

Druk en dwars in de kinderopvang

Een kwalitatief onderzoek naar de ervaringen van pedagogisch medewerkers met een training voor het omgaan met druk en dwars gedrag van kinderen op de groep.

Naam: Nynke van der Wal

Student nummer: S5005639

Opleiding: Master pedagogische wetenschappen, mastertrack orthopedagogiek

Onderwijsinstelling: Rijks Universiteit Groningen, faculteit gedrags- en maatschappijwetenschappen

Eerste beoordelaar: Professor dr. L. Batstra

Tweede beoordelaar: Dr. M.C.S. Paap

Datum eerste kans: 30-05-2025

Aantal Woorden: 8553

Samenvatting

De classificatie ADHD brengt verschillende risico's met zich mee voor kinderen. De classificatie kan gevolgen hebben voor de manier waarop ze naar zichzelf kijken, doordat de volwassenen om hen heen hen anders gaan behandelen. De vaak voorgeschreven medicatie heeft bovendien veel bijwerkingen. Om het aantal ADHD-classificaties te beperken, richt de Druk & Dwarsbeweging zich op de volwassenen om het kind heen, om hen te leren om beter om te gaan met druk en dwars gedrag. Dit onderzoek richt zich op de vraag hoe pedagogisch medewerkers in de kinderopvang de Druk & Dwars training ervaren hebben en wat volgens hen het effect ervan is geweest op hun eigen gedrag, hun visie op ADHD, en op het gedrag van kinderen op hun groep. Hiertoe werden interviews afgenomen met vijf pedagogisch medewerkers. De resultaten laten zien dat pedagogisch medewerkers na het volgen van de training nieuwe strategieën inzetten om met druk en dwars gedrag om te gaan, dat het gedrag van sommige kinderen verbetert en dat de visie van pedagogisch medewerkers op ADHD verschuift van een meer biomedische naar een meer pedagogische visie waarbij ze meer aandacht krijgen voor de omgeving van het kind. Toch laten sommigen ook nog een ambivalente visie zien, waarbij ze ADHD soms wel en soms niet aanwijzen als oorzaak voor druk en dwars gedrag.

Abstract

The classification ADHD has several negative consequences for children. The classification has consequences for the way they look at themselves, because a label can cause them to be treated differently by the adults around them. The often prescribed medication also has many side effects. In order to limit the number of ADHD classifications, the wild and illful movement focuses on the adults around the child, to teach them to deal better with wild and willful behaviour. This research tries to answer the question of how the wild and willful training in childcare contributes to the behaviour of pedagogical staff in the group, how the be-

haviour of children changes through the training and how the vision on ADHD of pedagogical staff changes. To this end, interviews were conducted with five pedagogical staff. The results show that after following the training, pedagogical staff use new strategies to deal with disrupting behaviour, that the behaviour of some children improves and that the vision of pedagogical staff on ADHD shifts from a medical to a more pedagogical vision in which they pay more attention to the environment of the child. However, some people still show an ambivalent view on ADHD, in which they sometimes identify ADHD as a cause of wild and willful behaviour.

Inleiding

ADHD valt volgens de DSM-5 in de categorie neurobiologische ontwikkelingsstoornissen, (APA, 2022). De kerngedragingen van ADHD zijn onoplettendheid, impulsiviteit, en hyperactiviteit. Er wordt onderscheid gemaakt tussen een beeld waarin hyperactiviteit op de voorgrond staat, een beeld waarin onoplettendheid op de voorgrond staat, en een beeld waarin beide types samen voorkomen. Dit laatste komt het vaakst voor, (NJI, 2024).

Hoeveel kinderen er op dit moment in Nederland zijn met de classificatie ADHD is niet bekend, omdat er geen recente studies zijn gedaan naar de gehele bevolking. Kleinere studies zijn moeilijk te vergelijken, door methodologische verschillen, zoals het gebruik van verschillende classificatiesystemen, (NJI, 2024). Wel is er uit onderzoek naar voren gekomen dat de hoeveelheid voorgeschreven Methylfenidaat in Nederland enorm toegenomen is. Volgens een rapport dat de gezondheidsraad in 2014 publiceerde, is het gebruik van Methylfenidaat, het meest voorgeschreven ADHD-middel, tussen 2003 en 2013 verviervoudigd en gebruikte in 2012 zo'n 4,5% van de kinderen dit middel (Gezondheidsraad, 2014). Na dit rapport nam het gebruik af tot ongeveer 4%, en dit is naar schatting nog steeds het percentage kinderen dat Methylfenidaat gebruikt (SFK, 2023). Tegelijk is in het afgelopen jaar een toename te zien van het gebruik van een ander ADHD-medicijn, namelijk Lisdexamfetamine. In de leeftijdsgroep 6 t/m 17 jaar steeg het aantal gebruikers van dit middel met 23% van 7100 in 2021 naar 8700 in 2022 (SFK, 2023).

De classificatie ADHD staat ter discussie, omdat deze, net als andere DSM-classificaties, erg subjectief is. Er zijn geen duidelijke hersenafwijkingen of lichamelijke afwijkingen op basis waarvan de classificatie kan worden vastgesteld (Schleim, 2022). Diagnostiek gebeurt dan ook aan de hand van vragenlijsten waarbij het gedrag van het kind in kaart wordt gebracht. Daarnaast nemen deskundigen interviews af met ouders en leerkrachten. Dit is erg subjectief, want waar de ene leraar of ouder druk of dromerig gedrag als afwijkend gedrag kenmerkt, kan de ander dit gedrag beschouwen als gedrag dat passend is bij een normale ontwikkeling. Er ontstaat hierdoor een cirkelredenering. Er is geen duidelijke lichamelijke oorzaak van gedrag dat sommigen beschouwen als afwijkend. Omdat volwassenen om het

kind heen dit gedrag als storend ervaren, wordt er een label aan gehangen dat het makkelijker maakt om medicatie voorgeschreven te kunnen krijgen om het gedrag om te buigen. Vervolgens wordt dit label bestempeld als oorzaak van het gedrag (Te Meerman et al. 2022).

Deze manier van denken is een illustratie van het zogenoemde essentialistisch denken. Opvattingen over ADHD als een onveranderlijke stoornis waarbij iemand wezenlijk verschilt van anderen, worden essentialistische overtuigingen genoemd (Hennig et al. 2023). Haslam (2017) beschrijft essentialisme als een manier om ingewikkelde situaties te begrijpen. Een leerling die bijvoorbeeld niet goed meedoet in de klas, zou in een essentialistische opvatting fundamenteel verschillen van zijn klasgenoten, omdat hij niet luistert en dus ADHD heeft. Dit essentialistisch denken kan helpen bij het doen van voorspellingen, wat wordt gezien als een belangrijke behoefte om als mens te overleven (Sympian en Salemon, 2014). Ondanks dat dit dus kan voelen als een veilige manier van denken, kunnen essentialistische opvattingen over ADHD, leiden tot verschillende problemen, waaronder vooroordelen.

Er bestaan verschillende zorgen rondom de toekenning van de classificatie ADHD bij kinderen. Ten eerste plaatst het label ADHD kinderen in een hokje. Dit kan ervoor zorgen dat ze door docenten anders bekeken en behandeld worden. Onderzoek wijst uit dat leerlingen met ADHD een vergrote kans hebben op problemen in de relatie met hun leerkracht, zoals minder emotionele betrokkenheid, minder samenwerking en meer conflict (Ewe, 2019; Rogers et al, 2015). Hierbij kan het zogenoemde Pygmalion-effect een rol gaan spelen, waarbij optimistische verwachtingen van leraren over de toekomst van leerlingen hun succes kunnen bevorderen, terwijl negatieve verwachtingen dit juist kunnen belemmeren (Babad, Rosenthal & Inbar, 1982; Rosenthal & Jacobson, 1968). Onderzoek naar dit effect laat zien dat het toekennen van het label ADHD kan zorgen voor negatieve selffulfilling prophecies (Merton, 1948), waarbij leraren hun leerlingen negatief inschatten als gevolg van hun classificatie. Discretie, de opvatting dat er een duidelijke grens bestaat tussen normaal en gestoord gedrag, leidt bovendien tot meer pessimistische verwachtingen van kinderen met druk en dwars gedrag (Hennig et al, 2023). Leraren beoordelen hun leerlingen met ADHD ook minder positief dan aan de hand van hun toetsresultaten verwacht zou mogen worden, (Eisenberg en Schneider, 2007; Metzger en Hamilton, 2020). Verder leidt het label ADHD tot meer negatieve reacties op het gedrag van kinderen (Batzle et al, 2009; Koonse et al. 2004; Ohan et al. 2011). Vaak worden kinderen die zich druk en dwars gedragen, uit de groep gehaald. Hierdoor ko-

men ze nog meer los van hun leeftijdsgenoten te staan. Deze negatieve gevolgen zijn volgens Kazda en collega's (2022) het grootst voor kinderen die op jonge leeftijd het label ADHD krijgen, rond 6 of 7 jaar. Kinderen kunnen deze negatieve stereotypen op zichzelf toepassen, wat kan leiden tot een negatief zelfbeeld en een verminderde zelfeffectiviteit (Meermann et al. 2017). In onderzoek van Kazda en collega's (2022) komt naar voren dat kinderen met een ADHD-classificatie vooral onzeker zijn over hun academische prestaties. Ze ervaren een verminderd gevoel van zelfredzaamheid in vergelijking met kinderen die hetzelfde gedrag vertonen maar geen classificatie hebben gekregen, de kans op zelfbeschadiging is groter bij kinderen met dan bij kinderen zonder classificatie en ze vertonen vaker negatief sociaal gedrag. Verder voelen kinderen met een ADHD-classificatie volgens het onderzoek van Kazda en collega's minder aansluiting bij leeftijdsgenoten.

Ten tweede resulteert de classificatie ADHD vaak in het voorschrijven van medicatie. De trend van het voorschrijven van ADHD-medicatie nam een enorme vlucht door de multi-modal treatment study of ADHD, kortweg de MTA (the MTA Coöperatieve Group, 1999), waarvan de eerste resultaten aan leken te tonen dat medicatie een veel groter effect had op ADHD-gedragingen dan gedragstherapie. Er is echter een aantal kanttekeningen te plaatsen bij deze studie (Batstra, 2017). Ten eerste werd de gedragstherapie vooral gericht op problemen in het gezin en de omgang met anderen en niet zo zeer op de ADHD gedragingen, aandachtsproblemen en hyperactiviteit. Er viel dus ook niet te verwachten dat de laatstgenoemde problemen door de gedragstherapie het meest af zouden nemen. Ten tweede maten de onderzoekers de effecten van de behandeling een aantal maanden na afronding van de therapie. De onderzochte groep gebruikte toen nog wel hun medicatie. Het is gebruikelijk dat de effecten van gedragstherapie afnemen met het verstrijken van de tijd. Daardoor kan niet zo zeker worden gesteld dat de gedragstherapie minder effectief zou zijn dan het gebruik van medicatie.

Naast dat de positieve effecten van ADHD-medicatie door de opzet van dit onderzoek vertekend zijn, bleek uit follow-up metingen dat het voordeel van methylfenidaat boven gedragstherapie na 22 maanden verdwenen was. Kinderen die de medicatie zo lang gebruikten deden het zelfs slechter voor wat betreft de kerngedragingen van ADHD in vergelijking met kinderen die geen medicatie hadden gebruikt (Jensen et al. 2007). Ook uit andere studies blijkt dat er geen bewijs is dat ADHD-medicatie op de lange termijn effectief is (Vogt en Lunde, 2018). Naast weinig positieve effecten, heeft methylfenidaat ook verschillende bij-

werkingen. Op de korte termijn komen buikpijn, hoofdpijn en misselijkheid voor, terwijl deze medicatie op de langere termijn remming van de groei tot gevolg kan hebben en de kans op crimineel gedrag toeneemt (Swanson et al. 2017). Het op grote schaal voorschrijven van deze medicatie kan dus erg negatief uitpakken voor de kinderen die deze medicatie gebruiken.

De bijwerkingen en het gebrek aan bewezen effectiviteit van ADHD-medicatie op de lange termijn, in combinatie met de negatieve effecten van de toekenning van een ADHD classificatie, hebben geleid tot de zoektocht naar alternatieve behandelvormen, om kinderen met ADHD-achtige klachten te kunnen ondersteunen. Een belangrijke stap hierin is het informeren van de professionals om het kind heen. Lerarentraining kan zorgen voor meer begrip en meer motivatie van leraren om interventies te implementeren die hun leerlingen kunnen helpen (Blotnicky-Gallant et al 2015; Jones en Chronis-Tuscano 2008; Martinussen, Tannock en Chaban 2011). Aan de andere kant kan lerarentraining ook juist zorgen dat leraren meer nadruk leggen op de negatieve gevolgen van ADHD, (Ohan et al. 2011) Het lijkt dus van belang om een benadering te zoeken die ADHD niet als oorzaak van negatief gedrag ziet, maar die professionals wel kan helpen om beter met druk en dwars gedrag om te gaan.

Eén van deze benaderingen is de beweging Druk & Dwars, een integraal programma waarin ouders, leraren en medewerkers in de kinderopvang voorlichting en handvaten krijgen voor het positief omgaan met als druk en dwars ervaren gedrag (Druk & Dwars, Z.D.). Het doel is dat kinderen op een positieve manier kunnen worden begeleid, er minder ADHD-classificaties worden gesteld en specialistische hulp alleen geboden wordt aan gezinnen die dit echt nodig hebben. Binnen Druk & Dwars worden kinderen bij moeilijk gedrag zo weinig mogelijk buiten de groep geplaatst. Hierdoor kunnen ze zichzelf als volwaardig lid van de groep blijven zien en wordt bij andere kinderen niet het gevoel gewekt dat hun leeftijdsgenootje anders is, omdat hij of zij vaak uit de groep wordt gehaald. Door op een constructieve manier om te gaan met druk en dwars gedrag, wordt geprobeerd de classificatie ADHD en het gebruik van bijbehorende medicatie te verminderen. De professionals om het kind heen worden bovendien geholpen om hun negatieve vooroordelen over ADHD los te laten en op deze manier minder negatieve verwachtingen te hebben van de kinderen met wie zij werken. Om de kennis op een efficiënte manier te verspreiden, zijn er pedagogisch medewerkers opgeleid door experts vanuit Druk & Dwars. Deze ingetrainde trainers verzorgen nu de Druk & Dwars training op de kinderopvang.

In de afgelopen jaren neemt de aandacht voor inclusie toe. Denk bijvoorbeeld aan de wet Passend Onderwijs van 2014. Dit maakt het relevant om op zoek te gaan naar een manier om de grote hoeveelheid kinderen met druk en dwars gedrag, toch een veilige plek te kunnen bieden waar ze kunnen opgroeien en volledig mee kunnen doen. Druk & Dwars voorziet in deze behoefte, omdat het kinderen op een positieve manier benadert zonder hen af te zonderen van hun leeftijdsgenoten. Eerder onderzoek heeft aangetoond dat ouders die de Druk & Dwars oudercursus volgen, minder opvoedstress en minder druk en dwars gedrag bij hun kind ervaren vergeleken met ouders die de cursus niet hadden gevolgd (sluiter et al. 2023).

Het huidige onderzoek richt zich op de ervaringen van pedagogisch medewerkers in de kinderopvang met het volgen van de door hun collega's gegeven Druk & Dwars training. Het doel is om in kaart te brengen hoe het gedrag van pedagogisch medewerkers volgens henzelf is veranderd door het volgen van de training, hoe ze het gedrag van kinderen op hun groep voor- en na de training ervaren en hoe hun visie op ADHD is beïnvloed door de training. De onderzoeksvraag luidt: Hoe heeft het volgen van de door ingetrainde trainers gegeven Druk & Dwars training volgens pedagogisch medewerkers hun eigen gedrag, het gedrag van kinderen op hun groep en hun visie op ADHD beïnvloed?

Dit onderzoek is wetenschappelijk relevant omdat het inzicht kan bieden in alternatieve manieren om gedragsproblemen bij kinderen te beheersen. Als de Druk & Dwars training effectief blijkt te zijn, kan dit bijdragen aan de ontwikkeling van preventieve en niet farmacologische benaderingen voor druk en dwars gedrag. Bovendien zou een verandering in de manier waarop professionals naar ADHD kijken, ervoor kunnen zorgen dat ze kinderen minder snel labelen. Hiermee zou de prevalentie van de classificatie ADHD, de negatieve gevolgen die kinderen hiervan ervaren, het medicatiegebruik en de daarmee samenhangende bijwerkingen kunnen worden beperkt. Verder is dit onderzoek wetenschappelijk relevant omdat er nog weinig onderzoek is gedaan naar interventies voor kinderen met druk en dwars gedrag op de kinderopvang. Het bestaande onderzoek richt zich met name op docenten en ouders. Onderzoek naar een interventie bij pedagogisch medewerkers, is dan ook nieuw.

Methode

Onderzoeksdesign

In de indeling volgens het veel gebruikte boek van Uwe Flick over kwalitatieve methoden in de sociale wetenschappen is het design van dit kwalitatieve onderzoek een snapshot case study (Flick, 2022). Snapshot betekent dat het gaat om de ervaringen van pedagogisch medewerkers in het hier en nu. En het betreft een multipel case study, (en geen comparative design) omdat de ervaringen van één groep participanten onderzocht worden.

Steekproef

De doelpopulatie bestond uit pedagogisch medewerkers in de Nederlandse Kinderopvang die de Druk & Dwars training hebben gevolgd. De onderzoekspopulatie bestond uit pedagogisch medewerkers die werkzaam waren bij een kinderopvang locatie van Stichting Kinderopvang Stad Groningen (SKSG), en die de Druk & Dwars training hebben gevolgd. De e-mailadressen van deze pedagogisch medewerkers waren bekend bij de organisatoren van de Druk & Dwars training en de respondenten werden benaderd via e-mail met de vraag of ze deel wilden nemen aan een interview over hun ervaringen met de training. Er is dus sprake van een doelgerichte gemakssteekproef, (Flick, 2022). In totaal werden er 24 pedagogisch medewerkers gemaild. Het doel was om ongeveer acht respondenten te werven, wat wordt gezien als een minimaal aantal om valide uitspraken te kunnen doen (Benders, 2022). Vijf personen reageerden op de vraag of ze deel wilden nemen. Het betrof 5 vrouwen in de leeftijd van 26 tot 60 jaar, met een gemiddelde van 36,25 jaar. De respondenten ontvingen als dank voor hun bijdrage een cadeaubon. De onderzoekers hadden geen directe relatie met de respondenten.

Concepten en instrumenten

Er werden diepte-interviews afgenomen met vijf pedagogisch medewerkers die werkzaam waren in de kinderopvang en de druk en dwars training hadden gevolgd. Door middel van een diepte-interview kan er goed doorgevraagd worden op de ervaringen van de cursisten en hebben ze veel ruimte voor hun eigen inbreng, (Flick, 2022). Hiermee kan de onderzoeksvraag het best beantwoord worden.

Er werd gebruik gemaakt van een interview leidraad. De gehele leidraad is te vinden in bijlage 1. Deze bevatte de volgende onderwerpen:

1. Een korte introductie

2. Een aantal vragen over het gedrag van kinderen op de groep, voordat de pedagogisch medewerker startte met de training.
3. Een aantal vragen over de impact van de training op zowel het gedrag van de pedagogisch medewerker op de groep als het gedrag van de kinderen.
4. Een aantal vragen over de impact van de training op de visie van de medewerkers op ADHD
5. Een aantal vragen over hoe de medewerkers de cursus zouden beoordelen.

Procedure

De data werd verzameld door middel van drie online interviews via google meet en twee interviews op SKSG locaties. De interviews duurden ongeveer 45 minuten. De interviews werden afgenomen in de periode februari en maart 2025 door de schrijfster van deze thesis Nynke van der Wal (interviewer 1) en haar medestudent Nicky Dam (interviewer 2).

Ethische overwegingen

Via de mail werden de respondenten middels een uitgebreide informatiebrief geïnformeerd over het doel van het onderzoek, de procedure, de opnames en dat deze na afronding van het onderzoek verwijderd zouden worden, de pseudonimisering van gegevens in de transcripten, hoe en hoe lang (tien jaar) en waar (op de beveiligde Y-schijf van de RuG) de transcripten bewaard blijven en wie er toegang tot heeft. Pseudonimisering houdt in dat namen en andere herleidbare informatie in de transcripten werden vervangen door XX. Ook de gegevens van kinderen over wie gesproken werd, werden gepseudonimiseerd. Ook stond in het informatieformulier dat men op elk gewenst moment mocht stoppen met deelname aan het onderzoek en dat dit geen enkele consequentie zou hebben. Er werd een digitaal toestemmingsformulier verstuurd wat de respondenten ondertekenden voor de start van het interview. Het huidige onderzoek maakte deel uit van een groter onderzoek dat is goedgekeurd door de ethische commissie van de afdeling Pedagogiek en Onderwijskunde van de Rijksuniversiteit Groningen.

Analyseplan

Er werd gebruik gemaakt van thematische analyse. Hierbij werden de stappen gevolgd zoals omschreven door Braun en Clarke (2022). De opnames werden handmatig getranscribeerd, waarbij de volledige tekst van de gesprekken werd genoteerd. Hierbij transcribeerde interviewer 1 twee transcripten en transcribeerde interviewer 2 drie transcripten. De transcripties werden zo nauwkeurig mogelijk gemaakt, waarbij alle gesproken woorden zijn vastgelegd. Onbedoelde pauzes en overbodige herhalingen werden weggelaten, tenzij deze relevant waren voor de analyse. Vervolgens werden belangrijke thema's onderscheiden die relevant waren voor de beantwoording van de onderzoeksvragen.

Er werd hierbij gebruik gemaakt van open codering, waarbij beide onderzoekers passages in de transcripten selecteerden die relevant waren voor de beantwoording van de onderzoeksvragen. Deze selecties werden met elkaar vergeleken en de onderzoekers bespraken verschillen in selecties tot overeenstemming werd bereikt. Daarna identificeerde iedere onderzoeker afzonderlijk thema's en subthema's in een eerste interview transcript. Vervolgens werden de thema's vergeleken en besproken tot overeenstemming was bereikt. Op deze manier ontstond een eerste versie van het codeboek, waarin de naar voren gekomen thema's een passende titel kregen. Met dit codeboek codeerden beide onderzoekers afzonderlijk van elkaar een volgend interview. Omdat er voldoende overeenstemming was, werd dit codeboek gebruikt om de rest van de interviews afzonderlijk van elkaar te coderen. Nadat beide onderzoekers de vijf interviews gecodeerd hadden, werd het percentage overeenstemming berekend.

Resultaten

Deze paragraaf beschrijft de resultaten die voortvloeien uit de thematische analyse van vijf semi-gestructureerde interviews met pedagogisch medewerkers die de Druk en dwars training hebben gevolgd. Dit gebeurt aan de hand van de drie deelvragen die centraal staan in dit onderzoek. Elk deelgebied wordt thematisch onderverdeeld en geïllustreerd met gepseudonimiseerde citaten van de respondenten. Bij het coderen van de interviews, werd een percentage overeenstemming van 75% gevonden.

Het effect van de training op het eigen gedrag volgens de pedagogisch medewerkers

Voor wat betreft veranderingen in het eigen gedrag van pedagogisch medewerkers, kwamen uit de interviews vier thema's naar voren, namelijk zelfreflectie, nieuw aangeleerde strategieën, het belang van zelfzorg en samenwerking met collega's.

Zelfreflectie

De thematische analyse laat zien dat pedagogisch medewerkers na de Druk & Dwars training vooral meer bewustzijn en reflectie over hun eigen handelen aangeven. Respondenten gaven aan dat zij door de training meer geneigd zijn hun eigen gedrag te observeren en kritisch te evalueren in interactie met de kinderen op hun groep, vooral wanneer er druk en dwars gedrag voorkomt. Zo merkt een van de respondenten op dat zij door de training bewuster is gaan werken en in uitdagende situaties een stap terugneemt om te wachten en te analyseren wat er speelt: "even een stap terug, even afwachten en kijken waar het vandaan komt, dan kan je het toch weer anders plaatsen.". Een andere respondent vertelt dat zij geleerd heeft ook meer naar zichzelf te kijken. Ze gaf aan dat ze zich voor de training vooral een politieagent voelde op de groep: "Ik heb wel geleerd om ook meer naar mezelf te kijken van hé hoe handel ik? Ik heb ook wel gemerkt van hé, er zijn verschillende manieren om zulke kinderen aan te pakken of op hun gedrag te reageren, want ik wou niet elke keer de politieagent spelen.". Verder gaf een andere pedagogisch medewerker aan dat de training haar meer bewust heeft gemaakt van haar eigen gedrag en dat de training heeft gezorgd dat ze uit haar vaste patronen kan stappen en weer met een frisse blik naar het gedrag van kinderen te kijken: "Nou toch wel de invloed die ik dan heb op de kinderen en dat ik het zelf op andere manieren kan. Je blijft soms vastzitten in hetzelfde patroon. Dan heb je eigenlijk een muur om je heen en dan is het wel fijn om die inzichten te krijgen.". Tenslotte zorgt deze reflectie er bij één respondent voor dat ze zich er bewust van is geworden dat ze niet op de juiste werkplek zit. Ze geeft aan: "Ik ben ook op dit moment aan het kijken naar een andere baan, omdat ik merk dat dit mijn plek niet is. Dus je doet wat je kan, dat heb ik uit de cursus gehaald, en er zijn altijd nog extra ontwikkel punten die je hebt, maar dit is ook niet de omgeving voor mij.". Dit wijst erop dat pedagogisch medewerkers door de training kritischer zijn gaan kijken naar hun eigen patronen en reacties in de groep.

Nieuw aangeleerde strategieën

Een tweede thema binnen de vraag naar het effect van de druk en dwars training op het eigen gedrag van respondenten, is het gebruik van alternatieve en positieve strategieën in de omgang met druk en dwars gedrag van kinderen op de groep. Verschillende respondenten noemen concreet dat ze nu vaker werken met het aanbieden van keuzes aan kinderen: “Wat ik dan heel fijn vind en heb uitgetest is dat je een kind keuzes geeft, en dan moet je beginnen met de negatieve optie. Of je gaat aan tafel zitten, of je gaat nu lopen op de groep bijvoorbeeld. Ik merk dat dat heel erg werkt voor de kinderen hier bij ons op de groep.”. Ook geven meerdere respondenten aan erg enthousiast te zijn over de doe-opdrachten. Deze opdrachten vertellen, in tegenstelling tot stop-opdrachten, wat een kind juist wel moet doen in plaats van het drukke en dwarse gedrag: “Dan waren kinderen bijvoorbeeld met spullen aan het gooien, en dan moet jij daar een doe-opdracht van maken. Bijvoorbeeld: he ga maar met de trein spelen.”.

Ook een respondent die deze strategie al gebruikte, is deze bewuster gaan toepassen: “Dat deed ik sowieso al wel veel, maar dat doe ik nu nog meer en ik merk dat dit eigenlijk best wel goed werkt voor deze kinderen.”. Verder helpt het pedagogisch medewerkers om kinderen te verdelen in groepen waarbij ieder gedrag een kleur krijgt: “We kaderen kinderen nu echt in groen-oranje-rood gedrag. En dat komt wel echt door de cursus. Dus, wat doe je bij oranje, dan heb je heel erg die modellen en bij rood gedrag heb je gewoon protocollen die je kan inzetten vanuit SKSG. De laatste strategie die benoemd wordt is de 15 seconden regel: “Je zegt tegen het kind, hoe gedragen we ons op de groep? Dan geef je het kind 10 seconden de kans om het goede gedrag te vertonen. Lukt dit niet, dan ga je een consequentie inzetten.”.

Tenslotte geven respondenten in het algemeen aan dat ze meer belonen en meer complimenten geven aan de kinderen op hun groep.

Deze voorbeelden illustreren dat pedagogisch medewerkers na de cursus bewuster inzetten op strategieën ten behoeve van positieve interactie met kinderen op de groep en alternatieven voor corrigerend optreden bij ongewenst gedrag.

Het belang van zelfzorg

Een onderwerp dat bij alle geïnterviewden terugkwam was betere zelfzorg en het bewaken van eigen grenzen als resultaat van de training. Zo stelt een respondent dat de cursus benadrukte dat meer tijd voor jezelf nemen heel belangrijk is, omdat het helpt om positiever en rustiger te reageren op de groep: “Daar hebben ze in de training heel erg de nadruk op gelegd. Dat je ook goed voor jezelf moet zorgen, omdat je dan beter voor de kinderen kan zorgen.”. Een andere respondent geeft hetzelfde aan: “Ik denk dat ik echt heel erg bewust ben van dat het bij jezelf begint. Dat je zelf je rust moet nemen en aan zelfzorg moet doen en vanuit die basis heb je gewoon veel meer te geven.”. Daar voegt weer een andere respondent nog aan toe: “Op het moment dat je gewoon lekker in je vel zit, gaat je stresslevel natuurlijk ook minder snel omhoog. Maar daar was ik sowieso zelf al wel mee bezig. Ik heb mijn rust nodig voor dit werk en ik moet leuke dingen doen om op te laden. Dan is mijn tolerantie gewoon veel hoger, dat wist ik al wel. Maar het was wel even een extra heads-up van dat is voor iedereen gewoon heel belangrijk.”. Deze zelfzorg speelt een rol bij zowel keuzes die pedagogisch medewerkers maken tijdens hun werk op de groep, als bij het gescheiden houden van werk en privé. Een respondent zegt hierover: “Omdat het in de training ook wel over zelfzorg ging zijn we ook wel op een andere manier naar ons handelen gaan kijken en hoe we onze vrije tijd invullen. Dus het heeft wel geholpen om meer voor onszelf te kiezen. Ook het stukje privé en werk houdt dat gescheiden, dat heeft ons wel nieuwe inzichten gegeven, van he, daar moeten we ook beter om denken voor onszelf. Ik ben soms in mijn vrije tijd ook gewoon nog met werk bezig. We proberen een beetje te filteren van hé dat doen we een andere keer of later, dat er meer tijd voor de kinderen is.”. Dat er door minder tegelijk te willen doen op de groep, meer aandacht voor de kinderen is, komt ook terug bij een andere respondent; “Het heeft mij ook wel een beetje geleerd om de stress zeg maar niet op de groep te hebben, dus bepaalde dingen heb ik soms gewoon gelaten van hé dan maar niet, de kinderen gaan voor.”. Uit de interviews komt dus duidelijk naar voren dat de pedagogisch medewerkers het belang van zelfzorg na het volgen van de training meer inzien en ook beter om zichzelf denken.

Samenwerking tussen collega's

Een laatste effect op het eigen gedrag van de geïnterviewde pedagogisch medewerkers, is een verbetering in consistente afstemming en samenwerking op de groep. Een respondent geeft aan dat het een groot voordeel was dat zowel zichzelf als haar collega de training volgden,

waardoor ze sindsdien “meer gelijk handelen”: “We zijn gewoon consequenter in onze taal en ik denk wel dat dat heeft geholpen. Ik merk dat mijn collega en ik nu meer op 1 lijn zitten ook, qua hoe we de kinderen aanspreken en vooral de doe-instructies.”.

De verbeterde samenwerking en daardoor meer consequente aanpak lijkt dus een positieve uitwerking te hebben op de bejegening van kinderen met druk en dwars gedrag.

Het effect van de training op het gedrag van kinderen

Bij de vraag naar het effect van de training op het gedrag van kinderen op de groep, kwamen drie thema's naar voren, te weten een brede variatie aan gedragsproblemen die voorkwamen, dat de kwantiteit van gedragsproblemen soms een groter probleem is dan de problemen zelf, en wisselend effect van de training.

Brede variatie in storend gedrag

Volgens de respondenten kwamen er voordat ze de training volgden, veel verschillende vormen van druk en dwars gedrag voor. De meest genoemde problemen zijn rennen op de groep, onderling stoeien en aan elkaar zitten, niet luisteren naar de pedagogisch medewerkers en dromerig en onoplettend gedrag. Ook geven sommige respondenten aan dat het moeilijk is om met sommige kinderen in contact te komen, met name bij dromerige kinderen: “Dat je iets tegen hem zei en dat hij dan gewoon, dat het leek alsof hij het niet binnenkreeg.”. Eén respondent geeft aan dat gedrag behoorlijk heftig kon zijn en tot onveilige situaties leidde, waarbij kinderen elkaar en de pedagogisch medewerkers sloegen. Een andere respondent geeft aan over haar nog erg jonge groep: “Dat andere kinderen omver gelopen werden, of niet met rust gelaten werden, of gestoord werden in hun spel. Allemaal meer dat soort dingen. Dat als een kindje iets wil vertellen, dat dan dat andere kind er altijd doorheen gaat, op allerlei verschillende manieren. Want ze zijn dat toch wel heel creatief daarin, om toch ervoor te zorgen dat je aandacht bij een ander kind weggaat. Ook als ze nog geen 4 zijn, kunnen ze dat wel heel slim doen, dat je wel moet reageren. Je kan ook je beker omgooien of een ander kind een klap geven. Ik kan zo eindeloos creatief zijn daarin.”.

Er is dus een brede variatie aan ADHD gedragingen die voorkomen op de groep.

Kwantiteit van gedrag vaak storend

Respondenten geven ook aan dat gedrag op zich vaak niet storend is, maar dat het steeds een stapje verder gaat en daardoor wel storend kan worden. Er wordt bijvoorbeeld genoemd dat kinderen met elkaar praten en dat ze dan steeds luidruchtiger worden. “Ze praten dan heel veel met elkaar, wat prima is, maar dan gaat het steeds een stapje luider.”. Ook geeft een pedagogisch medewerker aan dat gedrag dat niet als heel storend wordt ervaren, vervelend kan worden wanneer een kind andere kinderen neeneemt in dit gedrag. “Het was meestal één kind en die nam dan andere kinderen mee.”

Variabel effect van de training

Uit de interviews komt naar voren dat het gedrag van kinderen niet altijd direct verandert wanneer de pedagogisch medewerkers de in de training aangeleerde strategieën toepassen. Zo zegt een respondent: “Het verandert niet zo zeer. We hebben wel een manier hoe we kinderen uit elkaar kunnen halen of wat we kunnen zeggen tegen hun, maar het blijft zo en ik hoor van ouders ook dat het thuis ook zo is.”. Ook geeft een respondent aan dat het moeilijk is om te bepalen of het gedrag van kinderen op haar groep is verbeterd, of dat ze door de training zelf toleranter is geworden. Sommige respondenten zien wel een duidelijke verandering in het gedrag van de kinderen nadat ze de training hebben gevolgd. Een respondent rapporteert concrete voorbeelden: “Van twee kinderen wel, die twee kinderen heb ik ook bewust alle schema’s meegedaan en de doe-instructies ze zijn wat relaxter geworden.”. Een andere respondent merkt op dat de kinderen die ze eerst in het oranje kader plaatste, nu veel vaker in het groene kader zitten.

Wat tenslotte nog wordt opgemerkt door een van de respondenten is dat de training zeker bij kan dragen, maar dat ze soms in een situatie zit waarbij kinderen heel druk zijn en er veel gebeurt op de groep waardoor ze het geleerde niet direct toe kan passen. Ze vertelt: “Toen ben ik er wel achter gekomen dat het niet altijd werkt. Dan moet je ze eerst even rustig krijgen, als ze zo druk zijn krijg je ze er niet tussen uit hoor, dan moet je ze gewoon soms even neerzetten en dan kan je wel weer verder gaan met de training en wat je hebt geleerd.”.

Samengevat wijzen de resultaten erop dat de training de pedagogisch medewerkers handvatten heeft gegeven die, door consequente uitvoering, bij kunnen dragen aan de rust op de groep, maar dat dit verschilt per situatie en per kind.

De invloed van de training op de visie van pedagogisch medewerkers op ADHD

Bij de vraag naar het effect van de training op de visie van pedagogisch medewerkers op ADHD, kwamen drie thema's naar voren, namelijk dat er variatie bestaat in de effecten die de training had op de visie op ADHD, dat pedagogisch medewerkers de rol van de omgeving meer inzien en dat er ambivalentie bestaat in uitspraken over ADHD.

Variatie

De bevindingen tonen dat de training de opvattingen over ADHD bij de pedagogisch medewerkers verschillend heeft beïnvloed. Veel respondenten geven aan geen fundamentele verandering van hun kijk op ADHD te ervaren. Een respondent bijvoorbeeld zegt expliciet “Nee, ... Ik wist al wel hoe het eruit ziet.”, omdat zij zelf ADHD heeft, en stelt dat haar kijk niet anders is geworden: “Ik ben niet anders naar ADHD gaan kijken.”. Een andere respondent meldt dat de training nauwelijks inging op ADHD: “We hebben niet echt ADHD besproken, dus ik heb daar niet echt meer van meegekregen”, waardoor haar visie niet veranderd is. Opvallend is dat een andere respondent de training juist erg op ADHD gericht vond: “Ik vond wel dat er best wel veel de focus lag op het stukje ADHD.”. Een andere respondent vertelt: “Er worden echt wel wat oude ideeën over wat het inhoudt aan gruzelementen geslagen door de manier waarop zij ernaar kijkt en de helderheid waarin ze dingen uitlegt.”

Het lijkt er dus op dat de pedagogisch medewerkers onderling erg verschillen in hun ervaringen met de training met betrekking tot de invloed die deze heeft gehad op hun visie op ADHD.

Rol van de omgeving

De training heeft voor een aantal respondenten meer duidelijkheid gegeven over de rol van de omgeving bij druk en dwars gedrag. Zij zijn zich gaan realiseren dat ADHD dus geen oorzaak is van dit gedrag, en dat de omgeving een grote rol speelt. Een respondent zegt over kinderen met druk en dwars gedrag: “Soms bleek er thuis ook van alles aan de hand te zijn.”. De bewustwording van de rol van de omgeving, maakt dat respondenten zich ook meer bewust worden van hun eigen rol hierin: “De bevestiging dat de omgeving zo’n grote invloed heeft vind ik ook een belangrijke, want daar kunnen wij een groot aandeel in hebben. Dat is nog steeds denk ik wat vooral belangrijk is. Dat mensen niet altijd het kind de schuld geven van het gedrag.”. Een andere respondent vertelt daarnaast: “Ik denk dat er nog een heleboel werk aan de winkel is, want van die omgeving maken wij allemaal deel uit. Dus daar hebben we veel meer invloed op de kinderen dan we soms zelf denken. Ik denk dat het belangrijk is dat we ons daarvan bewust zijn.”.

Respondenten proberen door de training meer naar de behoeften van het kind te kijken die mogelijk onder het gedrag liggen. Iemand zegt: “Dat blijkt vaak toch wel weer, dat niet het kind druk en dwars was, maar dan wordt er voorbij gegaan aan de schreeuwende behoefte van het kind.”. Een andere respondent merkt op: **“Bepaald gedrag zie je dan en dan denk je van ‘he verdorie’, maar dan denk je van ‘oh nee wacht, even een stap terug, even afwachten en kijken waar het vandaan komt, dan kan je het toch weer anders plaatsen.”**. Daarnaast zien respondenten de negatieve gevolgen van het diagnostiseren van kinderen. “Ik denk dat het heel belangrijk is dat iedereen die cursus gewoon gaat doen, omdat er nog heel veel oordeel op ligt en dat kinderen eigenlijk de dupe worden van een soort stempel waar ze meer last van gaan krijgen dan nodig.”. Tenslotte geeft een respondent aan dat het idee dat ADHD een vrijbrief is voor lastig gedrag, in de training duidelijk weerlegd is. “Het idee van, je hebt ADHD en daar kan je niks aan doen, daar ben ik heel erg van teruggekomen. Maar, hoe zeggen ze dat zo mooi, het is een verzameling van gedragingen en dan heb je daar gewoon net even iets meer van dan iemand anders die net dat stempeltje niet krijgt.”.

De training lijkt dus bijgedragen te hebben aan een grotere bewustwording van de rol van de omgeving bij druk en dwars gedrag van kinderen.

Ambivalentie in visie

Opvallend is dat sommige respondenten duidelijk aangeven dat ze hebben geleerd om meer naar de omgeving van het kind te kijken bij druk en dwars gedrag, maar dat ze ADHD tegelijk in sommige gevallen nog steeds als oorzaak zien van dit gedrag. Zo zegt een respondent: “Ik werk op dit moment met kinderen van 4 tot 6 en daarbij is het een beetje, ja, is het dan ADHD of is het meer de omgeving die daarop inspeelt?”. Een andere respondent maakt hierbij nog verschil tussen een genetische oorzaak en een DSM-classificatie: “Ik zie dat niet heel erg als een afwijkende stoornis, iets wat in de DSM voorkomt. Ik denk ook dat het ergens wel genetisch vandaan komt. Ik kan wel eronder zien waarom een kind doet wat hij doet. Dus dat helpt mij ook wel in wat milder zijn.”.

Uit deze citaten blijkt dat de pedagogisch medewerkers de rol van de omgeving wel inzien, maar tegelijk ook nog geloven in ADHD als biomedische oorzaak van druk en dwars gedrag.

Overige opvallende resultaten

Wat naast de antwoorden op de drie deelvragen opvalt, is het verschil in opvattingen over ADHD die de trainers volgens de pedagogisch medewerkers overbrachten op de groep. Terwijl de Druk & Dwars training een duidelijke visie heeft op dat ADHD niet aangewezen kan worden als oorzaak voor gedrag, vertelt één van de respondenten: “Ik vond vooral dat het werd neergezet van he, daar kan gedrag vandaan komen, terwijl het in mijn ervaring niet altijd ADHD is waar gedrag vandaan komt, maar dat het meer de behoefte van het kind is waar niet aan voldaan wordt..” Mogelijk brengen de getrainde trainers toch andere informatie over dan de experts van Druk & Dwars. Zo vertelt een andere respondent: “Doordat het werd gegeven door andere collega’s, had ik wel het gevoel dat soms de informatie niet helemaal overkwam.”. Ze voegt daar later nog aan toe: “Wel zou ik toch wel kijken naar hoe het wordt aangeboden en ook door wie het wordt aangeboden.”. Het lijkt er dus op dat de informatie uit de training of op een verschillende manier wordt overgebracht, of op verschillende manieren door de pedagogisch medewerkers wordt geïnterpreteerd.

Nog iets wat opvalt, is dat de planning van de cursus bij bijna iedere respondent spontaan ter sprake komt. Iemand vertelt: “Er was eigenlijk te weinig tijd om de opdrachten voor

jezelf voldoende uit te voeren op de groep. Ik zat ook wel best wel snel van oké ik moet nog even snel iets invullen en de helft kwam ik dan niet aan toe.”. Een andere respondent geeft hetzelfde aan: “Er zat heel weinig tijd tussen. Ik werk bijvoorbeeld maar 20 uur en dan zat er ook een herfstvakantie of iets anders tussen en dan had ik eigenlijk maar anderhalve dag om de opdrachten uit te voeren en daar heb je toch wel even een soort van voorbereiding voor nodig.”. Het gebrek aan tijd om de opdrachten uit te voeren, lijkt dus te leiden tot half uitgevoerde opdrachten, wat ten koste gaat van de werkzaamheid van de training.

Het laatste dat opvalt is dat een training wel bij kan dragen aan de visie van pedagogisch medewerkers, maar dat ze zich er zelf ook al bewust van zijn dat de omgeving waarin ze werken vaak niet optimaal is. Sommige locaties, bijvoorbeeld met lespleinen waarbij kinderen elkaar voortdurend zien, zorgen voor erg veel prikkels: “Ik werk op een locatie die is enorm groot. Het gedrag dat er dan bijkomt, is een beetje een bijkomstigheid van de drukte.”. Verder vertelt een andere pedagogisch medewerker over de drukte op haar groep: “Er was nergens een plek om even te chillen of te rusten of even niet nog 30 of 40 kinderen om je heen te zien. En dan kom je uit een situatie uit een klaslokaal. Ik dacht hoe kan een kind hier nog in godsnaam na school nog functioneren?”.

De oplossing lijkt volgens deze pedagogisch medewerkers dan ook te zitten in kleinere groepen: “Ik zou voor de toekomst willen dat de groepen kleiner worden, zodat de kwaliteit weer terugkomt en dat de kinderen de aandacht krijgen die ze nodig hebben. En het zou me niet verbazen als het drukke en dwarse gedrag, wat we zoveel lijken te zien tegenwoordig, dat daar een heel stuk van verdwijnt.”.

Discussie

Conclusie

Deze studie geeft verschillende inzichten in hoe pedagogisch medewerkers de werkzaamheid van de Druk & Dwars training ervaren, voor wat betreft hun eigen gedrag, het gedrag van de kinderen op hun groep en hun eigen visie op ADHD.

Allereerst geven pedagogisch medewerkers aan dat hun eigen gedrag is veranderd wanneer ze te maken krijgen met druk en dwars gedrag, zo zetten ze specifieke aangeleerde strategieën in wanneer er druk en dwars gedrag voorkomt op hun groep. Verder geven alle

pedagogisch medewerkers aan dat ze door de training meer aan zelfzorg zijn gaan denken wat een positieve bijdrage levert aan hun welzijn.

Ten tweede geven de pedagogisch medewerkers aan dat ze bij sommige kinderen een gedragsverandering opmerkten toen ze de in de training aangeboden vaardigheden gingen toepassen op hun groep. Andere pedagogisch medewerkers merken geen verschil of stellen dat het moeilijk is om een verandering in gedrag op te merken, omdat hun eigen visie op druk en dwars gedrag ook veranderd is.

Ten derde geven pedagogisch medewerkers verschillende antwoorden op vragen die betrekking hebben op hun visie op ADHD. Sommigen geven aan dat de training hun visie niet heeft veranderd omdat ze al veel van het onderwerp af wisten. Anderen vertellen dat hun visie juist wel is veranderd en dat ze ADHD nu niet meer zien als een oorzaak van druk en dwars gedrag. Opvallend is dat sommige antwoorden ambivalentie laten zien, waarbij de visie soms biomedisch en soms pedagogisch is.

De geïnterviewde pedagogisch medewerkers geven verder aan dat verschillende factoren het succes van de training verkleinden. Ze hadden te weinig tijd tussen de bijeenkomsten om de opdrachten goed uit te kunnen voeren. Bovendien gaven ze aan dat de hoeveelheid prikkels op veel kinderdagverblijven het extra moeilijk maakt om met druk en dwars gedrag om te gaan. Een laatste opvallende uitkomst is dat pedagogisch medewerkers niet zo tevreden lijken met de expertise van de door Druk & Dwars ingetraineerde trainers, die onderling soms van visie verschillen.

Discussie

De uitkomsten voor wat betreft de vraag of de training volgens de pedagogisch medewerkers zelf effect heeft op het eigen gedrag sluiten aan bij de bevindingen uit eerdere onderzoeken, van bijvoorbeeld Blotnicky-Gallant et al (2015); Jones & Chronis-Tuscano (2008); Martinussen, Tannock & Chaban (2011). Uit deze onderzoeken komt ook naar voren dat leraren meer gemotiveerd zijn voor het inzetten van evidence based interventies om leerlingen met ADHD te helpen, nadat ze een op ADHD gerichte training hadden gevolgd. Bovendien nam volgens Latouche en Gascoine (2017) hun zelfeffectiviteit na zo'n op ADHD gerichte training toe. Dit zien we ook terug in de resultaten van dit huidige onderzoek: Pedagogisch medewerkers zijn

enthousiast over de aangeleerde strategieën en passen deze toe op hun groep. Wat de Druk & Dwars training onderscheidt van de trainingen in deze eerder genoemde onderzoeken, is dat de in deze studies genoemde trainingen zich specifiek richtten op het label ADHD, terwijl de Druk & Dwars cursus dit expliciet niet doet. Hieruit kan geconcludeerd worden dat een classificatie ADHD niet altijd nodig is om een training effectief te maken en het gedrag van docenten, of in dit geval pedagogisch medewerkers, te veranderen. Dit sluit ook aan bij de bevindingen van Sluiter et al (2023), die liet zien dat een groepscursus voor ouders van drukke en dwarse kinderen waar nadrukkelijk geen kindgebonden classificatie voor nodig is, leidde tot minder opvoedstress, minder druk en dwars gedrag van de kinderen en een verbeterde communicatie in het gezin.

Meerdere respondenten in het huidige onderzoek geven aan dat ze niet duidelijk kunnen zeggen of het gedrag van de kinderen op hun groep is veranderd, of dat ze zelf anders naar gedrag zijn gaan kijken en het daardoor minder als negatief zien. Dit sluit aan bij wat Batstra (2023) schrijft in haar ADHD boek in hoofdstuk 11 getiteld 'Anders denken, anders doen' van haar ADHD-boek: 'Een deel van de problemen met ADHD-(achtig) kindgedrag is op te lossen door anders te kijken naar het gedrag. Vaak heeft het een functie, zoals dat het kind energie kwijt moet of iets wil zeggen met het gedrag.' Anders kijken kan er bijvoorbeeld toe leiden dat pedagogisch medewerkers weer positievere verwachtingen krijgen van een energiek kind, en het is bekend uit de literatuur dat positieve verwachtingen op hun beurt vaak leiden tot een meer positieve benadering van het kind (Hornstra, 2023). Maar ook als het gedrag zelf misschien helemaal niet verandert, kan het zo zijn dat volwassenen minder druk en dwars gedrag zien wanneer ze er in geloven dat de in de training aangeleerde strategieën effectief zijn om druk en dwars gedrag te beheersen. Ze verwachten dan dat het door het toepassen van die strategieën beter zal gaan, en daardoor lijkt het ook beter te gaan.. Waschbusch en collega's (2009) lieten ook zien dat een placebo pil effectief was bij 30% van de kinderen met ADHD, niet omdat het gedrag van de kinderen veranderde, maar omdat de ouders en leerkrachten minder druk en dwars gedrag ervaarden als ze dachten dat het kind medicatie had gebruikt.

Een aantal respondenten gaf aan dat het gedrag van kinderen op hun groep is verbeterd nadat zij de cursus hadden gevolgd. Nicky Dam (2025) deed ook onderzoek naar dezelfde Druk & Dwars training en analyseerde hierbij kwantitatieve gegevens, namelijk vragen-

lijsten die voor de training, direct na de training en twee maanden na de training waren afgenomen. Hierbij werden onder andere kindgedrag, ervaren zelfeffectiviteit en visie op ADHD onderzocht. Uit deze analyse bleek geen verschil in waargenomen druk en dwars gedrag bij kinderen op de groep. Ook de zelfeffectiviteit (grip op gedrag) bleek volgens dit onderzoek niet toegenomen na de training. Mogelijk is dit verschil in kwalitatieve en kwantitatieve resultaten te verklaren doordat men tijdens een kwalitatief interview meer geneigd is tot sociaal wenselijk antwoorden (Bispo Júnior, 2022). Dit is mogelijk nog versterkt bij de respondenten van het huidige onderzoek doordat ze getraind zijn door een collega. Mogelijk willen ze deze collega niet negatief afschilderen in een interview.

Alle respondenten geven aan dat zij na de cursus meer zijn gaan kijken naar de omgeving van het kind. Dit sluit aan bij de conclusies van Nicky Dam (2025) waarbij in de kwantitatieve analyse te zien is dat de pedagogisch medewerkers na het volgen van de druk en dwars training verschuiven van een meer biomedische visie op ADHD en druk gedrag, waarbij ADHD als stoornis wordt gezien die aangewezen kan worden als oorzaak van druk en dwars gedrag, naar een meer pedagogische visie, waarbij meer gekeken wordt naar de omgeving van het kind. Meerdere respondenten geven bovendien aan dat ze de theorie van de cursus erg leerzaam vonden. De door de training toegenomen kennis zou dus een mogelijke verklaring kunnen zijn voor het hebben van meer oog voor de omgeving, in plaats van ADHD, zoals veel pedagogisch medewerkers voor het volgen van de training deden (Dam, 2025) als oorzaak voor probleemgedrag te zien.

Een opvallende uitkomst van het onderzoek is de ambivalentie die terugkomt in de uitspraken van pedagogisch medewerkers. Pedagogisch medewerkers die al ervaring hadden met ADHD, geven bijvoorbeeld aan dat ADHD soms wel en soms geen oorzaak kan zijn voor druk en dwars gedrag. Dit is in lijn met het onderzoek van Van Langen et al (2023), waarin interviews werden afgenomen met participanten die op verschillende manieren te maken hadden met ADHD. In dit onderzoek lieten zowel professionals als adolescenten met ADHD en ouders van kinderen met ADHD, ambivalentie zien in hun ideeën over ADHD, zonder dat ze zich hier bewust van leken te zijn. Door dit gebrek aan bewustzijn, is deze visie mogelijk moeilijk te veranderen. Uit onderzoek van Hennig et al (2023) kwam verder naar voren dat leraren in opleiding die in hun persoonlijke omgeving te maken hebben of hebben gehad met ADHD, gevoeliger zijn voor het overnemen van essentialistische overtuigingen dan leraren

die in hun omgeving niet bekend waren met iemand met ADHD. Mogelijk is het voor pedagogisch medewerkers die al ervaring hebben met ADHD, dus moeilijk om deze overtuigingen los te laten, en proberen ze door deze ambivalenties de opgedane kennis uit de druk en dwars training en hun eigen overtuigingen te verenigen. Daarbij gaf ook één van de trainers aan dat ADHD een oorzaak kan zijn van druk en dwars gedrag. Mogelijk hebben de trainers dus ook bijgedragen aan deze ambivalentie.

Sterke punten en methodologische beperkingen

Dit onderzoek richtte zich niet op de directe effecten van de druk en dwars training, maar focust vooral op de ervaringen van pedagogisch medewerkers. Hierdoor ontstaat een goed beeld over hoe zij de cursus hebben ervaren en welke onderdelen hun precies hebben geholpen. De studie pretendeert niet dat het kind gedrag wordt gemeten, maar is er duidelijk op gericht alleen de ervaringen van pedagogisch medewerkers in beeld te brengen. Een sterk punt hierbij was dat de interbeoordelaarsbetrouwbaarheid bij het ophalen van belangrijke thema's uit de data erg hoog was. Nog een sterk punt van dit onderzoek is dat na slechts vier interviews het saturatiepunt werd bereikt (Benders, 2022). Het behalen van dit saturatiepunt versterkt de validiteit van de bevindingen, aangezien het aangeeft dat de kernpunten van het onderzoek gedekt zijn met het aantal geïnterviewden.

Deze studie heeft ook enkele methodologische beperkingen. Om te beginnen konden respondenten zelf beslissen of ze op de uitnodiging voor een interview in wilden gaan. Hierdoor is het mogelijk dat vooral respondenten die al erg enthousiast waren over de training, gereageerd hebben. Deze selectiebias kan ten koste gaan van de externe validiteit (Schaarwächter, 2023). Verder is het moeilijk om achteraf vast te stellen of het gedrag van pedagogisch medewerkers, het kindgedrag en de visie van pedagogisch medewerkers op ADHD is veranderd door de training, zonder dat er van tevoren bekend was hoe de pedagogisch medewerkers over ADHD dachten. Het is moeilijk om je wanneer je visie is veranderd, nog goed in te kunnen leven in hoe deze visie een tijd geleden was. Dit geldt ook voor het gedrag van kinderen en pedagogisch medewerkers, het is moeilijk om je precies te herinneren hoe dit gedrag een tijd geleden was. Sociaal wenselijk antwoorden, wat erg gebruikelijk is bij interviews, zou dan ook kunnen leiden tot een overschatting van het succes van de training, zeker omdat pedagogisch medewerkers hun collega's niet willen teleurstellen.

Door deze methodologische beperkingen moeten de uitkomsten met enige terughoudendheid geïnterpreteerd worden. Ondanks deze beperkingen draagt het onderzoek bij aan het begrip van hoe de Druk & Dwars training bijdraagt aan het werk van pedagogisch medewerkers, maar toekomstige studies zouden de hier gevonden trends verder moeten exploreren.

Implicaties voor onderzoek

Voor vervolgonderzoek is het raadzaam om studies uit te voeren met een robuuster onderzoeksdesign. Dit kan bijvoorbeeld door een controlegroep in te zetten om de effectiviteit van de Druk & Dwars training te meten. Door pedagogisch medewerkers op een willekeurige manier toe te wijzen aan een trainingsgroep en een controlegroep, is beter te bepalen wat de effecten van de training zijn en wat de effecten van externe factoren zijn. Ook zou er gebruik gemaakt kunnen worden van observaties van zowel het gedrag van kinderen als het gedrag van pedagogisch medewerkers op de groep. Door dit gedrag voor en na de training te observeren is het mogelijk om naast alleen ervaringen van cursisten, ook het effect van de training op het gedrag van kinderen vast te stellen. Tot slot kan vervolgonderzoek zich richten op mechanismeanalyse (Kazdin, 2007), waarbij gekeken wordt welke onderdelen van de training, bijvoorbeeld de theorie, de aangeleerde vaardigheden of het buddysysteem, precies leiden tot verbeteringen, zodat de training geoptimaliseerd kan worden.

Aanbevelingen voor de praktijk

De bevindingen van deze studie wijzen op verschillende praktische implicaties voor de Druk & Dwars training. Een belangrijk punt dat uit de resultaten naar voren komt, is dat de cursus momenteel wordt gegeven door ingetrainde trainers. Deze collega's van de pedagogisch medewerkers zijn getraind door de experts van de druk en dwars training. Uit de resultaten kwam naar voren dat deze ingetrainde collega's soms inconsistente informatie geven over ADHD. Hierbij gaat het om het soms wel en soms niet als genetisch zien van ADHD, of het neerzetten van ADHD als oorzaak van gedragsproblemen. Dit zou bij kunnen dragen aan de ambivalentie in de visie van de pedagogisch medewerkers. Om de visie op ADHD op een effectieve manier te verschuiven van biomedisch naar pedagogisch, lijkt het dus van belang om de training door experts te laten verzorgen in plaats van door ingetrainde trainers, of door de ingetrainde trainers meer te begeleiden.

Daarnaast werd aangegeven dat de tijd tussen de cursusdagen te kort was, waardoor er te weinig tijd was om de opdrachten goed uit te voeren. Wanneer pedagogisch medewerkers niet genoeg tijd krijgen om de opdrachten op hun groep uit te voeren, is de kans dat hun gedrag veranderd minder groot dan wanneer ze de tijd krijgen om te ervaren dat de nieuwe strategieën goed werken. Hoewel de nieuwe strategieën wel toegepast lijken te worden op de groep, kan dit dus mogelijk nog verder verbeterd worden. Door de tijd tussen de cursusdagen te verlengen en de opdrachten beter af te stemmen op de werkbelasting van cursisten, kan de effectiviteit van de aangeleerde strategieën beter worden ervaren, waardoor deze mogelijk blijvend worden ingezet.

Referenties

- APa (2022) *Diagnostical and statistical manual of mental disorders*. <https://doi.org/10.1176/appi.books.9780890425787>**
- Babad, E. Y., Inbar, J., & Rosenthal, R. (1982). Pygmalion, Galatea, & the Golem: Investigations of biased & unbiased teachers. *Journal Of Educational Psychology*, 74(4), 459–474. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.74.4.459>
- Batstra, L. (2017). *ADHD: Macht en misverstanden*. Hilversum: Uitgeverij Lucht.
- Batstra, L. (2023). *ADHD: Macht en misverstanden*. Hilversum: Uitgeverij Lucht.
- Batzle, C. S., Weyandt, L. L., Janusis, G. M., & DeVietti T. L. (2009). “Potential Impact of ADHD with Stimulant Medication Label on Teacher Expectations.” *Journal of Attention Disorders* 14 (2): 157–166. <https://journals.sagepub.com/doi/10.1177/1087054709347178>
- Benders L. (2022). Hoeveel interviews houd je voor je Scriptie? Scribbr. <https://scribbr.nl/onderzoeksmethoden/aantal-interviews/>
- Bispo Júnior, J. P. (2022). Social desirability bias in qualitative health research. *Revista de Saude Publica*, 56, 101. <https://doi.org/10.11606/s1518-8787.2022056004164>
- Blotnicky-Gallant, P., Martin, C., McGonnell, M., & Corkum, P. (2015) Nova Scotia teachers' ADHD Knowledge, Beliefs, & Classroom Management Practices. *Canadian Journal of School Psychology* 30 (1): 3–21. <https://psycnet.apa.org/record/2015-05625-001>. <https://psycnet.apa.org/record/2015-05625-001>

- Braun, V., & Clarke, V. (2022). Thematic Analysis: A practical guide. *QMIP Bulletin*, 1(33), 46–50. <https://doi.org/10.53841/bpsqmip.2022.1.33.46>
- Cijfers over ADHD | Nederlands Jeugdinstituut. (2024, 30 augustus). <https://www.nji.nl/cijfers/adhd>
- Cimpian, A., & Salomon, E. (2014). The Inherence Heuristic: An Intuitive Means of Making Sense of the World, & a Potential Precursor to Psychological Essentialism. *The Behavioral & Brain Sciences* 37 (5): 461–527. <https://www.cambridge.org/core/journals/behavioral-&-brain-sciences/article/abs/inherence-heuristic-an-intuitive-means-of-making-sense-of-the-world-&-a-potential-precursor-to-psychological-essentialism/4B60-CAF0BEA3C102B55EE848DA0CB6FB>
- Dam, N. G. (2025) Door de training dacht ik: Oh, daar zit dus wel iets achter... hij voelt zich niet gehoord of gezien. Een gecombineerd kwantitatief en kwalitatief onderzoek naar de werkzaamheid van de groepscursus Druk & Dwars in de kinderopvang. Masterthesis, rijksuniversiteit groningen
- Druk & Dwars – Begeleiding voor kinderen met druk & dwars gedrag. (z.d.). <https://drukendwars.nl/>
- Eisenberg, D., & Schneider, H. (2007). Perceptions of Academic Skills of Children Diagnosed with ADHD. *Journal of Attention Disorders* 10 (4): 390–397. <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/17449838/>
- Ewe, L. P. (2019). ADHD Symptoms & the Teacher-Student Relationship: A Systematic Literature Review. *Emotional & Behavioural Difficulties* 24 (2): 136–155. <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/13632752.2019.1597562>
- Flick, U. (2022). An Introduction to Qualitative Research. <https://uk.sagepub.com/en-gb/eur/an-introduction-to-qualitative-research/book278983>
- Gezondheidsraad. (2014). ADHD: Medicatie en maatschappij. Den Haag: Gezondheidsraad; publicatienr. 2014/19. https://www.gezondheidsraad.nl/binaries/gezondheidsraad/documenten/adviezen/2014/07/03/adhd-medicatie-en-maatschappij/ADHD_medicatie+en+maatschappij_201419.pdf
- Haslam, N. (2017). The Origins of Lay Theories: The Case of Essentialist Beliefs. In Springer eBooks (pp. 3–16). https://doi.org/10.1007/978-3-319-57306-9_1

Hennig, T., Reininger, K. M., Schütt, M., Doll, J., & Ricken, G. (2023). Essentialist beliefs about attention-deficit/hyperactivity disorder (ADHD): an empirical study with preservice teachers. *Emotional & Behavioural Difficulties*, 28(1), 52–67. <https://doi.org/10.1080/13632752.2023.2199480>

Hornstra, L., Stroet, K., Rubie-Davies, C., & Flint, A. (2023). Teacher Expectation and Self-Determination Theory: Considering Convergence and Divergence of Theories. *Educational Psychology Review*, 35(3) <https://doi.org/10.1007/s10648-023-09788-4>

Jensen, P. S., Arnold, L. E., Swanson, J. M., Vitiello, B., Abikoff, H. B., Greenhill, L. L., Hechtman, L., Hinshaw, S. P., Pelham, W. E., Wells, K. C., Conners, C. K., Elliott, G. R., Epstein, J. N., Hoza, B., March, J. S., Molina, B. S., Newcorn, J. H., Severe, J. B., Wigal, T., . . . Hur, K. (2007). 3-Year Follow-up of the NIMH MTA Study. *Journal Of The American Academy Of Child & Adolescent Psychiatry*, 46(8), 989–1002. <https://doi.org/10.1097/chi.0b013e3180686d48>

Jones, H. A., & Chronis-Tuscano, A. (2008). “Efficacy of Teacher In-Service Training for Attention-Deficit/hyperactivity Disorder.” *Psychology in the Schools* 45 (10): 918–929. https://scholar.google.com/scholar_lookup?hl=en&volume=45&publication_year=2008&pages=918-929&journal=Psychology+in+the+Schools&issue=10&author=H.+A.+Jones&author=A.+Chronis-Tuscano&title=Efficacy+of+Teacher+In-Service+Training+for+Attention-Deficit%2Fhyperactivity+Disorder&doi=10.1002%2Fpits.20342

Kazda, L., McGeechan, K., Bell, K., Thomas, R., & Barratt, A. (2022). Association of Attention-Deficit/Hyperactivity Disorder Diagnosis With Adolescent Quality of Life. *JAMA Network Open*, 5(10), e2236364. <https://doi.org/10.1001/jamanetworkopen.2022.36364>

Kazdin, A. E. (2007). Mediators and Mechanisms of Change in Psychotherapy research. *SSRN Electronic Journal*. https://papers.ssrn.com/sol3/ppapers.cfm?abstract_ind=1051781

Koonce, D., Cruce, A. M. K., Aldridge, J. O., Langford, C. A., Sporer, A. K., & Stinnett, T. A. (2004). The ADHD Label, Analogue Methodology, and participants’ Geographic Location on Judgments of Social and Attentional Skills. *Psychology in the Schools* 41 (2): 221–234. https://scholar.google.com/scholar_lookup?hl=en&volume=41&publication_year=2004&pages=221-234&journal=Psychology+in+the+Schools&issue=2&author=D.+A.+Koonce&author=M.+K.+Cruce&author=J.+O.

+Aldridge&author=C.+A.+Langford&author=A.+K.+Sporer&author=T.+A.
+Stinnett&title=The+ADHD+Label%2C+Analogue+Methodology%2C+&+participants%E2
%80%99+Geographic+Location+on+Judgments+of+Social+&+Attentional+Skills&doi=10.1
002%2Fpits.10150

Latouche, A. P., & Gascoigne. M. (2017). In-Service Training for Increasing teachers ADHD Knowledge and Self-Efficacy. *Journal of Attention Disorders*23 (3): 270–281. [https://www.researchgate.net/publication/316890973_In-](https://www.researchgate.net/publication/316890973_In-Service_Training_for_Increasing_Teachers'_ADHD_Knowledge_and_Self-Efficacy)

[Service_Training_for_Increasing_Teachers'_ADHD_Knowledge_and_Self-Efficacy](https://www.researchgate.net/publication/316890973_In-Service_Training_for_Increasing_Teachers'_ADHD_Knowledge_and_Self-Efficacy)
Martinussen, R., R. Tannock, & P. Chaban. (2011). Teachers' Reported Use of Instructional and Behavior Management Practices for Students with Behavior Problems: Relationship to Role & Level of Training in ADHD. *Child & Youth Care Forum*40 (3): 193–210. <https://psycnet.apa.org/record/2011-09142-003>

Meerman, S. T., Freedman, J. E., & Batstra, L. (2022). ADHD and reification: Four ways a psychiatric construct is portrayed as a disease. *Frontiers in Psychiatry*, 13. <https://doi.org/10.3389/fpsyt.2022.1055328>

Metzger, A. N., & L. T. Hamilton. (2020). The Stigma of ADHD: Teacher Ratings of Labeled Students. *Sociological Perspectives* 64 (2): 258–279. https://scholar.google.com/scholar_lookup?hl=en&volume=64&publication_year=2020&pages=258-279&journal=Sociological+Perspectives&issue=2&author=A.+N.+Metzger&author=L.+T.

[+Hamilton&title=The+Stigma+of+ADHD%3A+Teacher+Ratings+of+Labeled+Students&doi=10.1177%2F0731121420937739](https://scholar.google.com/scholar_lookup?hl=en&volume=64&publication_year=2020&pages=258-279&journal=Sociological+Perspectives&issue=2&author=A.+N.+Metzger&author=L.+T.)

Merton, R. K. 1948. The Self-Fulfilling Prophecy. *The Antioch Review* 8 (2): 193–210. [https://scholar.google.com/scholar_lookup?](https://scholar.google.com/scholar_lookup?hl=en&volume=8&publication_year=1948&pages=193-210&journal=The+Antioch+Review&issue=2&author=R.+K.+Merton&title=The+Self-Fulfilling+Prophecy&doi=10.2307%2F4609267)

[hl=en&volume=8&publication_year=1948&pages=193-210&journal=The+Antioch+Re-](https://scholar.google.com/scholar_lookup?hl=en&volume=8&publication_year=1948&pages=193-210&journal=The+Antioch+Review&issue=2&author=R.+K.+Merton&title=The+Self-Fulfilling+Prophecy&doi=10.2307%2F4609267)
[view&issue=2&author=R.+K.+Merton&title=The+Self-](https://scholar.google.com/scholar_lookup?hl=en&volume=8&publication_year=1948&pages=193-210&journal=The+Antioch+Review&issue=2&author=R.+K.+Merton&title=The+Self-Fulfilling+Prophecy&doi=10.2307%2F4609267)
[Fulfilling+Prophecy&doi=10.2307%2F4609267](https://scholar.google.com/scholar_lookup?hl=en&volume=8&publication_year=1948&pages=193-210&journal=The+Antioch+Review&issue=2&author=R.+K.+Merton&title=The+Self-Fulfilling+Prophecy&doi=10.2307%2F4609267)

Ohan, J., Visser, T., Strain, M., & Allen, L. (2011). Teachers and Education students' Perceptions of & Reactions to Children with & Without the Diagnostic Label “ADHD. *Journal of School Psychology* 49 (1): 81–105. [https://scholar.google.com/scholar_lookup?hl=en&vo-](https://scholar.google.com/scholar_lookup?hl=en&volume=49&publication_year=2011&pages=81-105&journal=Journal+of+School+Psychology&issue=1&author=J.+Ohan&author=T.+Visser&author=M.+Strain&author=L.+Allen&tit-)
[lume=49&publication_year=2011&pages=81-105&journal=Journal+of+School+Psycholo-](https://scholar.google.com/scholar_lookup?hl=en&volume=49&publication_year=2011&pages=81-105&journal=Journal+of+School+Psychology&issue=1&author=J.+Ohan&author=T.+Visser&author=M.+Strain&author=L.+Allen&tit-)
[gy&issue=1&author=J.+Ohan&author=T.+Visser&author=M.+Strain&author=L.+Allen&tit-](https://scholar.google.com/scholar_lookup?hl=en&volume=49&publication_year=2011&pages=81-105&journal=Journal+of+School+Psychology&issue=1&author=J.+Ohan&author=T.+Visser&author=M.+Strain&author=L.+Allen&tit-)

le=Teachers%E2%80%99&+Education+students%E2%80%99+Perceptions+of+&+Reactions+to+Children+with+&+Without+the+Diagnostic+Label+%E2%80%99ADHD&doi=10.1016%2Fj.jsp.2010.10.001

Rogers, M., Bélanger-Lejars, V. Toste, J. R. & Heath, N. L. (2015). Mismatched: ADHD Symptomatology and the Teacher-Student Relationship. *Emotional & Behavioural Difficulties* 20 (4): 333–348. https://scholar.google.com/scholar_lookup?hl=en&volume=20&publication_year=2015&pages=333-348&journal=Emotional+&+Behavioural+Difficulties&issue=4&author=M.+Rogers&author=V.+B%C3%A9langer-Lejars&author=J.+R.+Toste&author=N.+L.+Heath&title=Mismatched%3A+ADHD+Symptomatology+&+the+Teacher-Student+Relationship&doi=10.1080%2F13632752.2014.972039

Rosenthal, R. & Jacobson, L. (1968) *Pygmalion in the Classroom: Teacher Expectation and Pupils' Intellectual Development*. New York: Holt, Rinehart & Winston, 1968, 240 p., \$3.95 (paper). (1969). *Psychology in The Schools*, 6(2), 212–214. [https://doi.org/10.1002/1520-6807\(196904\)6:2](https://doi.org/10.1002/1520-6807(196904)6:2)

Scharwächter, V. (2023, 25 april). Selectiebias (Selection bias) | Betekenis & Voorbeelden. Scribbr. <https://www.scribbr.nl/onderzoeksbias/selectiebias/>

Schleim S. (2022) Why mental disorders are brain disorders and why they are not. ADHD and the challenges of heterogeneity en reification. *Frontiers in psychiatry*, 13. <https://doi.org/10.3389/fpsy.2022.943049>

Sluiter, M. N., Bos, E. H., Doornenbal, J. M., de Jonge, P., & Batstra, L. (2023). Wild & Willful Kids: Can We Help Parents? The Effectiveness of a Group Parent Training Program Without a Psychiatric Label. *Journal of psychiatric practice*, 29(3), 246–259. <https://doi.org/10.1097/PRA.0000000000000704>

Stichting Farmaceutische Kerngetallen. (2023) Toename volwassen gebruikers ADHD medicatie. <https://www.sfk.nl/publicatie/2023/pw-artikel/toename-volwassen-gebruikers-adhd-medicatie>

Swanson, J. M., Arnold, L. E., Molina, B. S., Sibley, M. H., Hechtman, L. T., Hinshaw, S. P., Abikoff, H. B., Stehli, A., Owens, E. B., Mitchell, J. T., Nichols, Q., Howard, A., Greenhill, L. L., Hoza, B., Newcorn, J. H., Jensen, P. S., Vitiello, B., Wigal, T., Epstein, J. N., . . . Kraemer, H. C. (2017). Young adult outcomes in the follow-up of the multimodal treatment study of attention-deficit/hyperactivity disorder: symptom persistence, source discrepancy, &

height suppression. *Journal Of Child Psychology & Psychiatry*, 58(6), 663–678. <https://doi.org/10.1111/jcpp.12684>

Te Meerman, S., Batstra, L., Grietens, H., & Frances, A. (2017). ADHD: a critical update for educational professionals. *International Journal of Qualitative Studies on Health & Well-Being*, 12 (sup1), 1298267. <https://doi.org/10.1080/17482631.2017.1298267>

The MTA Cooperative Group (1999). 'A 14-month randomized clinical trial of treatment strategies for attention-deficit/hyperactivity disorder. Multimodal Treatment Study of Children with ADHD'. *Archives of General Psychiatry*; 56, 1073–1086. <https://doi.org/10.1001/archpsyc.56.12.1073>

Van Langen, M. J. M., van Hulst, B. M., & Durston, S. (2024). Hidden in plain sight: how individual ADHD stakeholders have conflicting ideas about ADHD but do not address their own ambivalence. *European child & adolescent psychiatry*, 33(6), 1921–1933. <https://doi.org/10.1007/s00787-023-02290-w>

Hidden in plain sight: how individual ADHD stakeholders have conflicting ideas about ADHD but do not address their own ambivalence | *European Child & Adolescent Psychiatry*

Vogt, H., & Lunde, C. (2018). Drug treatment of ADHD – tenuous scientific basis. *Tidsskrift For Den Norske Legeforening*. <https://doi.org/10.4045/tidsskr.17.0917>

Waschbusch, DA, W.E. Pelham Jr., J. Waxmonsky et al. (2009). 'Are there placebo effects in the medication treatment of children with attention-deficit hyperactivity disorder?' *Journal of Developmental & Behavioral Pediatrics*, 30(2), 158–68. <https://pure.psu.edu/en/publications/are-there-placebo-effects-in-the-medication-treatment-of-children>

Bijlage 1 interview leidraad

Interview vragen – algemeen Nynke + Nicky

1. Wil je jezelf eerst kort voorstellen: naam, leeftijdsgroep waarmee je werkt
2. Waarom heb je besloten om deel te nemen aan de training?

Interview vragen – situatie voor de training Nynke

3. Wat waren je verwachtingen van de training voordat je eraan begon?
4. Tegen welke specifieke uitdagingen liep je aan in de omgang met drukke en dwarse kinderen?
5. Welke gedragsproblemen kwamen het meeste voor?

– impact training

Zelfeffectiviteit Nicky

6. Welke impact heeft de training gehad op jouw vermogen om met uitdagende situaties in de groep om te gaan?
7. Heeft de cursus bijgedragen aan je zelfvertrouwen in het omgaan met druk en dwars gedrag? Zo ja, hoe?
8. Wat vond je het meest waardevolle inzicht over je eigen vaardigheden uit de cursus?
9. Is jouw eigen gedrag op de groep door de training veranderd? Kun je je antwoord toelichten? Nynke

Pedagogische visie Nynke + Nicky

10. Heeft de cursus je kijk op opvoeding en begeleiding van kinderen veranderd? Zo ja, op welke manier?
11. Ben je door de cursus ook anders over ADHD gaan denken? Kun je je antwoord toelichten?

Stressbeleving Nicky

12. Welke impact heeft de training gehad op de stress die je ervaart als pedagogisch medewerker? Interview vragen
13. Zijn er specifieke technieken of inzichten uit de cursus die je helpen stress beter te hanteren? Zo ja, welke?

Druk en Dwars gedrag Nynke + Nicky

14. Als je denkt aan de meest drukke en dwarse kinderen op je groep, is hun gedrag door de training veranderd?

Beoordeling van de cursus

15. Hoe heb je de cursus ervaren?
16. Zou je de cursus aanbevelen aan collega's? Waarom wel/niet?
17. Wat zou je graag nog extra behandeld zien in de cursus?

Slotvraag

18. Zijn er nog andere dingen die we niet besproken hebben en je wel graag zou willen delen?

Probes

- Kun je daar een voorbeeld van geven?
- Hoe voelde je je in die situatie?
- Wat voor invloed/effect had dat op jou?
- Wat heeft ervoor gezorgd dat je hier nu zo over denkt?

Bijlage 2 Toestemmingsformulier

INFORMATIE OVER HET ONDERZOEK

Versie voor INTERVENTIEGROEP interviews

“Effecten van de training druk & dwars voor educatieve professionals”

PED-2122-S-0091

U heeft onlangs de training Druk & Dwars gevolgd en meegewerkt aan het onderzoek door vragenlijsten in te vullen. Hartelijk dank daarvoor! Het betrof een onderzoek door Wietske de Vries en prof. dr. Laura Batstra van de Faculteit Gedrags- en Maatschappij Wetenschappen van de Rijksuniversiteit van Groningen.

In de vragenlijst van de laatste meting gaf u aan bereid te zijn tot een interview over de training en het effect ervan. Dit informatieformulier gaat over dat interview.

➤ Waarom krijg ik deze informatie?

➤ Moet ik meedoen aan dit onderzoek?

Meedoen aan het interview is vrijwillig. Wel is uw toestemming nodig. Lees deze informatie daarom goed door. Stel alle vragen die u misschien heeft, bijvoorbeeld omdat u iets niet begrijpt. Pas daarna besluit u of u wilt meedoen. Als u besluit om niet mee te doen, hoeft u niet uit te leggen waarom, en zal dit geen negatieve gevolgen voor u hebben. Dit recht geldt op elk moment, dus ook nadat u hebt toegestemd in deelname aan het interview.

➤ Waarom dit onderzoek?

Het doel van de studie is te onderzoeken wat het effect van de training Druk & Dwars is op educatieve professionals in het onderwijs of de kinderopvang. Door de vragenlijsten krijgen we hier al een beeld van. Het is onze ervaring dat interviews deze informatie kunnen aanvullen en verrijken. Door de informatie uit de vragenlijsten en interviews te combineren krijgen we optimaal zicht op de effecten van de training en hoe we deze eventueel nog kunnen verbeteren.

➤ Wat vragen we van u tijdens het onderzoek (het interview)?

Indien u na het lezen van dit informatieformulier besluit deel te nemen aan het interview, vragen we u allereerst om een toestemmingsverklaring te tekenen. Daarna volgt het interview dat maximaal een uur van uw tijd zal kosten. Afhankelijk van uw voorkeur gebeurt deelname volledig online of komt een onderzoeker op locatie u interviewen. In het eerste geval sturen we u per mail een link.

De vragen in het interview gaan over uw ervaringen met de training Druk & Dwars en welke invloed de training eventueel op u gehad heeft.

Het interview wordt gedaan door Wietske de Vries en naderhand zal zij u een samenvatting van het gesprek sturen. We vragen u deze samenvatting te lezen en waar nodig aan te vullen

of te corrigeren. We noemen dit een membercheck, en dit is bedoeld om de kern van uw verhaal optimaal mee te nemen in het onderzoek.

➤ Welke gevolgen kan deelname hebben?

Door deel te nemen aan de interviews kunt u vertellen over uw ervaringen waardoor u daar zelf mogelijk ook extra op reflecteert en meer uithaalt.

Wij verwachten geen negatieve effecten van deelname aan het interview. Mocht u deze toch ervaren, voel u dan vrij om contact op te nemen met l.batstra@rug.nl.

➤ Hoe gaan we met uw gegevens om?

De resultaten van het onderzoek op basis van de vragenlijsten en de aanvullende interviews zullen wij beschrijven in internationale en nationale artikelen, in scripties in en in media, en we zullen deze terugkoppelen naar deelnemende organisaties en naar de praktijk in het algemeen in vakbladen. We zullen hierbij de gegevens van de interviews gepseudonimiseerd verwerken. Dit betekent dat de resultaten in de publicaties niet herleidbaar zullen zijn naar uw individuele persoon. Er worden nergens namen, persoonlijke kenmerken of schoollocaties genoemd. Indien u over kinderen op uw groep spreekt zullen ook zij niet herkenbaar zijn in de publicaties.

We vragen u om toestemming om de interviews audio, of in geval van online interviewen video, op te nemen. Na afloop van het interview typt de onderzoeker de gehele tekst uit. In deze zogeheten transcripties worden uw naam en alle andere persoonlijke details van u en andere personen over wie u eventueel spreekt, weggelaten (vervangen door XX), zodat de transcripten niet herleidbaar zijn tot u of andere personen. De audio/videotapes worden vervolgens gewist.

De gepseudonimiseerde transcripten zullen 10 jaar lang bewaard worden in de beveiligde online omgeving van de universiteit. Deze transcripten worden alleen gebruikt voor het huidige onderzoek en alleen Wietske de Vries en Laura Batstra hebben er toegang toe.

➤ Wat moet u nog meer weten?

U kunt altijd vragen stellen over het onderzoek: nu, tijdens het onderzoek, en na afloop. Dit kan door een een van de betrokken onderzoekers te e-mailen ((l.batstra@rug.n of a.c.m.van.-roy@rug.nl) of te bellen (050-3636566), of door een aanwezige onderzoeker aan te spreken.

Heeft u vragen/zorgen over uw rechten als onderzoeksdeelnemer of de uitvoering van het onderzoek? U kunt hierover ook contact opnemen met de Ethische Commissie Gedrags- en Maatschappijwetenschappen van de Rijksuniversiteit Groningen: ec-bss@rug.nl.

Heeft u vragen of zorgen over hoe er met uw persoonsgegevens wordt omgegaan? U kunt hierover ook contact opnemen met de Functionaris Gegevensbescherming van de Rijksuniversiteit Groningen: privacy@rug.nl.

Als onderzoeksdeelnemer heeft u recht op een kopie van deze onderzoeksinformatie.