

Interventie

Druk in de Klas

Erkenning

Erkend door deelcommissie Jeugdzorg en psychosociale/pedagogische preventie

Datum: 6 februari 2026

Oordeel: Effectief volgens eerste aanwijzingen voor effectiviteit

De referentie naar dit document is: Luman, Veenman, Oosterlaan (2026).
Databank effectieve jeugdinterventies: beschrijving 'Druk in de Klas'. Utrecht:
Nederlands Jeugdinstituut. Gedownload van www.nji.nl/jeugdinterventies.

Disclaimer en informatiegebruik

Dit document bevat een beknopte weergave van de beschreven interventie. Bijbehorende materialen ontbreken, denk aan een handboek, werkboek en opleidingsdocumentatie. Deze zijn wel nodig om de interventie uit te kunnen voeren. Het is daarom niet toegestaan om de interventie uit te voeren enkel op basis van dit document.

De informatie in dit document, voor zover die betrekking heeft op de hier beschreven interventie, mag niet worden overgenomen zonder toestemming van de eigenaar van de interventie. Ook mag de informatie niet worden gebruikt voor het maken van een eigen variant van de beschreven interventie.

Wil je de beschreven interventie gaan uitvoeren? Of wil je informatie over deze interventie overnemen? Neem dan contact op met de interventie-eigenaar of contactpersoon. Deze staat genoemd op de webpagina van de interventie in de Databank Effectieve Jeugdinterventies.

Inhoud

Inhoud	3
Samenvatting	4
Doelgroep	4
Doel.....	4
Aanpak	4
Materiaal	4
Onderbouwing	4
Onderzoek.....	5
1. Uitgebreide beschrijving	6
1.1 Doelgroep.....	6
1.2 Doel.....	7
1.3 Aanpak	7
2. Uitvoering	12
3. Onderbouwing	14
4. Onderzoek	18
4.1 Onderzoek naar de uitvoering	18
4.2 Onderzoek naar de behaalde effecten	18
5. Samenvatting Werkzame elementen	21
6. Aangehaalde literatuur	22

Samenvatting

Druk in de Klas is een zelfhulpprogramma voor leerkrachten van leerlingen met druk, ongeconcentreerd en impulsief gedrag. Het is een gedragstherapeutische methode waarmee leerkrachten zelf aan de slag kunnen via een handleiding en een online portaal. Hiermee breiden leerkrachten hun kennis uit en leren zij een aantal vaardigheden die van belang zijn in ondersteuning van deze leerlingen. De kern van de interventie is het bekrachtigen van gewenst gedrag en het creëren van een gestructureerde en voorspelbare omgeving met als doel het gedrag van leerlingen met druk, ongeconcentreerd of impulsief gedrag te verbeteren.

De methode heeft vier intensiteitsniveau's die adaptief kunnen worden ingezet, afhankelijk van het gedrag van de leerling: een niveau dat kan worden ingezet voor de gehele klas en als nodig, aanvullende niveaus die worden ingezet voor individuele leerlingen om aan specifieke gedragsdoelen te werken. Er is ook een variant van de leerkrachtmethode ontwikkeld, waarbij leerkrachten getraind worden door (onderwijs)zorgprofessionals. Dit werkblad beschrijft alleen de zelfhulp variant.

Doelgroep

'Druk in de Klas' is een klassenmethode voor basisschoolleerlingen (groep 3-8, reguliere basisonderwijs) met druk, ongeconcentreerd, en/of impulsief gedrag (met of zonder classificatie ADHD) die daarnaast mogelijk opstandig en/of agressief gedrag in de klas laten zien. De methode biedt leerkrachten handvatten om het gedrag van deze kinderen bij te sturen en is ook geschikt voor klassen die als geheel druk, ongeconcentreerd, impulsief, of opstandig gedrag vertonen.

Doel

Het doel is om het functioneren van drukke, ongeconcentreerde en/of impulsieve leerlingen in de klas te verbeteren door ongehoorzaam en opstandig gedrag te verminderen, en taakgericht en prosociaal gedrag te bekrachtigen. De leerkracht krijgt vaardigheden aangeleerd om de structuur en voorspelbaarheid in de klas te verbeteren en om anders te reageren op gedrag.

Aanpak

De klassenmethode bevat vier intensiteitsniveaus. 'Niveau Basis' (eerste zes weken) wordt in de hele klas toegepast en bestaat uit klassenmanagement-technieken, een (optioneel) klassikaal beloningssysteem en time-outsysteem. Bij onvoldoende effect, kunnen aanvullende niveaus (1, 2 en 3) worden ingezet voor individuele leerlingen om aan specifieke gedragsdoelen te werken (via een Goed Gedrag Kaart).

Materiaal

De methode bevat een handleiding met werkbladen en praktische voorbeelden waarmee de leerkracht zelfstandig aan de slag gaat. Voor gebruik van het optionele klassikale beloningssysteem (de 'Kleurencode') is er een whiteboard, poster en magneetjes beschikbaar, of een poster die leerkrachten zelf kunnen printen. Een digitaal platform met een helpdesk dient ter ondersteuning van de leerkracht.

Onderbouwing

Veel kinderen met druk, ongeconcentreerd, impulsief, opstandig en/of agressief gedrag hebben moeite met het reguleren van hun gedrag en het overzien van de mogelijke

gevolgen van gedrag. Bovendien heeft een deel van deze kinderen een andere gevoeligheid voor consequenties (beloning en correcties) ten opzichte van kinderen die zich meer gemiddeld ontwikkelen (Luman e.a., 2005). Met 'Druk in de Klas' krijgen leerkrachten antecedente en consequente technieken aangeleerd, om het gedrag van de leerlingen te monitoren en te beïnvloeden. Uit onderzoek blijkt dat zowel de antecedente technieken, gericht op structuur en voorspelbaarheid in de klas, als consequente technieken, gericht op het bekrachtigen van gewenst gedrag en ombuigen van ongewenst gedrag, zorgen voor minder gedragsproblemen in de klas en betere vaardigheden bij leerkrachten (Staff e.a., 2021).

Onderzoek

Een Nederlandse gerandomiseerde gecontroleerde trial (Veenman e.a., 2019a) laat zien dat Druk in de Klas helpt om aandachtsproblemen, hyperactief/impulsief gedrag, en gedragsmoeilijkheden zoals opstandig en agressief gedrag te verminderen en sociaal-emotioneel functioneren te verbeteren (met kleine tot middelgrote effecten). Achttien procent van de leerkrachten gaf aan de methode grotendeels te willen blijven gebruiken. De effectiviteit van de methode wordt verder ondersteund door een Nederlandse studie (Staff e.a., 2021) naar een leerkrachtraining waarin leerkrachten getraind worden door een (onderwijs)zorgprofessional. Deze studie liet middelgrote tot grote effecten zien van de training op het verminderen van aandachtsproblemen, hyperactief/impulsief gedrag, opstandig en agressief gedrag. Ook internationale meta-analyses en reviews naar leerkracht interventies waarin vergelijkbare programma's zijn meegenomen, vonden significante effecten van een leerkrachtraining op onder meer ADHD kenmerken, gedragsproblemen, de leerkracht-leerling relatie en stress bij leerkrachten.

1. Uitgebreide beschrijving

1.1 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 (volgens de professionele inschatting van de leerkracht) druk, ongeconcentreerd, en/of impulsief gedrag in de klas vertonen (zowel met als zonder diagnose ADHD).

Intermediaire doelgroep

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

Selectie van doelgroepen

Alle leerkrachten die behoefte hebben aan handvatten voor de omgang met een leerling met aandachtsproblemen, druk en/of impulsief gedrag kunnen het programma 'Druk in de Klas' aanschaffen via de website van uitgeverij Boom of direct via de website van 'Druk in de Klas' (<https://vu.nl/nl/onderzoek/meer-over/druk-in-de-klas-de-leerkrachtmethode>), waarbij het programma ingezet kan worden voor één specifieke leerling.

De leerkracht bepaalt zelf, al dan niet in overleg met een intern begeleider, of zowel de leerling als leerkracht aan onderstaande indicatiecriteria voldoen, die ook vermeld staan in H1 van de handleiding:

De leerling:

- krijgt les in het reguliere basisonderwijs (groep 3 - 8);
- laat (volgens de professionele inschatting van de leerkracht) druk, ongeconcentreerd, of impulsief gedrag zien dat zich in de klas voordoet.

De leerkracht:

- heeft behoefte aan handvatten vanwege druk en ongeconcentreerd gedrag in de klas;
- heeft mondeling overlegd met ouders dat het programma wordt ingezet voor een specifieke leerling;
- is bereid de methode minimaal 18 weken in de klas te gebruiken.

Contra-indicaties:

- de leerling heeft (volgens de professionele inschatting van de leerkracht, IB-er of andere professional) dusdanige problemen waarbij een directe verwijzing nodig is voor specialistische zorg (bijv. in een crisissituatie waarbij de leerling in dermate agressief gedrag laat zien richting klasgenoten dat de leerling niet naar school mag of kan komen) en deelname niet mogelijk is.

Betrokkenheid doelgroep

Deze methode is ontwikkeld op verzoek van oudervereniging Balans (oprichter Arga Paternotte) omdat er destijds in Nederland nauwelijks effectief bewezen leerkrachtinterventies waren specifiek voor druk, ongeconcentreerd en/of impulsief

gedrag en er geen enkele interventie zelfstandig toepasbaar was zonder aanvullende training.

De handleiding is geschreven in samenwerking met vijf basisschoolleerkrachten. Tijdens een pilot hebben zij 18 weken 'Druk in de Klas' doorlopen. De tips van deze leerkrachten zijn verwerkt in de uiteindelijke versie van de handleiding en hebben geleid tot enkele praktische aanpassingen, waaronder tekstuele aanpassingen om de handleiding nog leesbaarder te maken en het invoegen van meer concrete voorbeelden.

1.2 Doel

Hoofddoel

Het hoofddoel van 'Druk in de Klas' is om het gedrag en het sociaal-emotioneel functioneren te verbeteren van drukke, ongeconcentreerde en impulsieve leerlingen in de klas te verbeteren, middels het bieden van psycho-educatie en handvatten voor de omgang met gedrag via een leerkrachtraining. 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

Met 'Druk in de Klas' krijgen leerkrachten gedragstherapeutische technieken aangeboden om de antecedenten en consequenten van het gedrag van hun leerling monitoren en beïnvloeden. Dit helpt om gewenst gedrag van leerlingen te bekrachtigen, en ongewenst gedrag om te buigen.

Na het inzetten van 'Druk in de Klas' beschikt de leerkracht over:

- meer kennis over aandachtsproblemen, hyperactief en impulsief gedrag;
- antecedente vaardigheden voor de hele klas en voor leerlingen met druk, ongeconcentreerd en/of impulsief gedrag in het bijzonder, zoals structureren, instructies geven, regels stellen en anticiperen (voorbepreken);
- consequente vaardigheden voor de hele klas en voor leerlingen met druk, ongeconcentreerd en/of impulsief gedrag in het bijzonder, waaronder bekrachtigen, negeren en het toepassen van andere negatieve consequenties (waaronder een time-out systeem).

Na het inzetten van 'Druk in de Klas' laat de leerling:

- minder druk, ongeconcentreerd en/of impulsief gedrag zien;
- verbeterde sociaal-emotionele vaardigheden zien.

1.3 Aanpak

Opzet van de interventie

'Druk in de Klas' is een laagdrempelige leerkrachtmethode gebruikt voor een duur van minimaal 18 weken, bestaande uit gedragstherapeutische technieken die zijn gebaseerd op de sociale leertheorie, die de hele schooldag door de leerkracht kunnen worden toegepast zonder een voorafgaande training.

De methode heeft vier intensiteitsniveau's die adaptief kunnen worden ingezet, afhankelijk van het gedrag van de leerling: een niveau dat kan worden ingezet voor de

gehele klas (niveau basis) en als nodig, aanvullende niveaus die worden ingezet voor individuele leerlingen om aan specifieke gedragsdoelen te werken. Als een leerkracht (verschillende elementen van) het basisniveau niet voldoende heeft ingezet in de afgelopen weken, dan is het advies om niet op- of af te schalen en nog drie weken op hetzelfde niveau te blijven.

Niveau Basis

De eerste zes weken van de klassenmethode worden verschillende algemene gedragstherapeutische methodieken in de hele klas gebruikt. Daarnaast kan de leerkracht middels een time-outsysteem, een optioneel klassikaal beloningssysteem en extra algemene beloningstips inzetten om de nadruk te leggen op gewenst gedrag en om ongewenst gedrag om te buigen in gewenst gedrag. 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.

Niveau 1, 2 en 3 (na 6 weken)

Dit niveau bestaat uit de inzet van een individueel beloningssysteem met 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.

Inhoud van de interventie

De leerkrachtmethode bestaat uit een handleiding en een online portaal. Met de handleiding breiden leerkrachten hun kennis uit en leren zij een aantal vaardigheden die van belang zijn in ondersteuning van deze leerlingen. De methode wordt aangeboden via uitgeverij Boom (https://www.boom.nl/primair-onderwijs/100-16996_Druk-in-de-klas). De ontwikkelaars vinden het belangrijk dat de interventie laagdrempelig beschikbaar is. Zij hebben geen financieel belang bij het gebruik.

De handleiding begint met uitleg aan de leerkracht, over welke problemen in de klas gepaard gaan met druk, impulsief en ongeconcentreerd gedrag en wat er momenteel aan effectieve behandelopties beschikbaar is. Vervolgens krijgt de leerkracht uitleg over 'Niveau Basis', waarin 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.

De volgende zes technieken maken onderdeel uit van 'Niveau Basis':

Antecedente technieken:

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 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;

Consequente technieken:

6. Belonen van gewenst gedrag en toepassen van een time-out. De leerkracht geeft aan alle leerlingen regelmatig positieve feedback en krijgt een (optioneel) klassikaal beloningssysteem (de Kleurencode) 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.

De consequentie technieken worden onder andere binnen niveau basis toegepast via het klassikale beloningssysteem (de Kleurencode). De Kleurencode bestaat uit een voorgedrukt whiteboard (ook te downloaden als poster) waarop het mogelijk is om leerlingen te belonen voor gewenst gedrag. De beloningen bestaan uit verschillende kleuren, waarbij een bepaalde kleur staat voor een hogere beloning. Aan het einde van de week krijgen alle kinderen een weekbeloning op basis van hun kleur (bijv. keuze tussen verschillende leuke activiteiten, waarbij kinderen met de hoogste beloning als eerste mogen kiezen). Het gebruik hiervan is optioneel.

Online Effect Check

Voorafgaand aan de start van de methode vult de leerkracht via het digitale platform een korte vragenlijst in over het drukke, ongeconcentreerde en impulsieve gedrag van de leerling, ook wel de 'Effect Check' genoemd. De 'Effect Check' betreft een bestaande vragenlijst (de Vragenlijst voor Gedrag bij Kinderen (VvGk, Oosterlaan e.a., 2014). Hiermee kan een toe- of afname in druk en ongeconcentreerd gedrag wordt berekend door een simpel algoritme. Na zes weken niveau Basis te hebben gebruikt, kan er voor leerlingen die onvoldoende baat hebben bij 'Niveau Basis' (middels het opnieuw invullen van de 'Effect Check') een individueel programma (Niveau 1, 2, en 3) worden gestart naast 'Niveau Basis'. Via het digitale platform krijgt de leerkracht na het opnieuw invullen van de Effect Check vragenlijst informatie over het wel of niet inzetten van een hoger intensiteitsniveau.

Niveau 1, 2 en 3.

Niveaus 1, 2 en 3 bestaan uit de inzet van een individueel beloningssysteem met een 'Goed Gedrag Kaart' waarmee met een individuele leerling aan specifieke gedragsdoelen kan worden gewerkt, die één of meerdere keren per dag worden beloond. Middels een gedragsanalyse worden de doelen opgesteld voor een individueel beloningssysteem met drie niveaus die oplopen in intensiteit. Naarmate er een hoger niveau wordt gebruikt, zijn er meer beoordelings- en beloningsmomenten. Het handboek biedt vele concrete tips en voorbeelden om de leerkracht zo goed mogelijk te begeleiden bij het opstellen van de gedragsdoelen en het bedenken van geschikte beloningen.

Elke drie weken wordt met behulp van 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 continue evaluatie van het gedrag de meest effectieve programma (Niveau 1, 2 of 3) wordt ingezet. 'Druk in de Klas' kan het gehele jaar door gebruikt worden.

Leerkrachten kunnen zelfstandig aan de slag met het programma. Bij enkele leerlingen, bijvoorbeeld bij leerlingen waar meer speelt dan alleen druk, ongeconcentreerd of impulsief gedrag, kan het zijn dat het opstellen van gedragsdoelen voor Niveau 1, 2 of 3 lastiger is. Het advies is dan ook dat een leerkracht die Druk in de Klas wil inzetten, voorafgaand aan de start van het programma contact opneemt met de IB-er, orthopedagoog of gedragswetenschapper van de school. Er kunnen dan afspraken gemaakt worden over wanneer deze wordt ingeschakeld om mee te kijken. Bijvoorbeeld als blijkt dat er (toch) meer speelt dan alleen druk, ongeconcentreerd of impulsief gedrag en het opstellen van gedragsdoelen moeilijker is. Er kan dan bijvoorbeeld ook worden meegedacht na het invullen van een Effect Check over het al dan niet wisselen van Niveau. De ervaring tot nu toe is dat deze vorm van hulp voldoende is om het programma goed uit te voeren. Er is natuurlijk ook de mogelijkheid om de helpdesk van Druk in de Klas te benaderen voor hulp.

Casus:

Leerkracht Kees heeft een grote groep met een aantal drukke en ongeconcentreerde kinderen, waaronder Daan, die veel kletst en moeite heeft met wachten op zijn beurt, 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 leerkracht'. 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 magneetje konden verdienen, volgt op de vrijdagmiddag de bijbehorende beloning, met een superbeloning voor de leerlingen met het hoogste magneetje. Iedereen mag iets leuks doen, waarbij het aantal keuzemogelijkheden toeneemt bij leerlingen met een hoger magneetje: 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 superbeloning. 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. Uitvoering

Materialen

Er is een Nederlandse handleiding genaamd 'Druk in de Klas', onderdeel van het totaalpakket dat leerkrachten aanschaffen via de website. Daarnaast is de 'Kleurencode' nodig voor het gebruik van het klassikale beloningssysteem, welke bestaat uit ofwel een whiteboard, ofwel bijbehorende poster en gekleurde magneetjes. Als laatste is er een digitaal platform, waar leerkrachten toegang tot krijgen bij de aanschaf van de handleiding. Hierop is informatie gegeven over 'Druk in de Klas', toegang tot een helpdesk en een (beschermde) omgeving om vragenlijsten in te vullen.

Locatie en type organisatie

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

Opleiding en competenties van de uitvoerders

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

Kwaliteitsbewaking

Om te waarborgen dat leerkrachten de juiste procedures van 'Druk in de Klas' volgen, krijgen de leerkrachten wekelijks vanuit het digitale platform een geautomatiseerde mail met enkele vragen over de uitvoering van het programma (de *integrity check*) om na te gaan welke elementen van de training de leerkracht in de klas gebruikt. In een uitzonderlijke situatie waaruit blijkt dat de training niet correct wordt uitgevoerd (als er bijvoorbeeld gecontinueerd wordt met een bepaald Niveau, terwijl een ander Niveau ingezet had moeten worden), dan wordt er een geautomatiseerde mail gestuurd.

Daarnaast vullen de leerkrachten na niveau basis (dus na zes weken) online de Effect Check in (de VvGK) in om te controleren of hun leerling in aanmerking komt voor niveau 1, 2 of 3, en krijgt de leerkracht inzicht in de gedragsveranderingen van de leerling tijdens het uitvoeren van de methode. 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), alhoewel dit niet wordt gecontroleerd vanuit de interventie.

Randvoorwaarden

Voor een goede uitvoering van de interventie is het belangrijk dat leerkrachten de tijd krijgen om de handleiding te lezen, de online vragenlijsten invullen. Daarnaast moet er binnen de onderwijsinstelling waar het programma ingezet wordt draagvlak zijn voor de methode. Om de schoolleiding te kunnen motiveren om leerkrachten tijd te geven om het zelfhulpprogramma te doorlopen is het belangrijk dat de onderwijzorprofessionals van de school op de hoogte zijn van de behandelrichtlijnen voor leerlingen met ADHD-kenmerken. Ook moeten leerkrachten ouders om toestemming vragen op het moment dat er sprake is van een individueel traject (Niveau 1, 2 of 3).

Bij duopartners dienen beide leerkrachten de methode aandachtig te lezen, regelmatig onderling te overleggen (over praktische toepassing van technieken en de voortgang van de drukke, impulsieve en/of ongeconcentreerde leerling) en de methode (waar mogelijk) op dezelfde manier toe te passen.

Implementatie

Tot 2024 werden de handleiding en de online ondersteuning samen met een whiteboard (het klassikale beloningssysteem) geleverd, maar omdat leerkrachten en scholen de prijs hoog vonden, is in met uitgeverij Boom besloten om een PDF van het klassikale beloningssysteem ter beschikking te stellen, waarmee leerkrachten aan de slag kunnen.

Het digitale platform is te gebruiken als helpdesk waar leerkrachten en IB-ers terecht kunnen met praktische vragen over het gebruik van 'Druk in de Klas'. De ontwikkelaars zijn via email voor leerkrachten bereikbaar om eventuele vragen over de methode te beantwoorden.

Kosten

Druk in de Klas wordt inclusief handleiding en toegang tot het online portaal voor 49,95 euro aangeboden en is uitgebracht inclusief een PDF van de kleurencode met poster. Daarnaast kost het de leerkracht zes uur van zijn of haar tijd om de handleiding te lezen.

3. Onderbouwing

Probleem

Aandachtsproblemen, hyperactief en impulsief gedrag (ook wel symptomen van aandachtdeficiëntie / hyperactiviteitstoornis (attention-deficit/hyperactivity disorder; ADHD) komen veel voor bij kinderen en kan reden zijn voor verwijzing naar de geestelijke gezondheidszorg. Een Nederlandse cohortstudie over het voorkomen van ADHD bij kinderen in de leeftijd van 5-8 jaar laat een prevalentie zien van 4.6% (Rijlaarsdam e.a., 2015). Meta-analyses van studies naar de prevalentie van ADHD bij kinderen en jongeren tot en met 18 jaar geven aan dat er bij 5.2% (Thomas e.a., 2015) tot 8.0% (Ayano e.a., 2023) van alle kinderen wereldwijd sprake zou zijn van ADHD. Naast de groep kinderen met een classificatie ADHD is er een grote groep, ongeveer 11-18% van schoolgaande kinderen die aandachtsproblemen, hyperactief en impulsief gedrag laten zien, die niet in dermate aanwezig zijn dat er sprake is van een classificatie ADHD, maar waardoor deze kinderen wel beperkingen in hun functioneren laat zien, onder andere op school (Hong e.a., 2014; Kirova e.a., 2019). In de klas zien we dat kinderen met aandachtsproblemen, hyperactief en impulsief gedrag (waaronder kinderen met ADHD) snel worden afgeleid, dat ze veel praten, en moeite met het wachten op hun beurt. Met name in overgangsfasen (waarin kinderen moeten switchen van de ene taak naar de andere taak) hebben zij moeite om taakgericht gedrag te laten zien (Staff e.a., 2022).

Oorzaken

Ondanks het vele onderzoek naar de etiologie van aandachtsproblemen, hyperactief en impulsief gedrag, waaronder onderzoek naar ADHD, is onbekend wat de oorzaak is. De vele studies hebben tot het inzicht geleid dat ADHD zich ontwikkelt als resultaat van verschillende interacties tussen genetische- en omgevingsfactoren (Nigg e.a., 2020; Thapar e.a., 2013). Deze kinderen laten niet alleen gedrag zien wat bij kan dragen aan moeite met functioneren in de klas, maar kunnen ook moeite hebben met *mentale controlefuncties* van het brein, ook wel executieve functies genoemd (Willcutt, Doyle, Nigg, Faraone, & Pennington, 2005; Hong e.a., 2014). 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 e.a., 2014). Daarnaast kunnen 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; Van der Oord & Tripp, 2020). 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.

Naast kindfactoren spelen ook omgevingsfactoren een rol bij aandachtsproblemen, hyperactief en impulsief gedrag in de klas. 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 ongeconcentreerd, druk en impulsief gedrag. Zo laten meta-analyses zien dat ADHD vaker wordt geclassificeerd bij de jongste leerlingen

in de klas en dat zij vaker medicatie gebruiken (zie bijvoorbeeld Frisira e.a., 2025). Daarnaast fluctueert ADHD gedrag, afhankelijk van contextuele factoren, waarbij aandachtsproblemen, hyperactief en impulsief gedrag toeneemt bij overgangsmomenten in de klas (Staff e.a., 2023). Ook weten we factoren in de thuissituatie een rol kunnen spelen zoals huwelijksproblemen, psychische problemen bij ouders (waaronder ADHD) (Banerjee e.a., 2007; Nikolas & Burt, 2010), en een *gebrek aan structuur* thuis (Steinberg e.a., 2000).

Uit verschillende onderzoeken blijkt dat veel leerkrachten een gebrek aan kennis over druk, impulsief en ongeconcentreerd gedrag rapporteren en onvoldoende getraind zijn in de omgang met deze leerlingen (Henly & Brown, 2025; Moldavski & Sayal, 2013). 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. Deze negatieve interactie draagt bij aan de leer- en sociale problemen die deze groep kinderen ervaren, wat kan leiden tot frustratie, boos en opstandig gedrag (review Ewe, 2019; Hong e.a., 2014; Staff e.a., 2022). Daarnaast zorgt een inadequate omgang met aandachtsproblemen, hyperactief en impulsief 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; Evans & Allen, 2023).

Aan te pakken factoren

Het hoofddoel van 'Druk in de Klas' is om het functioneren van leerlingen die ongeconcentreerd, druk en impulsief gedrag vertonen, in de klas te verbeteren. 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, waaronder ADHD, bij leerkrachten, (2) gebrek aan structuur in de klas en (3) behoefte van leerlingen met druk en ongeconcentreerd gedrag aan onmiddellijke en regelmatige bekrachtiging van hun gedrag.

Door de leerkracht (a) meer kennis bij te brengen over ongeconcentreerd, druk en impulsief gedrag, (b) antecedente en consequente technieken aan te leren zodat zij handvatten krijgen voor de omgang met ongeconcentreerd, druk en impulsief gedrag ('Niveau Basis') en (c) meer inzicht te geven in het probleemgedrag van de leerling met ongeconcentreerd, druk en impulsief (individueel programma, 'Niveau 1-3'), worden de competenties (kennis en vaardigheden) van de leerkracht vergroot en ontstaat er meer rust, structuur en voorspelbaarheid in de klas.

Verantwoording

Veel onderzoek laat zien dat leerkrachtraining, waarin gedragstherapeutische technieken worden aangeboden (gebaseerd op de sociale leertheorie), een positief effect kan hebben op het gedrag en schools functioneren van kinderen met ADHD kenmerken (meta-analyse Aldabbagh e.a., 2022; DuPaul & Weyandt, 2006; Pieterse, Luman, Paternotte, & Oosterlaan, 2013; Veenman e.a., 2018) en op het verbeteren van de relatie tussen de leerkracht met het kind. De studies in de meta-analyses onderzochten leerkrachtrainingsprogramma's die, evenals Druk in de Klas, zijn gebaseerd op de

sociale leertheorie. Veel van de programma's lijken qua inhoud op elkaar lijken: in veel trainingen worden zowel antecedente (stimuluscontrole) technieken aan leerkrachten geleerd, oftewel manieren om gewenst gedrag uit te lokken (zoals instructies geven, structuur bieden, regels stellen), als consequente (contingentiemanagement) technieken: methodes om gedrag te versterken, uit te doven of af te leren (zoals bekrachtiging, negeren, andere negatieve consequenties). Echter, zien we dat de inzet van effectieve interventies voor het ondersteunen van deze kinderen op scholen beperkt is (Steenweg e.a., 2025). Op dit moment zijn er maar enkele interventies voorhanden specifiek gericht op het aanleren van vaardigheden voor leerkrachten om dit gedrag om te buigen, waarvan Druk in de Klas de enige methode is waarmee leerkrachten zelfstandig en onmiddellijk aan de slag kunnen.

Antecedente technieken

De technieken die worden aangeboden binnen de methode Druk in de Klas zijn gebaseerd op principes uit de sociale leertheorie, waaronder technieken die zijn gericht op structuur en voorspelbaarheid in de klas (antecedente technieken, zoals het bieden van overzichtelijke prikkels in een kleine hoeveelheid, het opstellen van duidelijke regels, het geven van korte en duidelijke instructies, en het begeleiden van leerlingen bij transitie). Vanuit neuropsychologisch perspectief zijn er aanknopingspunten voor de theoretische werkzaamheid van de antecedente technieken binnen leerkrachttraining. In neuropsychologische studies worden moeilijkheden in de executieve functies, met name het werkgeheugen en gedragsinhibitie, als centraal probleem verondersteld bij kinderen met ADHD-kenmerken (Barkley, 1997; Hong e.a., 2014; Lipszyc & Schachar, 2010; Noordermeer e.a., 2020). Deze moeilijkheden brengen met zich mee dat kinderen met ongeconcentreerd, druk en impulsief gedrag moeite hebben om de consequenties van hun gedrag te overzien en om te anticiperen op mogelijke gevolgen van hun gedrag in de toekomst. Leerkrachten kunnen een belangrijke rol vervullen om een leerling hierbij te helpen. Met behulp van een aantal antecedente technieken die leerkrachten kunnen leerkrachten leerlingen helpen om minder last te hebben van deze executieve functieproblemen. Met name de antecedente vaardigheden zijn belangrijke middelen om leerlingen te helpen hun gedrag beter te reguleren en te controleren, situaties beter te overzien en hun gedrag makkelijker af te stemmen op de context (Chacko e.a., 2014).

Consequente technieken

Naast de antecedente technieken worden er binnen de methode Druk in de Klas technieken aangeboden die zijn gericht op het adequaat reageren op gedrag (consequente technieken, zoals het bekrachtigen van gewenst gedrag, negeren van aandachtvragend gedrag en milde consequenties verbinden aan ongewenst gedrag). Onderbouwing voor de theoretische werkzaamheid van de consequente technieken binnen leerkrachttraining biedt het onderzoek en de theorievorming over de afwijkende gevoeligheid voor beloning van een deel van de kinderen met aandachtsproblemen, hyperactief en impulsief gedrag (Luman e.a., 2005; Luman e.a., 2010; Van der Oord & Tripp, 2020). Deze kinderen lijken over het algemeen meer te profiteren van onmiddellijk gegeven dan van uitgestelde beloningen en meer intensieve beloning nodig te hebben om de uitvoering van hun taken te verbeteren en hun motivatie te vergroten. Een meta-analyse laat zien dat uit sommige experimentele studies inderdaad blijkt dat de motivatie en prestaties van kinderen met ADHD kunnen verbeteren wanneer beloningen op een meer systematische manier gegeven worden (zie bijvoorbeeld Luman e.a., 2005), terwijl andere experimentele studies geen verschillen vinden in de prestaties van kinderen met en zonder ADHD, wanneer zij soms worden beloond (partiele bekrachtiging) (Hulsbosch

e.a., 2021). Een studie (microtrial) naar de effectiviteit van de technieken die ook worden ingezet binnen de methode Druk in de Klas, waaronder antecedente en consequente gedragstechnieken, wijst uit dat beide soorten technieken na inzet van een leerkrachttraining effectief waren in het verminderen van gedragsproblemen die leerkrachten hadden gekozen om aan te werken binnen de training (Staff e.a., 2021).

Klassenbrede aanpak

Naast een positief effect op leerlingen met ongeconcentreerd, druk en impulsief gedrag, toont internationaal onderzoek met een methode die soortgelijk is aan 'Druk in de Klas', het Summer Treatment Program (Pelham e.a., 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). Doordat Niveau basis de nadruk legt op meer duidelijkheid, structuur en het bekrachtigen 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 e.a., 2005).

Aanpak op maat

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. Hierdoor zal 'Druk in de Klas' voor leerlingen met verschillende mate van probleemgedrag geschikt zijn. De 'Effect Check' objectieveert 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 (Luman e.a., 2005; Luman e.a., 2010; Van der Oord & Tripp, 2020).

4. Onderzoek

4.1 Onderzoek naar de uitvoering

Onderzoek 1

- a) Veenman, B., Luman, M., Hoeksma, J., Pieterse, K. en & Oosterlaan, J. (2019a)
- b) Tevredenheidsonderzoek onder 58 ontvangers (leerkrachten die deelnamen aan druk in de klas) door middel van eenmalige afname van een zelf-ontworpen vragenlijst (waarin we vroegen of ze het programma zouden aanraden aan collega's en in de toekomst weer zouden gebruiken) na het volgen van de training en een fideliteitscheck (wekelijkse vragen over het modelgetrouw toepassen van de interventie).
- c) Het modelgetrouw toepassen van de interventie is gemeten middels wekelijkse vragenlijsten die door de leerkrachten werden ingevuld over het toepassen van de elementen van de interventie. Leerkrachten rapporteerden alle elementen van 'Niveau Basis' (voor de hele klas) 85% van de tijd te hebben gebruikt ($M = 0.88$, $SD = 0.11$), op één element na (3 complimenten na 1 reprimande, welke 61% van de tijd werd gebruikt, $SD = 0.37$). Leerkrachten rapporteerden dat ze alle elementen van de individuele niveaus (Goed Gedrag Kaart) grotendeels ook adequaat hadden gebruikt ($M = 0.78$ van de tijd; $SD = 0.23$). De meeste leerkrachten gaven aan dat zij het programma zouden aanraden aan collega's en in de toekomst weer wilden gebruiken (98%), hetgeen een indicatie is voor een hoge tevredenheid onder leerkrachten.

4.2 Onderzoek naar de behaalde effecten

Soms worden over één onderzoek meerdere publicaties geschreven. We maken hier daarom onderscheid tussen *onderzoeken* en *publicaties*. Vul voor elk onderzoek de gevraagde informatie volgens onderstaand format in. Als sprake is van meerdere onderzoeken met onafhankelijke steekproeven bij één interventie kunt u het format eerst kopiëren en plakken. Geef elk onderzoek een nummer en vul de gevraagde informatie in. Vermeld daaronder volgens het format welke publicaties uit het onderzoek voortgekomen zijn en vul ook hier de gevraagde informatie in. Stuur bij het indienen van het werkblad elke genoemde publicatie in zijn geheel mee.

Onderzoek 1

- Algemene informatie

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

Onderzoek 1, publicatie 1

- a) Veenman, B., Luman, M., Hoeksma, J., Pieterse, K. en & Oosterlaan, J. (2019)
- b) Om de effectiviteit van 'Druk in de Klas' te onderzoeken bij basisschoolleerlingen 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 leerkrachten- en oudervragenlijsten, waarbij gekeken is naar het gedragsmatig, sociaal en emotioneel functioneren van de leerlingen. Daarvoor is gebruik gemaakt van de Strengths and Weaknesses of ADHD-symptoms and Normal Behavior (SWAN), Strengths and Weaknesses Questionnaire (SDQ;) and Social Skills Rating Scale (SSRS). Uitval gedurende het onderzoek was laag (2 kinderen in de interventiegroep, ten opzichte van 0 kinderen in de controle groep). Alle kinderen (ook de uitgevallen kinderen) zijn geïnccludeerd in de statistische multilevel analyses ('intention-to-treat').

- c) Druk in de Klas blijkt volgens leerkrachten effectief in het verminderen van aandachtsproblemen en hyperactief/impulsief gedrag, zowel volgens de SWAN ($p < .001$, $f^2 = 0.37$) als volgens de ADHD-schaal van de SDQ ($p = .004$, $f^2 = 0.01$). Daarnaast blijkt Druk in de Klas ook sociale problemen en gedragsproblemen, zoals gerapporteerd door de leerkracht, te verminderen ($p = .003$, $f^2 = 0.04$ voor sociale problemen; $p = .004$, $f^2 = 0.04$ voor gedragsproblemen). De bovengenoemde resultaten verschillen niet tussen kinderen met en zonder diagnose ADHD. De effecten generaliseerden niet naar de thuissituatie (geen effecten gevonden op de oudervragenlijsten, $p = .720$ voor de SWAN en $p = .566$ voor de SDQ ADHD). De leerkrachten rapporteerden geen effect op de conduct schaal van de SDQ. Er zijn geen negatieve effecten gevonden voor de SDQ en/of SWAN, en leerkrachten rapporteerden geen negatieve effecten op de evaluatie vragenlijst.

Onderzoek 1, publicatie 2

- a) Veenman, B., Luman, M., en & Oosterlaan, J. (2017)
- b) Om de effectiviteit van 'Druk in de Klas' te onderzoeken bij basisschoolleerlingen 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 klassenobservaties (om ADHD-gedrag te meten) en actometers (een aan de pols gedragen bewegingsmeter, als maat voor hyperactiviteit) en sociogrammen (als maat voor sociale acceptatie door klasgenoten). Uitval gedurende het onderzoek was laag (2 kinderen in de interventiegroep, ten opzichte van 0 kinderen in de controle groep). Alle kinderen (ook de uitgevallen kinderen) zijn geïnccludeerd in de statistische multilevel analyses ('intention-to-treat').
- c) Druk in de Klas bleek geen effect te hebben op de afname van hyperactiviteit zoals gemeten met een actometer ($p = .864$) of middels observaties ($p = .639$) vergeleken met de volggroep. Dit kan betekenen dat de afname in hyperactiviteit/impulsiviteit zoals gerapporteerd door de leerkracht mogelijk vooral gebaseerd is op de afname in impulsief gedrag en/of een andersoortige hyperactiviteit (bijvoorbeeld praten), dan wat wordt gemeten met de actometer of met de observatie. Een andere mogelijke verklaring is dat 'Druk in de Klas' vooral de beleving van de leerkracht verbetert in plaats van het kind. Daarnaast heeft Druk in de Klas geen invloed op hoe klasgenoten de leerling beoordelen in termen van vriendschappen- ($p = .760$). Dit geeft aan dat een vooruitgang in sociaal gedrag volgens de leerkracht, mogelijk meer te maken met de leerkracht-leerling relatie dan met de onderlinge relaties tussen kinderen.

Onderzoek 1, publicatie 3

- a) Veenman, B., Luman, M., en & Oosterlaan, J. (2018a)
- b) Deze studie onderzoekt of de effectiviteit van 'Druk in de Klas' (zoals gemeten door leerkrachten) wordt gemodereerd door verschillende demografische variabelen (leeftijd, geslacht of opleidingsniveau van ouders), ernst van probleemgedrag (ADHD gedrag, gedragsproblemen, internaliserende problemen

en angst) en klassenvariabelen (ervaring van de leerkracht en klassengrootte). Voor informatie over het type onderzoek, de doelgroep en de omvang van de studie, zie de informatie onder kopje b van studie 1, publicatie 1. ADHD-symptomen werden gemeten met de SWAN (leerkrachtversie) en de SDQ en het sociaal functioneren werd gemeten met de SSRS (leerkrachtversie). De modererende effecten zijn onderzocht door middel van multilevel regressie analyses.

- c) De leerkracht-gerapporteerde effecten van *Druk in de Klas* werden gemodereerd door leeftijd (grotere afname van ADHD-symptomen bij oudere kinderen, $p = .036$) en opleidingsniveau van ouders (grotere afname van ADHD-symptomen voor kinderen van hoogopgeleide ouders, $p < .001$). Daarnaast bleek het leerkracht-gerapporteerde effect van 'Druk in de Klas' kleiner voor kinderen met veel ADHD-symptomen en veel angstig gedrag. Betreffende het sociaal functioneren (volgens de leerkracht), werden grotere interventie-effecten gevonden bij kinderen die niet erg geaccepteerd werden door klasgenoten en bij kinderen die weinig sociale vaardigheden hadden, alsook weinig gedragsproblemen ($p = .018$). Er werden geen modererende effecten gevonden voor geslacht, IQ, ernst van probleemgedrag, ervaring van de leerkracht en het aantal kinderen per klas ($.138 < p > .981$).

5. Samenvatting Werkzame elementen

De werkzame elementen van het programma Druk in de Klas zijn: psycho educatie, antecedente technieken, consequente technieken, een klassenbrede aanpak en een aanpak op maat.

- Psychoeducatie: Er wordt informatie gegeven over (het ontstaan van) druk, ongeconcentreerd en impulsief gedrag en hoe daar in de klas mee om kan worden gegaan, wat bijdraagt aan begrip voor deze leerlingen, en het verbeteren van de leerkracht-leerling relatie en het vergroten van het zelfvertrouwen van leerkrachten in de omgang met dit gedrag.
- Antecedente en consequente technieken: Leerkrachttraining richt zich in essentie op het (via de leerkracht) systematisch aanleren van de relatie tussen antecedenten en gedrag en de relatie tussen gedrag en consequenties. Daarbij wordt gebruik gemaakt van technieken die aansluiten bij de behoeftes van kinderen met ongeconcentreerd, druk en impulsief gedrag. Met name de combinatie van antecedente technieken (gericht op het ondervangen van executieve functieproblemen) en consequente technieken (gericht op de afwijkende gevoeligheid voor beloning) zijn daarbij essentieel.
- Klassenbrede aanpak: Er wordt in Niveau basis gebruik gemaakt van structuur in de klas, effectief instructies geven en het belonen van positief gedrag en een time-out voor ongewenst gedrag. Van deze universele elementen weten we dat ze een positief effect hebben op de hele klas. Doordat Niveau basis de nadruk legt op meer duidelijkheid, structuur en het bekrachtigen 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.
- Aanpak op maat: Door te werken met een 'zorg op maat' systeem zal 'Druk in de Klas' voor leerlingen met verschillende mate van probleemgedrag geschikt zijn. Met name of en het aantal malen dat een leerling feedback ontvangt over zijn of haar gedrag kan 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.

6. Aangehaalde literatuur

Aldabbagh, R., Glazebrook, C., Sayal, K., & Daley, D. (2022). Systematic Review and Meta-Analysis of the Effectiveness of Teacher Delivered Interventions for Externalizing Behaviors. *Journal of Behavioral Education, 3*, 1-42.

Ayano, G., Demelash, S., Gizachew, Y., Tsegay, L., & Alati, R. (2023). The global prevalence of attention deficit hyperactivity disorder in children and adolescents: An umbrella review of meta-analyses. *Journal of Affective Disorders, 339*, 860–866.

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

Barkley, R.A. (1997). Behavioral inhibition, sustained attention, and executive functions: constructing a unifying theory of ADHD. *Psychological Bulletin, 121*, 65-94.

Chacko, A., Allan, C.C., Uderman, J., Cornwell, M., Anderson, L., & Chimiklis, A. (2014). Training Parents of Youth with ADHD. In: Barkley, R. A.. *Attention-deficit hyperactivity disorder: a handbook for diagnosis and treatment*. Third edition. New York, London, Guilford Press.

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.

Evans, S.W., & Allan, D. (2023). School Mental Health Interventions and Assessment for Students with Attention-Deficit Hyperactivity Disorder. In: Evans, S.W., Owens, J.S., Bradshaw, C.P., Weist, M.D. (eds) *Handbook of School Mental Health. Issues in Clinical Child Psychology*. Springer, Cham.

Ewe, L. P. (2019). ADHD symptoms and the teacher–student relationship: a systematic literature review. *Emotional and Behavioural Difficulties, 24*(2), 136–155.

Frisira, E., Holland, J., & Sayal, K.. (2025). Systematic review and meta-analysis: relative age in attention-deficit/ hyperactivity disorder and autism spectrum disorder. *European Journal of Child and Adolescent Psychiatry, 34*, 381-401.

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

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.

Henley A.C., & Braun, S.S. (2025). Pre-Service Teachers Lack Knowledge of ADHD, But Report Optimism for Supporting Students With ADHD. *Journal of Attention Disorders, 29*(10), 848-863.

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.

Hulsbosch, A.K., de Meyer, H., Beckers, T., Danckaerts, M., van Liering, D., Tripp, G., & van der Oord, S. (2021). Systematic Review: Attention-Deficit/Hyperactivity Disorder and Instrumental Learning. *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry*, 60, 1367–1381.

Kirova, A.-M., Kelberman, C., Storch, B., DiSalvo, M., Woodworth, K.Y., Faraone, S.V., Biederman, J. (2019) Are subsyndromal manifestations of attention deficit hyperactivity disorder morbid in children? A systematic qualitative review of the literature with meta-analysis. *Psychiatry Research*, 274, 75–90.

Lipszyc, J., & Schachar, R. (2010). Inhibitory control and psychopathology: A meta-analysis of studies using the stop signal task. *Journal of the International Neuropsychological Society*, 16(6), 1064–1076.

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.

Luman, M., Tripp, G., & Scheres, A. (2010). Identifying the neurobiology of altered reinforcement sensitivity in ADHD: A review and research agenda. In *Neuroscience and Biobehavioral Reviews*, 34, 744–754.

Nigg, J. T., Sibley, M. H., Thapar, A., & Karalunas, S. L. (2020). Development of ADHD: Etiology, Heterogeneity, and Early Life Course. *Annual Review of Developmental Psychology*, 2, 559–583.

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.

Noordermeer, S. D. S., Luman, M., Buitelaar, J. K., Hartman, C. A., Hoekstra, P. J., Franke, B., Faraone, S. v., Heslenfeld, D. J., & Oosterlaan, J. (2020). Neurocognitive Deficits in Attention-Deficit/Hyperactivity Disorder With and Without Comorbid Oppositional Defiant Disorder. *Journal of Attention Disorders*, 24, 1317–1329.

Oosterlaan, J., Baeyens, D., Scheres, A., Antrop, I., Roeyers, H., & Sergeant, J. A. (2014). *Vragenlijst voor gedragsproblemen bij kinderen 6-16 jaar, Handleiding*. Amsterdam: Harcourt Test 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.

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.

Rijlaarsdam, J., Stevens, G. W. J. M., van der Ende, J., Hofman, A., Jaddoe, V. W. V., Verhulst, F. C., & Tiemeier, H. (2015). Prevalence of DSM-IV disorders in a population-based sample of 5- to 8-year-old children: the impact of impairment criteria. *European Child and Adolescent Psychiatry*, 24, 1339–1348.

Staff, A. I., Oosterlaan, J., Van der Oord, S., de Swart, F., Imeraj, L., van den Hoofdakker, B. J., & Luman, M. (2022). Teacher feedback, Student ADHD behavior, and the Teacher–Student relationship: Are these related? *School Mental Health, 15*(1), 287–299.

Staff, A.I., Oosterlaan, J., van der Oord, S., van den Hoofdakker, B.J., & Luman, M. (2023) The Relation Between Classroom Setting and ADHD Behavior in Children With ADHD Compared to Typically Developing Peers. *Journal of Attention Disorders, 27*, 939–950.

Staff, A. I., van den Hoofdakker, B. J., van der Oord, S., Hornstra, R., Hoekstra, P. J., Twisk, J. W. R., Oosterlaan, J. & Luman, M. (2021). Effectiveness of Specific Techniques in Behavioral Teacher Training for Childhood ADHD: A Randomized Controlled Microtrial. *Journal of Clinical Child and Adolescent Psychology, 50*, 763–779.

Staff, A.I., van der Oord, S., Oosterlaan, J. et al. (2022). Effectiveness of Specific Techniques in Behavioral Teacher Training for Childhood ADHD Behaviors: Secondary Analyses of a Randomized Controlled Microtrial. *Research in Child and Adolescent Psychopathology, 50*, 867–880.

Steenweg, E., Dekkers, T., Doffer, P.A., Van den Hoofdakker, B., Groenman*, A. & Luman*, M. (2025). School-Based Interventions for Children with Behavioral Difficulties: Suboptimal Implementation of Evidence-Based Practices. *Evidence-Based Practice in Child & Adolescent Mental Health*. Zie PsyArXiv Preprint (<https://osf.io/preprints/psyarxiv/h9mdj>). *Gedeeld laatste auteurschap.

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.

Thapar, A., Cooper, M., Eyre, O., & Langley, K. (2013). Practitioner Review: What have we learnt about the causes of ADHD? *Journal of Child Psychology and Psychiatry, and Allied Disciplines, 54*, 3–16.

Thomas, R., Sanders, S., Doust, J., Beller, E., & Glasziou, P. (2015). Prevalence of Attention-Deficit/Hyperactivity Disorder: A Systematic Review and Meta-analysis. *Pediatrics, 135*, e994–e1001.

Van der Oord, S., & Tripp, G. (2020). How to Improve Behavioral Parent and Teacher Training for Children with ADHD: Integrating Empirical Research on Learning and Motivation into Treatment. *Clinical Child and Family Psychology Review, 23*, 577–604.

Veenman, B., Luman, M., & Oosterlaan J. (2017). Further Insight into the Effectiveness of a Behavioral Teacher Program Targeting ADHD Symptoms Using Actigraphy, Classroom Observations and Peer Ratings. *Frontiers in Psychology, 8*, 1157.

Veenman, B., Luman, M., Hoeksma, J., Pieterse, K. & Oosterlaan, J. (2019). A Randomized Effectiveness Trial of a Behavioral Teacher Program Targeting ADHD Symptoms. *Journal of Attention Disorders, 23*, 293–304.

Veenman, B., Luman, M. & Oosterlaan, J. (2018a). Moderators influencing the effectiveness of a behavioral teacher program. *Frontiers in Psychology, 9*, 1-11.

Veenman, B., Luman, M. & Oosterlaan, J. (2018b), Efficacy of behavioral classroom programs in primary school. A meta-analysis focusing on randomized controlled trials. *PLoS ONE, 13*, 1-23.

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 Kenniscentrum Sport & Beweging, Vilans, het Trimbos Instituut en MOVISIE. Door samen te werken aan het beoordelen van interventies volgens eenduidige criteria streven wij naar kwaliteitsverbetering in de betrokken werkvelden.

