkartikelen (Hott & Limberg, 2015) beschrijft waar leraren vooral mee moeten stoppen: individuele gedragsverwachtingen, straffen, leerlingen de klas uitsturen, geïsoleerd werken, materiaal uit het basisonderwijs gebruiken, lage verwachtingen hebben van leerlingen en leerlingen beschuldigen op basis van hun gevoel of perceptie.

Implementatieplanning

Het belang van implementatieplanning als driver van implementatie komt zowel terug in de expertraadpleging, het literatuuronderzoek als de focusgroepen. Allereerst is het van belang de implementatie te organiseren en gefaseerd te laten verlopen op een manier die past bij de schoolcultuur en de doelgroep (artikelen [3], [4], [14], [16], [20] en expertraadpleging). Een SWPBS-coach vertelt tijdens de focusgroepen *“Het helpt vaak als je een eerste ervaring organiseert met iets heel praktisch, bijvoorbeeld een eenvoudige schoolbrede of groepsinterventie die lukt. Dat geeft ontzettend veel energie en laat zien: oh, dit werkt dus echt!”* Twee artikelen beschrijven dat de problematiek van vo-leerlingen vaak dusdanig complex is, dat intensievere ondersteuning nodig is (ondersteuningslaag 2 en 3; artikelen [3] en [15]). Artikel [24] noemt dat leraren denken dat SWPBS niet bij hun vo-doelgroep past (lagere sociale validiteit). Zoals een leraar tijdens de focusgroepen zei: *“Veel leraren zeggen dan: ‘Ja maar dat is iets voor het basisonderwijs, dat werkt hier toch niet.’ Dan ben je ze al kwijt.”* SWPBS moet op maat gemaakt worden voor de school die het implementeert.

Zowel de experts als auteurs van artikel [23] geven aan dat het belangrijk is te werken vanuit de waarden van de school, waarmee aangegeven wordt waarom bepaald gedrag of

afspraken belangrijk zijn en SWPBS-activiteiten aansluiten bij wat in de school al gebeurt en belangrijk gevonden wordt.

Aangezien vo-scholen vaak aanzienlijk groter zijn dan basisscholen en op een andere manier zijn georganiseerd, is het belangrijk bij de implementatie rekening te houden met de organisatiekenmerken (artikelen [3], [7], [15], expertraadpleging en focusgroepen). Procesgericht werken en voorbereiding (artikel [20]) en structuur in het SWPBS-team en planning zijn cruciaal (artikel [9]). Duidelijk moet zijn wie wanneer in het proces betrokken wordt (expertraadpleging). Een systemische aanpak is van belang waarbij schoolbrede gedragsstrategieën ook in de klas worden toegepast (expertraadpleging). De input van collega's is belangrijk (artikelen [6], [8] en [13]).

Ook bij de driver implementatieplanning komt het toepassen van de SWPBS-principes als thema naar voren (artikelen [3], [12], expertraadpleging en focusgroepen). In deze driver gaat “toepassing” vooral om de planning en organisatie: op welke manier worden voorwaarden gecreëerd zodat de SWPBS-principes kunnen worden toegepast door de leraren, hoe dit onderwerp op de agenda kan worden gezet, op welke manier deskundigheidsbevordering georganiseerd en gestimuleerd kan worden (voldoende tijd en ruimte voor professionele ontwikkeling (artikel [10])). Maar ook: hoe leraren daarbij ondersteund kunnen worden (artikelen [13], [14] [19] en expertraadpleging). Artikel [4] noemt nog het de mogelijkheid van het organiseren van sportevenementen om schoolbreed gedragsverwachtingen aan te leren. Gebrek aan consistentie in de uitvoering belemmert de implementatie en daarmee het bereiken van de gekozen doelen (expertraadpleging).

Een data-gestuurde aanpak is belangrijk, zowel voor scholen die net beginnen als scholen die toewerken naar een duurzame implementatie van SWPBS. Bij een data-gestuurde aanpak worden zowel gedragsdata als implementatiedata gebruikt om besluiten te nemen (bijvoorbeeld welke preventieve interventie kunnen we inzetten om dit probleem te adresseren?), te evalueren (hebben we ons doel bereikt?) en de implementatie te monitoren (wat is al zichtbaar in de school en waar moet nog aan gewerkt worden?) (artikelen [3], [9], [14] en expertraadpleging). Ook een deelnemer aan de focusgroep benadrukt: *“Als je samen naar data en gedrag kijkt en daar open over praat, dan ontstaat er eigenaarschap. Dan willen mensen ook echt iets anders doen.”* Visualisatie van de data op schoolbrede bijeenkomsten kan bijvoorbeeld helpen om betrokkenen te motiveren (artikelen [3], [5], [9], [10], [13], [14], [15] en [16]). Artikel [16] beschrijft het belang van een jaarlijkse evaluatie om het schoolbrede systeem continu te verfijnen en relevant te houden.

Artikel [14] beschrijft dat het van belang is om betrokkenen te blijven inspireren inzake de implementatie van SWPBS en ervoor te zorgen dat het ook zichtbaar blijft in de school. Dit kwam ook in de focusgroepen naar voren. Tot slot noemden deelnemers aan de focusgroepen dat het belangrijk is dat de school externe ondersteuning krijgt bij het implementeren van SWPBS.

Leiderschap

Met leiderschap (zowel technisch faciliterend als adaptief) in de SWPBS-context wordt zowel de schoolleiding als het SWPBS-team bedoeld. Beide vormen van leiderschap zijn nodig om effectief in te spelen op verschillende situaties in de praktijk en te komen tot een gedragen implementatie van SWPBS in het vo, waarbij de gehele organisatie betrokken is en een gezamenlijke verantwoordelijkheid gecreëerd wordt (artikelen [4], [7], [8], [9], [14] en [15]). Sterk leiderschap wordt vaak als één van de succesfactoren genoemd (artikelen [5], [10], [13], [15] en [20]). Experts benadrukken het belang van een schoolleider die SWPBS begrijpt en in staat is dit te integreren met andere initiatieven in de school en het belang van een goed functionerend SWPBS-team. Wisseling in schoolleiderschap kan de voortgang doen stagneren, evenals gebrek aan commitment of toezicht vanuit leidinggevenden (expertraadpleging en artikel [12]).

Adaptief leiderschap wordt ingezet bij complexe, onduidelijke situaties waarin gezamenlijk leren, probleemverkenning en samenwerking centraal staan. Adaptief leiderschap integreert bestaande initiatieven met SWPBS, geeft aan waar prioriteit ligt (artikelen [12] en [21]) en ondersteunt de mensen die verantwoordelijk zijn voor de aansturing (SWPBS-team) en uitvoering (schoolteam) (artikelen [1], [12], [20], expertraadpleging en focusgroepen). Adaptief leiderschap betekent ook dat er nagedacht wordt op welke wijze de leerlingen bij het proces betrokken kunnen worden, een door alle experts benadrukt thema mede gezien de leeftijd van vo-leerlingen (artikelen [4], [9], [12], [13], [14], [16], [17], [24], en expertraadpleging). Directie en SWPBS-team dragen zorg voor het vergroten van eigenaarschap en betrokkenheid van leraren. Dit doen zij door aan te sluiten bij de zorgen van leraren en de link te leggen tussen SWPBS en het aanleren van gedrag dat nodig is om tot leren te komen (expertraadpleging). Zo geeft een van de SWPBS-coaches aan *“Je moet echt aansluiten bij waar leraren buikpijn of hoofdpijn van krijgen. Dan zijn ze bereid om te investeren.”* Adaptief leiderschap dat SWPBS-implementatie bevordert zorgt er ook voor dat (mis)concepties en overtuigingen van leraren geadresseerd worden als deze in de weg staan van uitvoering en toepassing van SWPBS-principes (artikelen [3], [12], [16], [21] en expertraadpleging).

Bij technisch faciliterend leiderschap wordt gezorgd voor structuur, duidelijke processen en ondersteuning om de implementatie van SWPBS te bevorderen. Er is tijd en er zijn middelen om aan deskundigheidsbevordering te doen, deel te nemen aan het SWPBS-team en benodigde materialen aan te schaffen (artikelen [7], [14] en expertraadpleging). Er wordt zorggedragen voor een goede, heldere communicatie met alle betrokkenen, waarbij duidelijk wordt welke doelen gezamenlijk nagestreefd worden en op welke wijze SWPBS kan bijdragen aan een positieve schoolcultuur (artikelen [1], [4], [9], [14], [16], [20] en expertraadpleging). Er wordt daarnaast toegezien op het toepassen van de SWPBS-principes (artikelen [12], [14], expertraadpleging en focusgroepen).

Op de website www.pbis.org is een aparte sectie voor high schools¹ ingericht. Hier zijn handvatten, handleidingen, praktijkbrieven en instrumenten te vinden die behulpzaam kunnen zijn bij de implementatie. Zo worden er strategieën beschreven voor het invullen van leiderschap in het implementatieproces, denk aan een SWPBS-leiderschap team dat regelmatig samenkomt, waarin ook een afvaardiging van de directie vertegenwoordigd is, een planmatige, data-gestuurde aanpak, maar ook de noodzaak van facilitering in tijd en middelen en het prioriteren van de schoolbrede aanpak.

Steun vanuit het district of samenwerkingsverband kan ook van belang zijn om SWPBS in de school vorm te geven (adaptief), evenals voldoende financiële middelen om de plannen ten uitvoer te brengen (technisch faciliterend) (artikelen [5], [14] en [17]).

Het betrekken van stakeholders (leerlingen, ouders, of ketenpartners) is ook een belangrijke verantwoordelijkheid die bij leiderschap hoort. De artikelen [4], [5], [13] en [14] gaan in op betrokkenheid van en samenwerking met ouders en ketenpartners.

Daarnaast benadrukken de artikelen [4], [9] [16], [17] en [24] en de expertraadpleging het belang van een actieve rol van leerlingen, door hun input te verzamelen, hen actief te betrekken bij (besluitvorming in) het SWPBS-team en mee te laten denken over beloningssystemen en gedragsverwachtingen. Input kan op verschillende manieren verzameld worden: door vragenlijsten af te nemen, interviews te houden of focusgroepen te organiseren (artikel [16]). Experts benoemen ook dat het belangrijk is om niet altijd dezelfde leerlingen te betrekken (bijvoorbeeld leerlingen uit de leerlingenraad) maar ook na te denken hoe andere leerlingen met leiderschapspotentieel betrokken kunnen worden. Als leerlingen betrokken worden, ontstaat er eerder een gevoel van eigenaarschap (artikel [24]). Het is belangrijk om leerlingen de essentie van SWPBS te laten ervaren, zo gaat het bijvoorbeeld bij het krijgen

¹ <https://www.pbis.org/topics/high-school-pbis>

van een beloning niet alleen om de beloning zelf, maar is dit een teken van waardering (artikelen [4] en [12]). Uiteraard vraagt dit ook iets van de manier waarop volwassenen SWPBS toepassen. Martinez et al. (2019) beschrijven op de website www.pbis.org acht stadia van *voicing* van leerlingen, van het manipuleren van leerlingen tot het door leerlingen geïnitieerd besluiten nemen.

In de artikelen [4], [9] en [14] en door de experts wordt het belang van goede communicatie met stakeholders benadrukt. Dit komt ook in de handboeken en praktijkbrieven op de website www.pbis.org naar voren.

Draagvlak

Alle drivers beïnvloeden elkaar en dragen bij aan draagvlak onder leraren, leerlingen, ouders en andere betrokkenen. Zo zal bijvoorbeeld naarmate een team beter geschoold is en er ruimte is voor doorlopende professionele ontwikkeling door coaching en feedback, er meer draagvlak onder leraren ontstaan. Experts benadrukken ook het belang van een diepgaand gesprek met staf, leerlingen en ouders over de waarden van de school voor het realiseren van draagvlak. Het koppelen van SWPBS aan pedagogische waarden zoals persoonlijke groei en relatievorming wordt in dat licht ook genoemd door auteurs van artikel [3]. Zo geeft een van de SWPBS-coaches in de focusgroep aan *“Naarmate je PBS meer verweeft met je persoonlijke doelen en relatievorming, wordt het sterker. Anders wordt het ‘iets wat we er ook maar bij doen’.”* Data-gestuurd werken maakt duidelijk waar de problemen liggen en wat de resultaten zijn van een aanpak daarvan met SWPBS. Goed en regelmatig communiceren draagt bij aan het opbouwen van consensus en het verduurzamen van de implementatie (artikel [9]). Experts, maar ook auteurs van artikelen [3] en [16], geven aan dat er vaak sprake is van misvattingen en onderliggende percepties van leraren die implementatie in de weg staan. Zo zien sommige leraren samenwerken met collega's als een verzwaring van hun taak, vragen leraren zich af waarom je leerlingen zou moeten belonen voor gedrag dat als normaal beschouwd kan worden (expertraadpleging, focusgroepen en artikel [12]), of vinden leraren een pedagogische aanpak niet tot hun verantwoordelijkheden behoren (artikelen [3] en [15]). Het is van groot belang deze opvattingen te adresseren en aandacht te hebben voor de zorgen die er bij leraren bestaan, zoals bijvoorbeeld de gevraag of SWPBS wel bij hun doelgroep past. Zoals een van de leraren uit de focusgroep opmerkt: *“We hebben gemerkt dat het echt niet werkt om het helemaal top-down te doen. In het vo moet je echt het team vanaf het begin meenemen.”* De schoolleiding heeft hierbij een belangrijke rol. Oplossingsgerichte technieken en het faciliteren van leraren om de gewenste veranderingen door te voeren kunnen daarbij helpen.

Contextual fit

Het model is geplaatst in een breder kader van contextual fit. Alle stappen en interventies in het implementatieproces staan of vallen met de mate waarin de school erin slaagt SWPBS op maat te maken voor de eigen context. Zowel experts, als in de focusgroepen, als artikelen [15] en [17] spreken zich hierover uit. Zoals één van de SWPBS-coaches in de focusgroep verwoordt *“Je kunt niet zomaar zeggen: dit is het nieuwe gedragsprogramma, en daar gaan we mee werken. Je moet kijken: wat doen we al, waar sluit het bij aan?”*. Op de website www.pbis.org geeft Herschfeldt² (2018) aanwijzingen op welke wijze scholen SWPBS kunnen aanpassen aan de schoolcultuur, de grootte en organisatiestructuur en de kenmerken van de leerlingen. Eén van de leraren zegt tijdens de focusgroepbijeenkomst: *“Op het vmbo moet je echt op een andere manier belonen dan op het vwo. Dat moet je snappen, anders werkt het niet.”* Dit pleit voor een flexibele en creatieve aanpak, waarbij de school en de begeleiders de essentie van SWPBS doorgronden en weten wat aangepast kan worden zonder de implementatiebetrouwbaarheid in gevaar te brengen. Zoals een leraar tijdens de focusgroep treffend zegt: *“Het is misschien nog wel lastiger om het te behouden dan om ermee te starten. Je moet blijven investeren, blijven vernieuwen en blijven evalueren.”*

De Nederlandse context

Hoewel een groot aantal factoren door de deelnemers aan de focusgroepen herkend wordt, zijn er ook enkele factoren die niet of onvoldoende herkend worden voor de Nederlandse context. Dit wijst erop dat niet alle factoren die uit de internationale literatuur en expertinterviews naar voren kwamen, zonder meer toepasbaar zijn in de Nederlandse context.

Zo worden het organiseren van sportevenementen en het gebrek aan steun vanuit het district of samenwerkingsverband niet herkend. Het gebruikmaken van beloningen wordt gezien als krachtig middel om gedrag te sturen, mits ze op het juiste moment en op de juiste manier worden ingezet. Zo organiseerde één van de scholen een ‘kom op tijd-wedstrijd tussen klassen. De klas die het vaakst op tijd was, won een klassenuitje, wat ook breed werd uitgemeten in de weekkrant. Beloningssystemen worden niet altijd door alle leraren consistent toegepast. Een leraar uit de focusgroep zegt: *“Je hebt altijd een paar enthousiastelingen die die tokens uitdelen, en de rest doet niet mee. Dat wordt dan gewoon niks.”* Een beperkte groep voelt zich verantwoordelijk, terwijl anderen er nauwelijks aan deelnemen, wat leidt tot irritatie.

² <https://www.pbis.org/resource/consider-context-implementation-in-secondary-schools>

Deelnemers benoemen ook dat SWPBS leerlingen het niet altijd lijkt te interesseren, hetgeen aansluit bij wat in de literatuur en expertraadpleging sociale validiteit wordt genoemd. Mogelijk dat ook het schooltype daarop van invloed is (vwo-havo-vmbo). SWPBS moet aansluiten bij de leefwereld van de leerlingen.

Gezien de platte organisatiestructuur in Nederlandse scholen geven Nederlandse SWPBS-coaches in de focusgroep aan dat het belangrijk is om het team zo vroeg mogelijk te betrekken bij het proces om draagvlak te creëren. Directeuren staan, zeker bij grote scholen, vaak op wat grotere afstand tot de werkvloer, terwijl teamleiders een actievere rol in het implementatieproces spelen. Een externe SWPBS-coach die de school begeleidt bij de implementatie wordt belangrijk gevonden door deelnemers van de focusgroepen.

De belemmerende factoren die het vaakst worden benoemd zijn leraren die niet conform SWPBS handelen, de overtuiging van leraren dat SWPBS iets voor het basisonderwijs is, en onderliggende overtuigingen van leraren dat opvoedtaken niet tot hun verantwoordelijkheid horen. Daarnaast worden ook de volgende belemmerende factoren genoemd: wisselingen in lerarenteams en gebrek aan draagvlak onder leraren.

Data-gestuurd werken, schoolleiders die SWPBS begrijpen, dit kunnen integreren met andere initiatieven in de school, facilitering van personeel of extra middelen, en open en regelmatige communicatie worden het vaakst genoemd als faciliterende factoren. Als extra wordt genoemd: duidelijke gedragsverwachtingen en SWPBS zichtbaar maken in de school.

Volgens de deelnemers van de focusgroepen vraagt de implementatie van SWPBS in het vo meer tijd dan in het basisonderwijs. Het in eerste instantie werken met kleine projecten of onderdelen van grote teams kan voor een olievlekwerking zorgen, waarbij de aanpak geleidelijk aan verspreid kan worden over het hele team. Het SWPBS-team moet nadenken over welke activiteiten in kleinere teams en welke schoolbreed worden uitgevoerd. Afspraken die niet consistent nagekomen worden, zijn vaak een symptoom van een bredere schoolcultuur waar afspraken niet structureel worden nageleefd. Ook binnen het team zijn er leraren die behoefte hebben aan meer ondersteuning (conform het meerlagig ondersteuningsmodel). Leraren gaven in de focusgroepen aan dat dit vaak te maken heeft met de belasting en werkdruk van de leraar. Een leraar zegt: *“Leraren willen best, maar als je ze al over de grens duwt qua werkdruk, dan lukt dit er echt niet bij.”* Wisselingen in lerarenteams zijn ook van invloed op de implementatie.

De meeste factoren die in de focusgroepen genoemd komen overeen met bevindingen uit de internationale literatuur. Figuur 4 geeft de implementatiedrivers weer voor de invoering van SWPBS in het voortgezet onderwijs, welke gevalideerd zijn voor de Nederlandse context.

Het op maat maken van de kernelementen vraagt om professionals die enerzijds de kern van SWPBS doorgronden en anderzijds oog hebben voor en kennis hebben van de specifieke context waarin SWPBS wordt geïmplementeerd.

Conclusie en discussie

Een veilig schoolklimaat is een belangrijke voorwaarde voor leerlingen met (onderwijs)ondersteuningsbehoeften om optimaal te functioneren in het regulier vo. SWPBS is een schoolbrede aanpak die gericht is op het creëren van een veilig, voorspelbaar en positief schoolklimaat. Een meerlagig model van ondersteuning, passend bij de context van de school, zorgt voor ondersteuning op maat voor de leerlingen in de school, met een basisaanpak, gestandaardiseerde groepsgerichte en geïndividualiseerde interventies. Gerichte professionaliseringsactiviteiten ondersteunen leraren bij het zich eigen maken en implementeren van deze aanpak in de klas en school. Op deze manier kan SWPBS bijdragen aan meer inclusieve onderwijsondersteuning in het vo. Onderzoek toont aan dat SWPBS bijdraagt aan een veilig schoolklimaat (Bradshaw et al., 2009), afname van probleemgedrag (Bradshaw et al., 2010; Horner et al., 2010), toename van de sociale veiligheid (Horner et al., 2010), het verbeteren van de schoolorganisatie (Bradshaw et al., 2009), en een toename van het competentiegevoel van de leraar en het lerarenteam (Sørli & Torsheim, 2011). Implementatie van SWPBS in het vo lijkt complexer te zijn dan in het basisonderwijs door de grotere omvang van de teams, de manier waarop het vo georganiseerd is en de ontwikkelingsleeftijd van de leerlingen (Estrapala et al., 2021). Onderzoek naar SWPBS in het Nederlandse vo is schaars. In dit onderzoek is vanuit drie verschillende bronnen onderzocht welke factoren van invloed zijn op de implementatie van SWPBS in het vo (leeftijd leerlingen 12 tot 18 jaar). De onderzoeksvragen luiden: *Wat is er bekend vanuit internationale literatuur en volgens SWPBS-experts over de implementatie van SWPBS in het vo (leeftijd leerlingen 12-18 jaar)?* Deelvragen zijn:

- a. Welke faciliterende en belemmerende factoren bij de implementatie van SWPBS in het vo komen naar voren uit de internationale literatuur en expert-raadpleging?
- b. In welke mate passen de gevonden faciliterende en belemmerende factoren bij de Nederlandse onderwijscontext volgens de perceptie van Nederlandse SWPBS-coaches en vertegenwoordigers van scholen?
- c. Welke aandachtspunten voor de professionalisering van leraren ten aanzien van het implementeren van SWPBS komen naar voren?

Op basis van een systematische literatuurstudie en interviews met negen internationale SWPBS-experts zijn faciliterende en belemmerende factoren voor de implementatie van SWPBS in het vo geïdentificeerd. Deze factoren zijn vervolgens gevalideerd voor de Nederlandse onderwijscontext in vier focusgroepbijeenkomsten met vertegenwoordigers van vo-scholen en SWPBS-coaches. De resultaten uit deze drie bronnen zijn verwerkt in een model met drie drivers die de implementatie van SWPBS aansturen: professionele ontwikkeling, implementatieplanning, (adaptief en faciliterend) leiderschap. Deze drie drivers zorgen gezamenlijk voor draagvlak (Bertram et al., 2015; Fixsen et al., 2005; Nelen et al., 2022). Faciliterende en belemmerende factoren zijn vertaald naar drivers van implementatie aangezien ze in elkaars verlengde liggen: iets wat goed uitgevoerd wordt is een faciliterende factor. Datzelfde iets kan een belemmerende factor zijn op het moment dat het niet of onvoldoende wordt uitgevoerd. Professionele ontwikkeling, implementatieplanning en leiderschap worden op maat gemaakt voor de school die SWPBS implementeert (ook contextual fit genoemd) en dragen bij aan het vergroten van het draagvlak onder betrokkenen. De drivers hangen nauw met elkaar samen, beïnvloeden elkaar over en weer en bevorderen betrouwbare implementatie en gewenste uitkomsten.

De meeste factoren die uit de expertraadpleging en de literatuurstudie naar voren kwamen zijn herkenbaar voor de Nederlandse context, met uitzondering van het organiseren van sportevenementen en steun uit het district of samenwerkingsverband. De gesprekken in de focusgroepen onderstrepen het belang van een goede contextual fit. Tijdens het implementatieproces moet niet alleen maar rekening gehouden worden met organisatorische kenmerken, andere kenmerken van de school, de leerlingen en het team, maar ook met het begrip schoolcultuur. Nelen, Willemse, et al. (2020) beargumenteren dat de acceptatie van een schoolbrede aanpak sterk afhankelijk is van de persoonlijke overtuigingen, waarden en motivatie van de leraren die de aanpak moeten toepassen in hun dagelijks werk. SWPBS is een van oorsprong Amerikaanse aanpak die derhalve ook onderliggende Amerikaanse waarden representeert. Een zorgvuldige introductie waarbij ook deze onderliggende waarden worden besproken is nodig om draagvlak te creëren aldus Nelen, Willemse, et al. (2020). Zowel internationale experts als Nederlandse SWPBS-coaches benoemen de noodzaak van het betrekken van het gehele team. Soms kan het nodig zijn om met kleinere projecten te starten, door bijvoorbeeld in eerste instantie alleen met een bepaalde afdeling te werken, of slechts één bepaald thema (bijvoorbeeld te laat komen) te adresseren. Het SWPBS-team kan een plan maken welke interventies op een kleine groep betrekking hebben en wanneer het gehele team betrokken moet zijn.

Bij de implementatie van SWPBS komen verschillende aandachtspunten naar voren die belangrijk zijn voor de professionalisering van leraren. Bij het op maat maken van SWPBS aan de schoolcultuur en doelgroep van de school is het van belang de implementatiebetrouwbaarheid in de gaten te houden (Nelen, Blonk, et al., 2020). Onderzoek (o.a. Simonsen et al., 2012) toont immers aan dat implementatiebetrouwbaarheid gerelateerd is aan het behalen van positieve uitkomsten. Het doorgronden van kenmerkende elementen is dan ook nodig bij het realiseren van de contextual fit (Nelen, Willemse, et al., 2020). Een belangrijk aandachtspunt hierbij is de doorgaande professionele ontwikkeling van leraren. Zowel literatuur, praktijkervaring als de expertraadpleging benadrukken het belang van training en coaching gericht op gedragsmanagement, het analyseren en gebruiken van gedragsdata, en het toepassen van SWPBS-principes in de dagelijkse onderwijspraktijk. Regelmatige feedback, collegiale reflectie en het werken aan een lerende schoolcultuur zijn hierin sleutelwoorden. Een externe coach die de school begeleidt kan daarbij helpen. Scholen uit de focusgroepen geven aan dat externe begeleiding een belangrijke faciliterende factor is bij de implementatie.

Beperkingen van het onderzoek

Ofschoon het onderzoek zorgvuldig is opgezet en uitgevoerd, en er meerdere bronnen gebruikt zijn (expertraadpleging, literatuuronderzoek en focusgroepen) om de onderzoeksvragen te beantwoorden zijn er beperkingen aan te wijzen. Ten eerste is de selectie van internationale experts afhankelijk geweest van de namen die zijn aangedragen door een representant van het PBIS Technical Assistance Center en PBS Europe. Hierdoor zijn mogelijk belangrijke experts niet benaderd. Echter beide organisaties vertegenwoordigen belangrijke kennis over en ervaring met SWPBS in respectievelijk de VS en Europa en hebben vele internationale contacten buiten deze regio's. Ten tweede is de selectie van de literatuur beperkt tot Engelstalige en peer reviewed bronnen en is voornamelijk de website van www.pbis.org geraadpleegd voor praktijk gerelateerde publicaties. Ondanks dat deze website al decennialang toonaangevend is in het verzamelen van belangrijke literatuur en andere bronnen rondom SWPBS, kan het daardoor voorkomen dat belangrijke publicaties over het hoofd gezien zijn. Verreweg de meeste onderzoeken zijn in het Engels gepubliceerd. Door het raadplegen van een SWPBS-expert uit Franssprekend België die uitgebreid onderzoek heeft gedaan naar SWPBS in Franssprekende landen is ook deze kennis, zij het indirect, meegenomen. Ten derde is de validatie in focusgroepen van de gevonden factoren voorgelegd aan representanten van de vier scholen die deel uitmaken van ons consortium. Daardoor is de generaliseerbaarheid naar de Nederlandse vo-context mogelijk te beperkt. Ook

kan er sprake zijn geweest van sociaal wenselijke antwoorden. Echter een brede range van type onderwijs (vmbo-havo-vwo) is vertegenwoordigd in deze vier scholen die alle vier een ruimte ervaring hebben in het werken met SWPBS in hun school. Tot slot richtte het onderzoek zich voornamelijk op percepties en ervaringen van internationale SWPBS-experts, coaches en leraren en is er niet op andere wijze data verzameld. Toekomstig onderzoek zou zich kunnen richten op het op systematische wijze in kaart brengen van de gang van zaken in vo-scholen.

Implicaties voor onderzoek

Deze studie onderzoekt een voor de Nederlandse context nog onontgonnen gebied. Nu in kaart is gebracht welke factoren van invloed zijn op een succesvolle implementatie, is het van belang onderzoek te doen naar de implementatie van SWPBS in Nederlandse vo-scholen. Onderzoek naar de manier waarop de drivers in verschillende schoolcontexten worden vormgegeven en de implicaties die dat heeft op de professionele ontwikkeling van leraren, de sociale veiligheid in de school en een meer inclusieve onderwijsomgeving zijn belangrijke vervolgstappen.

Implicaties voor de praktijk

De bevindingen uit dit onderzoek bieden concrete handvatten voor scholen en begeleiders die werken aan een inclusieve en veilige leeromgeving met SWPBS. Cruciaal hierbij is het bouwen aan draagvlak en eigenaarschap onder leraren, het faciliteren van systematische professionalisering en coaching, en het actief betrekken van leerlingen bij het implementatieproces. Schoolleiders vervullen een sleutelrol in het creëren van randvoorwaarden, zoals tijd en middelen, en het verbinden van SWPBS aan bredere schoolontwikkelingen. Een thematische aanpak, afgestemd op de context van de school, draagt bij aan een duurzame implementatie.

Referenties

- Agirdag, O., Bennett, T., & Guerin, L. J. F. (2024). *Gedrag in crisis. De omvang van het probleem en de effecten op leerlingen en docenten*.
- Bertram, R. M., Blase, K. A., & Fixsen, D. L. (2015). Improving programs and outcomes: implementation frameworks and organization change. *Research on Social Work Practice*, 25(4), 477-487. <https://doi.org/10.1177/1049731514537687>
- *Bohanon, H., Wahnschaff, A., Flaherty, P., & Ferguson, K. (2018). Leading schools under pressure: considerations of systems theory and Schoolwide Positive Behavior Support efforts during school actions. *School Community Journal*, 28(1), 195-216., 28(1), 195-216.
- 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., Debnam, K. J., & Johnson, S. L. (2015). A focus on implementation of positive behavioral interventions and supports (PBIS) in high schools: associations with bullying and other indicators of school disorder. *School Psychology Review*, 44(4), 480-498. <https://doi.org/10.17105/spr-15-0105.1>
- *Broecker, J. (2015). Implementing school-wide positive behavioral interventions and supports (PBIS) in German schools: The challenge of knowledge politics, education cultures and teacher perspectives. In B. Higgins (Ed.), *Goal setting and personal development: Teachers' perspectives, behavioral strategies and impact on performance* (pp. 101-151). Nova Science Publishers.
- *Bruhn, A. L., Estrapala, S., Rila, A., & Colbert, J. (2022). A case example of Tier 1 PBIS implementation in a high school. *Preventing School Failure*, 66(1), 66-76.
- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2011). *Research methods in education (7th edition)*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203720967>
- *Collier, T., & Rizzardi, V. (2021). Improving school-wide approaches in school behavioral health. In M. D. Weist, K. B. Franke, & R. N. Stevens (Eds.), *School behavioral*

- health: interconnecting comprehensive school mental health and positive behavior support* (pp. 21-33). Cham: Springer International Publishing.
- Estrapala, S., Rila, A., & Bruhn, A. L. (2021). A systematic review of Tier 1 PBIS implementation in high schools. *Journal of Positive Behavior Interventions*, 23(4), 288-302.
- *Farrar, E. P. (2019). *Perceptions of urban teachers regarding school-wide application of positive behavioral interventions and support*. Doctoral dissertation, Indiana State University.
- *Feuerborn, L. L., & Tyre, A. D. (2016). How do staff perceive schoolwide positive behavior supports? Implications for teams in planning and implementing schools. *Preventing School Failure: Alternative Education for Children and Youth*, 60(1), 53-59. <https://doi.org/10.1080/1045988X.2014.974489>
- *Feuerborn, L. L., Wallace, C., & Tyre, A. D. (2016). A qualitative analysis of middle and high school teacher perceptions of schoolwide positive behavior supports. *Journal of Positive Behavior Interventions*, 18(4), 219-229. <https://doi.org/10.1177/1098300716632591>
- Fixsen, D. L., Blase, K. A., Naoom, S. F., & Wallace, F. (2009). Core implementation components. *Research on Social Work Practice*, 19(5), 531-540.
- Fixsen, D. L., Naoom, S. F., Blase, K. A., Friedman, R. M., & Wallace, F. (2005). *Implementation research: a synthesis of the literature*. University of South Florida, Louis de la Parte Florida Mental Health Institute, The National Implementation Research Network.
- *Flannery, K. B., & McGrath Kato, M. (2017). Implementation of SWPBIS in high school: Why is it different? *Preventing School Failure: Alternative Education for Children and Youth*, 61(1), 69-79. <https://doi.org/10.1080/1045988X.2016.1196644>
- *Fox, R. A., Sharma, U., & Leif, E. S. (2024). The factors that count: predicting implementation fidelity of evidence-based behavioural supports in Australian schools. *International Journal of Inclusive Education*, 28(7), 1133-1149.
- *Freeman, J., Simonsen, B., McCoach, D. B., Sugai, G., Lombardi, A., & Horner, R. (2016). Relationship between school-wide positive behavior interventions and supports and academic, attendance, and behavior outcomes in high schools. *Journal of Positive Behavior Interventions*, 18(1), 41-51. <https://doi.org/10.1177/1098300715580>
- *Gay, R. L. (2016). *Exploring barriers to implementing a school-wide positive behavioral intervention and support program*. Walden Dissertations and Doctoral Studies

- *Goodman-Scott, E., Hays, D. G., & Cholewa, B. E. (2018). "It takes a village": A case study of positive behavioral interventions and supports implementation in an exemplary urban middle school. *The Urban Review*, 50, 97-122. <https://doi.org/10.1007/s11256-017-0431-z>
- Halcomb, E. J., Gholizadeh, L., Digiacomio, M., Phillips, J., & Davidson, P. M. (2007). Literature review: considerations in undertaking focus group research with culturally and linguistically diverse groups. *Journal of Clinical Nursing*, 16(6), 1000-1011.
- Horner, R. H., Sugai, G., & Anderson, C. M. (2010). Examining the evidence base for School-Wide Positive Behavior Support. *Focus on Exceptional Children*, 42(8), 1-14. <https://doi.org/10.17161/fec.v42i8.6906>
- *Hott, B., & Limberg, D. (2015). Perfectly positive behavior. In W. Murawski & K. Scott (Eds.), *Perfectly Positive Behavior* (pp. 120-136). Corwin| A Sage company. <https://doi.org/10.4135/9781071800782.n9>
- Kamstra, J., Nelen, M. J. M., Blonk, A., Willemse, T. M., & Goei, S. L. (2023). *Praktijkboek PBS. Bouwen aan een waarde(n)volle school [PBS in practice. Building a valued school]*. Pica.
- *Kuh, M. H. (2021). *Perceptions of the administrators and the PBIS coaches on the facilitating factors and barriers to PBIS Implementation*. Dissertation University of Florida.
- *Lewis, T. J., McIntosh, K., Simonsen, B., Mitchell, B. S., & Hatton, H. L. (2017). Schoolwide systems of positive behavior support: Implications for students at risk and with emotional/behavioral disorders. *Aera Open*, 3(2). <https://doi.org/10.1177/2332858417711428>
- *Lloyd, B. P., Carter, E. W., Hine, M. C., Davis, A. D., Lanchak, E. R., Ferrell, M. A., Axelroth, T. L., Shuster, B. C., Haynes, R. L., Higgs, J. M. S., & Chauvin, C. B. (2023). Student perspectives on implementation and impact of positive behavioral interventions and supports (PBIS) in their middle schools. *Journal of Positive Behavior Interventions*, 25(2), 131-144. <https://doi.org/10.1177/10983007221082961>
- *Lloyd, B. P., Carter, E. W., Shuster, B. C., Axelroth, T. L., Davis, A. D., Hine, M. C., Porritt, M. M., Haynes, R. L., Fareed, S. A., & Slaughter, J. C. (2021). Perspectives on the initial adoption of multitiered systems of support for behavior. *Journal of Positive Behavior Interventions*, 25(1), 3-15. <https://doi.org/10.1177/10983007211024378>
- *Malloy, J. M., Bohanon, H., & Francoeur, K. (2018). Positive behavioral interventions and supports in high schools: A case study from New Hampshire. *Journal of Educational*

- and *Psychological Consultation*, 28(2), 219-247.
<https://doi.org/10.1080/10474412.2017.1385398>
- *Martinez, S., Kern, L., Herschfeldt, P., George, H. P., White, A., Flannery, B., & Freeman, J. (2019). *High school PBIS implementation: student voice*.
- May, S., Ard, W., Todd, A., Horner, R., Glasgow, A., Sugai, G., & Sprague, J. (2025). *School-wide Information System 6.0.1 b0*. University of Oregon, Eugene, Oregon.
- 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.
<https://doi.org/10.1002/pits.20448>
- McIntosh, K., MacKay, L., Hume, A., Doolittle, J., Vincent, C., Horner, R., & Ervin, R. (2011). Development and Initial Validation of a Measure to Assess Factors Related to Sustainability of School-Wide Positive Behavior Support. *Journal of Positive Behavior Interventions*, 13(4), 208-218.
- *Närhi, V., Kiiskib, T., Peitsob, S., & Savolainen, H. (2015). Reducing disruptive behaviours and improving learning climates with class-wide positive behaviour support in middle schools. *European Journal of Special Needs Education*, 30(2), 274-285.
<https://doi.org/10.1080/08856257.2014.986913>
- 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*, 58(6), 1-15. <https://doi.org/https://doi.org/10.1002/pits.22483>

- 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/10.1177/1098300719876096>
- Nelen, W., Wassink-de Stigter, R., de Berk, A., Offerman, E., Asselman, M., Buijze, J., & Helmond, P. (2022). *Traumasensitief onderwijs. Implementatie van een traumasensitief klimaat in scholen door professionalisering van leerkrachten*. NRO onderzoeksverslag.
- *Nylén, K., Karlberg, M., Klang, N., & Ogden, T. (2021). Knowledge and will: An explorative study on the implementation of school-wide positive behavior support in Sweden. *Frontiers in Psychology*, 12. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.618099>
- Page, M. J., McKenzie, J. E., Bossuyt, P. M., Boutron, I., Hoffmann, T. C., Mulrow, C. D., Shamseer, L., Tetzlaff, J. M., Akl, E. A., Brennan, S. E., Chou, R., Glanville, J., Grimshaw, J. M., Hrobjartsson, A., Lalu, M., Li, T., Loder, E. W., Mayo-Wilson, E., McDonald, S.,...Moher, D. (2021). The PRISMA 2020 statement: an updated guideline for reporting systematic reviews. *BMJ*.
<https://doi.org/10.1136/bmj.n71>
- 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., & 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>
- Strauss, A., & Corbin, J. (1998). *Basics of qualitative research: Techniques for developing grounded theory (2nd ed.)*. Thousand Oaks: C: Sage.
- *Tyre, A., Feuerborn, L., Beaudoin, K., & Bruce, J. (2019). Middle school teachers' concerns for implementing the principles of SWPBIS. *Journal of Positive Behavior Interventions*, 22(2), 93-104, Article Unsp 1098300719867858.
<https://doi.org/10.1177/1098300719867858>
- *Tyre, A. D., & Feuerborn, L. L. (2016). The minority report: the concerns of staff opposed to schoolwide positive behavior interventions and supports in their schools. *Journal of*

Educational and Psychological Consultation, 27(2), 145-172.

<https://doi.org/10.1080/10474412.2016.1235977>

*Tyre, A. D., Feuerborn, L. L., & Woods, L. (2018). Staff concerns in schools planning for and implementing school-wide positive behavior interventions and supports.

Contemporary School Psychology, 22, 77-89. <https://doi.org/10.1007/s40688-017-0130-5>

*Vancel, S. M., Missall, K. N., & Bruhn, A. L. (2016). Teacher ratings of the social validity of schoolwide positive behavior interventions and supports: A comparison of school groups. *Preventing School Failure: Alternative Education for Children and Youth*, 60(4), 320-328. <https://doi.org/10.1080/1045988X.2016.1157784>

Willemse, T. M., Nelen, M. J. M., & Blonk, A. (2024). Including families in the implementation of SWPBIS: administrators and SWPBIS-leadership team' experiences. *Psychology in the Schools*. <https://doi.org/10.1002/pits.23266>

*Geincluderd in Stap 2 (de literatuurstudie)

Bijlage 1

Overzicht geselecteerde peer-reviewed artikelen

Auteurs	Onderwerp + land	Methodologie	Resultaten	Faciliterende en/of belemmerende factoren	Ronde
1. Bohanon et al. (2018)	Implementatie van SWPBS op een <i>middle school</i> in tijden van staking en oprichten nevenlocatie in de VS (Mid-West).	Kwalitatief beschrijvende <i>single case study</i> . Volgen de school drie jaar. Twee focusgroepen (n = 8 leraren: leden en niet-leden van het SWPBS team) twee interviews met schoolbestuurders. Thematische codering van transcripten.	Volgens de leraren biedt het implementeren van SWPBS een gezamenlijk doel waarin zij elkaar kunnen ondersteunen. Dit gaf hun de mogelijkheid om positief te blijven. Leraren vragen zich af of het creëren van een veilig schoolklimaat hun verantwoordelijkheid is. Het is van belang dat coaches individuele angst triggers van personeel identificeren.	Faciliterende factoren: creëer gezamenlijke doelen en een gedeelde visie. Neem als coach de tijd om eventuele spanningen binnen de omgeving te ontdekken en reflecteer zo objectief mogelijk op je eigen handelen. Gebruik als schoolleider de SWPBS-aanpak ook om eigen personeel te stimuleren en ondersteunen.	1
2. Bradshaw et al. (2015)	De invloed van contextuele factoren op SWPBS-implementatie in <i>high schools</i> in de VS (Maryland).	Tweejarige <i>Group Randomized Control Trial</i> (RCT), n = 31 interventie high schools; n = 27 controle high schools. Metingen op schoolniveau:	Na twee jaar is de implementatiebetrouwbaarheid toegenomen, met name voor ondersteuningslaag 1. Implementatie van ondersteuningslaag 2 en 3 gaan	Faciliterende factoren: realistische en gedeelde verwachtingen binnen de school over de benodigde tijd en fasering. Als er veel gepest wordt lijken scholen gemotiveerder te zijn om SWPBS	3

		implementatiebetrouwbaarheid, het totale aantal schorsingen, het aantal in- en uitstromers, de verhouding leraar-leerling op school, het aantal leraren met een standaard of gevorderde onderwijsbevoegdheid en pestgedrag onder leerlingen.	langzamer dan in het po. Verbaal pesten op baseline niveau hangt samen met een groei van implementatiebetrouwbaarheid scores. Het percentage leraren met een gevorderde bevoegdheid was juist voorspellend voor een lagere implementatiebetrouwbaarheid score twee jaar na baseline, in tegendeel tot het po. Probleem indicatoren op schoolniveau hangen niet samen met SWPBS-implementatie.	betrouwbaar te implementeren. Scholen kunnen ongeacht de ernst van hun uitdagingen als gedragsproblemen of een onveilig schoolklimaat, in staat zijn om SWPBS te implementeren. Belemmerende factor: onrealistische verwachtingen over de duur van SWPBS-implementatie, vooral bij ondersteuningslaag 2 en 3.	
3. Broecher (2015)	Belemmerende en faciliterende factoren van SWPBS-implementatie in po- en vo scholen in Duitsland.	Combinatie van theoretische analyse en praktijkervaringen, gebaseerd op training van 130 professionals (leraren, schoolpsychologen en sociaal werkers) en een evaluatie van de implementatie van	De implementatie van SWPBS in vo scholen wordt bemoeilijkt door: 1) de onderwijscultuur waarin gedragsgerichte benadering als te pragmatisch worden gezien, 2) de professionele identiteit van leraren die niet aansluit bij de principes van SWPBS en 3)	Faciliterende factoren: het belang van professionele ontwikkeling en training om draagvlak te creëren. Het gebruik van data-gestuurde besluitvorming en gedragsbeoordelingen (zoals gedragsfunctie analyse). Het benadrukken van positieve feedback en het opbouwen van	1

		SWPBS-elementen in drie scholen.	gebrek aan passend evidence-based beleid voor gedragsproblemen in de Duitse context.	relaties tussen leraren en leerlingen. Het benadrukken van de samenhang tussen academisch leren en gedragsinterventies. Belemmerende factoren: de complexiteit van de organisatie en de grotere variatie in ondersteuningsbehoeften. Het belang van didactische aanpassingen en het versterken van academisch leren naast gedragsinterventies wordt benadrukt. Meerdere leraren per klas, wat het waarborgen van consistentie in gedragsverwachtingen en interventies bemoeilijkt. Nadruk op pedagogische aanpak: middelbare school leraren richten zich meer op academische inhoud en hebben minder ervaring met het integreren van gedragsinterventies in hun	
--	--	----------------------------------	--	---	--

				lespraktijk. Gedragsinterventies (zoals het expliciet aanleren van gedragsverwachtingen of het geven van specifieke gedragsgerichte complimenten) worden als “te directief” beschouwd. Weerstand tegen SWPBS-principes en gedragsmodellen (“te pragmatisch” of “onvoldoende diepgaand”). Interventies als beloningen of gedragskaarten worden geassocieerd met gedragscontrole.	
4. Bruhn et al. (2022)	De tweejarige implementatie van SWPBS ondersteuningslaag 1 in een vo school in de VS.	Case study in een high school: procedures in drie verschillende implementatiefases en uitkomsten.	Vergeleken met de start scoort de school hoger op implementatiebetrouwbaarheid; attitude van student ten opzichte van SWPBS; leerling uitkomsten; een groei in het percentage leraren dat het actieplan passend vond. Leerlingen geven aan dat het schoolklimaat verbeterd is,	Faciliterende factoren: trainen van het gehele team; nieuwe school; verzamelen van input van leerling op verschillende manieren; sterk leiderschap, doorgaande professionalisering; het hele team betrekken bij de implementatie (in plaats van alleen het SWPBS-team); bezoek aan een andere	1

			gedragsproblemen zijn verminderd, ze zich veiliger voelden, leerlingen elkaar en hun leraren meer respecteerden, en leraren leerlingen meer respecteerden.	high school. Het betrekken van de <i>community</i> door sportevenementen te gebruiken om de gedragsverwachtingen aan te leren in de bredere community; waarderen van het personeel; tegemoetkomen aan de behoefte van autonomie bij leerlingen door ze te laten oefenen met zelf beslissingen nemen en plannen en hen betrekken bij het implementatieproces.	
5. Collier and Rizzardi (2021)	Sterke en zwakke punten die samenhangen met meerlagige ondersteuning systemen (MTSS) waaronder SWPBS in <i>K12-schools</i> in de VS (South Carolina).	Multidisciplinaire aanpak. Casestudies en focusgroepen (n = 14) met jeugdhulpverleners, schoolpersoneel en ouders.	Deelnemers uiten zorgen over het op betrouwbare wijze implementeren van MTSS, draagvlak (n = 2) en onvoldoende kennis (n = 2). Deelnemers noemen draagvlak, het belang van gerichte en doorgaande professionalisering passend bij de school, ouderbetrokkenheid en universele invoering van MTSS	Faciliterende factoren: sterk en consistent leiderschap. Het gebruik van data voor besluitvorming. Doorgaande coaching en ondersteuning voor leraren. Samenwerking met families en gemeenschappen. Voorbeeldscholen die als model dienen voor anderen. Belemmerende factoren: het gebrek aan consistentie in de	1

			op staatsniveau als belangrijke punten voor implementatie.	implementatie binnen scholen. Gebrek aan betrokkenheid en samenwerking met ouders en families. Onvoldoende training van schoolpersoneel. Moeilijkheden bij schaalvergroting van school naar districtsniveau.	
6. Farrar (2019)	Bevorderen van draagvlak onder personeel in high schools in stedelijke gebieden in de VS (Indiana).	Exploratieve kwalitatieve case study. Naast semigestructureerde interviews met leraren (n = 9); gericht op vier onderdelen van draagvlak: 1) gebrek aan controle over het curriculum, 2) ervaren werkdruk, 3) scholing en 4) het onderwijstempo, ook gedragsobservaties van leraren en documentanalyse.	Draagvlak kan worden bereikt door (a) scholing (professionele ontwikkeling), (b) controle over het algemene lestempo in de klas, (c) managen van de werkdruk en (d) controle over het curriculum. Belemmerende factoren: een gebrek aan scholing en expertise in gedragsmanagement. Uit de observaties (n = 3) kwam naar voren dat leraren zelden alle SWPBS-onderdelen gebruikten in de les.	Faciliterende factoren: bied leraren voldoende scholing en professionele ontwikkeling op het gebied van SWPBS, geef leraren ruimte om hun eigen curriculum in te vullen en hierin het tempo te bepalen en manage de werkdruk voor leraren. Belemmerende factoren: leraren ervaren dat zij niet voldoende zijn toegerust om SWPBS te implementeren.	2

7. Feuerborn and Tyre (2016)	Percepties van personeel in 14 <i>primary</i> -, middle- en high schools over SWPBS in de planningfase (n = 7) of implementatiefase (n = 7) in de VS (Washington).	Online vragenlijst over de kennis over- en betrokkenheid bij SWPBS op school (n = 244 leraren in planningsfase; n = 233 leraren in implementatiefase).	Personeel op primary schools heeft meer kennis over- en is meer betrokken bij SWPBS dan personeel op middle en high schools. Personeel van middle en high schools in de planningsfase heeft minder kennis over SWPBS en steunt het initiatief minder dan personeel van middle en high schools in de implementatiefase.	Faciliterende factoren: SWPBS-leiderschapsteams dienen betrokkenheid van personeel te verhogen; maak in de planningsfase de door personeel ervaren barrières zichtbaar. Belemmerende factoren: grootte van de school en onduidelijke communicatielijnen.	3
8. Feuerborn et al. (2016)	De zorgen en behoeften van leraren inzake de SWPBS-implementatie op 19 scholen (12 middle schools, 6 high schools en 1 mix) in de VS (Washington)	Vragenlijst voor leraren (zorgen inzake SWPBS + wat is nodig om gedrag en discipline te verbeteren). De antwoorden zijn thematisch geanalyseerd. Ook implementatiebetrouwbaarheid meting.	Top drie zorgen: bezorgdheid over consensus en draagvlak; tekort aan middelen (tijd, financiering, personeel en training en twijfels over de onderliggende filosofie van SWPBS . Top drie behoeften: samenwerking; consistente consequenties en gebrek aan middelen. Geen relatie met implementatiebetrouwbaarheid.	Faciliterende factoren: vergroot het gevoel van eigenaarschap en betrokkenheid. Betrek belanghebbenden en geef leraren de gelegenheid om hun zorgen en behoeften te uiten. SWPBS-leiderschapsteams kunnen anoniem deze vorm van data verzamelen en het gesprek hierover stimuleren.	3

9. Flannery and McGrath Kato (2017)	Invloed van contextuele factoren op de implementatie van SWPBS in het voortgezet onderwijs in de VS.	Beschouwing op basis van diverse onderzoeken over de verschillen van implementeren van elementary, middle en high schools	Drie contextuele factoren zijn van invloed op de implementatie van SWPBS op middle en high schools: schoolgrootte, organisatiestructuur en ontwikkelingsniveau- van de leerlingen. Auteurs beschrijven de invloed hiervan op SWPBS-team, communicatie en data.	Faciliterende factoren: een SWPBS-team van ongeveer acht leden met commissies voor verschillende onderwerpen. Directielid als actief lid van het SWPBS- team. Leerlingen actief betrekken. Goed communicatiesysteem voor 1) het opbouwen van consensus (formele en informele processen, gebruik van data, visueel maken) en 2) faciliteren en verduurzamen van de implementatie (planning, besluiten nemen, implementeren en evalueren van SWPBS-componenten); datasystemen (uitkomsten monitoren en gebruiken voor het nemen van besluiten: aanwezigheid, gedrag en leerprestaties per vak).	1
10. Fox et al. (2024)	Welke variabelen bevorderen een duurzame SWPBS	Vragenlijst ontwikkeld en gevalideerd om de ervaringen en overtuigingen van leraren	De meeste scholen implementeren SWPBS met betrouwbaarheid. Voorwaarden	Faciliterende factoren: goed leiderschap, voldoende middelen zoals tijd en ruimte voor	2

	implementatie volgens 163 po en 73 vo leraren in vijftien scholen in Australië	inzake SWPBS te meten. <i>Two step hierarchical regression model</i> is gebruikt om te kijken welke items geassocieerd kunnen worden met implementatiebetrouwbaarheid.	voor implementatiebetrouwbaarheid: leiderschap, voldoende middelen zoals tijd en ruimte voor professionele ontwikkeling, het gebruik van data, adresseren van overtuigingen van leraren over gedrag, en voorbereiding in de lerarenopleiding. Voorspellers voor implementatiebetrouwbaarheid: implementatieduur (3 jaar voor het vo), in combinatie met tijd en middelen en het gebruik van data.	professionele ontwikkeling, het gebruik van data, overtuigingen van leraren inzake gedrag die aansluiten bij SWPBS en aandacht voor SWPBS in de lerarenopleiding. Voor ondersteuningslaag 1 komen specifiek naar voren 1) het gebruik van data en 2) voldoende middelen zoals tijd en ruimte voor professionele ontwikkeling.	
11. Freeman et al. (2016)	Relatie tussen SWPBS en leerresultaten, aanwezigheid en gedragsincidentenregistratie (<i>ODR, Office Discipline Referrals</i>)	Database analyse (n= 883 high schools en n = 9934 controle middle schools): quasi-experimentele tijdsreeks analyse (niet, deels en volledig geïmplementeerd).	Er is een positieve relatie tussen SWPBS en afname van gedragsincidenten en een toename van aanwezigheid voor scholen die SWPBS betrouwbaar implementeren.	Implementeren met betrouwbaarheid is een belangrijke conditie die correleert met positieve uitkomsten	1

	in high schools in de VS (37 staten).				
12. Gay (2016)	Factoren die verband houden met de implementatie van SWPBS op een grote middle school in de VS.	Kwalitatief onderzoek: interviews met leraren (n = 12), SWPBS-coaches (n = 2) en verantwoordelijken voor professionele ontwikkeling (n = 2).	Meest genoemde thema is dat leraren verward waren over welke initiatieven of taken prioriteit zouden moeten hebben.	Belemmerende factoren: onduidelijkheid over welke taken/initiatieven prioriteit hebben in de school. Waarbij vaak prioriteit wordt gegeven aan de academische taken in plaats van de taken gericht op gedrag. Geen leiderschap en betrokkenheid en supervisie op taken; opvattingen van leraren over de filosofie van SWPBS: leraren zien het niet als hun verantwoordelijkheid; beïnvloeding door collega's die het niet zien zitten; negatieve invloed van leerlingen (niet gemotiveerd, manipuleren van de systemen). Inconsistentie in beloningen: belonen voor ander gedrag dan afgesproken, extreem veel tokens geven voor niet-	1

				SWPBS doelgedrag of leraren vergeten tokens te geven.	
13. Goodman-Scott et al. (2018)	Processen en uitkomsten van vijfjarige SWPBS-implementatie op één stedelijke middle school met 850 leerlingen in de VS.	Kwalitatieve case study. Semi-gestructureerde interviews met directeur en counselor. Focusgroep met leraren uit het SWPBS team (n = 4) waarvan één SWPBS-coach. Bestudering van belangrijke schooldocumenten inzake SWPBS.	Vijf factoren voor succesvolle SWPBS implementatie: 1) sterk leiderschap, 2) pro-actieve SWPBS praktijken, 3) consistentie in toepassing binnen de school, 4) de gemeenschap en een positieve ondersteunende schoolcultuur en 5) ‘schoolcounselors’ kunnen het SWPBS-team versterken.	Faciliterende factoren: 1) het belang van bestuurlijk leiderschap, bestaande uit vertrouwen opbouwen bij medewerkers en hun input vragen, positieve bekrachtiging van medewerkers, medewerkers ondersteuning en tijd bieden, en marketing van de school, 2) efficiënte proactieve PBS strategieën, zoals het proactief benaderen van leerlinggedrag, en het preventief aanleren van gedragsverwachtingen, 3) creëren van consistentie, 4) bouwen van een community, waarbij de input van leerlingen gevraagd wordt, de relaties leraar- leerling versterkt, transparantie gecreëerd door data te delen, samenwerking met en betrokkenheid van de community	1

				bevorderd wordt, 5) betrek een school counselor bij alle ondersteuningslagen.	
14. Kuh (2021)	Faciliterende en belemmerende factoren voor SWPBS- implementatie volgens drie schoolleiders en drie SWPBS-coaches op drie middle schools in de VS (Florida).	Meervoudige casestudy met interviews en documentenanalyse.	Resultaten in kolom hiernaast beschreven.	Faciliterende factoren: 1) sterk leiderschap van de directie, 2) een georganiseerde infrastructuur, 3) scholing en expertise in SWPBS, 3) implementatiebetrouwbaarheid, 4) effectieve communicatie tussen werknemers, 5) data-gestuurde interventies, 6) zichtbare SWPBS cultuur en 7) toegenomen betrokkenheid community. SWPBS coaches noemen: 1) flexibiliteit in de uitvoering, 2) nadruk op gelijkheid (<i>equity</i>), 3) inbreng van leerlingen, 4) betrokkenheid van de gemeenschap, 5) een belangenbehartiger voor studenten, 6) sterk leiderschap van de directie.	1

				Belemmerende factoren: 1) Gebrek aan steun vanuit het district, 2) Gebrek aan financiële middelen, en 3) gebrek aan betrokkenheid van leraren.	
15. Lewis et al. (2017)	Exploreren SWPBS als framework om kinderen en jongeren met en zonder gedrags- en emotionele stoornissen te ondersteunen in diverse schoolomgevingen in de VS.	Bieden overzicht van schoolbrede gedragsinterventies, met focus op meerlagige ondersteuningsmodellen (MTSS) via SWPBS, en beschrijven de impact daarvan in diverse schoolomgevingen.	De nadruk ligt op systemische implementatie via MTSS, met drie ondersteuningslagen. Kernpunten zijn data-gedreven besluitvorming, professionele ontwikkeling, en het consistent monitoren van de implementatiebetrouwbaarheid en resultaten.	Faciliterende factoren: sterk leiderschap en steun van schoolleiders en teams; data-gedreven aanpak om gedrag en prestaties te monitoren; training en coaching voor positieve gedragsfeedback en datagebruik; meerlagig model van ondersteuning (MTSS) voor algemene en geïndividualiseerde interventies; vroeg succes in implementatie bevordert duurzaamheid; samenwerking binnen grote teams essentieel; steun vanuit staat en district vergroot kans op succes. Belemmerende factoren: grotere en complexere schoolstructuren	1

				bemoeilijken consistente uitvoering; meerdere leraren per klas maken afstemming lastig; lagere betrokkenheid (draagvlak) bij vroege implementatie vergroot risico op uitval; weerstand tegen gedragsinterventies bij gebrek aan link met academische resultaten; complexere gedragsproblemen vereisen intensievere ondersteuning.	
16. Lloyd et al. (2023)	De ervaringen van leerlingen over SWPBS op vijf middle schools in de VS.	Kwalitatief onderzoek, zes focusgroepen (n = 45) over de toepassing van SWPBS op scholen, met aandacht voor gedragsverwachtingen, beloningen, disciplinaire consistentie, leerling betrokkenheid en datagebruik om de voortgang te monitoren.	Leerlingen hadden beperkte kennis van het volledige SWPBS-raamwerk, waren vaak gericht op beloningen zonder inzicht in het grotere doel; niet alle leerlingen voelden zich betrokken, wat het gevoel van erbij horen beperkte. Niet alle deelnemende scholen implementeerden SWPBS op dezelfde manier. Systematische betrokkenheid van leerlingen in SWPBS-leiderschapsteams en bij	Faciliterende factoren: betrek leerlingen actief bij SWPBS en geef hen een stem via enquêtes, focusgroepen of leiderschapsteams; zorg voor transparante communicatie over doelen en nut van SWPBS; verbeter betrokkenheid van professionals door regelmatige training in SWPBS en datagebruik; gebruik data om strategieën te beoordelen en bij te	1

			de ontwikkeling van SWPBS-strategieën ontbrak. Succesvol was: het betrekken van leerlingen bij SWPBS-leiderschapsteams, het verzamelen van hun feedback, het aanpassen van SWPBS aan schoolbehoeften en cultuur, het inzetten van beloningssystemen ter versterking van positief gedrag en het regelmatig trainen van personeel met technische assistentie voor kwaliteit en consistentie.	sturen; maak het beloningssysteem eerlijk en aantrekkelijk, passend bij leeftijd en interesses van leerlingen; bevorder samenwerking via multidisciplinaire teams; pas SWPBS flexibel aan de schoolcultuur aan en evalueer jaarlijks met feedback van leerlingen en personeel.	
17. Lloyd et al. (2021)	Opvattingen van belanghebbenden werkzaam op elementary, middle of high schools bij de start van SWPBS-implementatie in de VS.	Cross-sectioneel onderzoek; survey onder 561 belanghebbenden (reden van implementatie, uitdagingen en verwachte uitkomsten). SWPBS wordt hier multi-tiered system of support for behavior (MTSS-B) genoemd.	Voornaamste redenen voor invoering waren zorgen over het gedrag van leerlingen en de behoefte aan ondersteuning voor personeel. Allen hadden hoge verwachtingen van de impact van MTSS-B. Verschillen in uitdagingen voor leraren en vertegenwoordigers van schooldistricten (het vinden van	Faciliterende factoren: het betrekken van leerlingen bij de implementatie, beloningen afstemmen op de leeftijd van leerlingen en samenwerken met andere vo-scholen. Belemmerende factoren: het vasthouden van interesse en betrokkenheid; de tijd die het kost; gebrek aan draagvlak onder	2

			sterke leiders, steun van schoolbestuurders).	schoolpersoneel; geen geld voor implementatie.	
18. Malloy et al. (2018)	Processen en uitkomsten van SWPBS-implementatie op een high school in de VS (New Hampshire).	Single case study. Meting van implementatiebetrouwbaarheid op alle drie de ondersteuningslagen. Uitkomstmaten: gedragsincidentenregistratie (ODR), uitval, schorsing, aantal behaalde studiepunten en gemiddelden, ongeoorloofde afwezigheid.	Implementatiebetrouwbaarheid nam toe op alle drie de ondersteuningslagen; gedragsincidenten, uitval en schorsingen namen af. Time-outs in de school stegen (bewust beleid). In ondersteuningslaag 2 namen de gedragsincidenten en ongeoorloofde afwezigheid af. In ondersteuningslaag 3 stegen de studiegemiddelden en haalde 68% een diploma.	Belemmerende factoren: onvoldoende tijd vrij geroosterd voor medewerkers om een training te volgen, anderen te consulteren en te participeren in de SWPBS-leiderschapsteams.	1
19. Närhi et al. (2015)	Evalueren van een klasbrede interventie op basis van PBS principes in middelbare scholen in Finland.	Pre-post design van een twee maanden durende interventie, bij 28 klassen uit 16 middelbare scholen. Het doel was het verbeteren van het leerklimaat en het verminderen van verstorend gedrag (ondersteuningslaag 1). Instrumenten:	Significante vermindering van storend gedrag (volgens zowel leerlingen als leraren). Verbeterd leerklimaat, meer veiligheid en beter zorg voor de leeromgeving. Vermindering van ervaren stress bij leraren. Er was minder tijd nodig voor het handhaven van orde tijdens de les. Positieve	Faciliterende factoren: eenvoud en toepasbaarheid van de interventie; overleg en samenwerking tussen leraren; duidelijke gedragsverwachtingen en positieve feedback. Ondersteuning via korte, praktijkgerichte consultatie.	1

		Vragenlijsten voor leerlingen en leraren over leerklimaat, veiligheid en orde; metingen van leraar stress en tijdsbesteding aan klassenmanagement. De interventie betrof heldere gedragsregels, positieve feedback, wekelijkse monitoring, en indien nodig gesprekken met ouders bij herhaald grensoverschrijdend gedrag.	beoordeling door schoolleiders en leraren; leerlingen waren overwegend positief, maar kritischer.	Er werden geen expliciete belemmerende factoren genoemd.	
20. Nylén et al. (2021)	Ervaringen van initiële SWPBS-implementatie in zes po- en drie vo-scholen in Zweden.	Exploratieve studie; gehele implementatieproces wordt beschreven. Focusgroepen met een team van elke school (n = 59 respondenten) volgens het bekwaamheid (<i>capability</i>), gelegenheid (<i>opportunity</i>) en motivatie (<i>motivation</i>) (COM) model.	Bekwaamheid: belangrijk is kennis over SWPBS en het beschikken over duidelijke, bruikbare handleidingen. Gelegenheid: voldoende tijd, heldere organisatorische structuren, effectief team functioneren en betrokken leiderschap zijn van belang. Motivatie: belangrijk dat SWPBS	Faciliterende factoren: voldoende kennis over SWPBS; toegang tot duidelijke, praktische en toegankelijke handleidingen; voldoende tijd en middelen voor implementatie; heldere organisatorische structuren en processen; betrokken en actief leiderschap; aanpak SWPBS als verenigende factor op school;	2

			aansluit bij de overtuigingen en waarden van het team. Realistische verwachtingen en successen benadrukken dragen bij aan het vergroten van eigenaarschap en motivatie. Afstemming op context en betrokkenen van belang.	aanpak sluit aan bij eigen overtuigingen in relatie tot gedrag van leerlingen; erkennen van successen en positief bekrachtigen; realistische verwachtingen over resultaten. Belemmerende factoren: onvoldoende kennis over SWPBS; onduidelijke of complexe materialen en handleidingen; gebrek aan tijd en middelen; gebrek aan leiderschap en samenwerking; frustratie over gebrek aan voortgang; implementatie richt zich in eerste instantie op het proces, resultaten komen later.	
21. Tyre and Feuerborn (2016)	Perceptie schoolpersoneel inzake SWPBS-implementatie op 25 elementary, acht middle en drie high	Vragenlijst voor schoolpersoneel (n = 1210): elementary schools (n = 670, 55,4%), middle schools (n = 341, 28,2%), high schools (n = 199, 16,4%). Antwoorden	Steun schoolpersoneel hangt vooral samen met visie op SWPBS. Personeel dat SWPBS niet ondersteunt maakt zich zorgen over inzet personeel,	Belemmerende factoren: 1) Zorgen of andere collega's SWPBS consistent implementeren, 2) stress over een negatief schoolklimaat (vaker genoemd in elementary schools	3

	schools in de VS (West-Washington).	van personeel (n = 44) dat zich zorgen maakt over de implementatie van SWPBS zijn nader geanalyseerd.	leidinggevend en leerlingen en over een negatief schoolklimaat; er heersen misconcepties over SWPBS. Belang van duidelijke communicatie en betrokkenheid hele team.	dan middle en high schools), 3) gebrek aan leiderschap, 4) oneens met de methodologie, principes en assumpties van SWPBS (komt vaker voor op middle en high schools) 5) onvoldoende resources (tijd, middelen, training, datasystemen en samenwerking), 6) stakeholder support, 7) misvattingen over SWPBS en 8) twijfels over wat prioriteit heeft in de school.	
22. Tyre et al. (2018)	Concerns van personeel over SWPBS in verschillende implementatiestadia op negen elementary, middle en high schools in de VS (Washington).	Online vragenlijsten. Drie elementary schools, vier middle schools en twee high schools.	In de resultaten wordt alleen een onderscheid gemaakt voor de implementatiefase, niet per schooltype. In de planningsfase gaan zorgen over: gebrek aan kennis over implementatie; veel taak-gerelateerde factoren, zoals het organiseren van SWPBS; implementeren collega's SWPBS zoals bedoeld? In de implementatiefase gaan zorgen	Faciliterende factoren: maak in de planningsfase van SWPBS zichtbaar dat collega's daadwerkelijk SWPBS implementeren.	2

			vaker over de impact van SWPBS, dan in de planningsfase.		
23. Tyre et al. (2019)	Concerns van leraren inzake SWPBS- implementatie op vijf middle schools in de VS.	Literatuurreview naar effectieve SWPBS-principes en vragenlijst onder leraren.	Leraren uiten zorgen over: 1) betrokkenheid van collega's en een consistente en nauwkeurige toepassing van SWPBS; 2) de toepassing van interventies uit ondersteuningslaag 2 en 3; 3) het erkennen van gewenst (leerling)gedrag; 4) toepassing van consequenties bij ongewenst gedrag; 5) betrekken of verkrijgen van steun van ouders en leerlingen; 6) Het inzetten van preventieve en/of reactieve benaderingen van gedrag van leerlingen; 7) de schoolomgeving als middel om positief gedrag en klimaat van leerlingen te ondersteunen; 8) het verzamelen en gebruiken van data voor gedragsondersteuning; 9) het definiëren van verwacht gedrag	Belemmerende factoren: het ontbreken van betrokkenheid van alle schoolmedewerkers en een consistente toepassing van SWPBS-principes; gebrek aan een gezamenlijke visie, samenwerking en consistentie binnen het schoolteam; onvoldoende steun van ouders en leerlingen; voor ondersteuningslaag 2 en 3: leraren zien veel verschillende klassen waardoor zij in verhouding meer verschillende leerlingen in de klas hebben die extra ondersteuning nodig hebben.	1

			en het onderwijzen van gedragsverwachtingen, en 10) de noodzaak om te begrijpen waarom leerlingen onaangepast gedrag vertonen.		
24. Vancel et al. (2016)	Verschil in sociale validiteit tussen elementary, middle en high schools in de VS (Iowa).	Vragenlijst onder 314 leraren uit 37 elementary schools (154 leraren), 14 middle schools (71 leraren) en 11 high schools 989 leraren). De vragenlijst meet hoe belangrijk, acceptabel en kansrijk leraren een interventie vinden op het gebied van sociale uitkomsten.	De sociale validiteit is significant lager op high schools ten opzichte van elementary en middle schools.	Faciliterende factoren: leerlingen bevragen over hun percepties van SWPBS en/of hen onderdeel maken van het SWPBS-team, beloningssystemen passend maken en rekening houden met invloed van leeftijdsgenoten binnen de leeftijdsgroep. Betrokkenheid van leraren vergroten door bijvoorbeeld in contact te komen met scholen waar SWPBS passend is gemaakt voor de doelgroep. Professionele ontwikkeling op het gebied van data-gestuurd werken. Belemmerende factoren: de uitdaging om SWPBS passend maken voor de leeftijdsgroep op	1

				het vo. Draagvlak onder leraren. Data-gestuurd werken.	
--	--	--	--	---	--