

EASY AS ABC?

Een kwalitatieve studie naar de implementatie van de ABC-methodiek op schoolniveau
binnen RENN-4

Emma Engelen

S6241859

Rijksuniversiteit Groningen

Mastertrack Orthopedagogiek, Faculteit der Gedrags- en Maatschappijwetenschappen

Masterthese Orthopedagogiek (PAMA5166)

Versie 1

Thesisbegeleiders, tevens 1^o beoordelaar: W.E. Kupers, A. de Boer en H. Odink

2^o beoordelaar: A.M. Sluiter-Oerlemans

5 december 2025

Aantal woorden: 9220 (exclusief literatuurlijst)

Samenvatting

Dit onderzoek richt zich op de implementatie van de ABC-methodiek op schoolniveau binnen RENN4. Om de implementatie van de ABC-methodiek goed te kunnen analyseren wordt in dit onderzoek gebruikgemaakt van een combinatie van twee theoretische raamwerken: het Consolidated Framework for Implementation Research (Damschroder et al.,2009) en het Implementatiemodel (Durlak en DuPre, 2008). Vanuit deze twee raamwerken wordt specifiek gekeken naar de interne organisatie met als zeven componenten: *scholing en training, continue coaching, aandachtsfunctionaris, actief leiderschap, organisatiestructuren, communicatie en samenwerking, werkgroepen en interventie*. De onderzoeksvraag luidt als volgt: *Op welke wijze zijn de zeven componenten van het domein interne organisatie zichtbaar bij de implementatie van de ABC-methodiek binnen RENN4?* Om deze vraag te beantwoorden is een kwalitatief onderzoek opgezet, waarbij semi-gestructureerde interviews (n=11) zijn afgenomen. De data is vervolgens zowel deductief als inductief geanalyseerd, waarbij de hierboven genoemde zeven componenten als uitgangspunt dienden. De implementatie van de ABC-methodiek verschilt binnen de geïnterviewde scholen. Alle scholen hebben de basistraining gevolgd en op enkele scholen wordt coaching ingezet. De aandachtsfunctionaris is op elke school aangesteld en op de meeste scholen is sprake van actief en betrokken leiderschap. Tot slot zijn een aantal scholen bezig met een transformatie richting meer veiligheid en openheid in het team, wat reflectie en samen leren ten goede komt. Continue coaching en intervisie worden beperkt toegepast en de rol van de aandachtsfunctionaris blijkt sterk te variëren en mist formele borging. Om de ABC-methodiek verder te implementeren is verdieping, reflectie en een hogere mate van eigenaarschap nodig.

Kernwoorden: implementatie, ABC-methodiek, speciaal onderwijs, RENN4

Abstract

This study focuses on the implementation of the ABC methodology at school level within RENN4. To properly analyze the implementation of the ABC methodology, this study uses a combination of two theoretical frameworks: the Consolidated Framework for Implementation Research, also known as the CFIR-model (Damschroder et al., 2009) and the Implementation Model (Durlak and DuPre, 2008). These two frameworks specifically examine the internal organization, with its seven components: *education and training, continuous coaching, active leadership, internal facilitator, organizational structures, communication and collaboration, working groups and intervision*. The main question of this research is: *how are the seven components of the internal organization domain visible in the implementation of the ABC methodology within RENN4?* To answer this question, a qualitative study was conducted using semi-structured interviews (n=11). The data was then analyzed both deductively and inductively, using the mentioned seven components as a starting point. The implementation of the ABC methodology varies among the interviewed schools. All schools have completed the basic training and coaching is being used in several schools. An internal facilitator has been appointed at each school, and most schools demonstrate active and engaged leadership. Finally, several schools are making a transformation toward greater safety and openness within the team, which promotes reflection and collaborative learning. Ongoing coaching and intervision are used to a limited extent, and the role of the internal facilitator appears to vary widely and lacks formal support. Further implementation of the ABC methodology requires in-depth reflection and a higher degree of ownership.

Keywords: implementation, ABC methodology, special education, RENN4

Inleiding

Gedragsproblemen onder jongeren zijn een groot probleem binnen het onderwijs. De meest recente cijfers geven weer dat in 2021 16 procent van de kinderen in groep 8 last had van gedragsproblemen, op de middelbare school ligt dit percentage op 18,5 procent (NJI, 2022). Er is sprake van externaliserende gedragsproblematiek wanneer iemand regelmatig ongewenst gedrag vertoont dat voor anderen storend is (Boer et al., 2022). Externaliserend gedrag kan worden gezien als een continuüm, variërend van milde, minder opvallende gedragingen als impulsiviteit, druk gedrag of snel afgeleid zijn in de klas, tot meer ernstige vormen zoals verbale of fysieke agressie (Roskam, 2018).

Externaliserend probleemgedrag in het speciaal onderwijs, zoals schoppen, slaan, bijten en het uiten van suïcidale gedachten, heeft een negatieve invloed op het welzijn en de leerprestaties van leerlingen (Amstad & Muller; 2020; Carrell & Hoekstra, 2010). Kinderen die zelf externaliserend gedrag vertonen, lopen verhoogd risico op lagere schoolprestaties (Palmu et al., 2017; Lau et al., 2022; Jensen et al., 2023) en hebben bovendien een grotere kans op vroegtijdig schooluitval (Washbrook et al., 2013). Agressief gedrag in de klas heeft niet alleen invloed op de leerlingen zelf, maar heeft ook een negatieve invloed op het welzijn en de prestaties van medeleerlingen (Carrell & Hoekstra, 2010).

Naast de impact op leerlingen veroorzaakt externaliserend gedrag ook aanzienlijke stress bij leerkrachten, wat het werkplezier kan verminderen. Uit onderzoek van Fernet et al. (2012) blijkt dat deze stressfactor bijdraagt aan de beslissing van leerkrachten om het onderwijs vroegtijdig te verlaten. Om de negatieve gevolgen van gedragsproblematiek te beperken zijn gedrag en schoolklimaat voor veel scholen een speerpunt. Om dit speerpunt vorm te geven maken veel scholen gebruik van een ondersteunende interventie voor het schoolklimaat, veelal zijn deze interventies gericht op het creëren en versterken van een veilig leerklimaat (NJI, 2024).

Binnen het gespecialiseerd onderwijs, met name cluster 4 onderwijs, komen leerkrachten veelvuldig in aanraking met leerlingen die gedragsproblematiek laten zien (Nienhuis et al., 2017). Een organisatie die onderwijs biedt aan deze doelgroep betreft RENN4. Om leerkrachten handvatten in het omgaan met probleemgedrag te bieden worden (beginnend) onderwijsprofessionals binnen RENN4 geschoold aan de hand van de ABC-methodiek.

De ABC-methodiek staat voor agressievisie, beroepshouding en communicatie en is gericht op vroegtijdige signalering van gespannen of agressieve situaties. De focus van de ABC-methodiek ligt bij het handelen van de onderwijsprofessional, het tijdig signaleren en het inzetten van een effectieve interventie (Douma en De Boer, 2023). Dit signaleren en handelen gebeurt binnen de ABC-methodiek middels de ABC-piramide. In deze piramide wordt onderscheid gemaakt in zeven gedragsfasen, lopend van subassertief gedrag tot gewelddadig gedrag. Aan elke fase zijn passende interventies gekoppeld, passend bij de fase. Zo is de interventie bij subassertief gedrag het stimuleren en motiveren van een leerling en de interventie bij gewelddadig gedrag het verlaten van de situatie, teaminterventie en instrueren. (Douma en de Boer, 2023).

Alle onderwijsprofessionals binnen RENN4 volgen de ABC basistraining, deze training legt de basis voor een professionele omgang met spanningsvolle situaties, daarnaast leren medewerkers eenduidig kijken naar uitingen van problematisch gedrag en leren ze om effectieve de-escalerende interventies in te zetten (Douma en De Boer, 2023). De basistraining bestaat uit twee bijeenkomsten en worden gegeven door gecertificeerde ABC-trainers van RENN4. Naast de basistraining is er de ABC-update die door alle scholen jaarlijks georganiseerd wordt om de pedagogische competenties door te ontwikkelen en de ABC-methodiek verder te implementeren en te borgen binnen de school. Om de borging nog beter te laten verlopen, wordt er binnen elke RENN4 school een aandachtsfunctionaris aangesteld. Deze aandachtsfunctionaris is het eerste aanspreekpunt voor onderwijsprofessionals binnen de school. Deze implementatie overeenkomsten zijn stichtingsbreed gemaakt en liggen vastgelegd in het beleidsstuk ABC Geborgd (Vos et al., 2021). Binnen RENN4 geldt het uitgangspunt dat de ABC-methodiek op alle scholen wordt geïmplementeerd. Het implementeren van een interventie is een cyclisch proces dat wordt beïnvloed door verschillende factoren.

Een interventie wordt als succesvol beschouwd wanneer deze met hoge implementatietrouw (fidelity) wordt toegepast, dit houdt in dat de interventie wordt uitgevoerd zoals beschreven in het handboek of het implementatieplan (Durlak & DuPre, 2008). Naast implementatietrouw is duurzaamheid (sustainability) een cruciale factor: de interventie moet structureel geborgd zijn in de praktijk en blijven bestaan, ook wanneer externe ondersteuning stopt (Scheirer & Dearing, 2011).

In de literatuur worden verschillende raamwerken beschreven, die hoewel ze aanzienlijke gelijkenissen tonen, verschillen in terminologie en een verschillende focus leggen. Om de implementatie van de ABC-methodiek goed te kunnen analyseren wordt in dit onderzoek gebruikgemaakt van een combinatie van twee theoretische raamwerken: het Consolidated Framework for Implementation Research, ook wel CFIR-model van Damschroder et al. (2009) en het Implementatiemodel van Durlak en DuPre (2008). De centrale domeinen van deze raamwerken komen sterk overeen en bieden samen een theoretisch kader van voorwaarden voor een succesvolle implementatie. Beide modellen omvatten de domeinen kenmerken van de interventie, externe factoren, interne organisatie, kenmerken van de betrokken individuen en het implementatieproces. Al deze hoofddomeinen interacteren met elkaar en beïnvloeden elk op hun eigen manier de effectiviteit van de implementatie (Damschroder et al., 2009; Durlak en DuPre, 2008). Voor de coherentie en leesbaarheid wordt in dit onderzoek gebruik gemaakt van de terminologie vanuit het CFIR-model.

Vanuit deze twee raamwerken wordt binnen dit onderzoek gefocust op de componenten binnen het domein interne organisatie (inner setting) en de componenten waarbij interne organisatie en het domein proces elkaar overlappen. De interne organisatie omvat de structurele en culturele kenmerken waarlangs het implementatieproces zal verlopen binnen de stichting. De interne organisatie is een essentiële component voor het bepalen van de effectiviteit van de implementatie en de borging van de ABC-methodiek. Het is voornamelijk de organisatorische context die de implementatie bevordert danwel belemmert. (Damschroder et al., 2009; Bertram et al., 2011; Bertram et al., 2014). Enkele componenten zien we terug binnen twee domeinen. In dit onderzoek wordt gekeken naar de zeven componenten uit het domein interne organisatie waarbij bij enkele componenten ook het procesdomein naar voren komt, de focus ligt echter op de interne organisatie.

Scholing en training zijn essentiële componenten binnen het domein van het implementatieproces en worden beschouwd als een van de drijvende krachten achter de gedragsverandering van professionals (Fixsen et al., 2005; Fixsen et al., 2009). Damschroder et al. (2009) spreken van het betrekken van professionals bij een nieuw concept. Het fundamentele doel van training is het overbrengen van de noodzakelijke kennis en vaardigheden die de professionals nodig hebben om de nieuwe methode, zoals de ABC-methodiek met voldoende precisie en vertrouwen toe te passen (Fixsen et al., 2005). Scholing die alleen bestaat uit theorie

is onvoldoende om te leiden tot daadwerkelijk veranderen van handelen. Pas wanneer training wordt gecombineerd met oefening en feedback op de werkplek wordt een significante toename in het gebruik van de aangeleerde vaardigheden bereikt (Fixsen et al., 2005). De componenten scholing en training, continue coaching en een aandachtsfunctionaris zijn dan ook nauw met elkaar verbonden.

Continue coaching is een noodzakelijk vervolg op training en scholing en fungeert als de schakel tussen aangeleerde vaardigheden en de daadwerkelijke toepassing op de werkplek (Fixsen et al., 2005). Coaching en training horen beiden bij zowel de interne organisatie als het procesdomein. Het verstrekken van middelen en tijd behoort tot de interne organisatie, waar coaching onderdeel is van het proces (Damschroder et al., 2009). Coaching wordt gedefinieerd als persoonlijke observatie, instructie en feedback. Het dient direct beschikbaar en reflectief te zijn waarbij kennis opgedaan uit trainingen wordt aangevuld met praktijkkennis (Fixsen et al., 2005; Unger et al., 2000). Coaching richt zich op het aanleren en versterken van vaardigheden waarbij de focus ligt op het behouden van de functie en het doel van de interventie terwijl er flexibiliteit is in de vorm (Schoenwald et al., 2004). Het belang van coaching is dusdanig groot dat hiaten in training en scholing kunnen worden opgevangen en gecompenseerd door sterke coaching (Fixsen et al., 2005). Uit onderzoek van Fixsen et al. (2005) blijkt dat continue coaching vaak gegeven wordt door externe experts of supervisors. McCullough et al. (2017) voegen daaraantoe dat er ook een grote waarde ligt in peerreflectie.

Actief leiderschap is een essentiële component binnen de interne organisatie. Dit omvat de inzet, betrokkenheid en verantwoordelijkheid van leiders en managers op elk niveau en heeft een directe invloed op het slagen van het implementatieproces (Damschroder et al., 2009). Leiderschap wordt ook gezien als een belangrijke drijvende kracht binnen de implementatie. Scholen kunnen zonder effectief leiderschap de belangrijke implementatiecomponenten niet doorvoeren of handhaven. Effectief en aanwezig leiderschap is vereist in het stellen van doelen, het communiceren van beleid, het opvolgen van de implementatie en belonen bij afronden van implementatie (Fixsen et al., 2005). Actief leiderschap heeft een direct faciliterend effect op het implementatieproces door de actieve betrokkenen en sleutelfiguren (de aandachtsfunctionaris) te voorzien in tijd en middelen (McCullough et al., 2017).

De *aandachtsfunctionaris*, in de literatuur ‘*internal facilitator*’ genoemd, belangrijke factor binnen het implementatieproces. Het aanstellen van een aandachtsfunctionaris wordt

binnen het CFIR-model gezien als een component van de interne organisatie (Damschroder et al., 2009). De aandachtsfunctionaris speelt een belangrijke rol in het signaleren en oplossen van mogelijke barrières tijdens de implementatie (Durlak & DuPre, 2008). Een aandachtsfunctionaris bevordert de implementatie door een hoge mate van betrokkenheid bij de veranderingen die doorgevoerd dienen te worden. Wanneer een aandachtsfunctionaris regelmatig en actief deelneemt aan scholingen wordt dat effect versterkt. Het actief leiderschap en de aandachtsfunctionaris interacteren met elkaar, wanneer een aandachtsfunctionaris steun ontvangt van leidinggevendenden vergemakkelijkt dat veranderingen in de praktijk en verbetert dat de implementatie (McCullough et al., 2017).

De *organisatiestructuren* zijn een brede component binnen de implementatieraamwerken. Het omvat de cultuur, vaak onbewuste kenmerken van een organisatie die zich afspelen in de onderstroom. Daarnaast behoort het implementatieklimaat tot deze component. Het omvat de mate waarin betrokkenen de noodzaak van verandering zien, de mate waarin de interventie past bij bestaande werkprocessen en de mate waarin reflectie en feedback gestimuleerd worden. Tot slot wordt hier ook gekeken naar beschikbare middelen als geld, tijd, training en coaching en fysieke ruimte (Durlak & DuPre, 2008; Damschroder et al., 2009). Door deze beschikbare middelen als tijd en geld leidt het correct vormgeven van organisatiestructuren tot het integreren van kerncomponenten als scholing en training, coaching en een aandachtsfunctionaris. Ook de componenten leiderschap en organisatiestructuren hebben overlap. Vanuit leiderschap moet een sterke visie zijn op HR-beleid, formatie en werving van geschikt personeel dat past bij de teamcultuur (Fixsen et al., 2005).

Binnen *communicatie en samenwerking* wordt binnen het CFIR-model gekeken naar de aard en kwaliteit van zowel de formele als de informele communicatie binnen organisaties (Damschroder et al., 2009). Formele communicatie omvat het gestructureerd overbrengen van kennis, beleid of coördinatie, informele communicatie is minder tastbaar en gaat over de onderlinge communicatie van mensen op de werkvloer. Effectieve communicatie is cruciaal voor voorkomen van problemen en het vinden van oplossingen voor problemen bij de implementatie (Durlak & DuPre, 2008). Uit onderzoek van McCullough et al. (2017) blijkt dat het leren van vaardigheden over tijd plaatsvindt. Een gestructureerde manier van gedeeld leren en reflectie draagt hieraan bij.

Ten slotte zijn *werkgroepen en intervisie* van groot belang tijdens de implementatie. Ook deze twee componenten bevinden zich in de domeinen interne organisatie en implementatieproces. Het vormen van werkgroepen en scheppen van ruimte voor intervisie behoren tot de interne organisatie, het uitvoeren daarvan en de kwalitatieve invulling van deze werkgroepen en intervisiemomenten behoren tot het implementatieproces (Durlak & DuPre, 2008; Damschroder et al., 2009). Het gaat hier vooral om het verzamelen van feedback over de voortgang en kwaliteit van de implementatie, vergezeld van persoonlijke en teamdebriefings over de opgedane ervaringen (Damschroder et al., 2009; Fixsen et al., 2005). De nadruk behoort hierbij te liggen op de waarde van reflectie om gedeeld leren te bevorderen.

De hierboven beschreven zeven componenten die zowel de interne organisatie en het implementatieproces omvatten, vormen essentiële factoren voor een succesvolle implementatie van bewezen interventies naar de praktijk. Uit het beleidsdocument ABC Geborgd (RENN4, 2021) blijkt dat RENN4 enkele van deze componenten onderkent door een beleidskader op te stellen waarin de borging van de ABC-methodiek beoogd wordt. Dit omvat onder andere de verplichte basistraining voor alle medewerkers die direct contact hebben met leerlingen, de jaarlijkse updatetraining en het aanstellen van een aandachtsfunctionaris. Tot slot wordt in het beleidskader de organisatie van RENN4 toegelicht. In de afgelopen jaren is de ABC-methodiek breed geïmplementeerd binnen RENN4, er is echter niet gekeken naar de wijze waarop deze geïmplementeerd is binnen de scholen. Een gedegen implementatie is voorwaardelijk voor een succesvolle interventie (Fixsen et al., 2005). Dit alles samengenomen leidt tot de volgende onderzoeksvraag: *Op welke wijze zijn de zeven componenten van het domein interne organisatie zichtbaar bij de implementatie van de ABC-methodiek binnen RENN4?*

Methode

Onderzoeksdesign

Om de onderzoeksvraag te kunnen beantwoorden is gekozen voor een kwalitatief, beschrijvend onderzoeksdesign. Er is gebruik gemaakt van semigestructureerde interviews om zicht te krijgen op de wijze waarop de zeven componenten van de domeinen interne organisatie en implementatieproces zichtbaar zijn binnen de implementatie van de ABC-methodiek binnen RENN4. Er vindt geen manipulatie plaats en er is geen controlegroep. Het onderzoek heeft een

focus op het in kaart brengen van ervaringen, betekenisgeving en contextfactoren van de betrokken professionals op schoolniveau.

Procedure

Dit onderzoek is deel van een breder onderzoek in het kader van implementatie van de ABC-methodiek binnen RENN4. Vanuit dit brede onderzoek is een survey verstuurd naar alle scholen binnen RENN4. De werving en selectie voor de interviews vond plaats onder de geselecteerde scholen die de vragenlijst hebben ingevuld. In het kader van dit deelonderzoek zijn elf interviews van het totaal meegenomen. Interviews vonden bij voorkeur op de betreffende school plaats om de belasting voor deelnemers te minimaliseren. De duur van de interviews bedroeg maximaal één uur en met toestemming van de deelnemers is er een audio opname gemaakt, daarna is deze opname getranscribeerd.

Populatie en steekproef

De onderzoekspopulatie binnen dit onderzoek bestaat uit schoolleiders en leden van de commissie van begeleiding van RENN4 scholen die ten minste de basisscholing van de ABC-methodiek hebben afgerond en betrokken zijn bij de implementatie daarvan.

Om inzicht te verkrijgen in de belemmerende en bevorderende factoren voor de implementatie worden interviews afgenomen. De steekproef voor deze interviews is door middel van purposive sampling tot stand gekomen. Er zijn drie scholen met een lage implementatietrouw en een school met een hoge implementatietrouw en een school met een middelmatige implementatietrouw meegenomen in het onderzoek.

Ethische aspecten

Alle deelnemers zijn vooraf geïnformeerd over het doel van het onderzoek en de vertrouwelijkheid van hun gegevens. Participanten hebben door ondertekening toestemming gegeven voor deelname aan het onderzoek, het maken van audio-opnamen en het verwerken van geanonimiseerde gegevens. Het onderzoeksvoorstel is goedgekeurd door de Ethische Commissie PedOn van de Rijksuniversiteit Groningen.

Instrumenten

Dit onderzoek maakt deel uit van een groter onderzoek. De interviewvragen zijn vormgegeven vanuit de sensitizing concepts (Flick, 2023) zoals beschreven in het theoretisch kader. Deze concepten zijn gekoppeld aan de zeven componenten uit de domeinen interne organisatie en implementatieproces vanuit het CFIR-model, die centraal staan in de onderzoeksvraag. Het gaat hierbij om de componenten *scholing en training, continue coaching, actief leiderschap, aandachtsfunctionaris, organisatiestructuren, communicatie en samenwerking en werkgroepen en intervisie*. De interviewstructuur bood ruimte voor doorvragen op schoolspecifieke ervaringen en variaties in context.

Analyse

Om de data zo goed mogelijk te kunnen analyseren is gebruikgemaakt van de thematische analyse (Braun & Clarke, 2006), waarbij zowel deductieve als inductieve codering is toegepast. De deductieve codes zijn gebaseerd op het de zeven componenten uit het domein interne organisatie en het op sommige componenten overlappende domein implementatieproces uit het Consolidated Framework for Implementation Research (CFIR; Damschroder et al., 2009) en het model van Durlak en DuPre (2008). Deze theoretische modellen vormden het uitgangspunt voor het in kaart brengen van het implementatieproces. Hierbij ligt de focus op de interne organisatie, met als componenten: scholing en training, continue coaching, actief leiderschap, aandachtsfunctionaris, organisatorische structuren, communicatie en samenwerken en werkgroepen en intervisie. Het eerder besproken domein implementatieproces heeft overlap met enkele van deze factoren. Daarnaast is er ruimte gelaten voor het inductief coderen van nieuwe thema's die voortkwamen uit de data. De thematische analyse van Braun en Clarke (2006) bevat zes stappen. De eerste stap is het vertrouwd raken met de data, het herhaaldelijk lezen om vertrouwd te raken met de stof en het noteren van eerste thema's. De interviews werden getranscribeerd en ingevoerd in Atlas.ti, waar vervolgens systematisch en hybride is gecodeerd (stap twee). Vanuit het theoretisch kader van implementatiemodellen worden deductieve codes opgesteld. Naast de deductieve codes is er ruimte voor nieuwe inzichten die vanuit de data naar voren komen, dit leidt tot aanvullende inductieve codes. De derde stap omvat het zoeken naar thema's, de codes die gevonden zijn in stap twee, worden gegroepeerd in potentiële thema's. Vanuit het theoretisch kader zijn potentiële thema's de kenmerken van de

interventie, omgevingsfactoren, interne factoren, kenmerken van de uitvoerders en het implementatieproces zelf (Damschroder et al., 2009; Durlak & DuPre 2008).

In stap vier is gecontroleerd of de gevonden thema's nog steeds passen bij de codes en de volledige dataset. Stap vijf definieert de verschillende thema's, de specificaties van elk thema zijn verfijnd en de essentie van de thema's zijn vastgelegd. De thema's zijn vervolgens gekoppeld aan het theoretisch kader en de onderzoeksvragen. Stap zes omvat het schrijven van het rapport, de uiteindelijke analyse wordt geschreven. De resultaten vanuit de interviews zijn zo authentiek mogelijk weergegeven en onderschreven door citaten uit de interviews.

Resultaten

In dit hoofdstuk worden de resultaten beschreven van de implementatie van de ABC-methodiek binnen RENN4 scholen. Vanuit het theoretisch kader focust dit onderzoek zich op de zeven componenten binnen het domein interne organisatie: scholing en training, continue coaching, actief leiderschap, aandachtsfunctionaris, organisatiestructuren, communicatie en samenwerking, werkgroepen en intervisie. Naast het opstellen van deze zeven deductieve codes zijn er vanuit de interviews twee aanvullende thema's naar voren gekomen, te weten: schorsingen en fysiek ingrijpen. Deze thema's worden gezien als relevant en worden daarom meegenomen in deze resultaatsectie.

Scholing en training

Alle geïnterviewde scholen geven aan de basistraining van de ABC-methodiek gevolgd te hebben. Deze training wordt over het algemeen als positief ervaren, met name vanwege het bevorderen van een gezamenlijke visie op gedrag en handelen binnen het team. Een van de scholen geeft aan de twee dagen minimaal te vinden. Er wordt geopperd dat de ABC scholingen verder uitgebreid zouden kunnen worden naar meerdere scholingen passend bij agressie, meerdere scholingen passend bij beroepshouding en meerdere scholingen passend bij communicatie om er zo meer uit te kunnen halen. Daarnaast wordt vanuit een andere school de wens geuit om de basistrainingen sneller te kunnen verstrekken aan nieuwe collega's. Het wordt cruciaal geacht dat leerkrachten zo snel mogelijk geschoold worden om de ABC-methodiek zo goed mogelijk uit te kunnen voeren.

De ervaringen met betrekking tot de samenstelling van de trainingsgroep verschillen. Sommige scholen benadrukken het belang van het volgen van de scholing binnen het eigen team, gezien dit bijdraagt aan inzicht in elkaars sterke en zwakke punten en het de onderlinge samenwerking stimuleert. Andere scholen ervaren juist een meerwaarde in het stichtingbreed volgen van de training omdat dit uitwisseling van kennis en ervaringen tussen verschillende teams stimuleert. Een geïnterviewde stelt het volgende: *“De scholing is nu groepsdoorbrekend, dat vind ik geen goede zet. Dat is natuurlijk tegen het beleid in, want het beleid is dat je mensen laat inschrijven en dat je gemengde groepen krijgt. Ik wilde dat deze groep [schoolteam] elkaar zou gaan begrijpen, hoe je naar agressie kijkt”*.

Binnen RENN4 geldt dat iedere nieuwe medewerker de ABC-basistraining volgt als onderdeel van het introductieprogramma. Sommige scholen hanteren daarnaast het beleid dat enkel medewerkers die de basistraining hebben afgerond bevoegd zijn om fysiek in te grijpen. In de praktijk wordt het als een uitdaging ervaren om ervoor te zorgen dat alle nieuwe medewerkers tijdig geschoold worden. In meerdere interviews wordt aangegeven dat de ABC-light training die door de aandachtsfunctionaris verstrekt kan worden als een goede basis wordt gezien. Vanuit enkele interviews komt de wens naar voren tot een uniforme ABC-light training die geboden kan worden. De ABC-light training wordt gegeven voordat een leerkracht kan deelnemen aan de ABC basistraining. Hoewel dit voorstel door meerdere scholen als wenselijk wordt gezien, wordt de ABC light-training op dit moment bij bijna geen enkele school daadwerkelijk uitgevoerd. De meest genoemde reden hiervoor is tijdgebrek.

Binnen sommige scholen lijkt de urgentie om de ABC-updates te volgen beperkt aanwezig. Door afgeronde of naderende inspectiebezoeken en inspectie eisen ligt de focus voor veel scholen meer op het didactische deel van het onderwijs. Dat, samengenomen met het feit dat sommige scholen de ABC-update onvoldoende verrijkend vinden zorgt voor een lage urgentie. In meerdere interviews komt naar voren dat de ABC-updates als *“meer van hetzelfde”* worden ervaren. In het schoolbeleid is niet altijd expliciet vastgelegd hoe de borging van de ABC-scholingen plaatsvindt, waardoor de continuïteit van deskundigheidsbevordering niet altijd wordt gewaarborgd. Verschillende scholen geven aan behoefte te hebben aan verdere verdieping rondom complexe casuïstiek, de praktische toepassing van de ABC-methodiek en aan structurele vormen van intervisie.

Tot slot komt naar voren dat leerkrachten de theoretische stappen van de ABC-methodiek vaak goed kunnen reproduceren maar dat de praktische toepassing in de dagelijkse gang van zaken nog niet altijd vanzelfsprekend is. Het inzetten van de ABC-methodiek als preventiemiddel en het voeren van gesprekken met leerlingen volgens de methodiek worden gemist in de scholing maar is wel de toepassing waar in de praktijk veel vragen over zijn. Bijna alle scholen geven aan een verdiepingsslag in de cursus te missen. Daarnaast geeft een van de deelnemende scholen aan een breed uiteenlopende populatie te hebben waardoor bij iedereen andere stappen passend zijn. Ook wordt het ontstaan van gedrag in de context een aantal keer genoemd. *“Welk gedrag roept jouw houding op, welk gedrag kun je inzetten om dit gedrag te draaien? Daar mag wel meer oog voor zijn”*. Meerdere scholen uiten de wens tot het opnemen van leren reflecteren en intervisie in de ABC-updates.

Continue coaching

Continue coaching omvat binnen het CFIR-model het observeren, instrueren en geven van gerichte feedback met als doel het verbeteren van vaardigheidsniveaus en het behouden van motivatie onder leerkrachten. Uit de interviews blijkt dat dit aspect binnen de meeste scholen slechts in beperkte mate wordt toegepast. Slechts enkele scholen geven aan structureel aandacht te besteden aan coaching gericht op de uitvoering van de ABC-methodiek.

Op een aantal scholen worden observaties en nabesprekingen georganiseerd waarbij gedragsdeskundigen of intern begeleiders het handelen van leerkrachten observeren en voorzien van gerichte feedback, inclusief het gebruik van ABC-principes. Tijdens deze observaties is er ruimte voor reflectie en wederzijdse spiegeling. Bij een aantal scholen wordt coaching in retrospectief gegeven: *“Wat had je anders kunnen doen?”* Hierbij is de persoon die coacht niet altijd aanwezig geweest in het moment waardoor gerichte feedback lastig is. Het structureel observeren en coachen in de klas staat bij de meeste scholen op de achtergrond, door de focus op het didactisch handelen, kwaliteitswaarborging en beleid is er niet altijd tijd om te observeren en coachen.

Bij andere scholen vindt observatie plaats binnen een breder kader van professionalisering, waarin niet alleen aandacht wordt besteed aan gedrag maar ook aan didactische vaardigheden en klassenmanagement. In deze context is de toepassing van de ABC-methodiek niet altijd herkenbaar aanwezig binnen het coachingsproces. Uit enkele interviews

blijkt dat er facetten van het pedagogisch handelen wordt meegenomen in de coaching. Het is onbekend of hier doelbewust op wordt gereflecteerd.

Actief leiderschap

Binnen de onderzochte scholen bestaan aanzienlijke verschillen in de wijze waarop schoolleiders hun rol invullen en richting geven aan de implementatie van de ABC-methodiek. Enkele schoolleiders benadrukken het belang van open communicatie en gedeelde verantwoordelijkheid binnen het team. Zij geven aan bewust te kiezen voor vertrouwen boven controle en dwang, zoals één van hen verwoord: *“Ik kan er bovenop gaan zitten, maar dan jaag ik mensen de tent uit”*. Enkele directeuren geven aan hun leiderschap als succesvol te zien wanneer hun directe inmenging minimaal blijft. Ze geven daarnaast aan te streven naar de ontwikkeling van een zelfsturend team, waarin de verantwoordelijkheid voor gedragsaanpak en professionalisering in toenemende mate bij het team zelf wordt gelegd.

Op andere scholen wordt juist een meer sturende leiderschapsstijl gehanteerd, waarbij de directeur duidelijke kaders stelt. Bij scholen waarop deze leiderschapsstijl gehanteerd wordt voelen directeuren zich verantwoordelijk voor de processen binnen hun school en willen hier actief bij betrokken zijn *“Ik heb een signalerende rol, maar ook aan de rem trekken: tot hier en niet verder want zo kan het niet, het voldoet aan geen enkele maatstaf”*. Er zijn tevens directeuren die zich vooral richten op uitvoerend werk en zichzelf nadrukkelijk positioneren naast het team. Op sommige scholen is het kantoor van de directeur een plek waar leerlingen komen wanneer het in de klas niet gaat, op andere scholen wordt dit elders in school geboden.

Wat betreft betrokkenheid bij de implementatie van de ABC-methodiek blijkt eveneens een grote variatie aanwezig te zijn. Sommige schoolleiders volgen vanuit hun voorbeeldfunctie zelf de ABC-trainingen, waardoor zij beter in staat zijn om het team te coachen en de methodiek te bespreken in hun eigen teamvergaderingen. Uit de interviews blijkt dat sommige directeuren een afstand houden tot het implementeren van de ABC-trainingen, zij hebben deze taak neergelegd bij de gedragswetenschapper, intern begeleider of de aandachtsfunctionaris. Er zijn ook directeuren die de ABC-methodiek actief aan het voetlicht brengen *“De ABC-methodiek, die stappen, dat is een wetenschappelijk onderbouwde methodiek. Dit is geen flauwekul methodiek, dus jij zult daar gewoon in moeten handelen”*.

Een aantal directeuren geeft aan open te communiceren over beleid en besluitvorming, bijvoorbeeld door te verwijzen naar wettelijke kaders, inspectie-eisen en binnengekomen klachten van ouders: *“Jongens dit is gewoon zoals we het moeten doen; dit is de wet- en regelgeving, dit zijn de inspectie-eisen en dit zijn de klachten die ik van ouders ontvang”*. Scholen waarin openheid en transparantie centraal staan, geven over het algemeen aan tevreden te zijn met de wijze waarop leiderschap wordt vormgegeven.

Aandachtsfunctionaris

De aanwezigheid en invulling van de rol van aandachtsfunctionaris blijkt binnen de onderzochte scholen een belangrijke maar ook kwetsbare rol te hebben in de borging van de ABC-methodiek. Uit de interviews blijkt dat de wijze waarop deze functie wordt ingevuld sterk varieert tussen scholen. In sommige gevallen wordt de rol van aandachtsfunctionaris vooral als een toegewezen taak beschouwd, zonder dat hierbij sprake is van een duidelijke visie of structurele tijdsinvestering.

Niet op alle scholen is de functie formeel geborgd in het beleid. Wanneer dit het geval is komt de verantwoordelijkheid vaak te liggen bij de commissie van begeleiding. Op meerdere scholen is de aandachtsfunctionaris verantwoordelijk voor het bewaken van de zichtbaarheid van de ABC-methodiek binnen de schoolorganisatie en voor het organiseren van studiedagen. Daarnaast is het op veel scholen aan de aandachtsfunctionaris om de ABC-methodiek actueel te houden door de inzet van posters of andere materialen. De invulling van de rol van aandachtsfunctionaris blijkt echter niet uniform: in sommige gevallen is de functie wel benoemd, maar wordt deze in de praktijk nauwelijks uitgevoerd. Daarnaast is meermaals de wens geuit om de scholingen voor aandachtsfunctionarissen vorm te geven aan de hand van het train-de-trainer principe. Ook blijkt uit enkele interviews dat ze in de scholing voor aandachtsfunctionarissen graag meer verdieping zouden zien, bijvoorbeeld door een intervisiegroep gericht op aandachtsfunctionarissen.

Verschillende scholen geven aan dat de aandachtsfunctionaris verantwoordelijk is voor de organisatie van teamscholingen en het aanbieden van zogenoemde ABC-light trainingen. Uit meerdere interviews blijkt dat de ABC-light training niet structureel wordt aangeboden. Een school geeft aan dat zij de ABC-light binnen twee weken na het starten van nieuwe leerkrachten

geboden willen hebben maar dat dit niet altijd lukt door de focus op het didactische stuk van het lesgeven.

In meerdere interviews is te horen dat er grote wisselingen zijn geweest binnen de rol van aandachtsfunctionaris waardoor de rol niet volledig kan worden uitgediept. De rol van aandachtsfunctionaris lijkt er een die soms wordt toegewezen, waardoor er mogelijk een mindere inzet wordt geleverd. Het ontbreken van tijd en uren wordt een aantal keer genoemd als reden waardoor de taken van de aandachtsfunctionaris blijven liggen. Daarnaast wordt een aantal keer aangegeven dat het organiseren van scholingen of intervisies rondom gedrag meer passend is bij de rol van gedragsdeskundige en dat niet bij de aandachtsfunctionaris ligt. Meerdere geïnterviewden geven aan dat de functie in de praktijk voornamelijk van administratieve of papieren aard is, zonder dat deze structureel bijdraagt aan verdere professionalisering binnen de school. *“Ja, aandachtsfunctionaris ABC is ook maar gewoon een taakje hè? Dat is niet iets heel groots binnen onze school”*.

Organisatorische structuren

Alle onderzochte scholen beschikken over een formeel stappenplan voor het omgaan met oplopende spanningen en incidenten, doorgaans inclusief duidelijke procedures rondom time-out en schorsingen. Op enkele scholen is dit proces zorgvuldig beschreven en digitaal vastgelegd binnen het leerlingvolgsysteem, wat bijdraagt aan de uniformiteit van handelen. Het registreren van incidenten loopt niet op alle scholen duidelijk, vanuit enkele scholen komt de vraag naar voren of het registreren van incidenten niet binnen alle RENN4 scholen hetzelfde geregeld kan worden. Medewerkers ervaren in de praktijk verschillende belemmeringen bij de uitvoering van deze procedures. Met name het gebrek aan geschikte fysieke ruimtes en het ontbreken van vaste time-outplekken worden genoemd als factoren die de toepasbaarheid van het stappenplan beperken. Het registreren van incidenten gebeurt niet altijd nauwkeurig door tijdgebrek. *“Soms ga je ook door in de waan van de dag, dan schiet registreren er wel eens bij in”*.

Enkele scholen geven aan de schoolregels helder en duidelijk te communiceren naar leerlingen. Een aantal van de geïnterviewde scholen geven aan de schoolregels in ieder lokaal zichtbaar opgehangen te hebben. Een van de scholen geeft aan dat het telefoonvrij maken de sfeer in school veranderd heeft. Leerlingen leveren hun telefoons om 08.30 in en krijgen deze om 14.20 weer terug, ook in de pauzes zijn er geen telefoons beschikbaar wat tot veel rust heeft

geleid. Scholen geven aan dat het verduidelijken van de regels heeft gezorgd voor rust in de school: *“Wanneer regels duidelijk zijn hoef je daar niet meer over te discussiëren, dat zorgt voor rust”*.

Schoolcultuur blijkt ook een bepalende factor. Niet op alle scholen is sprake van een open en veilige communicatiecultuur, waardoor het aanspreken van collega's op gedrag of handelen als lastig wordt ervaren. In enkele teams komt groepsvorming voor, wat open communicatie en een gevoel van veiligheid belemmert. Sommige scholen merken terughoudendheid in het uiten van gevoelens en handelingsverlegenheid, uit angst om hierop beoordeeld te worden. Reflectiemomenten vinden dan vaak in kleinere groepen plaats, deze groepen worden soms samengesteld vanuit de commissie van begeleiding en aandachtsfunctionaris maar het komt ook voor dat leerkrachten zelf een collega benaderen. In het kopje intervisie wordt hier verder op ingegaan.

Op andere scholen blijkt de schoolcultuur wel veilig en open. Hierdoor worden reflectiemomenten in teams of subgroepen besproken. De geïnterviewden die aangeven dat de cultuur bij hen op school veilig is geven aan dat in die reflectiemomenten kwetsbaarheid getoond wordt. Bij enkele scholen is actief ingezet om de cultuur te verbeteren door het organiseren van gezamenlijke koffiemomenten en een vrijdagmiddagborrel. *“We hebben iedere ochtend een briefing, iedere middag een debriefing. In plaats van dat je ook gewoon even met de benen op tafel een keertje met elkaar een bak koffie drinkt ... het team wilde graag nog twee dagen een debriefing en de rest drinken we een kop koffie en we hebben op de vrijdagmiddag een vrijdagmiddagborrel”*. De geïnterviewden geven hierbij aan dat school een fijne plek is en mensen meer begrip voor elkaar tonen waardoor kwetsbaarheid en openheid meer getoond wordt.

Tot slot is op meerdere scholen een tendens zichtbaar waarbij de focus met name ligt op het didactische deel van het onderwijs. Uit de interviews blijkt dat veel scholen bezig zijn met een traject richting inspectie of hersteltrajecten. Enkele scholen hebben naast de ABC trainingen ook scholingen gericht op de didactische vaardigheden van leerkrachten. Door de druk van inspectie wordt daar op dit moment de prioriteit aan gegeven.

Communicatie en samenwerking

De communicatie en samenwerking lijken nauw samen te hangen met de organisatorische structuren zoals hierboven beschreven. Binnen de meeste scholen worden een open communicatiestructuur en collegiale samenwerking ervaren. Op enkele scholen wordt daarnaast actief ingezet op samenwerking met ouders en externe partners. Hierbij is sprake van een vorm van gezamenlijk verwachtingsmanagement waarbij wederzijdse verwachtingen aan het begin van het schooljaar worden besproken. Ook wordt de piramide op sommige scholen in dit eerste gesprek ingevuld met ouders en leerling. Ouders worden daarnaast vaak betrokken bij incidentbesprekingen en herstelgesprekken. Tegelijkertijd wordt opgemerkt dat deze betrokkenheid niet altijd consequent wordt toegepast.

Een aantal scholen bevindt zich momenteel in een proces van cultuurverandering binnen het team, gericht op meer openheid en het versterken van onderling vertrouwen. De toegenomen veiligheid komt de onderlinge afstemming ten goede, desondanks blijft binnen verschillende scholen sprake van verschillen in pedagogische stijl en handelingsbekwaamheid tussen leerkrachten. Deze verschillen beïnvloeden de eenduidigheid bij de uitvoering van de ABC-methodiek.

Werkgroepen en intervisie

Volgens het CFIR-model vormt het organiseren van intervisie en het instellen van werkgroepen een belangrijke bevorderende factor binnen implementatieprocessen. Binnen de onderzochte scholen blijkt dat voor de ABC-methodiek geen aparte werkgroepen op schoolniveau zijn opgericht, op een van de geïnterviewde scholen is de ABC-methodiek ondergebracht in een al bestaande werkgroep.

Hoewel op de meeste scholen regelmatig reflectie en nabespreking van incidenten plaatsvinden, gebeurt dit zelden op een structurele of methodische wijze. Enkele scholen organiseren zogenoemde debriefings na incidenten. Deze worden ervaren als bevorderlijk voor de openheid binnen het team en dragen bij aan gezamenlijke reflectie. Tegelijkertijd wordt benadrukt dat de kwaliteit van deze reflecties varieert en dat tijdsdruk een belangrijke belemmerende factor vormt voor de diepgang in deze gesprekken. Een van de scholen geeft aan de debriefings vorm te geven aan de hand van de ABC-methodiek. Er wordt gekeken welke interventie is uitgevoerd, passend bij de kleur waar de leerling op dat moment zet. Daarbij wordt actief gereflecteerd op de keuze die er is gemaakt. De scholen waarbij nabespreking van

incidenten niet is opgenomen in de dagelijkse gang van zaken geven het gebrek van tijd aan als hoofdreden.

De meeste scholen maken gebruik van dagstarts of dagafsluitingen waarin incidenten kort worden besproken, hierbij moet echter de kanttekening geplaatst worden dat de invulling hiervan vaak niet methodisch is, waardoor diepgaande reflectie ontbreekt. Deze momenten dragen bij aan het ontwikkelen van een cultuur van reflectie, maar worden niet beschouwd als formele intervisiebijeenkomsten. In andere gevallen ligt de verantwoordelijkheid voor reflectie bij de individuele leerkracht, die zelf een collega kiest met wie hij of zij een situatie nabespreekt. Binnen deze verschillende vormen van collegiale ondersteuning kan een onderscheid worden gemaakt tussen het bieden van een luisterend oor en daadwerkelijk reflecteren waarbij gericht wordt nagedacht over professioneel handelen.

De wijze waarop scholen invulling geven aan intervisie varieert eveneens in structuur en doelgerichtheid. Sommige scholen hanteren een vast format en notuleren de dagafsluitingen, terwijl anderen deze momenten meer informeel invullen als gelegenheid voor overleg, praktische afstemming of een sociaal moment.

Schorsingen

Naast de zeven factoren vanuit de literatuur vallen een aantal overige zaken op in de interviews. Binnen RENN4 is een schorsingsprotocol opgesteld, dat bij alle scholen bekend is. Vanuit de interviews blijkt dat iedere school een eigen invulling geeft aan het uitvoeren van een schorsing. Enkele scholen leggen de verantwoordelijkheid voor een schorsing bij de leerkracht zelf. Deze schorsing kan uitgesproken worden na consultatie met een andere leerkracht of een lid van de commissie voor de begeleiding. In de praktijk blijkt dit niet altijd te gebeuren waardoor schorsingen soms teruggedraaid dienen te worden. Na een schorsing vindt er een gesprek plaats tussen het cvb en de leerkracht over het inzetten van de schorsingsmaatregel en of deze terecht is geweest. *“Bij leerkrachten ligt dat gewoon. Wij moeten niet het woord kracht uit leerkracht halen. Een leerling hoort van een leerkracht of hij wel of niet geschorst is. We weten allemaal dat het officieel zo moet en dat het uiteindelijk het college van bestuur is die dat mag mandateren bij ons, maar wij leggen dat echt bij leerkrachten neer. En dat betekent ook dat wij leerkrachten nooit afvallen”*

Fysiek ingrijpen

Niet alleen schorsingen kwamen regelmatig terug in de interviews, ook over fysiek ingrijpen werd gesproken. Enkele scholen geven aan niet fysiek in te grijpen, deze omslag hebben ze bewust gemaakt. *“Je blijft van kinderen af”* en *“Dat doe je door zoveel mogelijk in gesprek te gaan, dat doe je niet door fysiek ingrijpen. Nee, daar leert die leerling niks van. Bovendien is het vanuit macht en dat is per definitie niet effectief”*. Andere scholen geven aan wel fysiek in te grijpen maar dat dit alleen mag wanneer de ABC basistraining gevolgd is, zodat je de juiste vaardigheden bezit.

Discussie

Het doel van dit onderzoek was om inzicht te verkrijgen in de wijze en mate waarin de zeven componenten; *scholing en training, continue coaching, actief leiderschap, aandachtsfunctionaris, organisatorische structuren, communicatie en samenwerking, werkgroepen en intervisie* binnen de domeinen interne organisatie en implementatieproces, zoals gedefinieerd door het Consolidated Framework for Implementation Research (Damschroder et al., 2009) en het implementatiemodel van Durlak en DuPre (2008), terug te zien zijn bij de implementatie van de ABC-methodiek binnen RENN4. De resultaten tonen aan dat, hoewel de ABC-methodiek breed geïmplementeerd is, de implementatie binnen de onderzochte scholen varieert. Hieronder worden eerst de gemeenschappelijke elementen en vervolgens de onderlinge verschillen uiteengezet.

Alle geïnterviewden geven aan dat het team waarin zij werken de ABC-basistraining heeft doorlopen, of dat nieuwe collega's deze training op korte termijn gaan volgen. Deze training wordt over het algemeen als positief ervaren en is effectief in het creëren van een gezamenlijke visie op gedrag en handelen naar dat gedrag binnen het team. De ABC-methodiek wordt als een waardevolle ondersteuning bij de omgang met gedrag beschouwd.

Ondanks de positieve ervaringen rondom de basistraining, heerst er een algehele behoefte aan verdieping bij de onderwijsprofessionals. Binnen de scholen wordt gemerkt dat de jaarlijkse ABC-updates als onvoldoende verrijkend worden gezien en worden ervaren als meer van hetzelfde. De focus op de implementatie van de ABC-methodiek lijkt sterk te liggen op kennisoverdracht, terwijl de literatuur benadrukt dat scholingen alleen zelden leiden tot duurzame gedragsverandering (Fixsen et al., 2005). Er wordt een duidelijke wens uitgesproken

om in de ABC-updates meer aandacht te besteden aan complexe casuïstiek, praktische toepassing als preventiemiddel en leren reflecteren. Deze wens wordt onderschreven door de literatuur, door een hoge mate van reflectie wordt zelfvertrouwen vergroot (Di Maggio et al., 2019; Govaerts et al., 2023).

Alle geïnterviewde scholen hebben een aandachtsfunctionaris aangesteld, maar de invulling van deze rol verschilt sterk. De taak van aandachtsfunctionaris wordt vaak ervaren als een toegewezen taak die onder druk staat door tijdgebrek en een gebrek aan duidelijke rolbeschrijvingen. Hierdoor wordt de rol op meerdere scholen als een ‘papieren taak’ ervaren, wat verdere professionalisering belemmert. Het gebrek aan structurele tijd en uren ondermijnt de rol als cruciale schakel in het implementatieproces, terwijl de literatuur juist stelt dat deze functionaris essentieel is voor het signaleren en opheffen van barrières (Damschroder et al., 2009; Durlak & DuPre 2008). De effectiviteit van aandachtsfunctionarissen hangt sterk samen met rolhelderheid en ondersteuning vanuit leiderschap Aarons et al. (2011) tonen dat duidelijke verwachtingen, formele taakomschrijvingen en organisatorische ondersteuning belangrijke voorspellers zijn voor de effectiviteit van de interne implementatieverantwoordelijke, binnen RENN4 de aandachtsfunctionaris. Gifford et al. (2013) benadrukken eveneens dat kartrekkers alleen succesvol kunnen functioneren wanneer zij formeel erkende verantwoordelijkheden hebben en toegang hebben tot passende ondersteuning.

Vanuit de interviews werd een aantal keer de wens geuit tot een andere aanpak van scholing van aandachtsfunctionarissen, hierbij is de term train-de-trainer genoemd. Train-de-trainer-modellen vergroten de interne capaciteit op het moment dat externe begeleiding niet aanwezig is (Waltz et al., 2015). Daarnaast wordt de kans op borging vergroot wanneer interne experts worden getraind om collega's te coachen en te begeleiden, de aanwezigheid van een goed getrainde implementatieverantwoordelijke is een sterke voorspeller voor een succesvolle borging van nieuwe interventies (Joyce & Showers, 2002; Guldbbrandsson, 2008).

Een terugkomende belemmerende factor bij de implementatie van de ABC-methodiek die op meerdere scholen wordt ervaren is de focus op het didactische deel van het onderwijs. Dit wordt vaak gekoppeld aan de eisen van de inspectie. Een groot deel van de tijd voor begeleiding en coaching gaat naar het begeleiden van het didactische deel, enkele scholen volgen ook een didactisch scholingsprogramma. De urgentie voor de ABC-updates ligt hierdoor lager. Rademaker et al. (2021) stellen dat een overvol curriculum de motivatie van leerkrachten om

interventies te implementeren kan verminderen. Het implementeren van iets nieuws betekent dat er een bestaand onderdeel van het schoolprogramma vervalt. Wanneer de focus op het didactische deel ligt is er minder ruimte in het programma om een pedagogisch programma te implementeren. Binnen het gespecialiseerd onderwijs is het een uitdaging om het didactisch en pedagogisch aanbod in balans te krijgen.

De grootste verschillen tussen scholen zijn met name zichtbaar op het niveau van leiderschap, de continue coaching en de wijze waarop de werkgroepen en intervisies worden ingericht. Hierdoor wisselt de mate van implementatie en borging tussen scholen sterk. De invulling van leiderschap varieert daarbij aanzienlijk, waarbij de invulling van schoolleiders over wat ‘succesvol leiderschap’ is, verschilt. Waar sommige directeuren hun rol als succesvol ervaren wanneer zij zoveel mogelijk op de achtergrond zijn en teams zelfsturend laten werken, kiezen anderen juist voor een meer zichtbare en sturende positie. Binnen de gecombineerde implementatiemodellen is het ‘actief leiderschap’ een essentiële component binnen de interne organisatie en daarmee cruciaal voor het slagen van het implementatieproces en de daaropvolgende borging. Een actieve leider stelt doelen en zorgt voor middelen voor het team en de aandachtsfunctionaris (Damschroder et al., 2009; Durlak & DuPre, 2008). Scholen die niet beschikken over effectief leiderschap blijken minder goed in staat om belangrijke implementatiecomponenten door te voeren of te handhaven (Fixsen et al., 2005). Onderzoek wijst uit dat het niet alleen relevant is of een leider actief is, maar vooral op welke wijze deze actief is. Verbindende leiderschapsvormen blijken helpend voor het creëren van eigenaarschap, een professionele leeromgeving en duurzame borging. Door verantwoordelijkheid te delen en leraren meer zeggenschap te geven, ontstaat een sterker draagvlak voor blijvende verandering (Harris, 2014; Mifsud, 2024). Verbindend leiderschap kan minder effectief zijn wanneer duidelijke structuur en visie ontbreekt. In dergelijke situaties ontstaan interpretatieverschillen en inconsistentie in uitvoering. In de beginfase van het implementatieproces kan een sturende leiderschapsstijl helpend zijn. Sturende leiders bieden duidelijke kaders en verwachtingen, sturen op kwaliteit en monitoren voortgang (Robinson et al., 2008). Binnen de implementatiewetenschap geldt dat leiders die actief doelen formuleren, faciliteren in middelen en de uitvoering consistent monitoren een hogere implementatiekwaliteit bereiken (Aarons, 2006). In dit onderzoek is gefocust op de interne organisatie, wanneer er een kleine uitstap gemaakt wordt naar leiderschap binnen de externe organisatie is te zien dat adequate sturing en

consistent leiderschap soms ontbreekt. Het ontbreken van duidelijke definities en structuren leidt ertoe dat scholen activiteiten overschatten die bijdragen aan borging, terwijl de daadwerkelijke implementatie achterblijft (Leithwood et al., 2020). Dit komt naar voren in de verschillende toepassing van het door RENN4 verstrekte schorsingsprotocol. Binnen RENN4 is het beleid vastgelegd in een schorsingsprotocol, uit de interviews blijkt dat er grote verschillen zijn in de uitvoering hiervan. Door de verschillen in uitvoering komt het voor dat beslissingen over schorsing door individuele leerkrachten worden genomen. In dergelijke situaties worden besluiten soms ad hoc genomen waardoor mogelijk consistentie ontbreekt en emotionele factoren een rol kunnen spelen in de besluitvorming.

De beperkte aanwezigheid van structurele coaching en intervisie laat zien dat er nog kansen liggen binnen het implementatieproces. Eerder onderzoek van Fixsen et al. (2005) benadrukt dat duurzame gedragsverandering pas tot stand komt wanneer reflectie, feedback en gezamenlijke leerprocessen structureel zijn opgenomen in de organisatie. Wanneer dit niet is opgenomen blijkt implementatie en borging kwetsbaar door de mate van afhankelijkheid van individuen. Onderzoek van Joyce en Showers (2002) toont aan dat professionele ontwikkeling pas impact heeft op gedrag in de klas wanneer coaching in de praktijk structureel is opgenomen. Bovendien blijkt dat coaching een cyclisch, toekomstgericht proces is waarin modellen, oefenen, feedback en herhalen centraal staat. Dit gaat dus verder dan enkel het nabespreken van incidenten. Uit onderzoek van Kraft et al. (2018) blijkt dat coaching effectief is wanneer het gericht is op de inhoud en frequent geboden wordt. Uit de interviews blijkt dat de begrippen coaching, reflectie, intervisie en debriefing regelmatig door elkaar worden gebruikt. Dit komt overeen met bevindingen van Knight (2007), die aantoonde dat in onderwijscontexten het begrip coaching vaak verkeerd geïnterpreteerd wordt, waardoor gedacht wordt dat coaching geboden wordt terwijl alleen reflectie of zelfs informeel overleg plaatsvindt. De kracht van coaching wordt op deze manier niet optimaal benut. De coaching blijkt op veel scholen voornamelijk retrospectief plaats te vinden “*wat had je anders kunnen doen?*”, terwijl effectieve coaching juist gericht is op begeleiding en ondersteuning in de praktijk (Kraft, Blazar en Hogan, 2018). Intervisie en debriefing, in de interviews vaak genoemd rondom coaching zijn waardevol maar dienen als reflectie-instrument en niet als vervanging voor coaching. Debriefing richt zich op gezamenlijke reflectie op incidenten terwijl coaching gericht is op het verbeteren van toekomstig handelen. (Leithwood et al., 2020).

Tot slot komt uit de interviews naar voren dat er binnen de scholen vaak geen werkgroepen zijn specifiek voor de ABC-methodiek, deze werkgroepen zijn echter wel gevormd op stichtingsniveau.

Sterke punten en beperkingen van dit onderzoek

Dit onderzoek biedt een gedetailleerd, kwalitatief inzicht van de implementatie van de ABC-methodiek op schoolniveau. Door gebruik te maken van de zeven componenten uit de combineerde implementiekaders van het CFIR-model (Damschroder et al., 2009) en het implementatiemodel (Durlak & DuPre, 2008) is een breed en theoretisch onderbouwd beeld verkregen van factoren die de implementatie bevorderen of belemmeren. De semi-gestructureerde interviews boden ruimte om de ervaringen van de betrokken professionals in kaart te brengen. Naast dat dit onderzoek een goed overzicht geeft van de implementatie biedt het theoretisch kader in combinatie met de interviews ook handvatten in de praktische toepasbaarheid. De aanbevelingen kunnen meegenomen worden binnen RENN4 om zo de implementatie te versterken en de borging van de ABC-methodiek te verstevigen. Door middel van purposive sampling zijn scholen benaderd met een wisselende implementatietrouw, dit geeft een breder beeld van de implementatie binnen RENN4.

Bij de interpretatie van de resultaten is het belangrijk om in ogenschouw te houden dat de resultaten moeilijk te generaliseren zijn doordat scholen elk in hun eigen context opereren. Ook al bevinden de scholen binnen RENN4 zich allemaal binnen cluster 4, gaat het hier om zowel speciaal onderwijs als voortgezet speciaal onderwijs. Daarnaast kan de populatie per school wisselen, rekening houdend met cognitieve vaardigheden en eventueel onderliggende psychische/psychiatrische aandoeningen.

Doordat het onderzoek deel is van een bredere studie naar de implementatie van de ABC-methodiek binnen RENN4 stond het interviewprotocol reeds vast. Hierdoor sluit de verkregen informatie uit de interviews niet volledig aan bij de onderzoeksvraag waardoor enkele componenten onderbelicht blijven. Het gaat hier met name om de organisatorische structuren, uit het theoretisch kader blijkt dat dit een brede component is, waar nu geringe informatie over bekend geworden is. Daarnaast kan het zo zijn dat het concept organisatorische structuren te breed is en zich vaak in de onbewuste onderstroom afspeelt waardoor het voor de geïnterviewden moeilijk is om hier woorden aan te geven.

Aanbevelingen

De zeven componenten uit het theoretisch kader vormden de basis voor de analyse van de interviews. De inzichten die hieruit voortkomen leiden tot de volgende aanbevelingen voor het versterken van de implementatie van de ABC-methodiek binnen RENN4.

De ABC-update scholing dient een verdiepingsslag te maken, leerkrachten ervaren deze scholing als ‘meer van hetzelfde’ wat de urgentie doet verminderen. Het is aan te bevelen om de trainingen te richten op complexe casuïstiek en de praktische toepassing van de ABC-methodiek, specifiek rondom het gebruik als preventiemiddel en als handreiking in de gespreksvoering. Om de borging en tijdige scholing van nieuwe medewerkers te versterken wordt geadviseerd om een uniforme ABC-light training te ontwikkelen en structureel aan te bieden. Ten slotte is het wenselijk dat de ABC-updates ook handvatten bieden bij reflecteren en intervisie.

Het is essentieel om coaching structureel en doelgericht te verankeren in het beleid. Schoolleiders moeten tijd en middelen beschikbaar stellen voor begeleiding in de vorm van observatie, instructie en gerichte feedback op de werkplek specifiek op het handelen volgens de ABC-principes. Het inzetten van coaching is cruciaal om de eventuele hiaten in de training te kunnen compenseren en op deze manier duurzame gedragsverandering te kunnen bewerkstelligen.

Leidinggevendenden dienen een actief, open en transparante leiderschapsstijl te hanteren om de implementatie en borging te bevorderen. Bovendien kan de voorbeeldfunctie, door zelf de ABC scholingen te volgen, een rol spelen in de implementatie. Daarnaast is het cruciaal dat het stichtingsbeleid consistent wordt uitgevoerd.

De rol van aandachtsfunctionaris lijkt op dit moment te kwetsbaar en mist uniformiteit. Het is aan te bevelen om de rol en verantwoordelijkheden van de aandachtsfunctionaris formeel vast te leggen en voldoende tijd en uren toe te wijzen. Op deze manier kan de functie structureel bijdragen aan de implementatie en borging van de ABC-methodiek. Om de functie te verdiepen en de aandachtsfunctionaris als interne expert neer te zetten moet de scholing worden vormgegeven aan de hand van het train-de-trainer principe, aangevuld met specifieke intervisiegroepen voor deze functie.

Hoewel formele stappenplannen aanwezig zijn liggen er nog kansen binnen de organisatorische structuren. Binnen sommige scholen moet actief gekeken worden naar voldoende fysieke ruimtes om time-outplekken te kunnen vormgeven. Daarnaast is het belangrijk

om te werken aan een open en veilige cultuur waarin collega's elkaar durven aan te spreken op handelen, aangezien op sommige scholen de huidige cultuur reflectie en open communicatie belemmert.

Het structureel betrekken van ouders/verzorgers en externe partners in een gesprekscyclus is helpend bij de implementatie en borging van een nieuwe methodiek zoals ABC. Daarnaast is het van belang om werkgroepen en intervisie structureel in het jaarrooster op te nemen. Hoewel dagstarts en debriefings waardevol zijn, is het aan te bevelen om formele intervisiebijeenkomsten toe te voegen. Dit creëert noodzakelijke tijd en ruimte voor diepgaande en gestructureerde gesprekken om te komen tot gedeeld leren en bewustwording van professioneel handelen.

In dit onderzoek is gekozen voor de invalshoek van de zeven componenten binnen de interne organisatie, waarbij enkele componenten overlap hadden met het implementatieproces. De twee modellen die gebruikt zijn voor het theoretisch raamwerk, het CFIR-model van Damschroder et al. (2009) en het implementatie model van Durlak en DuPre (2008) zijn breder en bevatten ook domeinen als externe factoren, organisatie en kenmerken van de uitvoerders. Om het volledige implementatiekader te schetsen is het wenselijk dat vervolgonderzoek plaatsvindt waarbij de overige domeinen in beeld worden gebracht.

Daarnaast is in dit onderzoek gefocust op de interne organisatie waarbij directie en leden van de commissie van begeleiding zijn bevroegd. Om de implementatie binnen de betreffende scholen volledig in kaart te brengen is het wenselijk dat hier interviews met leerkrachten bij worden gevoegd om zo tot een volledige beeldvorming te komen.

Conclusie

Het doel van dit onderzoek was inzicht krijgen in de wijze waarop de zeven componenten van de domeinen interne organisatie en implementatieproces van het CFIR-model (Damschroder et al., 2009) en het implementatiemodel van Durlak en DuPre (2008) zichtbaar zijn bij de implementatie van de ABC-methodiek binnen RENN4.

De implementatie van de ABC-methodiek verschilt binnen de geïnterviewde scholen. Alle scholen hebben de basistraining gevolgd, echter wordt de duurzame borging van de methodiek op veel scholen belemmerd door structurele en culturele factoren. Op enkele scholen wordt coaching ingezet, waarbij door middel van observaties en nabesprekingen feedback wordt

gegeven op het gebruik van de ABC-principes. De aandachtsfunctionaris is op elke school aangesteld en op de meeste scholen is sprake van actief en betrokken leiderschap. Tot slot zijn een aantal scholen bezig met een transformatie richting meer veiligheid en openheid in het team, wat reflectie en samen leren ten goede komt.

Belangrijke belemmerende factoren zijn onder meer tijdsdruk, mede veroorzaakt door de focus op didactische eisen vanuit inspectie, personeelsverloop en het gebrek aan structurele coaching en verdiepende vervoltrainingen. Belangrijke pijlers als continue coaching en intervisie worden beperkt toegepast, wanneer ze wel worden toegepast lijken de definities van coaching, reflectie en intervisie door elkaar te worden gebruikt waardoor de gerichte toepassing moeilijk te duiden valt. De rol van de aandachtsfunctionaris blijkt sterk te variëren en mist formele borging.

Hoewel de ABC-methodiek op het eerste gezicht geïntegreerd lijkt in het dagelijks handelen, is verdere ontwikkeling noodzakelijk op het gebied van consistentie, structurele borging, reflectie en eigenaarschap van de methodiek.

Referentielijst

- Aarons, G. A. (2006). Transformational and transactional leadership: Association with attitudes toward evidence-based practice. *Psychiatric Services, 57*(8), 1162-1169.
- Aarons, G. A., Hurlburt, M., & Horwitz, S. M. (2011). *Advancing a conceptual model of evidence-based practice implementation in public service sectors*. Administration and Policy in Mental Health and Mental Health Services Research, 38(1), 4–23.
<https://doi.org/10.1007/s10488-010-0327-7>
- Aarons, G. A., Sommerfeld, D. H., & Willging, C. E. (2011). The soft underbelly of system change: the role of leadership and organizational climate in turnover during statewide behavioral health reform. *Psychological Services, 8*(4), 269-281. <https://doi.org/10.1037/a0026192>
- Amstad, M., & Müller, C. M. (2020). Students' Problem Behaviors as Sources of Teacher Stress in Special Needs Schools for Individuals With Intellectual Disabilities. *Frontiers in Education, 4*. <https://doi.org/10.3389/feduc.2019.00159>
- 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>
- Boer, M., Van Dorsselaer, S., De Looze, M., De Roos, S., Brons, H., Van den Eijnden, R., Monshouwer, K., Huijink, W., Ter Bogt, T., Vollebergh, W., & Stevens, G. (2022). *Gezondheid en welzijn van jongeren in Nederland*. Utrecht: Universiteit Utrecht. Geraadpleegd op 23 maart 2025, van <https://www.trimbos.nl/wp-content/uploads/2022/09/AF2022-HBSC-2021-Gezondheid-en-welzijn-van-jongeren-in-Nederland.pdf>
- Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology, 3*(2), 77–101. <https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>
- Carrell, S. E., & Hoekstra, M. L. (2010). *Externalities in the classroom: How children exposed to domestic violence affect everyone's kids*. American Economic Journal: Applied Economics, 2(1), 211–228. <https://doi.org/10.1257/app.2.1.211>
- Damschroder, L. J., Aron, D. C., Keith, R. E., Kirsh, S. R., Alexander, J. A., & Lowery, J. C. (2009). *Fostering implementation of health services research findings into practice: a*

- consolidated framework for advancing implementation science*. Implementation Science, 4(50). <https://doi.org/10.1186/1748-5908-4-50>
- Di Maggio, R., Zappulla, C., Pace, U., & Lizzio, A. (2019). *Reflective practice: A method to improve teachers' well-being. A longitudinal training in early childhood education and care centers*. Frontiers in Psychology, 10, 2574. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.02574>
- Domitrovich, C. E., Bradshaw, C. P., Greenberg, M. T., Embry, D. D., Poduska, J. M., & Ialongo, N. S. (2008). *Integrated models of school-based prevention: Logic and theory*. Psychology in the Schools, 45(1), 71–86. <https://doi.org/10.1002/pits.20274>
- Douma, I., De Boer, A. (2023). Evaluatieonderzoek naar de ABC-methodiek. <https://www.renn4.nl/onderzoek/wp-content/uploads/sites/2/2023/12/Rapportage-evaluatieonderzoek-ABC-dec23-definitief.pdf>
- Durlak, J. A., & DuPre, E. P. (2008). *Implementation matters: A review of research on the influence of implementation on program outcomes and the factors affecting implementation*. American Journal of Community Psychology, 41(3-4), 327–350. <https://doi.org/10.1007/s10464-008-9165-0>
- Fernet, C., Austin, S., & Vallerand, R. J. (2012). The effects of work motivation on employee exhaustion and commitment: An extension of the JD-R model. Work & Stress, 26(3), 213–229. <https://doi.org/10.1080/02678373.2012.713202>
- 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.
- Flick, U. (2009). *An Introduction to Qualitative Research*. SAGE.
- Gifford, W., Davies, B., Graham, I. D., Tourangeau, A., Woodend, K., & Lefebvre, N. (2013). Leadership strategies to influence the use of clinical practice guidelines. *Nursing Leadership*, 26(3), 50-66. <https://doi.org/10.12927/2013.23595>
- Govaerts, M. J. B., Könings, K. D., & van Merriënboer, J. J. G. (2023). *How to coach student professional development during times of challenges and uncertainties*. BMC Medical Education, 23, 588. <https://doi.org/10.1186/s12909-023-04588-4>
- Guldbrandsson, K. (2008). From news to everyday practice: An analysis of the implementation of evidence-based public health. Örebro University.
- Harris, A. (2014). Distributed leadership matters: Perspectives, practicalities and potential.

- School Leadership & Management*, 34(5), 1-6.
- Hicks, T. B., Shahidullah, J. D., Carlson, J. S., & Palejwala, M. H. (2014). Nationally Certified School Psychologists' use and reported barriers to using evidence-based interventions in schools: The influence of graduate program training and education. *School Psychology Quarterly*, 29(4), 469–487. <https://doi.org/10.1037/spq0000059>
- Jensen, J., Köller, O., & Zimmermann, F. (2023). Does Rude or Kind Behavior Predict Later Academic Achievement? Evidence From Two Samples of Adolescents. *The Journal Of Early Adolescence*. <https://doi.org/10.1177/02724316231178688>
- Jonasson, C., Luring, J., Selmer, J., & Trembath, J.-L (2017). Job resources and demands for expatriate academics. *Journal of Global Mobility: The Home of Expatriate Management Research*, 5(1), 5-21. <https://doi.org/10.1108/JGM-05-2016-0015>
- Joyce, B., & Showers, B. (2002). Student achievement through staff development (3rd ed.) ASCD.
- Knight, J. (2007). *Instructional coaching: A partnership approach to improving instruction*. Corwin Press.
- Kraft, M. A., Blazar, D., & Hogan, D. (2018). The effect of teacher coaching on instruction and achievement: a meta-analysis of the causal evidence. *Review of Educational Research*, 88(4), 547-588. <https://doi.org/10.3102/0034654218759268>
- Lau, M. A., Temcheff, C. E., Poirier, M., Commisso, M., & Déry, M. (2022). Longitudinal relationships between conduct problems, depressive symptoms, and school dropout. *Journal Of School Psychology*, 96, 12–23. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2022.10.005>
- Leithwood, K., Harris, A., & Hopkins, D. (2020). Seven strong claims about successful school leadership revisited. *School Leadership & Management*, 40(1), 5-22. <https://doi.org/10.1080/13632434.2019.1596077>
- Lendrum, A., & Humphrey, N. (2012). The importance of studying the implementation of interventions in school settings. *Oxford Review of Education*, 38(5), 635-652. <https://doi.org/10.1080/03054985.2012.734800>
- McCullough, M. B., Gillespie, C., Petrakis, B. A., Jones, E. A., Park, A. M., Lukas, C. V., & Rose, A. J. (2017). Forming and activating an internal facilitation group for successful implementation: A qualitative study. *Research in Social And Administrative Pharmacy*, 13(5), 1014–1027. <https://doi.org/10.1016/j.sapharm.2017.04.007>

- Mifsud, D. (2024). A systematic review of school distributed leadership exploring research purposes concepts and approaches in the field between 2010 and 2022. *Journal of Educational Administration and History*, 56(2), 154-179.
- Nederlands Jeugdinstituut. (2022). Cijfers over gedragsproblemen. <https://www.nji.nl/cijfers/gedragsproblemen>
- Nienhuis, B., Vos, B., Evers, B. & Vogel, D. (2017). *ABC Methodiek, voorkomen en begeleiden van spanning en agressie bij kinderen en jongeren*. RENN4.
- Palmu, I. R., Närhi, V. M., & Savolainen, H. K. (2017). Externalizing behaviour and academic performance – the cross-lagged relationship during school transition. *Emotional And Behavioural Difficulties*, 23(2), 111–126. <https://doi.org/10.1080/13632752.2017.1376968>
- PO Raad. (z.d.). De clusters binnen het speciaal onderwijs. <https://www.poraad.nl/kind-onderwijs/gespecialiseerd-onderwijs/de-clusters-binnen-het-gespecialiseerd-onderwijs>
- Proctor, E., Silmere, H., Raghavan, R., Hovmand, P., Aarons, G., Bunger, A., Griffey, R., & Hensley, M. (2010). Outcomes for Implementation Research: Conceptual Distinctions, Measurement Challenges, and Research Agenda. *Administration And Policy in Mental Health And Mental Health Services Research*, 38(2), 65–76. <https://doi.org/10.1007/s10488-010-0319-7>,
- Rademaker, F., de Boer, A., Kupers, E., Minnaert, A. (2021). It also takes teachers to tango: Using social validity assessment to refine an intervention design. *International Journal of Educational Research*, 107, 101749. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2021.101749>
- Robinson, V. M. J., Lloyd, C. A., & Rowe, K. J. (2008). The impact of leadership on student outcomes: An analysis of the differential effects of leadership types. *Educational Administration Quarterly*, 44(5), 635-674.
- Roskam, I. (2018). Externalizing behavior from early childhood to adolescence: Prediction from inhibition, language, parenting, and attachment. *Development And Psychopathology*, 31(2), 587–599. <https://doi.org/10.1017/s0954579418000135>
- Scheirer, M.A., Dearing, J.W. (2011). An agenda for research on the sustainability of public health programs. *American Journal of Public Health*, 101(11), 2059-2067. <https://doi.org/10.2105/ajph.2011.300193>

Vos, B., Evers, B. & Vogel, D. (2021). ABC Geborgd: Beleid voor het voorkomen en begeleiden van spanning en agressie. RENN4.

Washbrook, E., Propper, C., & Sayal, K. (2013). Pre-school hyperactivity/attention problems and educational outcomes in adolescence: Prospective longitudinal study. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 54(8), 841–849. <https://doi.org/10.1111/jcpp.12073>