



Interventie

Druk in de klas

Erkenning

Erkend door Deelcommissie Jeugdzorg en psychosociale/pedagogische preventie
Jeugdgezondheidszorg

Datum: 30-06-2017

Oordeel: Effectief volgens eerste aanwijzingen voor effectiviteit

De referentie naar dit document is: Betty Y. Veenman / Marjolein Luman / Jaap

Oosterlaan (april 2017).

Databank effectieve jeugdinterventies: beschrijving 'Druk in de klas'. Utrecht: Nederlands
Jeugdinstituut. Gedownload van www.nji.nl/jeugdinterventies.

Inhoud

<i>Samenvatting</i>	4
1. <i>Probleemomschrijving</i>	6
2. <i>Beschrijving interventie</i>	8
3. <i>Onderbouwing</i>	17
4. <i>Uitvoering</i>	21
5. <i>Onderzoek naar praktijkervaringen</i>	24
6. <i>Onderzoek naar de effectiviteit</i>	25

Samenvatting

Doelgroep

'Druk in de Klas' is een klassenmethode die bedoeld is voor drukke of ongeconcentreerde leerlingen (zowel met als zonder de diagnose attention-deficit/hyperactivity disorder, ADHD) van groep 3 tot en met 8 in het reguliere basisonderwijs. 'Druk in de Klas' richt zich daarbij vooral op de leerkracht die behoefte heeft aan handvatten om het gedrag van deze kinderen in de klas en hun werkhouding bij te sturen. Daarnaast is de methode ook geschikt indien de klas als geheel druk of ongeconcentreerd gedrag vertoont.

Doel

Het uiteindelijke doel van 'Druk in de Klas' is om het functioneren van drukke en ongeconcentreerde leerlingen in de klas te verbeteren. Met andere woorden, de methode richt zich op het terugdringen van storend gedrag in de klas zoals hyperactiviteit en taakirrelevant gedrag, en op het bekrachtigen van positief gedrag. Dit wordt bereikt door de leerkracht vaardigheden aan te leren om de structuur en de voorspelbaarheid in de klas te verbeteren en ongewenst gedrag om te buigen naar gewenst gedrag. Wanneer er sprake is van druk en ongeconcentreerd gedrag in de hele klas, is het doel deze te verminderen zodat er een rustigere lesomgeving ontstaat voor alle leerlingen.

Aanpak

'Druk in de Klas' is een leerkrachtmethode bestaande uit vier intensiteitsniveaus. De eerste zes weken wordt 'Niveau Basis' in de hele klas toegepast welke bestaat uit klassenmanagementtechnieken, een klassikaal beloningssysteem en time-outsysteem. Niveau 1, 2 en 3 zijn aanvullende individuele niveaus, die na zes weken kunnen worden toegepast voor een of twee drukke of ongeconcentreerde leerlingen als het basisniveau voor deze leerlingen onvoldoende effect heeft. Er wordt dan met een Goed Gedrag Kaart aan het gedrag van deze leerling(en) gewerkt door specifieke gedragsdoelen op te stellen en gewenst gedrag te belonen. Bij een hogere intensiteit neemt de frequentie van belonen door de leerkracht toe. 'Druk in de Klas' kan het hele jaar gebruikt worden.

Materiaal

De methode bevat een handleiding met werkbladen en praktische voorbeelden waarmee de leerkracht zonder aanvullende training mee aan de slag gaat. Voor gebruik van het klassikale beloningssysteem (de 'Kleurencode') is er een bedrukt whiteboard beschikbaar met bijbehorende marker stiften. Een leerkrachtportaal en helpdesk dient ter ondersteuning van de leerkracht.

Onderbouwing

Alle kinderen hebben baat bij structuur en positieve feedback, maar kinderen met druk en ongeconcentreerd gedrag in het bijzonder. Met 'Druk in de Klas' wordt een strikt klassensysteem gecreëerd waarbij systematisch feedback gegeven wordt op gedrag, met name door het belonen van gewenst gedrag en het negeren van mild ongewenst gedrag. Dit helpt om ongewenst gedrag van leerlingen, en met name het gedrag van drukke en ongeconcentreerde leerlingen, om te buigen in gewenst gedrag.

Onderzoek

In Nederland is een gerandomiseerde klinische trial (RCT) uitgevoerd (Veenman et al. 2016). Daarbij zijn 114 kinderen met druk en ongeconcentreerd gedrag ingedeeld in 18 weken interventiegroep ('Druk in de Klas') of volggroep (reguliere klassensituatie). Zowel vooraf, tijdens (na 6 weken) als na de trial (na 18 weken) zijn metingen verricht om de effectiviteit van 'Druk in de Klas' in kaart te brengen. Bij de leerlingen met druk en ongeconcentreerd gedrag zorgt 'Druk in de Klas' voor een afname van ADHD symptomen en een toename zien in sociaal gedrag. De resultaten laten tevens zien dat 98 procent van de leerkrachten aangeeft (onderdelen van) de methode in de toekomst te willen blijven gebruiken..

Uitgebreide beschrijving

1. Probleemomschrijving

Probleem

Drukke en ongeconcentreerde kinderen vertonen in de klas regelmatig aandachtsproblemen, hyperactief en/of impulsief gedrag. Zo worden zij snel afgeleid, wiebelen zij veel met hun handen en voeten, en hebben moeite met het wachten op hun beurt. Uit onderzoek blijkt dat deze kinderen op school meer gedragsproblemen, leerproblemen en meer sociale problemen hebben met klasgenoten (De Boo & Prins, 2007; DuPaul & Weyandt, 2006; Lecendreux, Konofal, & Faraone, 2011; Hong et al., 2014). Daarnaast zorgt een inadequate omgang met probleemgedrag (zoals druk en ongeconcentreerd gedrag) voor onrust in de gehele klas. Dit kan ten koste gaan van de instructietijd en de kwaliteit van de instructies, en aldus een negatief effect hebben op de leerprestaties van de leerlingen in de klas (Dotterer & Lowe, 2011).

Leerkrachten spelen vaak een doorslaggevende rol bij de aanmelding voor diagnostiek en behandeling binnen de jeugdgezondheidszorg (Rapport Gezondheidsraad, 2014). Storend gedrag in de klas in combinatie met teruglopende schoolprestaties vormen de belangrijkste redenen voor aanmelding bij de Jeugdhulpverlening. Door het nieuwe stelsel van passend onderwijs zullen steeds meer kinderen met een beperking in het reguliere onderwijs blijven. De wet Passend Onderwijs geeft aan dat de school verplicht is om zorg te bieden aan kinderen met psychische en/of leerproblemen en dat verwijzing naar het speciaal onderwijs vermeden moet worden. Dit wil zeggen dat de druk op de leerkracht om hulp te bieden aan drukke en ongeconcentreerde leerlingen groot is, ook om de rust in de gehele klas te bewaren nu meer leerlingen in de klas extra aandacht nodig zullen hebben. Uit verschillende onderzoeken blijkt dat veel leerkrachten een gebrek aan kennis over druk en ongeconcentreerd gedrag rapporteren en onvoldoende getraind zijn in de omgang met deze leerlingen (Moldavski & Sayal, 2013; Rose & Gallup, 2005). Dit kan leiden tot frustratie bij het kind en de leerkracht, met als gevolg een neerwaartse spiraal waarin de interactie tussen de leerkracht en het kind gedomineerd wordt door negativiteit.

Spreiding

Ieder kind laat wel eens druk en ongeconcentreerd gedrag zien, waarbij het ene kind dit gedrag vaker laat zien dan het andere kind. De mate waarin kinderen dit gedrag laten zien kan worden beschreven door een continuüm, waarbij het ene uiteinde kinderen beschrijft die af en toe druk en ongeconcentreerd gedrag laten zien en het andere uiteinde kinderen die een diagnose ADHD hebben (Lubke, Hudziak, Derks, Van Bijsterveldt, & Boomsma, 2009). Het afkappunt tussen normaal gedrag en gedrag waarbij een diagnose ADHD gerechtvaardigd is, is dan ook min of meer arbitrair (Rapport Gezondheidsraad, 2014). Zo komt het regelmatig voor dat een kind niet voldoet aan alle diagnostische

ADHD criteria, maar wel beperkingen in het dagelijks leven ervaart door zijn drukke en ongeconcentreerde gedrag (Hong et al., 2014). Dat het afkappunt tussen gezond gedrag en een diagnose arbitrair is, blijkt ook uit onderzoek waar effecten van interventies vergelijkbaar waren voor kinderen met een formele diagnose ADHD en voor kinderen met druk en ongeconcentreerd gedrag zonder diagnose (Mehta, Sahakian, & Robbins, 2001; Veenman et al., under review a).

Van de circa 120.000 kinderen in het Nederlandse basisonderwijs, ervaart 5-7% van deze kinderen een belemmering in het dagelijks leven vanwege druk en ongeconcentreerd gedrag (Rapport Gezondheidsraad, 2014). Van deze 5-7% heeft een derde een diagnose ADHD waarbij de symptomen het functioneren dusdanig belemmeren dat directe (medicamenteuze) behandeling noodzakelijk is (2% van alle kinderen). Bij de overige kinderen die druk en ongeconcentreerd gedrag laten zien, heeft een deel een diagnose ADHD waarbij het functioneren niet dermate belemmerd is dat medicamenteuze behandeling noodzakelijk is en een ander deel van deze groep heeft geen diagnose. Zowel kinderen met als zonder diagnose binnen deze groep komt in aanmerking voor gedragstherapie volgens de huidige behandelrichtlijnen (NHG-Standaard 2014; Multidisciplinaire richtlijn ADHD, 2005). Druk en ongeconcentreerd gedrag is daarmee één van de meest voorkomende gedragsproblemen in het basisonderwijs, waarbij het vaker voorkomt bij jongens dan bij meisjes. Onderzoek laat zien dat er geen grote geografische verschillen zijn in de prevalentie van druk en ongeconcentreerd gedrag (Rapport Gezondheidsraad, 2014).

Gevolgen

Functioneren op school is van essentieel belang voor de toekomst van een kind, zoals succes op de arbeidsmarkt en succes in het sociaal functioneren, maar is ook van onmiskenbaar maatschappelijk belang. Druk en ongeconcentreerd gedrag is een risicofactor voor de ontwikkeling van problemen op verschillende terreinen. Zo hebben kinderen met druk en ongeconcentreerd gedrag minder vriendjes, meer problemen thuis, laten zij vaak een leerachterstand zien en hebben zij een grotere kans op psychiatrische problemen (Mannuzza et al. 2008). Een laagdrempelige methode, zoals 'Druk in de Klas', gericht op de vroegtijdige aanpak van druk en ongeconcentreerd gedrag in de klas kan een bijdrage leveren aan optimaal functioneren van deze leerlingen in de klas en zorgen dat escalatie van problemen die deze kinderen ervaren voorkomen wordt.

2. Beschrijving interventie

2.1 Doelgroep

Uiteindelijke doelgroep

De uiteindelijke doelgroep van 'Druk in de Klas' bestaat uit kinderen van groep 3 tot en met groep 8 van het reguliere basisonderwijs, die druk of ongeconcentreerd gedrag in de klas vertonen (zowel met als zonder diagnose ADHD).

Doordat de methode ook algemene methodieken voor de hele klas bevat, kan 'Niveau Basis' van de interventie ook gebruikt worden voor een klas die in zijn geheel drukker en onrustiger is. De individuele methodieken uit de methode zijn echter slechts bedoeld voor de kinderen die druk of ongeconcentreerd gedrag in de klas vertonen.

Intermediaire doelgroep

De intermediaire doelgroep zijn de leerkrachten die behoefte hebben aan handvatten om druk of ongeconcentreerd gedrag in de klas aan te pakken.

Selectie van doelgroepen

De leerkracht geeft aan welke leerlingen met bovengemiddeld druk of ongeconcentreerd gedrag in de klas in aanmerking zouden komen voor het individuele programma van 'Druk in de Klas' (Goed Gedrag Kaart), dat als aanvulling op het klassikale deel van 'Druk in de Klas' ('Niveau Basis') wordt gebruikt. Dit kunnen leerlingen zijn die al de diagnose ADHD hebben gekregen of leerlingen zonder diagnose die in zodanige mate aandachtsproblemen, hyperactief, taakirrelevant of storend gedrag vertonen, dat het functioneren van deze leerling in de klas verminderd is. Na toestemming van de ouders van de drukke of ongeconcentreerde leerling, vult de leerkracht via het online leerkrachtplatform een korte vragenlijst in (hierna Effect Check genoemd) om inzicht te krijgen in de mate van druk en ongeconcentreerd gedrag in vergelijking met klasgenoten (Strengths and Weaknesses of ADHD-symptoms and Normal Behavior Scale; Swanson et al. 2006). Indien de leerling op een of meerdere gedragingen de laagste behaald (-3 op een schaal van -3 tot 3), kan de leerkracht voor deze leerling een Goed Gedrag Kaart opstellen om dit gedrag aan te pakken. .

Indicatiecriteria voor inzetten van het individuele programma van 'Druk in de Klas':

Indicatiecriteria voor de leerling zijn:

- De leerling krijgt les in het reguliere basisonderwijs (groep 3 tot en met groep 8);

- De leerling vertoont dusdanig druk en/of ongeconcentreerd gedrag in de klas dat het functioneren van het kind op school wordt belemmerd, of storend is voor de leerkracht en de rest van de klas (zie uitleg 'Effect Check' in bovenstaande alinea);
- De leerling is voldoende in staat om de instructies van de leerkracht te begrijpen;
- Toestemming van ouders voor deelname is een vereiste. Dit zal immers het draagvlak voor het gebruik van de klassenmethode vergroten en als extra motivatie dienen voor zowel het kind als de leerkracht, waardoor de methode eerder het gewenste effect zal opleveren.

Indicatiecriteria voor de leerkracht zijn:

- De leerkracht heeft behoefte aan handvatten voor het bijsturen van druk en ongeconcentreerd gedrag in de klas;
- De leerkracht is bereid om de handleiding zelfstandig en aandachtig te bestuderen;
- De leerkracht is bereid om alle onderdelen van de methode consequent in de klas toe te passen;
- De leerkracht kan de methode minimaal 18 weken in de klas gebruiken;
- In geval van duopartners, dienen beide leerkrachten de methode aandachtig te lezen, onderling te overleggen voorafgaand aan het gebruik van de methode op dezelfde manier toe te passen. Daarnaast dienen de leerkrachten regelmatig te overleggen over de praktische toepassing van de technieken en regels, en de voortgang van de drukke of ongeconcentreerde leerling(en). Zodoende ontstaat er duidelijkheid en voorspelbaarheid bij de leerlingen over de klassenregels en consequenties bij het overtreden van deze regels, hetgeen essentieel is voor een succesvolle implementatie.

Contra-indicaties voor de leerling zijn:

- De leerling heeft een psychiatrische stoornis anders dan ADHD (zoals autisme) die het drukke of ongeconcentreerde gedrag kan verklaren en waarvoor behandeling nodig is (de ouders dienen bij het geven van toestemming voor deelname aan te geven of er een andere officiële psychiatrische diagnose gesteld is);
- Het functioneren van de leerling is indermate verstoord dat de leerling acute psychologische of psychiatrische zorg nodig heeft;
- De leerling en diens klasgenoten bevinden zich niet vijf dagen per week in dezelfde klas (hierdoor is het klassikale beloningssysteem niet bruikbaar).

Contra-indicaties voor de leerkracht zijn:

- De leerkracht is een invaller en kan de methode daardoor niet minstens 18 weken gebruiken.

2.2 Doel

Hoofddoel

Het uiteindelijke doel van 'Druk in de Klas' is om het functioneren van drukke en ongeconcentreerde leerlingen in de klas te verbeteren. Tevens heeft de klassenmethode als doel om meer rust en structuur te creëren voor de gehele klas en te zorgen voor een positieve sfeer waardoor de kwaliteit van het onderwijs in de klas wordt vergroot.

Subdoelen

Na het inzetten van 'Druk in de Klas':

Laat de leerling:

- minder druk, ongeconcentreerd en ander storend gedrag in de klas zien (lagere score op de Effect Check, zie paragraaf 2.3). Door de verbeterde structuur en voorspelbaarheid in de klas, zal de leerling zich beter kunnen focussen op zijn of haar schoolwerk en ook minder storend gedrag vertonen waar anderen (klasgenoten of de leerkracht) last van heeft;

- verbeterde sociaal-emotionele vaardigheden zien (meetbaar met de Social Skills Rating Scale, Gresham & Elliot, 1990). Door de verbeterde structuur en positieve focus op gewenst gedrag, zal de leerling vaker gewenst en minder vaak ongewenst gedrag laten zien. De interactie van de leerling met de leerkracht en met andere klasgenoten zal daardoor positiever zijn, en aldus zorgen voor meer zelfvertrouwen, betere samenwerking met en sociale acceptatie door klasgenoten.

Kan de leerkracht:

- meer structuur en voorspelbaarheid creëren voor de hele klas en voor leerlingen met druk en ongeconcentreerd gedrag in het bijzonder;

- klassikale gedragstherapeutische technieken toepassen om gewenst gedrag in de klas te versterken en ongewenst gedrag om te buigen in gewenst gedrag;

- de Goed Gedrag Kaart op adequate wijze opstellen en gebruiken bij drukke en ongeconcentreerde leerlingen.

2.3 Aanpak

Opzet van de interventie

‘Druk in de Klas’ is een laagdrempelige leerkrachtmethode gebruikt voor een duur van minimaal 18 weken, bestaande uit gedragstherapeutische methodieken die de hele dag door de leerkracht kunnen worden toegepast zonder een voorafgaande leerkrachtraining.

De eerste zes weken van de klassenmethode worden verschillende algemene gedragstherapeutische methodieken in de hele klas gebruikt (‘Niveau Basis’). Zo worden er tips gegeven voor het inrichten van het klaslokaal, aanpassen van het lessenrooster, opstellen van klassenregels en effectief instructies geven om meer structuur en voorspelbaarheid in de klas te creëren. Daarnaast leert de leerkracht middels een time-outsysteem, klassikaal beloningssysteem en extra algemene beloningstips om de nadruk te leggen op gewenst gedrag en om ongewenst gedrag om te buigen in gewenst gedrag. Een deel van de technieken zullen al bij leerkrachten bekend zijn, maar vaak worden deze niet op een gestructureerde manier in de klas gebruikt. Door deze eerste periode alleen 'Niveau Basis' te gebruiken, kunnen de leerlingen en de leerkracht wennen aan alle veranderingen en krijgt de leerkracht de tijd om zich de aangeleerde vaardigheden goed eigen te maken.

Middels de zogenaamde ‘Effect Check’ (deze wordt ingevuld via het online leerkrachtportaal) wordt na zes weken nagegaan of er bij de drukke of ongeconcentreerde leerling(en) sprake is van voldoende gedragsverbetering, waarna de intensiteit van de klassenmethode voor de desbetreffende leerling(en) zo nodig kan worden opgevoerd door een individueel beloningssysteem te gebruiken als aanvulling op 'Niveau Basis'. Dit individuele beloningssysteem bestaat uit een Goed Gedrag Kaart waarmee met een individuele leerling aan specifieke gedragsdoelen kan worden gewerkt, die één of meerdere keren per dag worden beloond. Het individuele beloningssysteem bestaat uit drie intensiteitsniveaus (Niveau 1, 2 en 3), waarbij de frequentie van het beoordelen en belonen van het gedrag toeneemt naarmate er een hoger niveau wordt gebruikt. Elke drie weken wordt met behulp van een online checklist (genaamd de 'Effect Check') gemeten of er al dan niet sprake is van gedragsverbetering, waarna wordt bepaald of de intensiteit moet worden opgevoerd of kan worden afgebouwd. Deze ‘zorg op maat’ zorgt ervoor dat voor sommige leerlingen ‘Niveau Basis’ voldoende zal zijn om de gewenste gedragsverandering in te zetten. Voor andere leerlingen zal het individuele programma nodig zijn, waarbij er door een periodieke gedragsevaluatie (elke drie weken) de meest effectieve intensiteit van het programma (Niveau 1, 2 of 3) wordt ingezet. Indien gewenst kan ‘Druk in de Klas’ na de minimale periode van 18 weken het gehele jaar door gebruikt worden.

De Effect Check bestaat uit het online invullen van een gedragsvragenlijst voor de drukke of ongeconcentreerde leerling, waarbij aan de hand van de uitkomst wordt bepaald welk niveau van de

methode voor die leerling het best ingezet kan worden. Dit is een bestaande vragenlijst, waarbij een toe- of afname in druk en ongeconcentreerd gedrag wordt berekend door een simpel algoritme. Via het online leerkrachtportaal krijgt de leerkracht na het invullen van de Effect Check vragenlijst automatisch advies over het wel of niet inzetten van een hoger of lager intensiteitsniveau.

Locatie en uitvoerders

'Druk in de Klas' wordt op school door de leerkracht uitgevoerd en kan door individuele leerkrachten worden gebruikt. Uiteraard kan de methode ook schoolbreed worden ingezet zodat druk en ongeconcentreerd gedrag op eenduidige wijze door alle leerkrachten wordt bijgestuurd.

Inhoud van de interventie.

'Niveau Basis' van 'Druk in de Klas' begint met een korte psycho-educatie aan de leerkracht, waarin wordt uitgelegd welke problemen gepaard gaan met druk en ongeconcentreerd gedrag, dat dit gedrag verschillende oorzaken kan hebben (waaronder omgevingsfactoren in de klas en buiten de klas) en wat er momenteel aan effectieve behandelopties beschikbaar is. De leerkracht wordt bewust gemaakt van de verschillende oorzaken van druk en ongeconcentreerd gedrag en de mogelijke invloed van omgevingsfactoren (zoals gezinsproblemen en pesten), zodat de leerkracht eventueel kan overleggen met anderen (zoals intern begeleider of orthopedagoog) over de noodzaak van aanvullende interventies naast 'Druk in de Klas'.

Vervolgens krijgt de leerkracht tijdens 'Niveau Basis' allerlei algemene methodieken voor de hele klas aangereikt, die de hele dag in de klas gebruikt kunnen worden. Hoewel deze methodieken deels al wel bekend zullen zijn bij leerkrachten, worden deze in de handleiding overzichtelijk bij elkaar gezet met veel concrete tips en voorbeelden. Hierdoor kan de leerkracht nagaan of deze methodieken worden gebruikt en zo ja, of het op de juiste manier in de klas wordt toegepast. Tijdens 'Druk in de Klas' worden deze methodieken systematisch, elke dag, en op een zelfde manier toegepast voor alle leerlingen en dus ook voor leerlingen met druk en ongeconcentreerd gedrag. De volgende zes ingrediënten maken onderdeel uit van 'Niveau Basis':

1. Fysieke aanpassingen van het klaslokaal, waarbij bijvoorbeeld de tafelopstelling wordt aangepast of roosters en takenlijsten zichtbaar worden gemaakt;
2. Het opstellen en invoeren van klassenregels. Deze klassenregels worden samen met de leerlingen opgesteld en opgehangen in de klas;
3. Meer routine in de klas via onder andere vaste lessenroosters;
4. Effectief instructies geven, waarbij onder andere stemgebruik en het concreet maken van instructies van belang is;
5. "Als... dan" uitspraken doen, waarbij je een leerling motiveert om een minder favoriete activiteit te doen door daar een favoriete activiteit tegenover te stellen. Als een leerling bijvoorbeeld graag computertaakjes doet, dan kun je vijf minuten langer computeren als favoriete activiteit aanbieden als de leerling eerst tien rekenopdrachten af heeft;
6. Belonen van gewenst gedrag en toepassen van een time-out. De leerkracht geeft aan alle leerlingen regelmatig positieve feedback en krijgt een klassikaal beloningssysteem waarbij positief gedrag beloond wordt. Bij grensoverschrijdend gedrag (bijvoorbeeld het opzettelijk

kapot maken van iemands spullen) krijgen kinderen een time-out, waarbij in de handleiding een uitgebreid schema is opgenomen hoe deze time-out het beste kan worden gebruikt.

Na zes weken niveau Basis te hebben gebruikt, kan er voor specifieke leerlingen die onvoldoende baat hebben bij 'Niveau Basis' een individueel programma (Niveau 1, 2, en 3) worden gestart naast 'Niveau Basis'. Daarbij wordt gebruik gemaakt van een functionele gedragsanalyse en een individueel beloningssysteem; de 'Goed Gedrag Kaart', met drie niveaus die oplopen in intensiteit. Naarmate er een hoger niveau wordt gebruikt, zijn er meer beoordelings- en beloningsmomenten. Dankzij de vele concrete tips en voorbeelden wordt de leerkracht zo goed mogelijk begeleid bij het opstellen van de gedragsdoelen en het bedenken van geschikte beloningen.

Met behulp van de 'Effect Check' wordt elke drie weken nagegaan of er voldoende gedragsverbetering is, waarna de leerkracht advies krijgt over het meest geschikte niveau van 'Druk in de Klas'. Bij voldoende gedragsverbetering (zie Effect Check) wordt een niveau lager toegepast (bijvoorbeeld 'Niveau Basis'), en bij onvoldoende gedragsverbetering wordt een hoger niveau toegepast (Niveau 1, 2 of 3).

Casus:

Leerkracht Kees heeft een grote groep met een aantal drukke en ongeconcentreerde kinderen, waardoor ook de rest van de klas zich moeilijker kan concentreren. Nadat Kees de handleiding heeft gelezen, bereidt hij zich voor op de start met 'Druk in de Klas' door een aantal aanpassingen in het klaslokaal: de tafelopstelling wordt veranderd zodat de wat afleidbare kinderen zich beter kunnen concentreren en er wordt een time-out hoek gecreëerd. Kees legt aan zijn leerlingen het klassikale beloningssysteem en het time-outsysteem uit, en stelt in overleg met de leerlingen een aantal klassenregels op die in de klas worden opgehangen. Vervolgens gaan ze met het reguliere lesprogramma aan de slag. Tijdens de klassikale rekenuitleg merkt Kees dat Daan niet luistert. "Daan, denk je aan de klassenregel?", zegt Kees terwijl hij wijst naar het pictogram 'Luisteren naar de meester'. Tijdens het rekenwerk kletst Daan na herhaalde waarschuwing nog steeds met zijn buurman, waarna Kees hem naar de time-outhoek brengt, uitlegt waarom hij een time-out krijgt en hoe lang deze duurt. Nadat alle leerlingen elke dag een hoger kleur konden verdienen op de Kleurencode (het klassikale beloningssysteem), volgt op de vrijdagmiddag de bijbehorende beloning, met een superbeloning voor de leerlingen met het hoogste kleur. Iedereen mag iets leuks doen, waarbij het aantal keuzemogelijkheden toeneemt bij leerlingen met een hogere kleur: van kleuren, kleurplaten, gebruik van stickers of glitters, knutselwerk, tot en met een groepsspel. Na zes weken merkt Kees dat de hele klas een stuk rustiger is en dat de sfeer in de klas verbeterd is. Daan is ook rustiger, maar heeft nog steeds veel moeite met concentreren, hetgeen ook uit de Effect Check naar voren komt.

Niveau 1 wordt gestart en met behulp van de Goed Gedrag Kaart worden bij Daan een aantal gedragsdoelen opgesteld: (1) op zijn beurt wachten bij het stellen van een vraag in de klas, (2) elke middag opruimen, (3) praten zonder te gillen. Telkens als Daan zijn gedragsdoelen heeft behaald mag hij als beloning een mop vertellen. De superbeloning die Daan kan verdienen is tien minuten langer computeren. Na drie weken gaat het al veel beter en op basis van de Effect Check blijkt dat Daans

gedrag voldoende is verbeterd om terug te gaan naar ‘Niveau basis’. Drie weken later, vlak voor de Kerst, volgt opnieuw een Effect Check en blijkt dat Daan toch weer drukker is en regelmatig door de klas schreeuwt: opnieuw wordt drie weken een Goed Gedrag Kaart gebruikt (Niveau 1). Er worden weer een aantal doelen gesteld die elke dag worden beloond, met de mogelijkheid van een superbewoning. Bij de volgende Effect Check 3 weken later blijkt dat Daan rustiger is geworden, veel minder gilt, en netjes zijn vinger op steekt. Hij is hier duidelijk trots op en leerkracht Kees merkt dat de klas meer kan hebben van Daan. Na wederom drie weken Niveau Basis te hebben gebruikt, blijkt aan de hand van de Effect Check dat de positieve gedragsveranderingen nu beklijven. Daan is rustiger, roept minder door de klas heen, heeft meer zelfvertrouwen en lijkt ook wat meer aandacht te hebben voor zijn schoolwerk. Het contact tussen Daan en Kees is beter geworden, maar ook tussen Daan en de rest van de klas.

2.4 Ontwikkelgeschiedenis

Betrokkenheid doelgroep

‘Druk in de Klas’ is ontwikkeld naar aanleiding van een uitgebreide zoektocht naar bestaande interventies voor druk en ongeconcentreerd gedrag in de klas in Nederland, waarbij een beroep is gedaan op Nederlandstalige bronnen (zoals het Nederlands Jeugdinstituut en het Kennis Centrum Kinder- en Jeugdpsychiatrie) en is gesproken met professor Danckaerts die in België de ADHD Toolkit lanceerde (Danckaerts, 2009). Uit deze zoektocht bleek dat er in Nederland nauwelijks effectief bewezen leerkrachtinterventies zijn specifiek gericht op druk en ongeconcentreerd gedrag en geen enkele zelfstandig toepasbare methode die de leerkracht zonder aanvullende cursus in de klas kan gebruiken. De klassenmethode is vervolgens ontwikkeld op basis van wetenschappelijke literatuur naar de effectiviteit van internationaal beschreven klasseninterventies voor druk en ongeconcentreerd gedrag (zie Pieterse, Luman, Paternotte, & Oosterlaan, 2013). Belangrijke elementen van de klassenmethode vormen ook onderdeel van het effectief bewezen ‘Summer Treatment Program’ uit de Verenigde Staten (Pelham et al., 2000). Zodoende, is er tevens een werkbezoek gebracht aan gerenommeerde onderzoekers (Prof. dr. Pelham en Prof. dr. Swanson) en is er tijdens het ontwikkelen van ‘Druk in de Klas’ nauw contact met hen geweest.

De handleiding is geschreven in samenwerking met een vijftal basisschoolleerkrachten die druk en ongeconcentreerd gedrag van hun leerlingen wilden verminderen. De conceptversie van 'Druk in de Klas' is aan deze leerkrachten voorgelegd en vervolgens is er een pilot gedaan waarin de leerkrachten de volledige 18 weken van ‘Druk in de Klas’ hebben doorlopen. De tips van deze leerkrachten zijn verwerkt in de uiteindelijke versie van de handleiding. Dit waren tekstuele aanpassingen in de handleiding en een aantal praktische aanpassing in de uitvoering van het programma. Een andere aanpassing was verbeterde instructies en tips over de time-out als kinderen hier niet goed op reageren (paragraaf 5.6 van de handleiding).

Buitenlandse interventie

De klassenmethode is in Nederland ontwikkeld.

2.5 Vergelijkbare interventies

In Nederland uitgevoerd

In Nederland zijn enkele leerkrachtinterventies bekend die in meer of mindere mate vergelijkbaar zijn met 'Druk in de Klas', namelijk 'Een nieuwe koers', 'SWPBS' (School Wide Positive Behavior Support), en 'Taakspel'. 'Een nieuwe koers' en 'SWPBS' zijn opgenomen in de databank Effectieve Jeugdinterventies als 'goed onderbouwd', 'Taakspel' als 'effectief volgens sterke aanwijzingen'.

Overeenkomsten en verschillen

'Een nieuwe koers' is een gedragstherapeutische groepstraining voor leerkrachten van het basis- en voortgezet onderwijs om de werkhouding van kinderen met ADHD te verbeteren. Evenals 'Druk in de klas' bevat deze psycho-educatie voor de leerkracht en veel gedragstherapeutische technieken. Een groot verschil is echter dat 'Een nieuwe koers' bestaat uit een intensieve groepstraining, in tegenstelling tot 'Druk in de Klas' die zonder enige cursus kan worden toegepast. Daarnaast is 'Druk in de Klas' geschikt voor drukke of ongeconcentreerde kinderen zonder ADHD diagnose en voor klassen die als geheel druk en ongeconcentreerd zijn, terwijl 'Een nieuwe koers' zich alleen focust op kinderen met een diagnose ADHD. Tenslotte richt 'Een nieuwe koers' zich op leerkrachten van het basis- en voortgezet onderwijs, terwijl 'Druk in de Klas' specifiek voor leerkrachten van het basisonderwijs bedoeld is.

'SWPBS' is een schoolbrede aanpak om gewenst gedrag bij alle leerlingen te bevorderen door middel van positieve bekrachtiging van gewenst gedrag. Deze methode verschilt van 'Druk in de Klas' op verschillende punten: 'SWPBS' richt zich op de aanpak van antisociaal gedrag (in plaats van druk en ongeconcentreerd gedrag), dient schoolbreed te worden gebruikt en behoeft medewerking van de meerderheid van de leerkrachten ('Druk in de Klas' kan daarentegen ook door individuele leerkrachten gebruikt worden), is voor de leerkracht veel intensiever dan 'Druk in de Klas' en heeft een lang implementatietraject van enkele jaren. 'Druk in de Klas' heeft juist een snel implementatietraject, wat de methode meer geschikt maakt om te gebruiken voor kinderen waarbij men snel resultaat wil zien.

'Taakspel' is een preventieve leerkrachtinterventie gericht op het verbeteren van taakgericht en sociaal gewenst gedrag door middel van groepsbeloningen, maar deze is niet specifiek gericht op de aanpak

van druk en ongeconcentreerd gedrag in de klas en bevat slechts een universeel programma voor de hele klas. Er is dus geen individueel programma beschikbaar voor kinderen die extra hulp behoeven, in tegenstelling tot 'Druk in de Klas' waarbij intensievere, individuele programma's kunnen worden toegepast wanneer het basisonderwijs onvoldoende effect sorteert.

Toegevoegde waarde

De toegevoegde waarde van 'Druk in de Klas' is:

- Leerkrachtmethode specifiek gericht op de aanpak van druk en ongeconcentreerd gedrag binnen het regulier basisonderwijs;
- Inzetbaar voor de hele klas die druk en ongeconcentreerd is ('Niveau Basis'), en specifiek geschikt voor individuele leerlingen met druk en ongeconcentreerd gedrag in de klas, waaronder leerlingen met een diagnose ADHD (Individueel Programma);
- Laagdrempelige methode die zonder additionele training gebruikt kan worden;
- Zorg op maat, waarbij aan de hand van een eenvoudige 'Effect Check' de intensiteit van het individuele programma kan worden aangepast;
- Direct inzetbaar en snel implementatietraject.

3. Onderbouwing

Oorzaken

Uit onderzoek blijkt dat druk en ongeconcentreerd gedrag voor een deel verklaard worden door aangeboren invloeden, maar dat psychosociale omgevingsfactoren ook een belangrijke rol spelen bij het voortduren en ontwikkelen van het gedrag (Banerjee, Middleton, & Faraone, 2007; Nikolas & Burt, 2010). Van deze factoren zijn er een viertal die een significante invloed hebben op gedrag in de klas: (a) problemen met mentale controlefuncties, (b) motivatieproblemen (c) gebrek aan structuur thuis en op school, (d) gebrek aan kennis bij derden over druk en ongeconcentreerd gedrag.

a. Kinderen met druk en ongeconcentreerd gedrag en kinderen met ADHD laten een *verstoring zien in de mentale controlefuncties* van het brein, ook wel executieve functies genoemd (Willcutt, Doyle, Nigg, Faraone, & Pennington, 2005; Hong et al 2014). Dit uit zich in problemen met het remmen van het eigen gedrag en problemen met de aandachtsregulatie, het werkgeheugen, de planningsvaardigheden en flexibiliteit (Willcutt et al., 2005). Vertaald naar de situatie in de klas hebben leerlingen met druk en ongeconcentreerd gedrag bijvoorbeeld moeite om op hun beurt te wachten, om voor langere tijd alert te blijven, om de volgorde van een reeks opdrachten te onthouden, om een weektaak te plannen en om soepel over te schakelen van de ene naar de andere taak of activiteit (Hong et al., 2014).

b. Daarnaast laten deze leerlingen *motivatieproblemen* zien: ze vinden het lastig om zichzelf te motiveren en vergeleken met hun klasgenoten reageren ze minder op uitgestelde beloningen, oftewel beloningen die niet direct na het gewenste gedrag worden gegeven, en reageren ze minder op infrequente beloningen (Luman, Oosterlaan, & Sergeant, 2005). Zij hebben dus veel behoefte aan onmiddellijke feedback op hun gedrag. Bovenstaande problemen maken duidelijk hoe ingewikkeld het is voor een leerling met druk en ongeconcentreerd gedrag om optimaal te functioneren binnen de schoolsituatie en laten zien hoe zij (onbewust) de rust verstoren in de klas.

c. Psychosociale factoren die de kans op het ontwikkelen van druk en ongeconcentreerd gedrag verhogen zijn onder andere mishandeling, huwelijksproblemen, psychologische stoornissen van de moeder (Banerjee et al. 2007; Nikolas & Burt, 2010), en een *gebrek aan structuur* thuis of op school (Steinberg et al., 2000). De eisen die het onderwijs aan kinderen stelt zoals blijven zitten op je plek, opletten, zelfstandig werken, en anderen niet storen, zijn lastig te realiseren voor kinderen met druk en ongeconcentreerd gedrag, omdat concentratieproblemen, hyperactiviteit en moeite met impulscontrole kernproblemen zijn van deze stoornis. Het is dan ook niet vreemd dat deze leerlingen, meer dan in de thuissituatie, op school problemen laten zien. In een klas met veel leerlingen, waaronder leerlingen die extra aandacht nodig hebben, is het voor een leerkracht soms moeilijk om de rust in de klas te bewaren. Drukke en ongeconcentreerde leerlingen verstoren vaak de rust in een klas doordat zij meer taakirrelevant gedrag vertonen zoals friemelen met een potlood, maar ook meer storend en opstandig gedrag zoals opstaan van hun stoel of schreeuwen door de klas (DuPaul & Stoner, 2004). Dit gedrag is niet alleen hinderlijk voor de leerling zelf, maar ook voor klasgenoten en de leerkracht. Juist vanwege dit gedrag is het voor deze leerlingen moeilijker om vriendjes te maken, om vriendschappen te

onderhouden (DuPaul & Stoner, 2004), wat er voor kan zorgen dat hun zelfvertrouwen daalt en hun motivatie om te leren afneemt.

d. Als laatste blijkt uit verschillende onderzoeken blijkt dat veel leerkrachten een *gebrek aan kennis over* druk en ongeconcentreerd gedrag rapporteren en onvoldoende getraind zijn in de omgang met deze gedragsproblemen (Moldavski & Sayal, 2013; Rose & Gallup, 2005). Dit kan leiden tot frustratie bij het kind en de leerkracht, met als gevolg een neerwaartse spiraal waarin de interactie tussen de leerkracht en het kind gedomineerd wordt door negativiteit. Een slechte relatie tussen leerkracht en kind is op zijn beurt een belangrijke voorspeller is voor school- en gedragsproblemen in de adolescentie (Hamre & Pianta, 2001).

Aan te pakken factoren

Het hoofddoel van 'Druk in de Klas' is om het functioneren van leerlingen die druk en ongeconcentreerd gedrag vertonen, in de klas te verbeteren, waarbij het gaat om een afname in aandachts- en gedragsproblemen (subdoel 1 leerling) en een toename in sociaal-emotionele vaardigheden (subdoel 2 leerling). Tevens heeft de interventie als doel om meer rust en structuur te creëren voor de gehele klas en te zorgen voor een positieve sfeer waarin de nadruk ligt op het belonen van gewenst gedrag. De aan te pakken factoren zijn (1) gebrek aan kennis over druk en ongeconcentreerd gedrag bij leerkrachten, (2) gebrek aan structuur in de klas en (3) behoefte van leerlingen met druk en ongeconcentreerd gedrag aan onmiddellijke en regelmatige feedback op hun gedrag .

Door de leerkracht (a) meer kennis bij te brengen over druk en ongeconcentreerd gedrag, (b) handvatten aan te reiken voor de omgang met druk en ongeconcentreerd gedrag waar het aanbrenge van structuur een belangrijk onderdeel is ('Niveau Basis') en (c) meer inzicht te geven in het probleemgedrag van de leerling met druk en ongeconcentreerd gedrag (individueel programma, 'Niveau 1-3'), worden de competenties (kennis en vaardigheden) van de leerkracht vergroot (subdoel 1-3 leerkracht) en ontstaat er meer rust, structuur en voorspelbaarheid in de klas.

Verantwoording

Ongeacht de heterogeniteit in oorzaak van druk en ongeconcentreerd gedrag, is er op dit moment geen evidentie dat de gedragsmatige aanpak afhankelijk is van de etiologie (o.a. Gezondheidsraad, 2014). We maken bij 'Druk in de Klas' gebruik van effectief bewezen antecedente (o.a. bieden van structuur) en consequente technieken (o.a. bieden van regelmatige positieve feedback richting gewenst gedrag, en mild straffen van ongewenst gedrag). Uit onderzoek blijkt dat gedragstherapeutische leerkrachtinterventies effectief zijn in het verminderen van druk en ongeconcentreerd gedrag en oppositionele/agressieve symptomen in de klas, het verbeteren van sociale vaardigheden en het verhogen van de productiviteit en accuratesse van het schoolwerk (DuPaul & Weyandt, 2006; Pieterse,

Luman, Paternotte, & Oosterlaan, 2013; Veenman et al., under review a). Werkzame elementen die hieraan bijdragen zijn naast psycho-educatie, zowel consequente technieken als de Goed Gedrag Kaart en een strikt belonings- en bestraffingssysteem, als antecedente technieken zoals het “als...dan” principe (Pieterse et al., 2013). Deze elementen zijn toegepast binnen 'Druk in de Klas'. Binnen 'Niveau Basis' van 'Druk in de Klas' wordt gebruik gemaakt van het creëren van structuur in de klas zoals het opstellen van klassenregels (paragraaf 2.3, punt 1-3 van 'Niveau Basis'), wordt er effectief instructies gegeven (paragraaf 2.3, punt 4 en 5), en wordt door middel van de 'Kleurencode' gewenst gedrag beloond en ongewenst gedrag mild bestraft door middel van een time-out (paragraaf 2.3, punt 6). Het creëren van structuur en voorspelbaarheid is bij kinderen met druk en ongeconcentreerd gedrag essentieel, omdat zij moeite hebben met planning, tijdsperceptie en geheugenfuncties en moeite om hun gedrag flexibel aan te passen aan onverwachte veranderingen in de omgeving (punt a, oorzaken; Willcutt, Doyle, Nigg, Faraone & Pennington, 2005). Een verhoogde structuur in de klas (punt c, oorzaken), zoals een vaststaand lesrooster en het ophangen van klasseregels aan de muur, zorgt ervoor dat leerlingen met druk en ongeconcentreerd gedrag zo min mogelijk last hebben van hun beperkingen zodat zij meer aandacht en energie hebben om gewenst en taakgericht gedrag in de klas te vertonen.

Daarnaast lijken kinderen met druk en ongeconcentreerd gedrag minder intrinsiek gemotiveerd te zijn om geconcentreerd met werkjes bezig te zijn en rustig gedrag te vertonen (punt b, oorzaken; Luman et al., 2005; Sagvolden et al., 2005; Tripp & Wickens, 2008). Dit zou te maken hebben met een afwijkende werking van het fronto-striatale systeem van het brein, waarbij de neurotransmitter dopamine een belangrijke rol speelt (Sagvolden et al., 2005; Tripp & Wickens, 2008). Deze kinderen lijken dan ook, meer dan hun leeftijdsgenoten baat te hebben bij extrinsieke feedback en het toevoegen van belonende elementen om hun gedrag bij te sturen (Luman et al., 2005), waarbij deze beloningen motiverend blijken te werken. Vooral de combinatie van beloning en (milde) reprimandes blijken effectief in de aanpak van druk en ongeconcentreerd gedrag. Dit is precies waar de 'Kleurencode' (voor alle leerlingen), de Goed Gedrag Kaart (voor de leerling met druk en ongeconcentreerd gedrag) met de dagelijkse beloningen zoals het bord mogen uitwissen en een 'superbeloning' aan het einde van de week, evenals de time-out hoek op inspelen. Ook blijken kinderen met druk en ongeconcentreerd gedrag moeite te hebben met uitgestelde beloningen (Tripp & Wickens, 2008). De consequente technieken die gebruikt worden in 'Druk in de Klas' spelen hierop in door leerlingen direct te laten merken dat zij goed gedrag vertonen, bijvoorbeeld door een kind te complimenteren die zijn vinger opsteekt voordat hij iets aan de juf vraagt. Een toename van de concentratie en taakgericht gedrag en vermindering van het impulsieve, hyperactieve en chaotische gedrag van deze leerling kan vervolgens zorgen voor een toename in productiviteit en accuratesse van schoolwerk.

Door te werken met een ‘zorg op maat’ systeem kan de effectiviteit van de 'Druk in de Klas' door middel van een ‘Effect Check’ wordt gemonitord en indien nodig kan de intensiteit van het geven van feedback aan de leerling wordt aangepast (Niveau 1, 2 en 3 van het individuele Programma, zie paragraaf 2.3). Hierdoor zal ‘Druk in de Klas’ voor leerlingen met verschillende mate van probleemgedrag geschikt zijn. De 'Effect Check' zal objectiveren of er sprake is van gedragsverbetering op meerdere vlakken (concentratie, hyperactiviteit en impulscontrole problemen), wat van belang is omdat verbeteringen op het gebied van het hyperactieve gedrag directer zichtbaar zijn voor een leerkracht dan verbeteringen in de concentratie. Met name het aantal malen dat een leerling feedback ontvangt over zijn of haar gedrag zal geïntensiveerd worden. Op deze manier zal de tijd tussen het gedrag van de leerling en de feedback van de leerkracht steeds kleiner worden, wat

belangrijk is omdat deze leerlingen vooral moeite hebben met uitgestelde feedback en beloningen (Tripp & Wickens, 2008).

Naast een positief effect op leerlingen met druk en ongeconcentreerd gedrag toont internationaal onderzoek met een methode die soortgelijk is aan 'Druk in de Klas', het Summer Treatment Program (Pelham et al., 2000), waarbij gebruik wordt gemaakt van structuur in de klas, effectief instructies geven en het belonen van positief gedrag en een time-out voor ongewenst gedrag (punt 1-6 van 'Niveau Basis'), dat deze universele onderdelen een positief effect hebben op de hele klas (Waschbusch, Pelham, & Massetti, 2005). Door dit universele programma met meer structuur in de klas en de focus op het belonen van gewenst gedrag, wordt er minder vaak of milder gestraft en ontstaat er een positievere sfeer in de klas die bij alle leerlingen gewenst en taakgericht gedrag zal bevorderen (Waschbusch et al., 2005). Onderzoek laat daarnaast zien dat positieve feedback en beloning de prestaties op cognitieve taken bij kinderen kan verhogen, niet alleen bij leerlingen met druk en ongeconcentreerd gedrag (Luman et al., 2005).

Samenvattend zal 'Druk in de Klas' bijdragen aan het geven van tools aan de leerkracht om voorspelbaarheid en structuur in de klas te creëren (subdoel 1 leerkracht) en om consequente technieken op een juiste manier toe te passen (subdoel 2 en 3 leerkracht). Hierdoor zal de concentratie van drukke en ongeconcentreerde leerlingen te verbeteren en het drukke, maar ook opstandig gedrag te doen afnemen (subdoel 1 leerling). maar ook zal het zelfvertrouwen van deze leerlingen, die vaak gewend zijn aan negatieve reacties vanwege hun drukke en impulsieve gedrag, worden vergroot (subdoel 2 leerling). Het verminderde storende gedrag in de klas en vergrote zelfvertrouwen, kan zorgen voor een verbeterde samenwerking met en meer sociale acceptatie door klasgenoten (subdoel 2 leerling). Tezamen dragen deze factoren bij aan het verbeteren van het functioneren van drukke en ongeconcentreerde leerlingen en een positieve sfeer in de klas, de hoofddoelen van 'Druk in de Klas'.

Werkzame elementen

- Psycho-educatie aan de leerkracht (zie paragraaf 2.3, Inhoud van de methode);
- Aanbieden structuur in de klas (zie paragraaf 2.3 Inhoud van de methode, 'Niveau Basis');
- Frequent belonen van gewenst gedrag, mild straffen van ongewenst gedrag (gebruik van de Kleurencode en Time-Out, zie paragraaf 2.3 Inhoud van de methode, 'Niveau Basis');
- Goed Gedrag Kaart voor de leerling die druk en ongeconcentreerd gedrag laat zien (zie paragraaf 2.3 Inhoud van de interventie, individueel programma);
- Verschillende niveaus van intensiteit van individueel programma (zie paragraaf 2.3 Inhoud van de interventie, individueel programma);
- De 'Effect Check' en verschillende niveaus van intensiteit van het individuele programma (zie paragraaf 2.3 Opzet van de methode);
- Handzame handleiding met praktische voorbeelden en digitale ondersteuning met helpdesk.

4. Uitvoering

Materialen

Er is een Nederlandse handleiding genaamd ‘Druk in de Klas’. Daarnaast is de ‘Kleurencode’ nodig voor het gebruik van het klassikale beloningssysteem, welke bestaat uit een bedrukt whiteboard en bijbehorende marker stiften. Als laatste is er ondersteuning voor leerkrachten in de vorm van een helpdesk en online leerkrachtportaal. Via dit leerkrachtportaal kunnen leerkrachten na registratie werkbladen downloaden, wekelijks herinnerd worden aan de belangrijkste onderdelen van die week, en periodiek een korte vragenlijst invullen voor een of twee drukke of ongeconcentreerde leerlingen waarna ze automatisch advies krijgen over het meest geschikte intensiteitsniveau.

Type organisatie

De interventie kan op basisscholen door leerkrachten worden uitgevoerd.

Opleiding en competenties

‘Druk in de Klas’ kan zonder aanvullende cursus eenvoudig en zelfstandig door de leerkracht (met minimaal een PABO opleiding) worden toegepast.

Kwaliteitsbewaking

‘Druk in de Klas’ is een laagdrempelige klassenmethode die zonder aanvullende training door de leerkracht zelf wordt uitgevoerd door het lezen van de handleiding en het opvolgen van de instructies in de handleiding. Dit is mogelijk dankzij de vele praktische voorbeelden en de werkbladen die achterin de handleiding staan en de leerkrachtondersteuning (welke bestaat uit een helpdesk en online leerkrachtportaal). Deze laagdrempeligheid is van groot belang om de acceptatie van leerkrachten om de methode te gebruiken te bevorderen, hetgeen essentieel is voor een succesvolle implementatie op lange termijn (Han & Weiss, 2005).

Om te waarborgen dat leerkrachten de juiste procedures van ‘Druk in de Klas’ volgen, krijgen de leerkrachten wekelijks vanuit het leerkrachtportaal een geautomatiseerde mail met enkele vragen over de uitvoering van het programma (de *integrity check*) om de leerkrachten te herinneren aan de elementen van de methode die desbetreffende week gebruikt dienen te worden.

Voor vragen over het uitvoeren van de training kan de leerkracht terecht bij de helpdesk (vooral per mail en indien nodig op telefonische afspraak) welke wordt bemand door een van de ontwikkelaars van 'Druk in de Klas'. Daarnaast vult de leerkracht periodiek (vooraf, na zes weken 'Niveau Basis', en vervolgens elke drie weken) een korte vragenlijst (de Effect Check) in voor de drukke of ongeconcentreerde leerling(en) om inzicht te krijgen in de mate van gedragsverandering van deze leerling(en). Na het invullen van de Effect Check, krijgt de leerkracht automatisch per mail advies over het meest geschikte intensiteitsniveau voor de komende drie weken. Mocht zelfs het hoogste intensiteitsniveau onvoldoende effectief zijn voor een enkele leerling, dan wordt de leerkracht aangeraden om extra hulp in te schakelen (bijvoorbeeld via de intern begeleider van de school).

Om overbelasting van de leerkracht te voorkomen en de kwaliteit van het totale programma te bewaken, dient de leerkracht het individuele niveau (Goed Gedrag Kaart en bijbehorende Effect Check) voor maximaal twee leerlingen tegelijkertijd te gebruiken. Wel is het mogelijk om een leerling uit het online systeem te halen (bijvoorbeeld als 'Niveau Basis' voor die leerling na 3 Effect Checks nog steeds voldoende effect sorteert) en te vervangen door een andere drukke en ongeconcentreerde leerling die onvoldoende baat heeft bij 'Niveau Basis'.

Randvoorwaarden

- Voor een goede uitvoering van de leerkrachtmethode is het van belang dat de handleiding vooraf aandachtig wordt bestudeerd (dit duurt ongeveer zes uur) en dat de aangeboden technieken consequent in de klas worden toegepast.
- Alle basisschoolleerkrachten met PABO diploma kunnen de methode gebruiken; er is geen aanvullende training of cursus nodig.
- Indien meerdere leerkrachten voor dezelfde groep staan, dienen beide leerkrachten de methode te bestuderen en consequent toe te passen.
- De samenstelling van de leerlingen in de klas elke dag hetzelfde is, omdat het klassikale beloningssysteem (een essentieel onderdeel van de methode) anders niet kan worden toegepast.
- Het heeft de voorkeur dat meerdere klassen of de hele school de methode gebruiken, zodat zij ook van elkaars ervaringen kunnen leren. Individuele leerkrachten kunnen de methode ook gebruiken, in dat geval kan de helpdesk en het leerkrachtportaal van 'Druk in de Klas' (bereikbaar via www.drukindeklas.nl) extra steun bieden.
- Bij de start van de methode dienen leerkrachten zich aan te melden op het leerkrachtportaal van 'Druk in de Klas' om gebruik te kunnen maken van de Effect Check en de Integrity Check.

Implementatie

Leerkrachten lezen zelfstandig de handleiding en kunnen vervolgens in hun klas met ‘Druk in de Klas’ aan de slag dankzij de vele praktische voorbeelden, werkbladen, en agenda, zodat men weet wanneer welke onderdelen van de methode dienen te worden geïntroduceerd. Daarnaast ontvangen leerkrachten een inlogcode waarmee zij toegang krijgen tot het leerkrachtportaal. Vervolgens kunnen zij voor 1 of 2 drukke of ongeconcentreerde leerlingen de Effect Check invullen (per mail ontvangen zij een reminder). Daarmee krijgen leerkrachten inzicht in de geboekte vooruitgang en krijgen zij automatisch advies over het meest geschikte niveau voor die leerling. Tevens kunnen leerkrachten contact opnemen met de helpdesk indien zij praktische vragen hebben over het gebruik van ‘Druk in de Klas’. Indien er meerdere leerkrachten op een school gebruikmaken van de methode, wordt regelmatig onderling overleg aangeraden zodat zij elkaar waar nodig kunnen ondersteunen.

Kosten

De handleiding wordt tegen kostprijs verkocht en zal worden uitgebracht inclusief leerkrachtondersteuning (helpdesk en online leerkrachtportaal) en de Kleurencode (klassikaal beloningssysteem bestaand uit bedrukte whiteboard en bijgeleverde marker stiften) Kosten worden bepaald in overeenstemming met Stichting Kinderpostzegels en zullen uitkomen op een bedrag rond de €140 euro (35 euro handleiding; 35 euro leerkrachtondersteuning, waaronder de helpdesk en online leerkrachtportaal; 60 euro whiteboard met bijbehorende marker stiften; 10 euro in opslag en distributie).

Daarnaast kost het de leerkracht zes uur van zijn tijd om de handleiding te lezen (voorbereidingstijd). Het online invullen van de Integrity Check kost maximaal 5 minuten per week en het invullen van de Effect Check kost 5-10 minuten per keer (eens per drie weken). Het uitleggen van de methode aan de klas waarbij gezamenlijke klassenregels worden opgesteld zal circa een uur kosten, en het uitvoeren van de gedragsanalyse en opstellen doelen van de Goed Gedrag Kaart naar verwachting maximaal een uur.

5. *Onderzoek naar praktijkervaringen*

Onderzoek praktijkervaringen

Uit de recent uitgevoerde RCT (zie hoofdstuk 6 Onderzoek naar de Effectiviteit) is gebleken dat leerkrachten zeer tevreden waren over het gebruik van ‘Druk in de Klas’: 71 procent van de leerkrachten wil de methode als geheel blijven gebruiken en bijna alle leerkrachten (98%) geven aan belangrijke onderdelen uit de methode te willen blijven gebruiken (Veenman et al. 2016).

6. Onderzoek naar de effectiviteit

Onderzoek in Nederland

- A. Veenman, Luman, & Oosterlaan, 2016 (Veenman et al. 2016)
- B. Om de effectiviteit van ‘Druk in de Klas’ te onderzoeken bij leerlingen die druk en/of ongeconcentreerd gedrag vertonen is er een gerandomiseerd, gecontroleerd onderzoek (RCT) uitgevoerd (n=114) waarbij de effectiviteit de ‘Druk in de Klas’ (n=56) is vergeleken met dat van een reguliere klassensituatie (volggroep; n=58). Er is zowel voorafgaand (T1), tijdens (T2 na 6 weken), als na afloop (T3 na 18 weken) een effectmeting gedaan door middel van (gecomputeriseerd) testmateriaal, vragenlijsten, gestandaardiseerde observaties, en actometers waarbij gekeken is naar het gedragsmatig functioneren, sociaal-emotioneel functioneren en de schoolprestaties van de leerlingen.
- C. ‘Druk in de Klas’ blijkt volgens leerkrachten op basis van leerkrachtvragenlijsten effectief in het verminderen van aandachtsproblemen en hyperactief/impulsief gedrag. Daarnaast blijkt deze methode sociale problemen, zoals gerapporteerd door de leerkracht, eveneens te verminderen. ‘Druk in de Klas’ heeft geen effect op de afname van hyperactiviteit zoals gemeten met een actometer (een aan de pols gedragen bewegingsmeter) of druk en ongeconcentreerd gedrag gemeten met klassenobservaties (Veenman et al. under review a). Deze bevindingen suggereren dat met name de perceptie van de leerkracht verandert of dat de verschillende instrumenten een ander aspect van druk en ongeconcentreerd gedrag meten. Zo meet de actometer niet alleen ongewenst, maar ook gewenst motorisch gedrag (zoals hand opsteken voor het stellen van een vraag aan de leerkracht), en is de klassenobservatie wellicht te kort (2 keer 8 minuten) om gedragsveranderingen te kunnen registreren. Overigens is het verbeteren van de leerkrachtperceptie een belangrijke eerste stap voor het verbeteren van de leerkracht-leerling interactie, hetgeen wederom cruciaal is voor het functioneren op school (Pianta 1999).
- Wat betreft de positieve effecten van ‘Druk in de Klas’ op aandachtsproblemen en hyperactief/impulsief gedrag en sociale problemen zoals gerapporteerd door de leerkracht, is tevens gekeken naar verschillende factoren die de effectiviteit zouden kunnen voorspellen (Veenman et al. under review b). Hieruit bleek dat de methode even effectief lijkt voor jongens en meisjes, alsook voor milde en ernstigere vormen van druk en ongeconcentreerd gedrag. Wel lijkt de methode wat effectiever voor oudere kinderen en voor kinderen van hoger opgeleide ouders. Voor kinderen die naast veel druk en ongeconcentreerd gedrag ook veel opstandig of angstig gedrag vertonen, zal ‘Druk in de Klas’ minder effectief zijn en zijn wellicht aanvullende of meer intensieve programma’s nodig.

Onderzoek naar vergelijkbare interventies

- A. Pieterse, Luman, Paternotte, & Oosterlaan (2013).
 - B. In een review van internationale studies naar het effect van gedragstherapeutische leerkrachtinterventies op ADHD-symptomen en daaraan gerelateerd probleemgedrag werden in totaal elf studies betrokken.
 - C. De resultaten van dit review laten verschillende positieve effecten zien van gedragstherapeutische leerkrachtinterventies: zo blijken de ADHD-symptomen, ongehoorzaamheid en opstandig gedrag af te nemen, en de sociale vaardigheden toe te nemen. De resultaten op het schools functioneren zijn inconsistent, alhoewel een verhoogde productiviteit in de klas aannemelijk lijkt. De gedragstherapeutische bestanddelen die in dit review als effectief worden bestempeld zijn: 1) klassenmanagementtechnieken (door middel van structuur en duidelijke regels), 2) psycho-educatie voor de leerkracht, 3) een tokensysteem (beloningssysteem), 4) Goed Gedrag Kaart, 5) time-outsysteem, en 6) tips voor effectief instructies geven. Al deze onderdelen komen in ‘Druk in de Klas’ aan de orde, alsook in het effectief bewezen Summer Treatment Program (Pelham et al., 2000) waarop ‘Druk in de Klas’ gebaseerd is.
-
- A. Veenman, Luman, & Oosterlaan (under review c).
 - B. In een meta-analyse naar het effect van gedragstherapeutische interventies met een structureel beloningssysteem in de klas gericht op de aanpak van externaliserend probleemgedrag (waaronder druk en ongeconcentreerd gedrag), werden in totaal 18 effectstudies betrokken.
 - C. De resultaten van de meta-analyse laten zien dat gedragstherapeutische leerkrachtinterventies een positief effect hebben op het gedrag: zo blijkt druk en ongeconcentreerd gedrag, ongehoorzaamheid en opstandig gedrag af te nemen, en de sociale vaardigheden toe te nemen. De effecten waren onafhankelijk van leeftijd, geslacht en of de problemen die de kinderen ervaren klinisch of subklinisch zijn.

Aangehaalde literatuur

Maak een alfabetische lijst van alle in deze beschrijving aangehaalde literatuur, en gebruik hiervoor de APA-normen (met kleine letters).

Abikoff, H., & Gittelman, R. (1985). Classroom Observation Code: A modification of the Stony Brook Code. *Psychopharmacology Bulletin*, *21*, 901-909.

Banerjee, T. D., Middleton, F., & Faraone, S. V. (2007). Environmental risk factors for attention-deficit hyperactivity disorder. *Acta Paediatrica*, *96*, 1269-1274.

Biederman, J., Monuteaux, M. C., Mick, E., Spencer, T., Wilens, T. E., Silva, J. M., ... & Faraone, S. V. (2006). Young adult outcome of attention deficit hyperactivity disorder: a controlled 10-year follow-up study. *Psychological medicine*, *36*, 167-179.

Boo, G. M. de, & Prins, P. J. (2007). Social incompetence in children with ADHD: Possible moderators and mediators in social-skills training. *Clinical Psychology Review*, *27*, 78-97.

Brook, U., Watenberg, N., & Geva, D. (2000). Attitude and knowledge of attention deficit hyperactivity disorder and learning disability among high school teachers. *Patient education and Counseling*, *40*, 247-252.

Danckaerts, M. (2009). *ADHD Toolkit*. Leuven.

Dotterer, A. M., & Lowe, K. (2011). Classroom context, school engagement, and academic achievement in early adolescence. *Journal of Youth and Adolescence*, *40*(12), 1649-1660.

DuPaul, G. J., & Weyandt, L. L. (2006). School-based Intervention for Children with Attention Deficit Hyperactivity Disorder: Effect on academic, social and behavioural functioning. *International Journal of Disability, Development and Education*, *53*, 161-176.

DuPaul, G. J., & Stoner, G. (2004). *ADHD in the schools: assessment and intervention strategies*. (2 ed.). New York, NY: The Guilford Press.

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*, 327-350.

Foolen, N. (2013). *Wat werkt bij jeugdigen met ADHD? Utrecht, Nederlands Jeugdinstituut*. www.nji.nl

Gezondheidsraad (2014). *ADHD: Medicatie en Maatschappij*. Den Haag.

Gresham, F. M. & Elliot, S. N. (1990). *Social Skills rating system manual*. Circle Pines, MN: American Guidance Service.

Hamre, B. K. & Pianta, R. C. (2001). Early Teacher–Child Relationships and the Trajectory of Children's School Outcomes through Eighth Grade. *Child Development*, *72*, 625–638.

Han, S. S. & Weiss, B. (2005). Sustainability of Teacher Implementation of School-Based Mental Health Programs. *Journal of Abnormal Child Psychology*, *33*, 665–679.

Hong, S. B., Dwyer, D., Kim, J. W., et al. (2014). Subthreshold attention-deficit/hyperactivity disorder is associated with functional impairments across domains: a comprehensive analysis in a large-scale community study. *European child & adolescent psychiatry*, *23*, 627-636.

Lecendreux, M., Konofal, E., & Faraone, S. V. (2011). Prevalence of attention deficit hyperactivity disorder and associated features among children in France. *Journal of attention disorders*, *15*, 516-524.

Lubke, G. H., Hudziak, J. J., Derks, E. M., Bijsterveldt, T. C. van, & Boomsma, D. I. (2009). Maternal ratings of attention problems in ADHD: evidence for the existence of a continuum. *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry*, *48*, 1085-1093.

Luman, M., Oosterlaan, J., & Sergeant, J. A. (2005). The impact of reinforcement contingencies on AD/HD: A review and theoretical appraisal. *Clinical Psychology Review*, *25*, 183-213.

Malmberg, K., Edbom, T., Wargelius, H. L., & Larsson, J. O. (2011). Psychiatric problems associated with subthreshold ADHD and disruptive behaviour diagnoses in teenagers. *Acta Paediatrica*, *100*, 1468-1475.

Mannuzza, S., Klein, R. G., & Moulton III, J. L. (2008). Lifetime criminality among boys with ADHD: a prospective follow-up study into adulthood using official arrest records. *Psychiatry research*, *160*, 237.

Mehta, M.A., Sahakian, B. J., & Robbins, T. W. (2001). Comparative psychopharmacology of methylphenidate and related drugs in human volunteers, patients with ADHD, and experimental animals. In M. Solanto, A.F.T. Arnsten, and F.X. Castellanos (Ed.), *Stimulant drugs and ADHD: Basic and clinical neuroscience*. (pp. 303-331). New York, NY, US: Oxford University Press.

Moldavsky, M., & Sayal, K. (2013). Knowledge and Attitudes about Attention-Deficit/Hyperactivity Disorder (ADHD) and its Treatment: The Views of Children, Adolescents, Parents, Teachers and Healthcare Professionals. *Current psychiatry reports*, *15*, 1-7.

Multidisciplinaire Richtlijn ADHD voor kinderen en jeugdigen (2005). Landelijke Stuurgroep Multidisciplinaire Richtlijnontwikkeling in de GGZ en het Trimbos-instituut.

Nikolas, M. A., & Burt, S. A. (2010). Genetic and environmental influences on ADHD symptom dimensions of inattention and hyperactivity: a meta-analysis. *Journal of Abnormal Psychology*, *119*, 1-17.

Oosterlaan, J., Baeyens, D., Scheres, A., Antrop, I., Roeyers, H., & Sergeant, J. A. (2008). *Vragenlijst voor gedragsproblemen bij kinderen 6-16 jaar, Handleiding*. Amsterdam: Harcourt Publishers.

Pelham Jr, W. E., Gnagy, E. M., Greiner, A. R., Hoza, B., Hinshaw, S. P., Swanson, J. M., ... & McBurnett, K. (2000). Behavioral versus behavioral and pharmacological treatment in ADHD children attending a summer treatment program. *Journal of Abnormal Child Psychology*, *28*, 507-525.

Pianta, R. C. (1999). *Enhancing relationships between children and teachers*: American Psychological Association.

Pieterse, K., Luman, M., Paternotte, M. A., & Oosterlaan, J. (2013). Leerkrachtinterventies voor de aanpak van adhd in de klas: een overzicht van effectstudies. *Kind & Adolescent*, 34, 2-29.

Rose, L. C., & Gallup, A. M. (2005). The 37th annual Phi Delta Kappa/Gallup poll of the public's attitudes toward the public schools. *Phi Delta Kappan*, 87, 41-57.

Sagvolden, T., Johansen, E. B., Aase, H., & Russell, V. A. (2005). A dynamic developmental theory of attention-deficit/hyperactivity disorder (ADHD) predominantly hyperactive/impulsive and combined subtypes. *Behavioral and Brain Sciences*, 28, 397-418.

Swanson, J., Schuck, S., Mann, M., Carlson, C., Hartman, K., Sergeant, J., Clevenger, W., Wasdell, M., & McCleary, R (2006). Categorical and dimensional definitions and evaluations of symptoms of ADHD: the SNAP and SWAN rating scales. University of California, Irvine.

Steinberg, L., & Avenevoli, S. (2000). The role of context in the development of psychopathology: a conceptual framework and some speculative propositions. *Child Development*, 71, 66-74.

Stijntjes F, Hassink-Franke L, Kruishoop A, Beeres MPJ, Eekhof H, Van Manen S, et al. NHG-Standaard ADHD bij kinderen. *Huisarts Wet* 2014;57:584-94.

Tripp, G., & Wickens, J. R. (2008). Research review: dopamine transfer deficit: a neurobiological theory of altered reinforcement mechanisms in ADHD. *Journal of child psychology and psychiatry*, 49, 691-704.

Veenman, B., Luman, M., Hoeksma, J., Pieterse, K., & Oosterlaan, J. (2016). A Randomized Effectiveness Trial of a Behavioral Teacher Program Targeting ADHD Symptoms. *J Atten Disord*, 1087054716658124.

Veenman, B., Luman, M., & Oosterlaan, J. (under review a). The Effects of Classroom-Based Contingency

Programs on Disruptive Behavior in Primary School: a Meta-Analysis.

Veenman, B., Luman, M., & Oosterlaan, J. (under review b). Effectiveness of a Behavioral Teacher Program Targeting ADHD Symptoms Assessed by Actigraphy, Classroom Observations and Peer Ratings: A Randomized Controlled Trial. *Behav Res Ther*.

Veenman, B., Luman, M., & Oosterlaan, J. (under review c). Moderators Influencing the Effectiveness of a Behavioral Teacher Program. *J Abnorm Child Psychol*.

Waschbusch, D. A., Pelham, W. E., & Massetti, G. (2005). The Behavior Education Support and Treatment

(BEST) school intervention program: pilot project data examining schoolwide, targeted-school, and targeted-home approaches. *Journal of Attention Disorders*, 9, 313-322.

Willcutt, E. G., Doyle, A. E., Nigg, J. T., Faraone, S. V., & Pennington, B. F. (2005). Validity of the executive function theory of attention-deficit/hyperactivity disorder: a meta-analytic review. *Biological psychiatry*, 57, 1336-1346.

Samenwerking erkenningstraject

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

