

DIGITAAL GENIAAL!?

Digitale media in de thuissituatie
ter stimulering van de woordenschat

Bachelorthesis Opleiding Logopedie

Larissa Knops
larissa.knops@live.de

Nina Stollenwerk
n-stollenwerk@gmx.de

Coach: Johan Dekelver

Thesiskring: Spraak-/Taalontwikkeling bij jonge kinderen

Datum van inleveren: 04-06-2018

© Alle rechten voorbehouden. Niets uit deze uitgave mag worden verveelvoudigd opgeslagen in een geautomatiseerd gegevensbestand, of openbaar gemaakt, in enige vorm of op enige wijze, hetzij elektronisch mechanisch, door fotokopieën, opnamen of op enige andere manier, zonder voorafgaande schriftelijke toestemming van de auteurs.

Voorwoord

Deze bachelor thesis is geschreven naar aanleiding van de afstudeerfase van de opleiding Logopedie van Zuyd Hogeschool te Heerlen.

Voor een betere leesbaarheid wordt in deze thesis de afkorting S-TOS voor een specifieke taalontwikkelingsstoornis gebruikt.

Verder willen wij iedereen bedanken die een bijdrage heeft geleverd aan het tot stand komen van deze thesis.

Allereerst richten wij een dankwoord aan onze docentbegeleider Johan Dekelver. We willen Johan bedanken voor zijn ondersteuning. Door zijn eerlijke en waardevolle feedback kregen wij altijd weer de nodige input en ideeën om deze thesis te schrijven.

Tevens willen wij Ilse Hoebe bedanken voor het innemen van de rol als tweede beoordelaar van deze thesis.

Ook danken wij Karin Birkhoff die onze thesis nauwkeurig heeft gecontroleerd en gecorrigeerd voor wat betreft de Nederlandse grammatica en spelling.

De leden van de afstudeerkring *spraak-/taalontwikkeling bij jonge kinderen* willen wij bedanken voor het meedenken en hun feedback.

Tenslotte danken wij onze familie en vrienden voor hun onvoorwaardelijke steun.

Heerlen, juni 2018

Larissa Knops & Nina Stollenwerk

Samenvatting

Digitale media zijn tegenwoordig niet meer weg te denken uit ons leven en uit het leven van de kinderen. Ook binnen de logopedie kunnen digitale media een rol spelen.

Uit studies blijkt dat er soms al gebruik wordt gemaakt van digitale media, vooral apps, tijdens de logopedische therapie bij verschillende stoornissen.

De logopedische therapie moet altijd worden ondersteund door het oefenen in de thuissituatie.

Alleen door het herhalen en verdiepen van het geleerde tijdens de therapie kan de transfer naar dagelijkse situaties lukken. 6-15% van alle kinderen in Duitsland zijn gediagnosticeerd met een S-TOS of een taalachterstand. Vooral bij deze kinderen is het belangrijk om zo veel mogelijk in de thuissituatie te oefenen want vanuit studies blijkt dat de woordenschat één van de belangrijkste voorspeller voor later taalsucces is.

Om te onderzoeken of logopedisten digitale media in de thuissituatie bij kinderen tussen 3-10 jaar met een S-TOS of taalachterstand ter stimulering van de woordenschat inzetten, werd een kwantitatief, descriptief onderzoek uitgevoerd. Middels een online enquête met in totaal 22 vragen werd naar de wel of niet inzet van digitale media gevraagd. Daarnaast werd gevraagd om redenen voor het wel of niet gebruiken van deze aan te geven.

De uiteindelijke onderzoekspopulatie bestond uit 121 in Duitsland werkzame logopedisten van verschillende leeftijdscategorieën, met verschillende opleidingsniveau's en een verschillend aantal aan jaren werkervaring.

Concluderend kan worden gezegd dat 13% van alle logopedisten die deel hebben genomen aan het onderzoek digitale media in de thuissituatie inzetten ter stimulering van de woordenschat bij kinderen tussen 3-10 jaar met een S-TOS of taalachterstand. De resterende 87% gebruiken geen digitale media in de thuissituatie ter stimulering van de woordenschat bij kinderen tussen 3-10 jaar met een S-TOS of taalachterstand.

Aan de hand van de dataanalyse konden redenen voor het wel en niet gebruiken worden vastgesteld. De twee meest genoemde redenen voor het wel gebruiken waren motivatieverhoging en verbetering van het transfer.

Voor het niet gebruiken van digitale media waren pedagogische redenen en technische mogelijkheden de meest aangegeven redenen.

De twee meest gebruikte digitale media waren de televisie met verschillende programma's en de smartphone met verschillende apps.

De meerheid van de logopedisten gaven aan dat ze handleidingen wensen ten aanzien van adviezen ter stimulering van de woordenschat in de thuissituatie voor hun werk, maar ook om ouders mee te geven.

Concluderend kan worden gesteld dat er in Duitsland een groot deel van de logopedisten geen gebruik maken van digitale media is en deze niet inzetten voor het oefenen in de thuissituatie bij kinderen tussen 3-10 jaar met een S-TOS of taalachterstand. 52% van de logopedisten staan wel open voor het gebruik van digitale media in de thuissituatie als het effect hiervan zou worden bewezen en het gebruik duidelijk wordt aangegeven.

Sleutelwoorden: Digitale media – taalontwikkelingsstoornis (S-TOS) – taalachterstand – Duitsland

Inhoudsopgave

Overzicht van figuren

Overzicht van tabellen

1.	Inleiding.....	1
1.1.	Aanleiding.....	1
1.2.	Motivatie.....	1
1.3.	Beroepsmatige relevantie.....	2
1.4.	Maatschappelijke relevantie	2
1.5.	Wetenschappelijke relevantie	3
1.6.	Probleemstelling	4
1.7.	Vraagstelling.....	5
1.7.1.	PICO	5
1.7.2.	Onderzoeksvraag	5
1.7.3.	Deelvragen.....	5
1.8.	Doelgroep.....	5
1.9.	Hypothesen	6
2.	Theoretische achtergrond	7
2.1.	Algemene taalontwikkeling	7
2.1.1.	Taaldomeinen	7
2.1.2.	Taalaanbod.....	8
2.1.3.	Taalverwerving.....	9
2.2.	Afwijkende taalontwikkeling.....	10
2.2.1.	Definitie	10
2.2.1.	Prevalentie	11
2.2.2.	Symptomen.....	11
2.3.	Oefenen in de thuissituatie.....	12

2.4.	Digitale media.....	14
2.4.1.	Definitie.....	14
2.4.2.	Mediabezit	14
2.4.3.	Mediagebruik.....	15
2.4.4.	Mediarelatie	17
2.4.5.	Mediacompetentie	20
2.4.6.	Media-educatie	20
2.4.7.	Motivatie door mediagebruik	25
2.4.8.	Risico's in het gebruik van digitale media	28
2.4.9.	Wet voor mediabescherming.....	31
3.	Methodologie.....	31
3.1.	Onderzoeksdesign.....	31
3.2.	Werving en selectie.....	31
3.2.1.	Onderzoekspopulatie	31
3.2.2.	Selectiecriteria	31
3.2.3.	Benadering van de steekproef.....	32
3.3.	Dataverzameling	33
3.3.1.	Zoektermen.....	33
3.3.2.	Databanken	33
3.4.	Meetprotocol.....	33
3.5.	Data-analyse.....	34
3.5.1.	Datapreparatie.....	34
3.5.2.	Data-invoer en -controle.....	35
4.	Resultaten	36
4.1.	Respons.....	36
4.1.1.	Respons vragenlijst.....	36

4.1.2.	Respondenten	36
4.2.	Resultaten per onderzoeksvragen	39
4.3.	Subgroepanalyse	51
5.	Discussie.....	52
5.1.	Interpretatie van de resultaten.....	52
5.1.1.	Beantwoording van de onderzoeksvraag.....	52
5.1.2.	Beantwoording van de deelvragen	54
5.2.	Methodologische kwaliteit en beperkingen	61
5.3.	Aanbevelingen	64
5.3.1.	Aanbevelingen voor verder onderzoek.....	64
5.3.2.	Aanbevelingen voor de praktijk	65
5.4.	Conclusie	65
5.4.1.	Take home message.....	66
6.	Literatuur	67
Bijlage.....		75
Bijlage 1	Betekenis van media voor kinderen.....	75
Bijlage 2	Vergelijking van het gebruik van smartphone en tablet bij kinderen	75
Bijlage 3	Verdeling van “Bundesländer”	76
Bijlage 4	Huidige logopedische adviezen	77
Bijlage 5	Tekst benadering steekproef Email.....	78
Bijlage 6	Tekst benadering steekproef facebook groepen.....	79
Bijlage 7	Tekst Herinnering Email.....	80
Bijlage 8	Tekst Herinnering Facebook.....	81
Bijlage 9	Vragenlijst online enquête	82

Overzicht van figuren

Figuur 1: Soorten taalaanbod.....	8
Figuur 2: Taalverwerving volgens modulariteitenvisie.....	9
Figuur 3: Gemiddelde leeftijd van een eerstgeborene bij hun eerste mediagebruik	16
Figuur 4: Opvallendheden in de ontwikkeling in combinatie met digitale media	30
Figuur 5: Geslachtsverdeling.....	36
Figuur 6: Leeftijdscategorieën.....	37
Figuur 7: Opleidingsniveau	37
Figuur 8: Werkervaring	38
Figuur 9: Procentuele aantal patiënten met S-TOS of taalachterstand.....	39
Figuur 10: Inzet van digitale media in de thuissituatie ter stimulering van de woordenschat ..	43
Figuur 11: Redenen voor het gebruik van digitale media in de thuissituatie	44
Figuur 12: Redenen tegen het gebruik van digitale media in de thuissituatie.....	46
Figuur 13: Inzet van digitale media in verschillende leeftijdscategorieën van logopedisten ...	47
Figuur 14: Inzet van digitale media bij verschillende opleidingsniveau's	47
Figuur 15: Inzet van digitale media bij verschillende jaren werkervaring	48
Figuur 16: Keuze van soorten digitale media in de thuissituatie.....	49
Figuur 17: Behoefte aan alternatieve adviezen.....	49
Figuur 18: Behoefte aan een handleiding voor logopedisten	50
Figuur 19: Behoefte aan een handleiding voor ouders	50
Figuur 20: Inzet van digitale media omtrent het verschil tussen Duitse en Nederlandse bacheloropleiding	51
Figuur 21: Vergelijking van het gebruik van smartphone en tablet	75

Overzicht van tabellen

Tabel 1: PICO-vraagstelling.....	5
Tabel 2: Empirisch onderbouwde strategieën in het omgaan met huiswerk	13
Tabel 3: ARCS-Modell.....	25
Tabel 4: Voor- en nadelen in het gebruik van digitale media	31
Tabel 5: In- en exclusiecriteria online enquête.....	31
Tabel 6: In- en exclusiecriteria literatuur	32
Tabel 7: Zoektermen literatuurstudie	33
Tabel 8: Adviezen omtrent boeken.....	40
Tabel 9: Adviezen omtrent interactie	41
Tabel 10: Adviezen omtrent huiswerk	42
Tabel 11: Algemene adviezen	43
Tabel 12: Betekenis van media voor kinderen	75
Tabel 13: Verspreiding van logopedisten in Duitsland	76
Tabel 14: Adviezen die tot nu toe door logopedisten worden gegeven	77

1. Inleiding

1.1. Aanleiding

Digitale media zijn in deze tijd niet meer weg te denken uit ons leven. In elke situatie maken we gebruik van de mobiele telefoon, tablet of computer. Daarnaast wordt ook de televisie vaak gebruikt.

Ook kinderen hebben te maken met digitale media. Voor hen is het vanzelfsprekend dat ze deze gebruiken. Verder is het voor hen heel makkelijk deze media te gebruiken (BzgA, 2017).

In de 21e eeuw weten we dat media kinderlijke denk- en leerprocessen kunnen opwekken en in hun levenswereld kunnen ondersteunen. Kindgerichte digitale media kunnen kennis overbrengen wat kan leiden tot nieuwsgierigheid. Hierdoor worden kinderen stimulantia geboden en daarmee mogelijkheden om over verschillende handelingen te communiceren, de taal te gebruiken en zich adequaat te uit te drukken. Dit gebeurt vooral als kinderen tijdens het gebruik van digitale media van hun ouders worden begeleidt (BzgA, 2017).

Binnen de logopedie kan ook gebruik gemaakt worden van verschillende digitale media. In de therapie worden digitale media, bijvoorbeeld apps (Snape & Maiolo, 2013), ingezet bij verschillende stoornissen.

Wat betreft het oefenen in de thuissituatie worden tot nu toe vooral adviezen aan ouders meegegeven die geen betrekking op de nieuwe technologie hebben. Doordat wij vanuit onze opleiding ook steeds naar de nieuwe technologie kijken, is onze interesse voor dit onderwerp gegroeid.

Omdat de digitale media een heel groot gebied is, is het vaak moeilijk het juiste medium voor verschillende kinderen te vinden (BzgA, 2017). Door onze interesse en de hoop op dit gebied meer helderheid te krijgen, schrijven wij deze bachelorthesis.

1.2. Motivatie

Gedurende de opleiding zijn er verschillende technologieën ter sprake gekomen, bijvoorbeeld het gebruiken van computerprogramma's of apps.

Tot nu toe is nog weinig bekend of logopedisten al adviezen met betrekking tot digitale media geven ter stimulering van de woordenschat in de thuissituatie. Uit stage ervaring blijkt, dat vooral gewerkt wordt met pen en papier om thuis het door de logopedist opgegeven huiswerk te maken. Om dit makkelijker te maken spelen de media een steeds groter wordende rol in het dagelijks leven (denk hier bijvoorbeeld aan “Alexa” van Amazon).

In de logopedische therapie wordt vermeerderd digitale media gebruikt. Daarom ontstond interesse of logopedisten ook ouders adviseren om thuis met digitale media, zoals de tablet of smartphone, te oefenen. Om dit te onderzoeken, wordt er in deze thesis een literatuurstudie en een onderzoek gedaan naar de huidige inzet van digitale media en de redenen hiervoor.

1.3. Beroepsmatige relevantie

Door steeds nieuwe veranderingen en de huidige veranderingen binnen de technologie worden er andere mogelijkheden opgedaan en geboden.

Ook binnen de logopedie zijn er veranderingen te ontdekken wat betreft de technologie. Er zijn al studies gedaan dat digitale media, vooral apps, gebruikt worden binnen de therapie bij kinderen en volwassenen (Snape & Maiolo, 2013).

Niet alleen tijdens de therapie kunnen digitale media ingezet worden. Ook voor het thuis oefenen kunnen digitale media gebruikt worden. Hierover is nog weinig literatuur beschikbaar. Het is ook niet bekend of logopedisten de ouders digitale media aanraden om daarmee thuis de taal van het kind te stimuleren. Door het uitvoeren van een literatuurstudie kan worden vastgesteld of het gebruik van digitale media op evidentie gebaseerd is en welke mogelijkheden of risico's een inzet van digitale media gereedhoudt.

Door een onderzoek kan in kaart worden gebracht welke adviezen logopedisten tot nu toe gebruiken. Bovendien om te onderzoeken of logopedisten digitale media gebruiken en om welke redenen ze het wel of niet inzetten. Daarom biedt dit onderzoek nieuwe mogelijkheden om taal thuis te kunnen stimuleren.

1.4. Maatschappelijke relevantie

In verbinding met media wordt de generatie die na 1980 geboren is ‘digital natives’ genoemd. Dit betekent dat deze kinderen met digitale technologie (internet, mobieltje of computer) opgroeien en moeten leren daarmee om te gaan (Palfrey & Gasser, 2013).

Het wordt van hun verwacht dat ze als volwassenen met de digitale media kunnen omgaan en in hun werk (of bij adolescenten in hun schoolwerk) kunnen integreren (Hawkrigde, 1990).

Om kinderen in het leren van taal te ondersteunen is het belangrijk dat logopedisten een methodiek gebruiken bij het kiezen van adviezen, zodat de adviezen aansluiten aan de vaardigheden en mogelijkheden van het kind en hun omgeving. Digitale media kunnen hierbij een belangrijke rol spelen. ‘Digital natives’ leren vaak onbewust nieuwe woorden op een leuke en speelse manier. Door het adviseren ten aanzien van digitale media hebben ouders meer mogelijkheden de taal van hun kinderen te stimuleren en de woordenschatontwikkeling te ondersteunen. Ze krijgen de kans om apps, bepaalde computerprogramma’s of ook digitale prentenboeken te gebruiken. Zo is het vooral ook voor ouders die zelf niet Duits als moedertaal hebben makkelijker met hun kinderen thuis te oefenen.

Verder kan het regelmatige gebruik van digitale media de bevordering van de taal een snellere vooruitgang laten zien in hun taalverwerving waardoor logopedische therapie minder lang nodig is. Dit omdat ouders meer thuis kunnen oefenen. Dit zou ook minder kosten voor de zorgverzekeraar veroorzaken. Daarnaast zijn kinderen gemakkelijker in staat om te participeren in de maatschappij.

1.5. Wetenschappelijke relevantie

Deze bachelorthesis zal een grote toevoeging voor de wetenschap zijn omdat in Duitsland de digitale media nog niet zo een belangrijke rol in de therapie speelt dan het voor de huidige tijd geschikt is. Het is onderzocht dat in Amerika al digitale media in vorm van apps in de logopedische therapie gebruikt worden (Snape & Maiolo, 2013). In Duitsland maken weinig logopedisten gebruik van apps in de therapie bij kinderen (Bilda, 2017). Maar het is nog niet bekend of logopedisten digitale media in het oefenen van de woordenschat in de thuissituatie inzetten. Daarom zal deze thesis een toevoeging zijn om na te gaan of logopedisten wel of niet adviseren om digitale media in de thuissituatie te gebruiken. Daarnaast zal in kaart gebracht worden waarom ze digitale media wel of niet gebruiken. Verder zal gekeken worden bij wie en met welk doel deze ingezet worden.

Ook is het de bedoeling dat aan de hand van deze thesis logopedische beslissingen met betrekking tot het kiezen van digitale media voor semantische stimulatie door de omgeving makkelijker gemaakt kan worden. Zo wordt het logopedisch handelen op basis van goede

evidentie mogelijk. “Evidence based practice” wordt steeds belangrijker in het huidige beslissingen maken van therapieën of adviezen.

Door te onderzoeken welke mogelijkheden van digitale media in Duitsland er tot nu toe zijn en om een aanpak te geven hoe deze goed gekozen worden, wordt een steentje bijgedragen aan het evidence based handelen.

1.6. Probleemstelling

Verteld door werkzame logopedisten naar aanleiding van ervaringen, worden in Duitse logopedische praktijken steeds dezelfde adviezen ter stimulering van de woordenschat van kinderen aan ouders meegegeven. Deze adviezen worden al jaren gebruikt. Hierdoor baseren deze niet op de nieuwe technieken zoals de digitale media. Om een duidelijke uitspraak over de tot nu toe gebruikte adviezen (onverschillig digitale of niet digitale) te kunnen maken, wordt het onderzoek uitgevoerd.

Uit de praktijk blijkt dat logopedisten vaak geen tijd hebben in hun alledaagse werk om een specifieke handleiding te maken over concrete adviezen ten aanzien van digitale media. De conclusie daaruit is dat de logopedisten de adviezen geven die ze altijd geven en er geen verandering kan vastgesteld worden. Daarnaast gaan vele logopedisten niet met de tijd mee, maar door de nieuwe technologie kunnen andere adviezen gegeven worden. Vooral adviezen ten aanzien van de digitale media kunnen hierbij betrokken worden. Hiervoor moeten de nieuwe technologieën wel bestudeerd worden. Hier blijkt vaak geen tijd voor te zijn tijdens het dagelijkse werk.

Het probleem daarbij is dat nog weinig bekend is over het bevorderen van taal door gebruik te maken van digitale media in de thuissituatie van het kind. Dat wil zeggen dat niet bekend is of logopedisten digitale media gebruiken en de ouders aanraden om daarmee thuis met hun kinderen te oefenen.

Als op dit gebied meer helderheid kan worden gegeven, hebben logopedisten meer mogelijkheden om de ouders oefeningen te adviseren.

1.7. Vraagstelling

1.7.1. PICO

Patient	In Duitsland werkzame logopedisten
Intervention	Inzet van digitale media in de thuissituatie bij kinderen tussen 3-10 jaar met een S-TOS of taalachterstand
Comparison	Geen inzet van digitale media in de thuissituatie bij kinderen tussen 3-10 jaar met een S-TOS of taalachterstand
Outcome	Stimulering van de woordenschat

Tabel 1: PICO-vraagstelling

1.7.2. Onderzoeksvraag

In hoeverre gebruiken Duitse logopedisten digitale media ter stimulering van de woordenschat in de thuissituatie bij kinderen tussen 3-10 jaar die gediagnosticeerd zijn met een S-TOS of taalachterstand?

1.7.3. Deelvragen

- Welke adviezen geven logopedisten tot nu toe aan ouders mee om de taalontwikkeling op semantisch gebied van hun kinderen thuis te ondersteunen?
- Welke redenen zien logopedisten in het wel of niet gebruiken van digitale media ter stimulering van de woordenschat in de thuissituatie?
- In hoeverre is er een verschil in de inzet van digitale media ter stimulering van de woordenschat in de thuissituatie bij kinderen tussen logopedisten met verschillende leeftijdsgroepen, opleidingsniveau's en werkervaringen?
- Welke digitale media gebruiken logopedisten op dit moment ter stimulering van de woordenschat in de thuissituatie en in hoeverre hebben logopedisten behoefte aan een handleiding met adviezen voor het uitvoeren van hun beroep en voor het meegeven aan ouders?

1.8. Doelgroep

De resultaten van deze bachelorthesis zijn vooral van belang voor logopedisten die een- of meertalige kinderen tussen 3-10 jaar met een S-TOS of taalachterstand in behandeling hebben.

Verder zijn de resultaten belangrijk voor logopedisten die onderzoek verrichten naar nieuwe methodes voor het oefenen in de thuissituatie.

De resultaten, met betrekking tot de adviezen die tot nu toe worden gegeven, kunnen ook gebruikt worden ter ondersteuning van de woordenschatuitbreiding bij kinderen zonder een taalachterstand of een gediagnosticeerde S-TOS, zodat opvoeders in een peuterspeelzaal of de ouders zelf deze thuis gebruiken om ondersteuning te kunnen geven. Daarnaast zijn deze resultaten ook bruikbaar voor ouders van meertalige kinderen die wel goed zijn in hun moedertaal, maar moeite hebben met een tweede taalverwerving.

Voor de logopedisten is het een meerwaarde om te weten of andere logopedisten digitale media al inzetten voor het oefenen in de thuissituatie met betrekking tot de woordenschatontwikkeling en welk effect de inzet van deze heeft. Daarnaast is het voor hun belangrijk om te weten waarom deze logopedisten digitale media wel of niet inzetten bij kinderen tussen 3-10 jaar met een S-TOS of taalachterstand. Zo hebben ze de mogelijkheid hun handelen met anderen te vergelijken.

De doelgroep die deelneemt aan onze online enquête zijn logopedisten uit Duitsland. Alle “Bundesländer” zijn betrokken.

1.9. Hypothesen

Voor deze bachelorthesis zijn de volgende hypothesen opgesteld.

H0 (nulhypothese)

De meerderheid van de logopedisten gebruikt geen digitale media ter stimulering van de woordenschat in de thuissituatie bij kinderen tussen 3-10 jaar die gediagnosticeerd zijn met een S-TOS of taalachterstand.

H1 (alternatieve hypothese)

De meerderheid van de logopedisten gebruikt digitale media ter stimulering van de woordenschat in de thuissituatie bij kinderen tussen 3-10 jaar die gediagnosticeerd zijn met een S-TOS of taalachterstand.

2. Theoretische achtergrond

In dit hoofdstuk wordt uitleg gegeven over de theoretische grondlagen voor deze thesis.

Ten eerste wordt een korte inzicht over de algemene taalontwikkeling van kinderen gegeven. Vervolgens wordt uitleg gegeven over afwijkende taalontwikkeling bij kinderen. Daarna wordt toegelicht welke rol digitale media in de maatschappij spelen en hoe deze in het leven van kinderen tot nu toe geïntegreerd zijn. Verder worden voor- en nadelen van digitale media en het gebruik van deze, om thuis adequaat te kunnen oefenen, besproken.

2.1. *Algemene taalontwikkeling*

2.1.1. *Taaldomeinen*

Spreeken is een basisvoorwaarde voor een goede communicatie. Maar meestal vergeten mensen dat het een ingewikkeld systeem is om te leren. Er worden vijf domeinen van elkaar onderscheiden: fonologie, semantiek, syntaxis, morfologie en pragmatiek.

Doordat zich deze thesis alleen met de taaldomein semantik bevat, wordt alleen deze hier precieser gedefinieerd.

Onder semantiek wordt het gebruiken van woorden en woordbetekenissen verstaan. Dit omvat niet alleen de woordenschat, maar ook de betekenisorganisatie van woorden die tot de taal behoren (Schaerlaekens, 2008). De groei van de woordenschat wordt dus niet alleen bepaald door het aantal woorden, maar ook door semantische organisatie van woorden, waardoor het semantisch netwerk kan groeien (Gerrits, Beers, Bruinsma & Singer, 2017).

De woordenschat is de basis voor het linguïstisch vermogen voor spreken en groeit het hele leven mee. Op de leeftijd van zes jaar wordt ervan uitgegaan dat de kernwoordenschat al bekend is. Deze omvat dingen uit het dagelijks leven (het hier-en-nu), zoals personen, dieren, lichaamsdelen, voorwerpen en acties (Schaerlaekens, 2008). Door het leren lezen op school groeit de woordenschat op de leeftijd van 9-10 jaar nog eens enorm. Kinderen leren daarbij vooral abstractere woorden die in de gesproken taal niet zo vaak voorkomen (Gerrits et al., 2017).

De woordenschat tussen een- en meertalige kinderen verschilt. Meertalige kinderen hebben vaak een kleinere woordenschat dan eentalige kinderen, maar dit betekent niet dat deze kinderen een achterstand in algemene woordkennis hebben. Meestal beschikken meertalige kinderen over een uitgebreide woordenschat in de thuistaal (Gerrits et al., 2017).

Een groot woordenschat is gerelateerd aan de schoolprestatie (Beck, McKeown & Kucan, 2002). Door het uitbreiden van de woordenschat krijgen kinderen meer grip op de wereld om zich heen. Verder lukt het hun beter te communiceren met andere mensen. Dat wil zeggen dat hoe meer woorden kinderen kennen, hoe complexer ze over de wereld kunnen denken (Stahl & Nagy, 2005). Vanuit deze studies blijkt dat de woordenschat één van de belangrijkste voorspeller is voor later succes op school en in het leven.

2.1.2. Taalaanbod

Als mensen aan taal blootgesteld worden, wordt dit taalaanbod, of ook taalstimulatie, genoemd (Blows, 2003). Er zijn verschillende vormen van taalaanbod. Dit helpt de kinderen op een natuurlijke manier taal te verwerven. De omgeving speelt hierbij een belangrijke rol. Op de eerste plaats worden kinderen blootgesteld aan de geluiden en de taal waarmee de omgeving communiceert. Bij meertalige kinderen verschilt dit met de verzorgingstaal. Daarna volgt babytalk en als laatste, de geschreven taal. Bij alle processen die met taal te maken hebben, is autofeedback, dus naar zichzelf terug luisteren, een voorwaarde voor de taalverwerving van het kind. Dit wordt in het kort in figuur 1 samengevat.



Figuur 1: Soorten taalaanbod (Schaerlaekens, 2008)

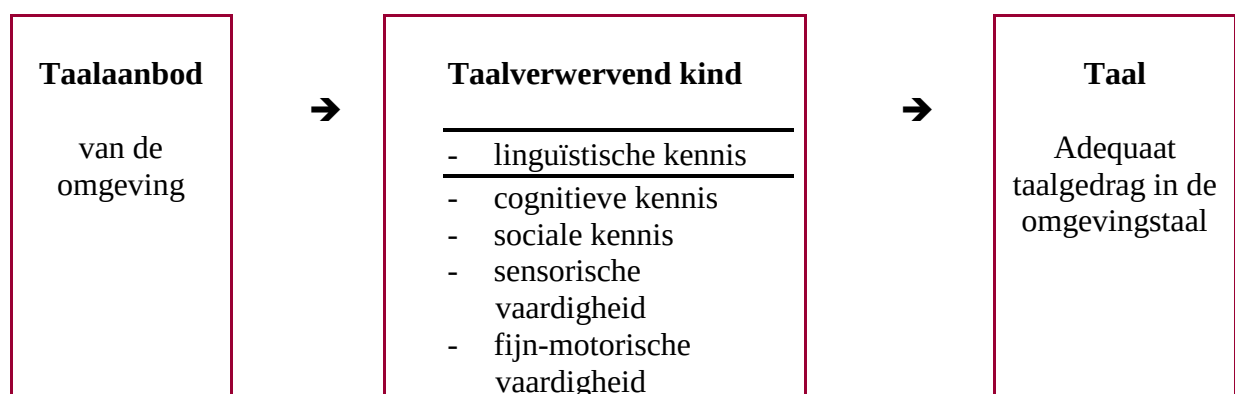
Voor de taalontwikkeling is de ontwikkeling van de hersencellen belangrijk. De synapsen verbinden deze en zijn afhankelijk van alle vormen van mentale stimulatie door de buitenwereld. Hierbij spelen de vijf zintuigen ook een belangrijke rol (Blows, 2003).

Het leren is het best te bevorderen door het aanspreken en activeren van verschillende waarnemingsorganen, dus bijvoorbeeld door visuele illustraties en auditieve stimulatie in te brengen met als doel aangenaam, effectief en leuk te zijn. Hierdoor wordt succesvol leren gestimuleerd (Thissen, 1999; Spitzer, 2015). Dit wordt onder andere bereikt door het inzetten van media (Thissen, 1999). In hoeverre er taalstimulatie bij het inzetten van digitale media plaats kan vinden, wordt later verder uitgebreid beschreven.

2.1.3. *Taalverwerving*

Door het taalaanbod van de omgeving verwerft het kind taal. Het grootste gedeelte van het taalverwervingsproces vindt plaats op de leeftijd van 0-5 jaar. Vanaf daar wordt het verwervingsritme rustiger tot ongeveer 9-10 jaar. Bij het verwerven van taal wordt tussen twee gebieden onderscheiden: het passieve of wel receptieve deel (comprehensie) en het actieve deel (productie). Het passieve deel, dus het begrijpen, is door een adequate taalstimulatie altijd groter dan het actieve deel, het zelf produceren. Het Nederlandse spreekwoord ‘kleine potjes hebben grote oren’ beschrijft dit statement (Schaerlaekens, 2008).

Taalverwerving gebeurt op verschillende vlakken (modulariteitentheorie) die in figuur 2 verduidelijkt worden.



Figuur 2: Taalverwerving volgens modulariteitentheorie (Schaerlaekens, 2008)

In deze visie is taalverwerving een complex multifactorieel systeem. Het is niet alleen de linguïstische kennis die voor het correct produceren van zinnen zorgt. Verder spelen er nog cognitief inzicht, sociale ervaringen, sensorische waarneming en fijnmotorische beheersing van de spraakorganen mee. In de communicatie moeten de zinnen van de gesprekspartner gepercipieerd worden (waarneming), een uitspraak moet geformuleerd kunnen worden (linguïstisch vermogen) en begrijpbaar geuit en gearticuleerd worden (fijne motoriek). Verder moet de uiting van de gesprekspartner begrepen worden. Dit valt onder het cognitieve aspect (Kirkorian, Wartella & Anderson, 2008). In hoeverre de cognitie een rol bij het leren met digitale media speelt, wordt beneden (zie punt 2.4.8.) verder vermeld.

Hoe de reactie op het gesprokene eruit ziet, hangt meestal van de leeftijd van de spreker af of van zijn gesprekspartner en de ervaringen die zelf gemaakt worden (sociale ervaring).

Concluderend zijn er bij het gebruiken van taal in een dagelijkse communicatie (of leven) meer voorwaarden dan alleen het begrijpen en/of produceren van woorden nodig (Schaerlaekens, 2008).

2.2. *Afwijkende taalontwikkeling*

In de thesis gaat het vooral om kinderen die een S-TOS of een taalachterstand hebben en in hoeverre digitale media hierbij een hulp bij het dagelijks oefenen kunnen zijn. Om precies te weten wat deze twee begrippen inhouden, worden deze kort gedefinieerd.

2.1.1. *Definitie*

Taalontwikkelingsstoornis (TOS):

In de definitie van een TOS moet worden onderscheiden tussen een specifieke en niet-specifieke TOS.

Specifieke taalontwikkelingsstoornis

Bij een S-TOS is er sprake van een neurobiologische ontwikkelingsstoornis van genetische oorsprong die gekenmerkt wordt door een taalontwikkeling die beduidend achterblijft bij die van leeftijdsgenoten, met inbegrip van de normale interindividuele variaties daarin, binnen de regionale en sociale variëteit van de taal die het kind aan het verwerven is (Gerrits et al., 2017).

Taalontwikkelingsstoornissen komen niet alleen voor bij eentalig opgevoede kinderen. Ook bij meertalig opgevoede kinderen komt S-TOS vaker voor, vooral in de gebieden semantiek en morfologie. Om een S-TOS bij deze kinderen te diagnosticeren, moeten problemen in beide talen voorkomen. Hun semantisch lexicon ontwikkelt zich op dezelfde manier als bij eentalig opgroeiende kinderen. Alleen leren ze twee (of meer) talen tegelijkertijd, zodat in beide talen een kleinere woordenschat bestaat. Dit wordt cumulatief lexicon genoemd (Rethfeldt, 2013). Meertalige kinderen bouwen dus een gezamenlijk, taaloverstijgend lexicon uit delen van beide (of meerdere) talen op, dat gelijk een netwerk gestructureerd is (Harley, 2001).

Niet-specifieke TOS

Er is sprake van een niet-specifieke stoornis als de taalachterstand wordt veroorzaakt door een andere reden, bijvoorbeeld zintuiglijk of ontwikkelingsstoornissen (NVLF, 2017).

Taalachterstand:

Van een taalachterstand of een vertraagde ontwikkeling wordt gesproken wanneer bij een kind het gehele taalsysteem, dus zowel comprehensie als productie, de meeste kenmerken vertoont van een jonger kind (Schaerlaekens, 2008).

2.2.1. Prevalentie

De zorgverzekering AOK heeft aangegeven dat in 2016 52,3% van alle verzekerde recepten voor een taalontwikkelingsstoornis werden uitgeschreven (Waltersbacher, 2016). Hier zijn alle vormen van S-TOS geïnccludeerd, behalve de articulatiestoornissen. Deze worden apart opgevoerd. Algemeen wordt de prevalentie van S-TOS op 6-15% geschat. Het wordt ervan uit gegaan dat de eigenlijke getallen nog veel hoger moeten zijn, omdat niet alle kinderen met een S-TOS gediagnosticeerd worden (Bilda & Kargel, 2014).

2.2.2. Symptomen

S-TOS heeft niet een symptoom dat voor alle kinderen van toepassing is. Zowel in het taalbegrip als de taalproductie en in alle aspecten (fonologie, semantiek, (morfo)syntaxis en pragmatiek) en modaliteiten van taalvaardigheden (gesproken taal, geschreven taal en gebarentaal) kan S-TOS voorkomen.

Kinderen beheersen op fonologisch gebied het klanksysteem van de moedertaal onvoldoende en hebben moeite met het correct gebruiken en met het contrasteren van klanken.

Kenmerkend voor de morfo-syntaxis zijn uitingen die qua lengte, woordvolgorde en complexiteit beperkt zijn en een onjuiste vervoeging en verbuiging van woorden laat zien.

In de pragmatiek zijn er problemen bij het produceren van langere, coherente gesprekken en verhalen vooral over onderwerpen buiten het hier en nu (Gerrits et al., 2017).

Het laatste gebied waar problemen kunnen ontstaan is in de semantiek. Hier zijn vooral problemen te zien in het niet-leeftijdsadequaat begrijpen en produceren van de betekenis van woorden en zinnen in een bepaalde context. Hierbij gaat het vooral om het aantal woorden van de passieve en actieve woordenschat evenals om de opbouw van het mentale lexicon en de betekenisverbanden die in het brein tussen woorden zijn gelegd (Gerrits et al., 2017).

2.3. Oefenen in de thuissituatie

Het geven van huiswerk is een veel omstreden thema in de literatuur. Er wordt gezegd, dat huiswerk een belasting kan zijn, bijvoorbeeld als ze te moeilijk is of het te veel is.

Aan de andere kant wordt benadrukt, dat individueel huiswerk belangrijk is om het geleerde te verdiepen en te intensiveren (Unger, 2009). De aangeleerde vaardigheden in de therapie moeten door thuis oefenen geautomatiseerd worden. Verder is door het doen van oefeningen thuis de overdracht naar het dagelijkse leven van patiënten gewaarborgd. Als huiswerk continu gedaan wordt, kan dit een groot effect op het therapiesucces hebben (Fehm & Herbig-Lange, 2008).

Drie therapeutische processen zijn bij het maken van huiswerk van toepassing.

Op de eerste plaats is er de probleemactivatie. Hier wordt het bewustzijn voor moeilijke of foutieve gedragingen bewust gemaakt. Daarna volgt de intentierealisatie. Daarbij wordt een aanzet gegeven zodat de patiënten zelf actief worden. Verder wordt vooral de motivatie hierbij aangesproken. Tot slot volgt de middelenactivatie. Dit betekent dat de nieuw geleerde gedragingen in het leven geïncorporeerd worden. Hierbij is belangrijk dat het huiswerk niet te moeilijk is zodat er geen demotivatatie op kan treden. Het mag dus ook niet te gemakkelijk zijn, want anders zouden de oefeningen als belangeloos worden aangezien (Grawe, 1998).

Een in de praktijk vaak genoemd probleem is het afmaken van huiswerk. Hiervoor zijn twee meest voorkomende redenen. Op de eerste plaats wordt vaak gezegd dat het te moeilijk of er

geen tijd was om het huiswerk te maken. Hier moet door de logopedisten duidelijk worden getoond, hoe belangrijk het uitwerken van huiswerk voor een succesvol slagen van de therapie is. Een therapiesessie, in Duitsland dus meestal één keer per week, 45 minuten, is te weinig om voldoende resultaat in het dagelijks leven te bereiken. Alleen door het herhalen, verdiepen en de transfer kan een therapie een gewenst resultaat opleveren (Fehm & Herbig-Lange, 2008). Bij kinderen kan, door het inzetten van digitale media, het een optie zijn, huiswerk aantrekkelijker te maken. Of dit van logopedisten in de thuissituatie op semantisch gebied al geadviseerd wordt, zou in dit onderzoek onderzocht moeten worden.

Om een goede opbouw van huiswerk te kunnen garanderen, zijn er empirisch gefundeerde strategieën hoe met huiswerk moet worden omgegaan.

Gebied	Strategie
Integratie van huiswerk in het algemeen therapeutisch proces	- Regelmatig nabespreken van alle huiswerkopdrachten
Lay-out van de oefeningen	- Op sterkte punten van patiënt opbouwen - Oefeningen met hoge moeilijkheidsgraad en grote tijdsbesteding vermijden
Kenmerken van taaktoewijzing	- Discussie over de bereidheid om de taak uit te voeren - Specifieke doelstellingen en implementatiemodaliteiten definiëren - Gebruik van geschreven materialen of logboeken
Modaliteiten van de taakuitvoering	- Selecteren van hanteerbare perioden voor het verwerken van de taak (tot de volgende les)

Tabel 2: Empirisch onderbouwde strategieën in het omgaan met huiswerk (Fehm & Herbig-Lange, 2008)

Vooraf de regelmatige nabespreking van huiswerk is een belangrijke punt. Het blijkt dat de bereidwilligheid huiswerk te doen, hoger is als deze nagekeken worden. Deze reflectie is ook voor de therapeut een belangrijke aanwijzing op welk niveau de cliënt nu is. Als de oefeningen te zwaar waren, moet er iets makkelijker ingestoken worden. Als het veel te makkelijk was, kan de volgende keer moeilijker verder geoefend worden. Vooral bij oefeningen op het semantisch gebied, kan getoetst worden, welke woorden al bekend zijn. Naar aanleiding van deze resultaten kan de therapie adequaat aansluiten aan de actuele vaardigheden van het kind (Fehm & Herbig-Lange, 2008).

2.4. *Digitale media*

In het vervolg worden resultaten uit drie studies (BLIKK-Studie 2016, FIM-Studie 2011, KIM-Studie 2016) gepresenteerd. Deze worden bekeken om de tegenwoordige rol van het digitale mediagebruik in kaart te brengen. Verder kan hierdoor worden vastgesteld welke rol digitale media in het dagelijkse leven van kinderen spelen en welke mogelijkheden en risico's er bestaan om deze in te zetten bij het oefenen van de woordenschat in de thuissituatie

2.4.1. *Definitie*

Een definitie van digitale media is moeilijk te maken. Digitale media worden ook vaak als “multimedia” geafficheerd (Bruns & Meyer-Wegner, 2005). Een voorbeeld hiervoor is het citaat van Marshall in 2001:

“*Multimedia* is the field concerned with the computer-controlled integration of text, graphics, drawings, still and moving images (video), animation, audio, and any other media where every type of information can be represented, stored, transmitted and processed digitally.”

Dit wil dus zeggen dat er vele vormen van digitale media bestaan (Bruns & Meyer-Wegner, 2005). In deze thesis wordt, vanwege de complexiteit, alleen gerefereerd op de digitale media computerprogramma's, apps (via tablet en smartphone) en digitale prentenboeken. Buiten het downloaden van apps, wordt het internet in deze thesis niet betrokken, waardoor geen risico's kunnen ontstaan voor kinderen tussen 3-10 jaar.

2.4.2. *Mediabezit*

In bijna alle families in Duitsland zijn verschillende digitale media aanwezig. Hoewel in deze thesis de kinderen vanaf drie jaar worden onderzocht, zijn er geen betrouwbare getallen over mediagebruik in Duitsland vanaf deze leeftijdsgroep te vinden. Daarom worden de informatie en getallen van kinderen tussen 6-13 jaar uit de KIM-Studie 2016 over kindertijd en media geraadpleegd (Feierabend, Plankenhorn & Rathgeb, 2016). Dit gebeurt omdat het toch een inzicht in Duitse huishouden kan geven, in welke ook jongere kinderen leven. Verder wordt zo betrouwbaar weergegeven in welke richting voorschoolse kinderen zich zouden ontwikkelen.

Uit de studie blijkt dat alle huishoudens (100%) een televisie bezitten. Bijna ieder huishouden bezit een mobiele telefoon (98%) en een computer of laptop met internettoegang (97%). Een

smartphone hebben 84%. Een tablet vindt zich in 28% van de huishoudens weer. In vergelijking tot de vorige studie uit het jaar 2014 heeft het bezit van mobiele toestellen zich met 9% vergroot (Feierabend et al., 2016).

De kinderen hebben meestal in jongere jaren (tussen 6-13 jaar) zelf geen toestel maar in de familie is er in ieder geval een aanwezig. Het blijkt dat kinderen het vroegst een eigen mobiele telefoon (51%) tussen 6-13 jaar krijgen. Een televisie hebben 36%. Een computer of laptop hebben ongeveer 20% en een internettoegang 18%. Een eigen tablet hebben de minste kinderen in deze leeftijdsgroep (5%).

Uit de “Bitkom Research” van 2017 blijkt dat het mediagebruik zich tussen de jaren 2014 en 2017 steeds meer vergroot heeft. Zo gebruiken in 2017 al 64% van de kinderen tussen 6-7 jaar het smartphone terwijl in 2014 maar 38% van de kinderen uit deze leeftijdscategorie af en toe gebruik gemaakt hebben van een smartphone (Berg, 2017). In totaal laat deze studie zien dat het mediagebruik in de laatste jaren enorm heeft toegenomen bij kinderen uit alle leeftijdscategorieën (zie figuur 21 in de bijlage).

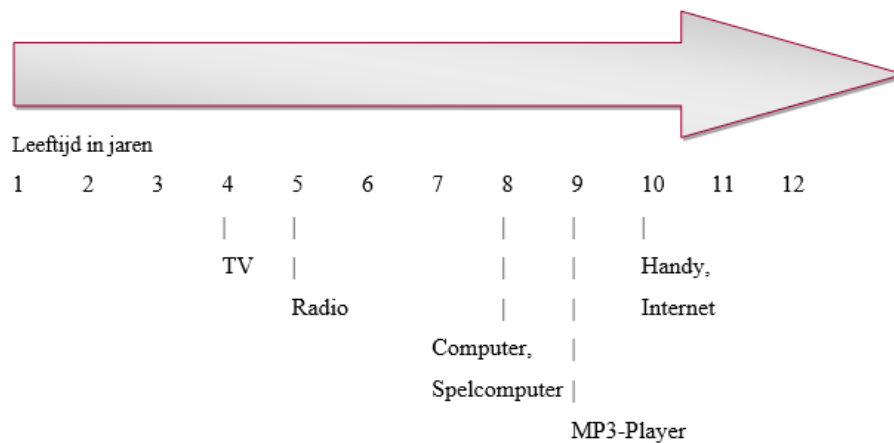
Hoe ouder de kinderen worden hoe meer media wordt gebruikt en bevindt zich een digitaal medium in het bezit van de kinderen. Hieruit kan geconcludeerd worden dat kinderen digitale media een grote rol in het dagelijks leven geven. Om onaantrekkelijk huiswerk nu aantrekkelijk te maken, kan het gebruik van digitale media een optie zijn.

2.4.3. Mediagebruik

Uit de FIM-studie 2011 is opvallend dat er een samenhang tussen de leeftijd van ouders en het mediagebruik van eerstgeborenen is. Hoe jonger de ouders zijn, hoe vroeger beginnen de eerstgeborenen kinderen in het digitale leven.

Het mediagebruik van eerstgeborenen begint op een gemiddelde leeftijd van vier jaar. Hier beginnen ze TV te kijken en een jaar later radio te horen. Vanaf acht jaar komen de anderen digitale media zoals computer, spelcomputer, MP3-Player, smartphone en internet erbij.

Figuur 4 verduidelijkt de gemiddelde leeftijd van eerstgeborenen en hun mediagebruik (Behrens & Rathgeb, 2011).



Figuur 3: Gemiddelde leeftijd van een eerstgeborene bij hun eerste mediagebruik (Behrens & Rathgeb, 2011)

Uit de BLIKK media-studie-2016 blijkt dat 75% van de kinderen tussen 2-4 jaar 30 minuten met smartphones spelen hoewel de mediacompetentie (zie 2.4.5. mediacompetentie) nog ontbreekt (Riedel, Büsching & Brandt, 2016; Strasburger, 2015).

Vooraf op het gebied van digitaal computer-/ consoles- of onlinespellen, gebruik van smartphones en gebruik van tablets is een stijgend verloop met betrekking tot de leeftijd te zien. Bij oudere kinderen (12-13 jaar) neemt het regelmatig gebruik van internet tot 87% toe. De grootste groei is te zien bij het gebruiken van tablets. In 2014 hadden slechts 12% van de kinderen het tablet gebruikt, in 2016 zijn het al 21%. De hoofdfunctie van dit medium zijn spelletjes (56%) en het bekijken van foto's en video's (46%).

Daaruit resulterend gebruiken kinderen digitale media vooral voor het plezier. Huiswerk wordt vaak niet als plezierig ervaren. Hier wordt de kans gezien om huiswerk met digitale media wel prettig te vormen.

Een medium dat van ieder tweede kind gebruikt wordt is het regelmatig lezen van boeken of eerder voorlezen van boeken door ouders (48%). In deze studie wordt niet duidelijk of digitale boeken ook meegerekend zijn. In iedere geval zijn er ook digitale boeken beschikbaar die vooral voor meertalige kinderen een meerwaarde zouden kunnen bieden om een juiste uitspraak te kunnen leren (Rohde, 2017).

2.4.4. *Mediarelatie*

Media zijn in het dagelijkse leven niet meer weg te denken. De kinderen groeien met het natuurlijke aanbod van de ouders in dit bereik op en kopieëren dit gedrag.

Critici vragen zich af of de aanschaffing een meerwaarde heeft voor het leren op lange termijn of het alleen een hype is waardoor het alleen effect heeft op korte termijn door het veroorzaken van nieuwe motivatie en enthousiasme (Spitzer, 2015).

2.4.4.1. *Zicht van kinderen op digitale media*

Uit de BLIKK studie, die zich met de relatie van kinderen en adolescenten en hun interactie met media bezig houdt, blijkt dat de kinderen het meest uit boeken (62%) leren. Daarna leren kinderen uit televisieprogramma's (51%) of computerprogramma's (42%). Met smartphones en tablets leren slechts 14-17% van de kinderen. De media die belangrijk zijn voor schoolsucces zijn soortgelijk verdeeld. Het meest leren de kinderen nog altijd uit boeken (69%). Daarna volgt het leren met computers (45%). De televisie is met 20% minder vertegenwoordigd. Smartphones en tablets met telkens 9% het minst (Riedel et al., 2016). Positief te vermelden is dat de televisie de grootste invloed op het overdragen van inzicht in 'real life' heeft (Feierabend et al., 2016). Dit wil zeggen dat de kinderen uit geschikte televisieprogramma's veel over het leven leren. Ook zijn televisieprogramma's een belangrijk thema voor kinderen om daarover te praten. Het gevaar op ongeschikt materiaal te stoten is bij dit medium, na het internet (71%) in verbinding met smartphone, tablet en computer, het meest met 55%. Verder zorgen smartphone (37%), TV (31%) en computer (30%) voor ruzie in de familie. De kinderen zijn meer met media bezig dan sociale contacten te onderhouden of huiselijk werk te doen (Spitzer, 2015). Verder gaan ze niet meer naar buiten en blijven liever binnen om met hun digitale media te spelen (computer 60%, TV 59%, smartphone 23%, tablet 26%) (Feierabend et al., 2016).

In het algemeen kan geconcludeerd worden dat er vele kansen maar ook valkuilen in het gebruik van digitale media bestaan waarop later in deze thesis nog wordt ingegaan (zie punten 2.4.7. en 2.4.8.). Het blijkt dat media wel een groot onderdeel in het dagelijks leven en schoolse leren van kinderen uit kan maken (zie tabel 12 in de bijlage).

In de relatie tussen kinderen en digitale media is opvallend dat kinderen vaak digitale media gebruiken als ze alleen zijn. Zo geven 47% van de kinderen aan dat televisie het belangrijkste

medium is als ze alleen zijn. Daarna volgen computerspelletjes en de smartphone. Dit is bijvoorbeeld te zien als kinderen met hun ouders in de auto rijden. Hier is voor ieder vijfde kind een tablet en/of smartphone belangrijk. Zelfs bij het uitetengaan in een restaurant spelen digitale media voor een op de vier kinderen een rol. 16% van de kinderen noemen de mobiele telefoon als belangrijkste medium (Behrens & Rathgeb, 2011).

Vanuit de medienpedagogiek is het boven genoemde een negatief gebruik van digitale media. Er moet altijd op gelet worden dat digitale media gezien moeten worden als materiaal en hulpmiddel, niet als leraar die kennis overbrengt. Het is een materiaal dat mogelijk maakt zelfstandig kennis op te bouwen. Kinderen mogen niet voor het medium geplaatst worden en alleen gelaten worden tijdens het leren. Hier moeten ouders dezelfde manier van leren gebruiken als tijdens het oefenen met pen en papier. Kinderen moeten ook hierbij ondersteund worden (Thissen, 1999).

De relatie van kinderen en digitale media wordt in de FIM-studie 2011 van de kinderen tussen 6-13 jaar zelf als ‘problematisch’ omschreven. 11% geven aan met niet geschikt materiaal in contact gekomen te zijn. Verder geven zij aan dat de inhoud hun bang (geweld, horrorvideos) gemaakt heeft of onplezierig (seksueel, erotisch, pornografisch) voor hun was. Een op de tien ouders geeft aan een dergelijke confrontatie met hun kinderen meegemaakt te hebben (Behrens & Rathgeb, 2011). Dit is een van de grootste valkuilen die het internet bij het gebruik van digitale media oplevert. Hier is een goede mediarelatie van ouders belangrijk om hun kinderen voor onaangepaste inhoud te beschermen.

2.4.4.2. Zicht van ouders op digitale media m.b.t. familietijd

Uit de FIM-studie 2011 blijkt dat bij het samen tijd besteden in de familie de televisie een belangrijke rol (circa 50% van de kinderen) speelt. Ouders (71%) geven aan vaker in de week met hun kinderen televisie te kijken (Behrens & Rathgeb, 2011). Dit is een verantwoordelijke omgang met media. De ouders zijn aanspreekspartner voor hun kinderen. Zo kan interactie tussen het kind en de ouders tijdens het gebruik van een digitaal medium plaatsvinden. Dit is belangrijk om het proces van taalverwerving te ondersteunen (Thissen, 1999)

Uit de FIM-studie 2011 blijkt dat de mediarelatie van ouders verschilt. Dit blijkt uit ouders van de kinderen in de FIM-Studie 2011. Ouders worden gevraagd in hoeverre de mediaontwikkeling in de afgelopen jaren het familieleven heeft beïnvloed. 10% geven aan dat de mediaontwikkeling geen invloed op hun familieleven heeft. 52% zeggen er is een positieve maar ook een negatieve ontwikkeling te zien. 15% zijn van mening dat de ontwikkeling een positief effect heeft en 14% geven een eenduidig negatief effect aan.

De negatieve inschatting komt vaker bij ouders boven de 45 jaar, die al oudere kinderen en daardoor meer contact met de nadelen van digitale media hebben gehad omdat deze in de ontwikkeling meer geïncorporeerd zijn en een geschikte mediacompetentie eerst moeten leren. Jongere ouders (onder 34 jaar) ouders dus van peuters (3-5 jaar) zien de mediaontwikkeling meestal positief. Deze inschattingen zijn allemaal subjectief te beoordelen. Bovendien zijn deze inschattingen vaak afhankelijk van hoe media-gebruik-competent de ouders zich zelf inschatten. Als ze zich zelf mediacompetent inschatten, zijn ze ook toegankelijker voor het gebruik van digitale media voor hun kinderen (Behrens & Rathgeb, 2011; Riedel et al., 2016).

2.4.4.3. Zicht van logopedisten op digitale media

De meeste logopedisten hebben eerder een negatieve visie op digitale media (Bilda, Mühlhaus & Ritterfeld, 2017). Deze negatieve houding tegenover technologieën in de zorg spiegelt onzekerheden in de omgang met deze weer (Mahima & Doarn, 2008). Verder denken vele logopedisten, dat de patiënten met de nieuwe technologieën niet verder zouden komen (Dunkley, Pattie, Wilson & McAllister, 2010). Maar uit een Australische studie blijkt dat de patiënten wel behoefte en toegang tot digitale communicatieinterventies en -hulpmiddelen hebben (Dunkley et al, 2010). De belemmering die de logopedisten zien, zijn dat er weinig nationale studies bestaan over de werkzaamheid en nut van technologisch interventies voor de logopedie. Daarom moeten zij in een niet wetenschappelijk onderbouwd gebied werken, waardoor hun eigen zorgvuldigheid en kritisch denken gevraagd is (Bilda et al., 2017). Bovendien vinden de logopedisten vaak de relatie tussen tijdsbesteding en nut niet passend (Houston, 2013; Tucker, 2012). Het gevolg is, dat de logopedisten onzeker zijn in het gebruik van deze nieuwe technologische hulpmiddelen. Dit is niet verwonderlijk, omdat de discipline logopedie nog best jong is (Bilda et al., 2017). Dus om een succesvol en kwalitatief waardevol leren met digitale media in de logopedie te waarborgen, moet er een afstemming tussen de wetenschappelijke evidentie, de expertise van de therapeut en de wensen en behoeften van de patiënt gemaakt worden (Roddam & Skeat, 2010).

2.4.5. *Mediacompetentie*

Om digitale media op de juiste manier te kunnen gebruiken, is mediacompetentie een belangrijke punt. Deze moet door de ouders aan de kinderen gegeven worden.

De pedagoog en media opvoeder Baacke heeft dit begrip in het jaar 1970 ingevoerd. Hij vindt het belangrijk dat media in het zelfstandige en maatschappelijke leven van mensen geïncorporeerd wordt, maar ook dat er bescherming of controle voor kinderen plaats moet vinden. Omdat hij ervan uit gaat dat de mens een zelfstandig handelend individu is, gaat zijn visie niet ervan uit wat media met mensen maken maar hoe mensen met media omgaan (Baacke, 1999).

Hij onderscheidt vier dimensies van mediacompetentie:

1. Media kritiek (kunnen reflecteren op een verantwoordelijke en ethische dimensie)
2. Media studies (kennis over media en mediasystemen tot nu toe)
3. Mediagebruik (gebruik van media van mensen; interactief gebruiken)
4. Media lay-out (zelf mee vormen van digitale media qua inhoud en lay-out)

Mediacompetentie betekent technische vaardigheden leren om ze later bij de verschillende digitale media op een verantwoordelijke manier te kunnen gebruiken.

Dit aspect van leren heeft zijn oorsprong in het leren van taal. Kinderen leren taal niet alleen door te imiteren. Als dit zo zou zijn, kunnen kinderen alleen dingen zeggen die ze precies zo hebben gehoord. Zij moeten de structuur van taal begrijpen om later zelfstandig zinnen te kunnen produceren. Door zelfstandig te reflecteren en feedback van anderen te krijgen, herkennen ze of deze op de juiste manier gemaakt worden en passen het automatisch in hun taalgebruik toe.

Een belangrijk punt bij het gebruiken van digitale media van kinderen is dat ze dit (vooral in het begin) niet alleen doen. Ouders zouden met hun kinderen samen de digitale media moeten leren kennen. Zo leren de kinderen veel meer en de relatie tussen het kind en de ouders wordt versterkt. Bovendien komen ze niet zo snel met ongeschikt materiaal in contact. De kinderen kunnen zo veel van de mediacompetentie van hun ouders leren en zich zelfstandig verder ontwikkelen (Feierabend et al., 2016).

2.4.6. *Media-educatie*

Media zijn belangrijke vereisten in de huidige maatschappij en daarmee ook in het dagelijks leven van kinderen. Vaak denken ouders dat hun kinderen zo lang mogelijk voor digitale media

beschermde moeten worden. Dit is in de huidige tijd bijna onmogelijk. In veel beroepen is het een voorwaarde digitale media onberispelijk te kunnen gebruiken (Herzig, 2008). Hiervoor is een vroege benadering van kinderen met digitale media belangrijk. Anders wordt hen een grote mogelijkheid ontnomen zich te kunnen ontwikkelen. Media zijn niet alleen te gebruiken voor prettige activiteiten zoals muziek horen, films kijken en spelletjes spelen. Ook als informatiebron en voor het maken van een basis van een mening en leren zijn media belangrijk (Feierabend et al., 2016).

Bij het bevorderen van cognitieve competenties en taalvaardigheden zijn digitale media een belangrijk onderwerp. Hier wordt bijvoorbeeld gedacht aan luisteren, onthouden en navertellen. Leren is een individueel proces en iedereen leert anders. Sommige mensen leren beter visueel en andere beter auditief. Er zijn vele mogelijkheden hoe geleerd kan worden. Er is geen alomvattende strategie die voor iedereen van toepassing is.

Dit fenomeen wordt media didactiek genoemd. Deze houdt zich bezig met het gebruiken van media voor leerprocessen en het vormen van een mediaondersteunend leeraanbod. Daarbij worden digitale media zoals een computer software of materialen uit het internet betrokken.

Verskillende studies laten zien dat verminderde afbeeldingen en grafieken meestal effectiever voor het leerbegrip zijn dan fotorealistische afbeeldingen. Verder moet de combinatie tussen tekst en afbeelding op elkaar afgestemd zijn zodat een positief leereffect kan ontstaan (Kerres, 2008).

Er moet altijd opgelet worden of het medium voor het individu geschikt is. Daaruit resulterend is het dus afhankelijk van de persoon die het medium gebruikt.

De ene persoon leert met een bepaald leeraanbod effectiever en succesvoller dan de andere. Dit is afhankelijk van de combinatie uit cognitieve, motiverende en situatieve variabelen. Daaruit resulteert de reden waarom hier geen algemene uitspraak over gedaan kan worden. In iedere geval moet de leerinhoud aantrekkelijk, motiverend en activerend gegeven worden zodat iedereen de kans krijgt om effectief te kunnen leren (Weidenmann, 1997).

Daarom moet altijd bekeken worden of digitale media positieve of eerder negatieve leereffecten bij het individu opleveren. Dit is afhankelijk van verschillende factoren.

Ten eerste moet het digitale leeraanbod worden geaccepteerd door de gebruiker zodat het oefenen met dit medium plezier oplevert.

Verder zijn voor het digitale leeraanbod bepaalde cognitieve en motorische vaardigheden nodig. Als de persoon het leeraanbod niet kan accepteren en minder vaardigheden heeft om zelf te leren, kan het leren minder goed verlopen en daardoor het medium niet meer juist gebruikt worden door de gebruiker. Voor deze personen zou het leeraanbod zonder digitale media meer geschikt zijn (Kerres, 2003).

Concluderend moet er een beslissing gemaakt worden die per persoon verschilt vanwege verschillende karakters en persoonlijkheden. Hierbij moet ook meertaligheid beschouwd worden. Doordat meertalige kinderen dezelfde talige ontwikkeling doorlopen dan eentalige kinderen en het semantisch lexicon op dezelfde manier ontwikkelt, kunnen digitale media dus ook een optie bieden voor meertalige kinderen om taal te leren (Müsgens & Beutenmüller, 2018).

Bij het kiezen van een goede methode voor het thuis oefenen is niet alleen de motivatie belangrijk. De vaardigheden om de media te gebruiken zijn ook belangrijk. Als de vaardigheden voor het mediagebruik niet voldoende zijn, is de motivatie voor dit medium laag. Als het medium te makkelijk is, is de motivatie om met het medium te oefenen niet aanwezig. Een goede afstemming op leeftijdsgroep, interesses en hobby's is dus een voorwaarde voor het gebruik.

Een groot probleem erbij is dat er geen duidelijke afgrenzing tussen vrije tijdsbesteding en leren is. Het is verleidelijk, vooral voor jonge kinderen en adolescenten, de digitale media voor plezierige dingen te gebruiken in plaats van school activiteiten (Schelhowe, 2006).

Aan de positieve kant worden zo interesses voor informaties versterkt en communicatie bevordert. Het negatieve aspect komt naar voren als kinderen met het omgaan van de digitale media alleen worden gelaten. Daardoor kunnen ze de informatie die gegeven wordt vaak niet begrijpen (mpfs, 2016). Uit verschillende studies blijkt dat kinderen het meest leren, vooral ook met betrekking tot taal, tijdens interactie met personen (Strasburger, 2015).

Daarvoor zou het voor ouders een voorwaarde moeten zijn, samen met hun kinderen met digitale media te oefenen.

Peuterspeelzaal en kleuterschool

Mediapedagogische studies laten zien dat zelfs kleuters (kinderen van ongeveer 4 tot 6 jaar) door media niet worden overgestimuleerd. In plaats daarvan kiezen ze bewust voor bepaalde inhoud en kunnen deze in hun dagelijks leven integreren (Neuß, 2008).

Verder wordt getoond dat kinderen actieve recipiënten zijn, dat wil zeggen dat ze verschillende media-inhoud anders interpreteren dan volwassenen.

Desondanks moet een directe verbinding gemaakt worden tussen media en dagelijkse situaties van de kinderen. Media moet altijd verantwoordelijk en ontwikkelingsbevorderend ingezet worden.

School

Als gekeken wordt naar schoolkinderen, kan worden vastgesteld dat de kinderen ook op school zijn blootgesteld aan digitale media. Deze blootstelling aan digitale media is een kerndoel van de leerinhoud (Herzig, 2002) en daarom present in het leven van de kinderen.

Al in 1990 heeft Hawkrige verschillende redenen gezien om vooral computers tijdens het leren te integreren. Ten eerste moeten kinderen vanuit de maatschappij, ook als “social rationale” (Hawkrige, 1990) geafficheerd worden voorbereid op een wereld met digitale media. Verder is het door de veranderingen van de maatschappij en daaruit resulterend ook de veranderingen in de beroepswereld, ook “vocational rationale” (Hawkrige, 1990) genoemd, nodig om kinderen op te leiden in het gebruik van digitale media. Daarnaast worden er uit de pedagogische zicht, de “pedagogical rationale” (Hawkrige, 1990) nieuwe mogelijkheden ter verandering van het leren, het ontwikkelen van een nieuwe leercultuur en het verbeteren van leerresultaten gezien (Herzig, 2008).

Hiervoor kunnen verschillende programma's gebruikt worden. Op de eerste plaats kunnen leerprogramma's ingezet worden. Daardoor kunnen nieuwe thematische leerinhouden verworven worden. Verder bestaat de mogelijkheid met oefeningsprogramma's te leren. Hier kunnen reeds verworvene leerinhouden op speelse manier geoefend, gevestigd en geautomatiseerd worden. Tot slot zijn er leerspelletjes. Bij deze worden pedagogisch zinvolle situaties gecreëerd waarin de kinderen in verschillende handelingen moeten ageren (Tulodziecki & Herzig, 2004).

Uit PISA-studies, die in Duitsland werden uitgevoerd, blijkt een positief effect met betrekking tot een verbetering in het schrijven van teksten naar aanleiding van het notebook (Schaumburg & Issing, 2002; Schaumburg, 2006; Reinmann & Häuptle, 2006).

Uit een studie van Schaumburg, Prasse, Tschackert & Blömeke (2007) blijkt een verrassend resultaat. Zij hebben kinderen uit verschillende schoolklassen (klas 7) van tablets voorzien en zo getoetst of er een effect omtrent leereffect kan worden gemeten. Het resultaat is interessant: er zijn geen betere cijfers of leergedrag te noteren. Het enige punt dat opvallend was, was dat de kinderen op school onoplettender waren (Schaumburg et al., 2007).

Doordat digitale media nog weinig gebruikt worden, zijn vervolgstudies op dit gebied noodzakelijk om een concrete uitspraak over het leereffect met digitale media te maken (Bilda et al., 2017). De studie van Schaumburg (2007) is dus niet representatief.

Leerkrachten en ook de leerlingen zelf geven aan dat door het leren met digitale media verschillende competenties uit verschillende vakken worden gecombineerd. Daarnaast worden vooral leerstrategieën, motivatie en plezier voor het leren als positieve effecten benoemd (Herzig & Grafe, 2006; Schulz-Zander, 2005)

Logopedische therapie

Er bestaan al logopedische apps in Duitsland, die gebruikt worden in de therapie of in de thuissituatie. Deze zijn meestal gemaakt voor chronische patiënten. Hierbij staat de één-op-één therapie in relatie met het opbrengen van veel energie omdat het naar de praktijk komen vaker moeilijker is vanwege beperkte mobiliteit, tijd en organisatie (Intel Digital Health Group, 2009). Op internationaal gebied zijn er al software finders om geschikte apps voor verschillende onderdelen te vinden. Er bestaan ook al apps voor het neurologische gebied (bijv. “MoveApp”). Verder bestaan er apps voor dyslexie, gehoorstoornissen of voor stemoefeningen (bijv. “Voice up”). Daarnaast zijn apps voor kinderen ontwikkeld voor de fonologie (bijv. “Sprachentwicklungsverzögerungs (SEV)-App“, „Schatzkiste App /sch/“), mond motorische oefeningen (bijv. “Sprechbegleiter App”) en de woordenschatstimulatie (bijv. “Lexico App”). Verder bestaat er een „Bildkarten App“. Hier kunnen verschillende plaatjes van verschillende semantische categorieën worden bekeken (bijv. “T-Rappy Bildkarten”). Dit is zowel voor der therapie als ook voor het oefenen in de thuissituatie geschikt. Er zijn nog geen studies gedaan over het effect van deze apps. De apps baseren wel op logopedisch relevante gegevens maar ze zijn wat betreft het uiteindelijke effect nog niet geëvalueerd (Bilda et al., 2017).

2.4.7. Motivatie door mediagebruik

Bij het leren is een hoge motivatie een belangrijke voorwaarde. Om dit te waarborgen, moeten de leerinhouden op de interesses van de kinderen afgestemd worden. Zoals uit eerder genoemde studies blijkt, zijn digitale media heel belangrijk en interessant voor kinderen vanaf zes jaar.

Ook de jongeren kinderen (jonger dan zes jaar) tonen blijkbaar een groot interesse aan dit nieuwe medium. Hier kan een kans gezien worden om een motivatie voor kinderen te vinden, zodat leren voor hen plezierig wordt.

Motivatie is de bereidheid tot het verrichten van bepaald gedrag (Encyclo.nl, 2018). Dat wil zeggen dat een individu hun gedrag aanpast om bepaalde gewenste gevolgen te laten gebeuren.

Als het om leren gaat, wordt gesproken van een leermotivatie. Een bekende richting van motivatiepsychologie gaat ervan uit dat er een wisselwerking tussen persoonskenmerken en kenmerken van de situatie plaats vindt, hieronder kan interesse geplaatst worden.

Heeft een persoon tijdens het bezighouden met een taak een groot interesse, wordt van intrinsieke motivatie gesproken. Tegenovergesteld kan een persoon uit andere beweegredenen handelen, bijv. vanwege materiële beloning of het dreigen met straf. Dan wordt gesproken van extrinsieke motivatie (Deci & Ryan, 1993).

Ieder leerproces heeft motivatie nodig zodat het leren doeltreffende effecten laat zien (Klauer, 1985). Daarom moet steeds een bepaalde hoeveelheid aan motivatie gegeven zijn zodat leerprocessen plaats kunnen vinden.

De volgende tabel laat aanbevelingen zien wat gedaan kan worden om bepaalde leerdoelen te bereiken. Het wordt gekozen voor het onderstaande ARCS-Modell omdat dit in sommige delen empirisch getoetst is. Dit model is een methode om de motivatie bij verschillende taken te verbeteren (Keller, 1987).

A	Attention (aandacht)	Aandacht, interesse opwekken en bewaren (eerste stap bij iedere leermotivering)
R	Relevance (relevantie)	Relevantie, belangrijkheid van het leren overdragen
C	Confidence (vertrouwen)	Positieve verwachtingen van succes geven
S	Satisfaction (tevredenheid)	Tevredenheid bieden

Tabel 3: ARCS-Modell (Keller, 1987)

Eerst moet er aandacht aan een bepaald onderwerp bestaan. Interesse moet opgewekt en later ook bewaard worden. Dit is de eerste stap om leermotivatie te creëren. Daarnaast moet altijd een relevantie en belangrijkheid van het leren worden overgedragen zodat een persoon weet waarom hij dit nu moet leren. Het vertrouwen moet worden gesterkt zodat positieve verwachtingen van succes tot stand kunnen komen. Tot slot moet het leren tevredenheid oproepen bij de lerende persoon. Als deze mijlpalen allemaal van toepassing zijn, is de leermotivatie voldoende gestimuleerd en succesvol leren gewaarborgd (Keller, 1987).

Als een nieuw innovatief medium op de markt komt en dit de eerste keer wordt gebruikt, ervaren de gebruikers dit als heel interessant vanwege de nieuwigheid. Dit interesse neemt na een korte periode meestal weer af. Er wordt gesproken van het Hawthorne-effect (Schulmeister, 1996). Hierbij ontstaat een motivatie die alleen voor een korte termijn bij de persoon aanwezig is (Krapp, 1998). In dit geval is de bijkomende extra moeite voor het inzetten van media niet gerechtvaardigd (Kerres, 2003).

Aan de andere kant kan het interesse in de leerinhoud door verhoogde leermotivatie positief beïnvloed worden omdat digitale media verschillende vormen van presentaties en interacties heeft waardoor het leren wel afwisselend blijkt te zijn. Ook hierdoor kan een meer intensief leergedrag getoond worden. Wel belangrijk bij het activeren van meer leermotivatie is:

Om een stijging van het leereffect te behalen, moet het leergedrag geïntensiveerd worden (Kerres, 2003).

Er zijn meerdere empirische studies gedaan met de vraag of en in hoeverre de nieuwe digitale media effectief kunnen zijn tijdens het gebruik op school of in de therapie. Vanuit deze studies konden volgende uitspraken gemaakt worden.

Ten eerste kan de leermotivatie door het gebruik van nieuwe media verhoogd worden. Als de interesse zich alleen op de digitale media richt, is het effect meestal alleen kortdurend. Richt zich de interesse daarnaast ook op leerinhoud omdat het anders wordt gepresenteerd en je een andere zicht kan krijgen op leren, kan het effect van verhoogde motivatie langdurig zijn.

Het leren met digitale media is niet alleen zinvol bij cognitieve leerinhoud maar ook bij psychomotorische vaardigheden of sociale gedragscompetenties. Tot slot is het leersucces onafhankelijk van welke media wordt gebruikt. Het leren met digitale media is niet beter of slechter dan leren zonder digitale media, alleen anders (Kerres, 2003).

De computer, smartphone of tablet geeft direct feedback nadat het kind een opdracht heeft uitgevoerd. Zo volgt op een actie meteen een reactie, wat een positief effect op het leren heeft. Daarnaast heeft het digitale medium veel geduld tijdens het leren. Er ontstaat een hogere flexibiliteit, omdat iedere oefening individueel aan de cliënt aanpasbaar is (Herzig, 2008). Bovendien kan steeds verder geleerd worden omdat altijd nieuwe opdrachten op het medium aanwezig zijn. Daarnaast bestaat er een onafhankelijkheid van leertijden en leerplaatsen omdat het leermateriaal steeds toegankelijk is (Thissen, 1999).

Denk hierbij aan kinderen van wie de ouders gescheiden zijn. De kinderen zijn op bepaalde dagen bij de moeder, op de andere dagen bij de vader. Hier wordt vaker vergeten het huiswerk van de logopedie mee te nemen. Dit is bijna onmogelijk als met digitale media geoefend wordt. Het is verrassend dat het digitale medium bijna nooit vergeten wordt (Riedel et al., 2016). Dit heeft vooral te maken met de grote rol van digitale media in het alledaagse leven van de kinderen. Het is een spelmedium, vergelijkbaar met een knuffeltje, wat niet vergeten wordt.

Het is mogelijk om het leerproces van het kind te bewaren door een connectie te maken met het leermedium van het kind en het digitale medium van de logopedist. Verder kan een leeromgeving op het medium gecreëerd worden zodat alleen het leren mogelijk is (Herzig, 2008). Zo worden het internet en andere afleiders, door bijvoorbeeld spelletjes, voor de kinderen ontoegankelijk gemaakt.

Bovendien kan er een voordeel gezien worden in het aanspreken van verschillende zintuigen tijdens het gebruiken en leren met digitale media. Kinderen kunnen auditief en visueel gestimuleerd worden. Verder is het aanraken van dingen belangrijk voor het leren en begrijpen. Zo wordt niet alleen het visuele areaal voor het opslaan van woorden gebruikt, maar ook het sensorische en motorische areaal, dat een derde van de hersenen uitmaakt (Kiefer et. al., 2007). Hieruit resulteert dat ze niet alleen sneller leren maar ook dieper, flexibeler en creatiever kunnen nadenken (Kiefer & Trumpp, 2012; Kontra et al. 2015).

Desondanks zijn er steeds discussies of digitale media daadwerkelijk een meerwaarde zijn voor het leren en of de omgang daarmee op deze leeftijd verantwoordelijk is (Herzig, 2008)

2.4.8. *Risico's in het gebruik van digitale media*

Het citaat van Johann Heinrich Pestalozzi

“Lernen mit Kopf, Herz und Hand“ (Cantoni, 2012),
vertaald ”Leren met hoofd, hart en hand”,

betekent dat het samenspel van hoofd, hart en hand voor het leren verantwoordelijk zijn. Uit verschillende onderzoeken blijkt hetzelfde (Kiefer, Sim, Liebich, Hauk & Tanaka, 2007; Kiefer & Trumpp, 2012; Kontra, Lynos, Fischer & Beilock, 2015).

Zoals boven al genoemd is de sensorische integratie bij het leren van taal belangrijk. Maar dit gebeurt dus niet als met digitale media wordt geleerd. Hier wordt per touch over geveegd. Iedere afbeelding voelt hetzelfde aan. Sensorisch gezien is er dus geen samenhang met de afbeeldingen en kinderen kunnen niet zinvol leren omdat het sensomotorische gedeelte in de hersenen niet aan het doel voldoet. Alleen als de kinderen in zijn geheel leren kan dit optimaal worden verwerkt en opgeslagen worden in de hersenen (Spitzer, 2015).

Later bij het leren van letters helpt het motorische handschrijven ook veel beter om zich aan de letter te herinneren (Longcamp, Boucard, Gilhodes & Anton, 2008; Mangen, Walgermo & Brønnick, 2013). Bij het leren lezen voeren digitale media daartoe dat teksten alleen oppervlakkig gelezen worden (zogenoemd “skimming”) (Baron, 2015; Spitzer, 2015).

Een van de grootste digitale media, die ook vaak gebruikt worden, is de televisie. Maar daarmee moet men ook voorzichtig zijn, omdat daar ook valkuilen voorkomen.

Voor kleine kinderen is bij het leren van taal het zien van het concrete mondbeeld belangrijk. Zij koppelen het gezegde meteen aan de juiste productie, verbinden dus twee zintuigen (Marques, Lapenta, Merabet, Bolognini & Boggio, 2014). Zoals uit vele films bekend, wordt er veel gesynchroniseerd, dus het mondbeeld is niet altijd 100% passend (Herbst, 1994). Hier zet de McGurk-effect in. Dit betekent dat het perceptuele identificeren van auditieve spraaklettergrepen door de gelijktijdige presentatie van een zichtbare discrepantie van spraaklettergrepen wordt beïnvloed (Rosenblum, Schmuckler & Johnson, 1997). Dit zou erop neerkomen dat de kinderen de klanken aan een foutief mondbeeld gaan koppelen.

Een risico, dat meerdere onderzoekers in het gebruik van media bij kinderen zien, is het negatieve effect op de cognitieve en sociaal-emotionele ontwikkeling en daaruit resulterend op de invloed van educatiesucces (Kirkorian, et al., 2008). Het blijkt verder dat kinderen, vanaf één maand tot één jaar, die al vaker in contact met digitale media gekomen zijn, voedings- en slaapstoornissen ontwikkelen. Als de moeder tijdens de zorg parallel digitale media gebruikt kan dit tot een hechtingsstoornis voeren.

Een andere valkuil van digitale media is dat voor het gebruik meestal geen beweging nodig is. Vooral bij mensen die veel computer spelen, is bekend dat hun Body Mass Index (in het vervolg afgekort BMI) vaak te hoog is. Hetzelfde blijkt bij mensen die veel televisie kijken (Streb, Kammer, Spitzer & Hille, 2015).

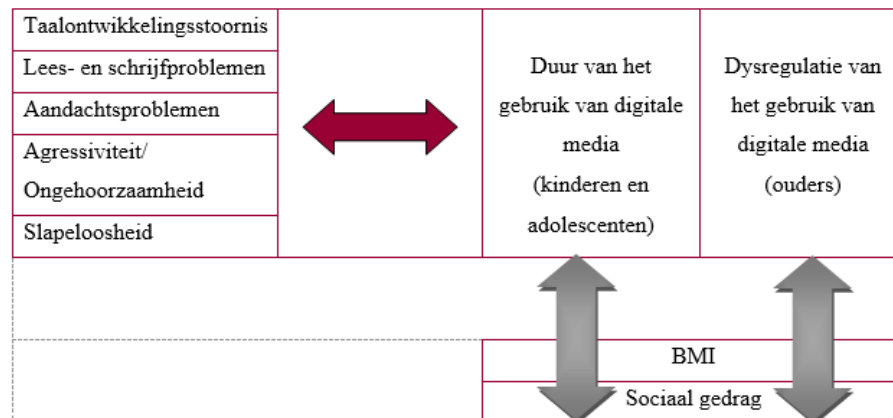
Er is een samenhang te zien tussen een taalontwikkelingsstoornis en hoe lang kinderen of ouders digitale media gebruiken. Er is een verwevenheid tussen duur van gebruik van digitale media en BMI, beweging en zoete dranken.

Uit onderzoeken blijkt dat verhoogd mediagebruik kan leiden tot ziekten bijvoorbeeld overgewicht (obesitas) of ondergewicht, afhankelijkheden, isolatie, minder creativiteit en verhoogde agressiviteit (Riedel et al., 2017; Strasburger, Jordan & Donnerstein, 2010; Villani, 2001).

Hyperactiviteit kan het resultaat van verhoogd mediagebruik (onder andere dagelijks TV kijken) zijn (Christakis, Zimmerman, DiGiuseppe & McCarty, 2004). Daardoor groeit ook de onoplettendheid en risicobereidheid van de kinderen. Verder worden ze minder nieuwsgierig en minder bereid om te leren (Christakis, Ramirez & Ramirez, 2012). Bij kinderen en vooral bij adolescenten worden risicofactoren door een verhoogd mediagebruik gezien in tekortkomingen in concentratievaardigheden en behoud.

Ook blijkt er een samenhang tussen lees- en schrijfproblemen, aandachtsstoornis, agressiviteit, slapeloosheid/rusteloosheid, taalontwikkelingsstoornissen en een missende competentie in de omgang met digitale media te zijn (Riedel et al., 2016; Riedel, Büsching & Brandt, 2017). Op lange termijn kan daarvan worden uitgegaan dat motorische-, cognitieve- en spraakontwikkelingsaspecten bij het gebruik van digitale media negatief worden beïnvloed (Lin, Cherng, Chen, Chen & Yang, 2015). In het algemeen leiden digitale media dus tot een vermindering van het onthouden, wat een negatieve invloed op het leren heeft.

In figuur 4 wordt samenvattend de samenhang tussen opvallendheden in de ontwikkeling en digitale media gepresenteerd.



Figuur 4: Opvallendheden in de ontwikkeling in combinatie met digitale media (Riedel et al., 2016)

Hoewel er veel risico's zijn voor kinderen in het gebruik van digitale media, groeit de ontwikkeling van digitale media en daarmee ook de invloed op jonge kinderen, omdat digitale media andere mogelijkheden kan bieden om bijvoorbeeld het leren te ondersteunen als deze op de juiste manier worden gebruikt (Kerres, 2003).

Voordelen	Nadelen
Geven van direct feedback (actie-reactie)	Sensomotorische integratie niet aanwezig
Geduld tijdens leren	Opervlakkig leren lezen (“skimming”)
Hogere flexibiliteit	Overeenkomst mondbeeld en gesproken taal
Steeds verder kunnen oefenen	Problemen die door digitale media kunnen worden versterkt: - Minder creativiteit - Isolatie - Voedings- en slaapstoornissen - Hechtingsstoornis - Over- of ondergewicht - Afhankelijkheden - Verhoogde agressiviteit - Hyperactiviteit - Aandachtsstoornis, - Taalontwikkelingsstoornis - Lees- en schrijfproblemen
Onafhankelijkheid van leertijden en leerplaatsen	
Aanspreken van verschillende zintuigen (auditief en visueel)	
Afleider internet kan worden uitgeschakeld	

Tabel 4: Voor- en nadelen in het gebruik van digitale media

2.4.9. Wet voor mediabescherming

Een belangrijke voorwaarde bij het gebruiken van digitale media is de mediabescherming van kinderen en adolescenten voor niet geschikte inhoud. De wet voor bescherming heeft als doel invloeden van de wereld van volwassenen, die niet voor kinderen bedoeld zijn, zo goed mogelijk gering te houden en de kinderen in hun persoonlijkheidsontwikkeling te ondersteunen.

In Duitsland werd de wet opgesteld dat de overheid verplicht is sociale voorwaarden en structuren te creëren zodat kinderen en adolescenten zo goed mogelijk beschermd worden. Hierdoor zou het kinderen mogelijk gemaakt worden zelfbepaalde en verantwoordelijke mensen te worden.

Zo moet tijdens de inzet van digitale media in de thuissituatie er altijd op gelet worden dat het programma geschikt is voor het individu en de bescherming plaats kan vinden.

Een optimale afstemming per individu is de grootste voorwaarde voor het gebruik van digitale media in de thuissituatie.

3. Methodologie

3.1. Onderzoeksdesign

Voor deze bachelorthesis werd een kwantitatief, descriptief onderzoek uitgevoerd. Dit onderzoek werd gemaakt met behulp van een vragenlijst om de huidige stand van het gebruik van digitale media ter stimulering van de semantische taalontwikkeling in de thuissituatie in kaart te brengen. Het werd namelijk verwacht dat digitale media veel minder gebruikt worden dan dit naar huidige standaards verwacht zou worden. Daarom is het van belang geweest om onderzoek te doen of dit inderdaad het geval is of juist niet.

Verder werd een literatuurstudie uitgevoerd naar de waarde van digitale media en bestaande evidentie bij het gebruiken van digitale media.

3.2. Werving en selectie

3.2.1. Onderzoekspopulatie

De steekproef bestond uit logopedisten die in Duitsland werkzaam zijn en kinderen met S-TOS of taalachterstand behandelen.

3.2.2. Selectiecriteria

Er werd aan de hand van de volgende criteria geselecteerd.

Online enquête

Inclusiecriteria	Exclusiecriteria
Werkzame logopedist	Niet werkzame logopedist
Werkzaam sinds minimaal één jaar	Minder dan één jaar werkzaam
De online enquête is volledig ingevuld	De online enquête is niet volledig ingevuld

Tabel 5: In- en exclusiecriteria online enquête

Literatuurstudie

Inclusiecriteria	Exclusiecriteria
Duits-, Nederlands- of Engelstalige bronnen	Anderstalige bronnen
Bronnen zijn niet ouder dan 10 jaar	Bronnen zijn ouder dan 10 jaar
Full tekst is beschikbaar	Full tekst is niet beschikbaar

Tabel 6: In- en exclusiecriteria literatuur

3.2.3. Benadering van de steekproef

Om zo veel mogelijk werkzame logopedisten te bereiken, werd de hyperlink van de online enquête gecombineerd met het verzoek om medewerking (zie bijlage 6) in drie verschillende foren, met allemaal ongeveer 4000 deelnemers, op het social netwerk “Facebook” verspreid. Een nauwkeurig aantal deelnemers is moeilijk aan te geven omdat het aantal zich dagelijks verandert. Bovendien zijn via “Gelbe Seiten” mail-adressen van Duitse logopedische praktijken opgezocht. Er zijn in totaal 8331 praktijken opgenomen in “Gelbe Seiten”. Daarvan zijn 5349 praktijken via “Gelbe Seiten” te contacteren. Daarvan gaven 273 logopedisten hun eigen mail-adres aan. De beslissing viel deze logopedisten een verzoek om medewerking en de bijhorende hyperlink te versturen (zie bijlage 5). Verder werd in deze e-mails een verzoek geplaatst om dit door te sturen naar alle medewerkers in de praktijk. Zo bestond de mogelijkheid dat de vragenlijst door meerdere logopedisten per instelling werd ingevuld.

De periode waarin de online enquête kon worden ingevuld was van 15-01-2018 tot 08-03-2018. Na vier weken werd een herinneringsmail aan de 273 mail-adressen gestuurd met als verzoek de online enquête in te vullen als dit nog niet is gedaan (zie bijlage 7). Bovendien werd ook de hyperlink nog eens met verzoek om medewerking in alle drie foren in het sociaal netwerk verspreid (zie bijlage 8).

Onder alle deelnemers die hun mail-adresse hebben aangegeven werd een cadeaubon van Amazon à 20€ verloot om de respons te verhogen.

3.3. Dataverzameling

3.3.1. Zoektermen

Onderstaande zoektermen werden niet alleen los in de databanken gebruikt. Er werden combinaties van deze zoektermen gemaakt om een specifiek resultaat voor onze onderzoeksvraag te krijgen. Verder zijn alle zoektermen zowel in het Duits, Nederlands als ook in het Engels gebruikt om meer literatuur te kunnen verwerken.

Zoektermen			
	Duits	Nederlands	Engels
P	Logopäden/innen	Logopedisten	Speech language therapist
I	Digitale Medien	Digitale media	Digital media
	Kinder zwischen 3-10 Jahren	Kinderen tussen 3-10 jaar	Children between 3-10 years
	Sprachentwicklungsstörung	taalontwikkelingsstoornis	Language development disorder
	Sprachentwicklungsverzögerung	Taalachterstand	Language delay
	Apps	Apps	Apps
	Computerprogramme	Computerprogramma	Computer program
	Fernsehnprogramme	Televisieprogramma	Tv program
	Häusliches Üben	Oefenen in de thuissituatie	Learning at home
C	/	/	/
O	Verbesserung Semantik	Verbetering semantiek	Improvement semantics
	Erweiterung Wortschatz	Uitbreiden woordenschat	Expand vocabulary

Tabel 7: Zoektermen literatuurstudie

3.3.2. Databanken

De literatuur werd gezocht via elektronische databanken en per hand. Hieronder vallen vaktijdschriften, boeken en referentielijsten van de bestudeerde literatuur. Tijdens de literatuurstudie werd gebruik gemaakt van de databanken PubMed, DiZ (Doorzoek Informatiebronnen Zuyd), Google Scholar en Springer Link.

De gebruikte bronnen zijn terug te vinden in de literatuurlijst.

3.4. Meetprotocol

Bij dit onderzoek werd gebruik gemaakt van een zelf opgestelde vragenlijst.

De vragen worden opgesteld aan de hand van het bestuderen van bestaande literatuur over de inzet van digitale media door logopedisten. Daarnaast zijn de vragen in drie verschillende

categorieën verdeeld: persoonlijke gegevens van de logopedist, gebruik van adviezen ter stimulering van de woordenschat voor het oefenen in de thuissituatie tot nu toe, gebruik van digitale media voor het oefenen in de thuissituatie ter stimulering van de woordenschat.

Ter controle van de duidelijkheid, spelling en ter inventarisatie van de benodigde invultijd wordt er eerst een pretest op papier aan drie werkzame logopedisten gestuurd. Verder hebben drie mensen die geen betrekking tot logopedie hebben, de vragenlijst gecontroleerd op spelling. Uit de pretest bleek dat de invultijd van 10 minuten ruim voldoende is. Verder bleek dat nog aanpassingen gedaan moesten worden om meer duidelijkheid bij twee vragen te krijgen. Daarnaast konden twee vragen samengevoegd worden omdat bleek dat deze vragen bijna hetzelfde vroegen.

De uitvoering van het onderzoek werd gedaan met het elektronische online programma Umfrage Online (Umfrage Online, 2017). Ook hiervoor werd een pretest door twee werkzame logopedisten gedaan. Hieruit bleek dat verschillende functies nog niet optimaal waren ingesteld. Na verandering van deze functies kon de online enquête met totaal 22 vragen vrijgegeven worden.

3.5. *Data-analyse*

In deze paragraaf worden achtereenvolgens de datapreparatie, data-invoer en -controle besproken.

3.5.1. *Datapreparatie*

De data van de vragenlijst werden automatisch ingevoerd in het programma Umfrage Online (Umfrage Online, 2017). Via dit programma werden de data omgezet naar het statistiekprogramma IBM SPSS Statistics 22 en met behulp van dit programma geanalyseerd.

Alle variabelen werden handmatig gecontroleerd en op nominaal, ordinaal of ratio-interval meetniveau gecodeerd. Het codeboek moest worden aangepast omdat het programma Online Umfrage (Umfrage Online, 2017) de variabelen niet juist had gecodeerd.

De enige kans op missing values bestond door niet volledig beantwoorde open vragen omdat alle variabelen verplicht moesten worden ingevuld. Om het resultaat niet te beïnvloeden zijn de missing values bij open vragen niet aangevuld.

3.5.2. *Data-invoer en -controle*

Middels het programma Umfrage Online werden de ingevulde vragenlijsten automatisch ingevoerd in een databestand van SPSS. Er werd een handmatige controle uitgevoerd op de data-invoer.

Verder werd vraag 8 uit de vragenlijst handmatig gecontroleerd en in een tabel samengevat vanwege de complexiteit van verschillende gegevens.

4. Resultaten

In het volgende hoofdstuk worden de resultaten van het onderzoek beschreven.

4.1. Respons

De volgende paragraaf geeft informatie over de werving van de steekproef en de uiteindelijke respondenten.

4.1.1. Respons vragenlijst

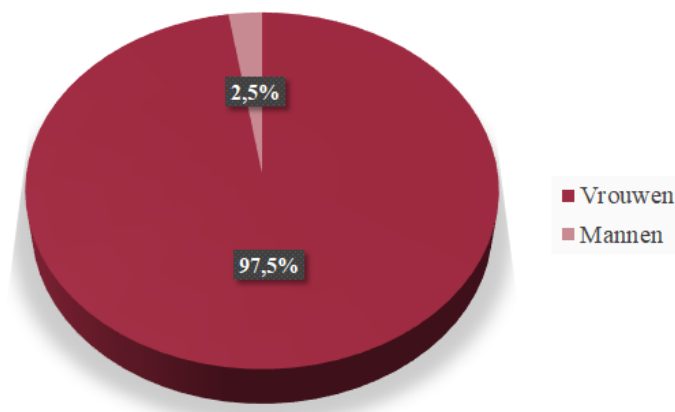
Er zijn in totaal 273 mails verzonden en drie facebook groepen, met in totaal circa 4000 deelnemers per groep, uit geheel Duitsland, aangevraagd om deel te nemen aan het onderzoek.

Na vier weken waren er via het programma Umfrage Online 72 ingevulde vragenlijsten binnengekomen. Vervolgens werd een herinneringsmail aan 273 mailadressen gestuurd en de link van de enquête opnieuw op de drie facebook groepen online gezet. Uiteindelijk zijn er, binnen vier weken, nog eens 111 ingevulde vragenlijsten binnengekomen.

In totaal werden er 183 vragenlijsten ingevuld. Na handmatige controle van deze bleek dat bij 62 vragenlijsten waardes ontbraken. Zo zijn er 121 vragenlijsten compleet ingevuld en meegenomen in het onderzoek.

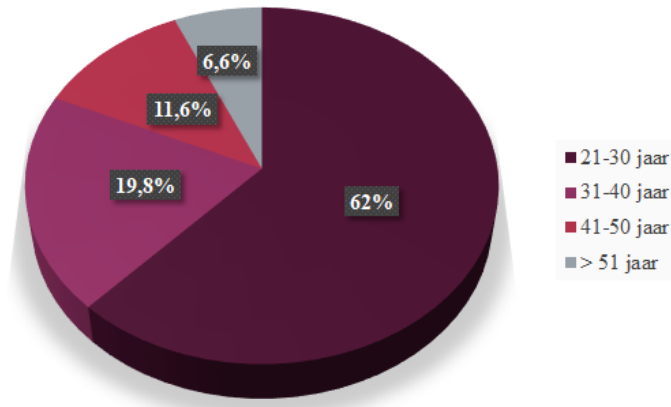
4.1.2. Respondenten

In totaal hebben er 121 logopedisten deelgenomen aan de online enquête. Daarvan waren er 97,5% (n=118) vrouwen en 2,5% (n=3) mannen.



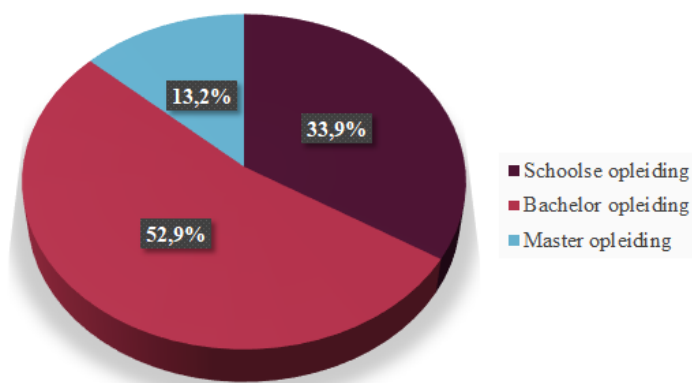
Figuur 5: Geslachtsverdeling

Qua leeftijd hebben 62% (n=75) met de leeftijd tussen 21-30 jaar deelgenomen, 19,8% (n=24) tussen 31-40 jaar, 11,6% (n=14) tussen 41-50 jaar en 6,6% van de respondenten (n=8) waren ouder dan 51 jaar.



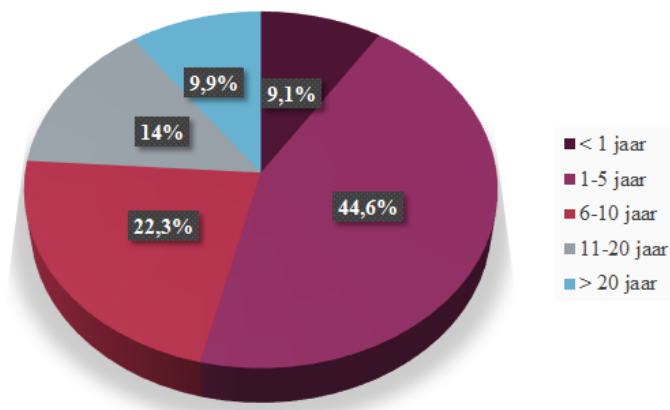
Figuur 6: Leeftijdscategorieën

Wat betreft het opleidingsniveau blijkt dat 33,9% (n=41) van alle respondenten een schoolse opleiding hebben gedaan. De opleiding als logopediste hebben 52,9% (n=64) met een bachelor afgesloten. 13,2% (n=16) van de respondenten hebben een master opleiding gedaan. Niemand van de respondenten (0%) heeft een promotie.



Figuur 7: Opleidingsniveau

Alle respondenten werden bevraagd hoe veel werkervaring ze hebben. 9,1% (n=11) hebben minder dan 1 jaar werkervaring. 44,6% (n=54) hebben tussen 1-5 jaar, 22,3% (n=27) tussen 6-10 jaar, 14% (n=17) tussen 11-20 jaar en 9,9% (n=12) hebben meer dan 20 jaar werkervaring.



Figuur 8: Werkervaring

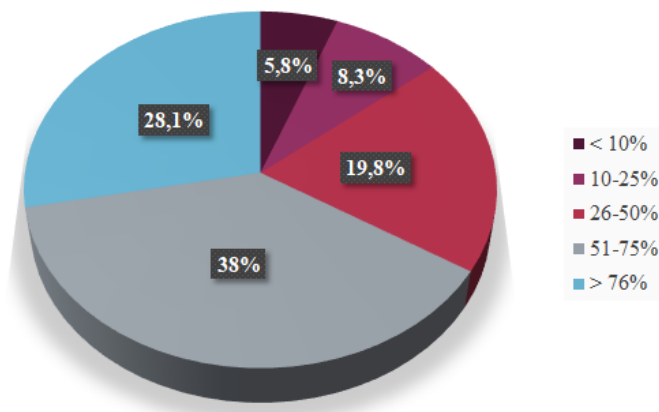
In totaal zijn 14 verschillende “Bundesländer” betrokken in het onderzoek.

Uit Nordrhein-Westfalen hebben 31,4% (n=38) van de respondenten deelgenomen aan het onderzoek. 10,7% (n=13) van de respondenten hebben deelgenomen uit Bayern. Baden-Württemberg en Niedersachsen zijn beide telkens met 8,3% (n=10) van de respondenten vertegenwoordigd. 7,4% (n=9) kwamen telkens uit Hessen en Sachsen.

5,8% (n=7) van de respondenten hebben uit Rheinland-Pfalz deelgenomen, 5,0% (n=6) uit Berlin, 4,1% (n=5) uit Hamburg en 3,3% (n=4) uit Saarland. Telkens hebben 2,5% (n=3) deelgenomen uit Brandenburg en Schleswig-Holstein. Evenzo zijn er telkens 1,7% (n=2) van de respondenten uit Sachsen-Anhalt en Thüringen (zie tabel 13 in bijlage 3).

De respondenten werden gevraagd welk procentueel aantal aan patiënten per jaar kinderen met een S-TOS of taalachterstand zijn.

5,8% (n=7) gaven aan dat het aantal minder dan 10% per jaar is. 8,3% (n=10) tussen 10-25%, 19,8% (n=24) tussen 26-50%, 38,0% (n=46) tussen 51-75% en 28,1% (n=34) gaven aan dat het aantal meer dan 76% per jaar is.



Figuur 9: Procentuele aantal patiënten met S-TOS of taalachterstand

4.2. Resultaten per onderzoeksvragen

Deelvraag 1:

Welke adviezen geven logopedisten tot nu toe aan ouders mee om de taalontwikkeling van hun kinderen op semantisch gebied thuis te ondersteunen?

In totaal hebben alle 121 deelnemer (100%) deze vraag beantwoord. Meestal hebben de deelnemers meerdere antwoorden gegeven, zodat er meer antwoorden dan deelnemers op te noemen zijn. Doordat het een open vraag was en de antwoorden deels overeenkomen, zijn de antwoorden samengevat om deze hier op een gestructureerde manier te presenteren.

Om het overzichtelijker te maken zijn de adviezen in verschillende categorieën verdeeld.

Boeken

Wat betreft het gebruiken van boeken wordt door 24,8% (n=30) aangegeven dat ze het advies geven de kinderen regelmatig kinderboeken voor te lezen of als ze oud genoeg zijn afwisselend met hun te lezen (dialogisch lezen). 20,7% (n=25) zeggen dat prentenboeken bekijken een goed hulpmiddel is om de woordenschat te vergroten. Verder wordt aangegeven “Wimmelbücher” te bekijken of woorden uit boeken aan semantische woordvelden te koppelen. Tot slot wordt hier aangegeven dat verhalen worden bedacht en deze worden verteld wat dus de fantasie en tevens de woordenschat verbetert.

Adviezen
Regelmatig voorlezen van kinderboeken (later dialogisch lezen)
Prentenboeken/"Wimmelbücher" bekijken en daarover praten
Woorden aan semantische woordvelden koppelen
Verhalen bedenken

Tabel 8: Adviezen omtrent boeken

Interactie

Vele adviezen, op talig gebied, zijn concreet aan de ouders genoemd worden. Hier zijn correctief feedback met 20,7% (n=25) en actiebegeleidend spreken met 79,3% (n=96) als meest gegeven advies te noemen. Voor het actiebegeleidend spreken worden nog veel andere en concretere beschrijvingen gegeven, die hier kort samengevat zouden worden. De kinderen zouden in hun dagelijks leven talig begeleidt moeten worden tijdens activiteiten (bijvoorbeeld tijdens het koken, aankleden, of inkopen). Ook het herkennen van samenhangen zou hier een goede toevoeging zijn. Voorbeelden hiervoor zijn concrete eigenschappen van fruit noemen bij het maken van een fruitsalade of het aanvoegen van semantische eigenschappen bij het spelen met een bal ("kijk eens, een bal. De bal is rond; de bal is rood en de bal kan rollen. Ik rol de bal naar je toe"). Het hoogfrequent herhalen en exact formuleren in allemaal mogelijke situaties is een "must have" bij 8,3% van de deelnemers (n=10). Daarnaast worden self-talking en parallel-talking geadviseerd. Het vertellen van situaties en gebeurtenissen als ook van behoeftes en gevoelens worden geadviseerd. Verder worden de VAT-principes (volgen, aanpassen, toevoegen) als concreet advies genoemd.

6,6% (n=8) van de deelnemers geven aan dat ouders een talig voorbeeld moeten zijn tijdens de interactie met het kind. Ouders zouden gewoon in correcte en volledige zinnen moeten spreken maar toch moet er op het leeftijdsniveau van het kind gelet worden, om de taal hier aan te kunnen passen. In het algemeen wordt ernaar verwezen veel tijd met het kind door te brengen zodat er veel interactie en "joint attention" met het kind plaats kan vinden. Verder worden adviezen gegeven positief op vragen van het kind te reageren (4,1%, n=5), het kind laten uitspreken (3,3%, n=4) en de communicatie sterken, door vragen te stellen zodat het kind kan antwoorden (3,3%, n=4). Het kind moet de kans krijgen de taal uit te proberen. Basics zoals oogcontact en spreken tegen het kind zodat het mondbeeld kan worden gezien, wordt door 3,3% (n=4) van de deelnemers aangegeven. De aspect van "Triangulatie" (ik-je-object) naar B.

Zollinger wordt vervolgens ook genoemd. De ouders moeten zeker zijn dat de kinderen hun alertheid op hun richten.

Verder wordt door 18,2% van de deelnemers (n=22) genoemd dat de ouders op de interesses van het kind moeten ingaan om snel een positief effect te zien.

8,3% van de deelnemers (n=10) verwijzen naar het geven van concrete afspraken met de ouders zoals: “In welke semantische bereik zijn we op dit moment bezig; hoe vaak zou het kind moeten worden ondersteund; wanneer is het juiste tijdstip om te ondersteunen; redenen geven, waarom in welk semantische bereik gewerkt wordt”. Verlichting van het werk van de logopedist aan de ouders is belangrijk.

Om de interactie te bevorderen wordt als hulpmiddel door 28,1% (n=34) van de deelnemers genoemd met de kinderen spellen te spelen. Specifieke voorbeelden hiervoor zijn benoemspelletjes, rol spelen, memory, lotto en “ik zie iets wat jij niet ziet”. Ook wordt gezegd, dat de kinderen het best met reale objecten leren en dus de doelwoorden uit de therapie in het dagelijks leven met de reale objecten kunnen includeren. Tot slot worden door 5% (n=6) van de deelnemers genoemd dat excursies geschikt zijn om het taalaanbod te kunnen vergroten.

Adviezen
Actiebegeleidend spreken
Toepassen van correctief feedback
VAT-principes
Hoogfrequent herhalen van woorden
Positief reageren op uitingen van het kind
Ouders als talig voorbeeld voor kinderen
Leren met real-objecten

Tabel 9: Adviezen omtrent interactie

Huiswerk

Vele adviezen zijn ook direct op het geven van huiswerk ter stimulering van de woordenschat gericht. Hier worden voornamelijk specifieke werkbladen, die het topic van de therapie opvolgen, genoemd. 5,8% van de deelnemers (n=7) noemen concrete differentiatie- en sorteringstaken. Deze zouden samen met de ouders moeten worden besproken. 3,3% (n=4) noemen categorisatieoefeningen als advies. De woorden die in de therapie aan bod zijn gekomen,

zouden ook hoogfrequent thuis in het dagelijks leven aan bod moeten komen geven 5% (n=6) van de deelnemers aan. Verder wordt nog met nadruk benoemd dat het de ouders duidelijk moet zijn, dat huiswerk een belangrijk onderdeel van een succesvol slagen van de therapie is. De oefeningen moeten thuis worden herhaald zodat de inhoud van de therapie gevestigd worden en de transfer in het dagelijks leven plaats kan vinden.

Adviezen
Differentiatie- en sorteringstaken
Categorisatieoefeningen
Woorden uit de therapie hoogfrequent in het dagelijks leven herhalen

Tabel 10: Adviezen omtrent huiswerk

Anderen

Sommige adviezen zijn niet onder de drie boven genoemde topics onder te brengen. Deze worden nu hier genoemd.

3,3% van de deelnemers (n=4) geven aan dat ze een werkblad gemaakt hebben, waar de belangrijkste adviezen opstaan en welke ze de ouders graag mee geven, zodat deze de adviezen ook op de juiste manier kunnen gebruiken.

Verder wordt door 4,1% (n=5) het zingen van liedjes en van 1,7% (n=2) het rijmen als advies aangegeven. Daarnaast zijn er digitale media als hulpmiddelen genoemd bijvoorbeeld het gebruiken van een app, de computer en het samen TV kijken en erover praten. 3,3% (n=4) van de deelnemers zeggen echter dat de kinderen niet zo veel tijd voor de TV zouden moeten verblijven, maar liever iets met hun ouders zouden moeten doen.

Voor bilinguaal opgroeiende kinderen wordt door 3,3% aangegeven de talen aan verschillende personen te koppelen. Verder wordt vooral voor deze kinderen aangegeven de interactie met andere kinderen te bevorderen.

Als concreet therapie programma worden “Handlungsorientierte Therapieansatz” (HOT) en “Wortschatzsammler” naar Motsch genoemd.

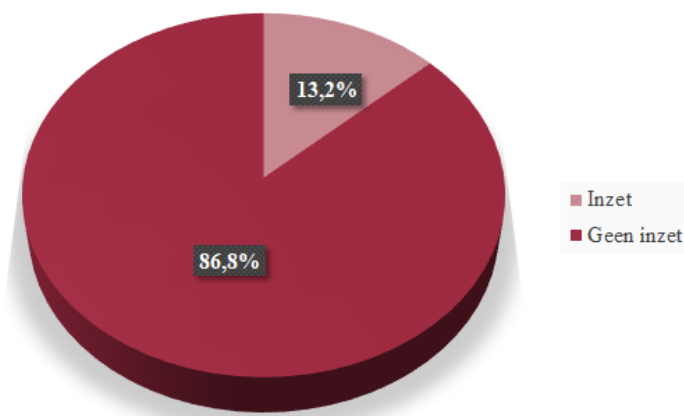
Adviezen
Liedjes zingen
Rijmen
Samen TV kijken en hierover praten
Activiteiten met ouders doen en hierover praten
Voor meertalige kinderen: Talen aan verschillende personen koppelen

Tabel 11: Algemene adviezen

Deelvraag 2:

Welke redenen zien logopedisten in het wel of niet gebruiken van digitale media ter stimulering van de woordenschat in de thuissituatie?

Van totaal 121 respondenten (100%) gebruiken 13,2% (n=16) digitale media in de thuissituatie. 86,8% (n=105) respondenten gebruiken dus geen digitale media bij kinderen met een S-TOS of taalachterstand om de woordenschat in de thuissituatie te stimuleren.



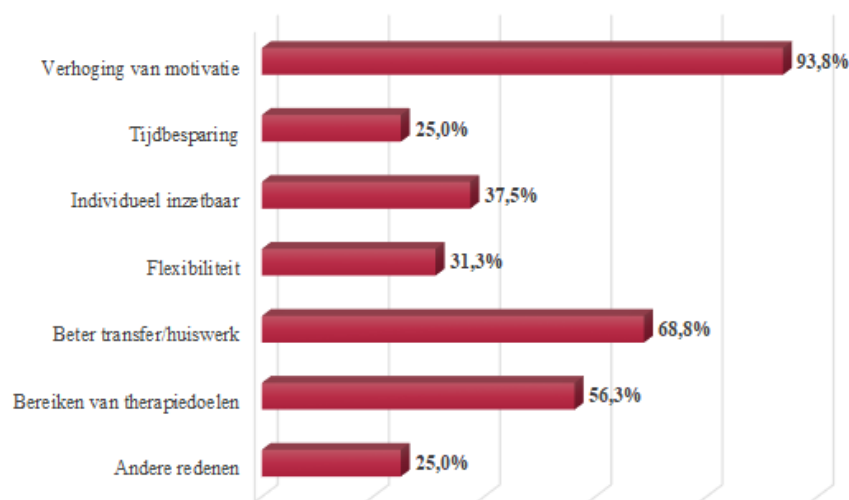
Figuur 10: Inzet van digitale media in de thuissituatie ter stimulering van de woordenschat

Wel inzetten van digitale media ter stimulering van de woordenschat in de thuissituatie:

93,8% (n=15) van de respondenten die wel digitale media in de thuissituatie inzetten om de woordenschat bij kinderen met een S-TOS of taalachterstand te stimuleren (n=16) geven aan dat ze het vanwege de motivatieverhoging doen. 68,8% (n=11) gebruiken digitale media in de

thuisituatie bij de woordenschatstimulatie om een verbetering in het transfer en het maken van huiswerk te creëren. Voor het bereiken van het therapie einddoel zetten 56,3% van de respondenten (n=9) digitale media in. 37,5% (n=6) vinden digitale media individueel en 31,3% (n=5) flexibel inzetbaar. Een tijdsbesparing geven 25% (n=4) aan.

Evenzo geven 25% (n=4) andere redenen aan zoals: een tablet is vaak al in ieder huishouden aanwezig, een objectieve documentatie van de leereffect is gegeven, in het algemeen positieve ervaringen met digitale media gemaakt, vaker is door de ouders geen geschikte meewerking/introductie mogelijk, waarbij digitale media een goede optie zijn om de uitvoering van de oefening mogelijk te maken.



Figuur 11: Redenen voor het gebruik van digitale media in de thuisituatie

Geen inzetten van digitale media ter stimulering van de woordenschat in de thuisituatie:

Van alle respondenten die geen digitale media gebruiken (n=105) geven 55,2% (n=58) aan uit pedagogische redenen deze niet te gebruiken tijdens het oefenen in de thuisituatie.

47,6% (n=50) respondenten zeggen dat de technische mogelijkheden niet aanwezig zijn om deze te gebruiken. Er is te weinig kennis van bestaande digitale media om deze in te zetten in de logopedie, geven 36,2% (n=38) aan. 28,6% (n=30) van de respondenten geven aan dat het aanschaffen te veel kosten oplevert. 26,7% (n=28) prefereren het werken met pen en papier. Vanwege de ontbrekende evidentie zetten 18,1% (n=19) geen digitale media in de thuisituatie ter stimulering van de woordenschat, in. 3,8% (n=4) zien digitale media als te tijdsintensief aan. Daarnaast geven 3,8% (n=4) aan vanwege databescherming en privacy geen digitale media te

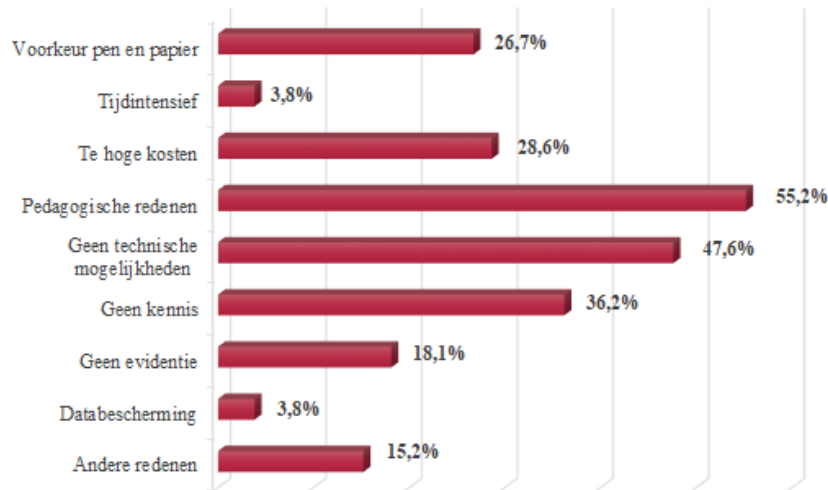
gebruiken. Andere redenen worden door 15,2% (n=16) aangegeven met volgende uitleg: digitale media spelen al een veel te grote rol in het dagelijks leven van kinderen. Daarnaast wordt de communicatie minder, omdat alle met deze toestellen bezig zijn, waardoor logopedisten dit niet nog willen versterken. Een andere argument is dat de pragmatiek met dit medium niet ondersteund kan worden. Vanwege dit aspect worden basis taalvaardigheden niet geoefend. Bovendien wordt niet direct het televisiegebruik veroordeeld, maar het wordt ernaar verwezen dat ouders afstand moeten nemen van digitale media. Het verslavingsgevaar aan media zoals smartphones en internet zijn enorm groot. Verder wordt zich afgevraagd of deze media dus nog een grotere rol in het leven van kinderen moeten spelen, als de optie van het lezen van boeken bestaat, die bovendien nog de interactie tussen kinderen en ouders bevordert.

Verder wordt bekritiseerd dat de ouders hun kinderen de apps zonder begeleiding laten gebruiken en zo de ontwikkeling van hen niet begeleiden. Vaak hebben ouders niet de benodigde mediacompetentie om voor hun kinderen een verantwoordelijk en geschikt digitaal medium te kiezen en te gebruiken.

Niet voldoende geïnformeerd te zijn over het gebruiken van apps en daarom niet te gebruiken blijkt uit het antwoord van een deelnemer. Twee andere deelnemers geven aan liever met zelfgeknutselt materiaal (bijv. boeken of poster), beeldmateriaal in kaartvorm en reale objecten te werken omdat op die manier andere gebieden van waarneming bereikt worden. Een andere deelnemer noemt dat er geen behoefte is omdat er al veel goed materiaal bestaat en nog een deelnemer twijfelt eraan dat digitaal leren duurzaam is.

Verder wordt genoemd, dat er goede therapie concepten zoals “PLAN” bestaan, die met semantische problemen in circa 10 therapie sessies zonder digitale media bezig zijn.

Een deelnemer ziet het probleem als er financiële problemen zijn en de familie zich geen tablet kan veroorloven. De “Arbeitsagentur” in Duitsland, die voor dergelijke gevallen verantwoordelijk is, betaalt dat niet en de internet-verbinding is vaak slecht.



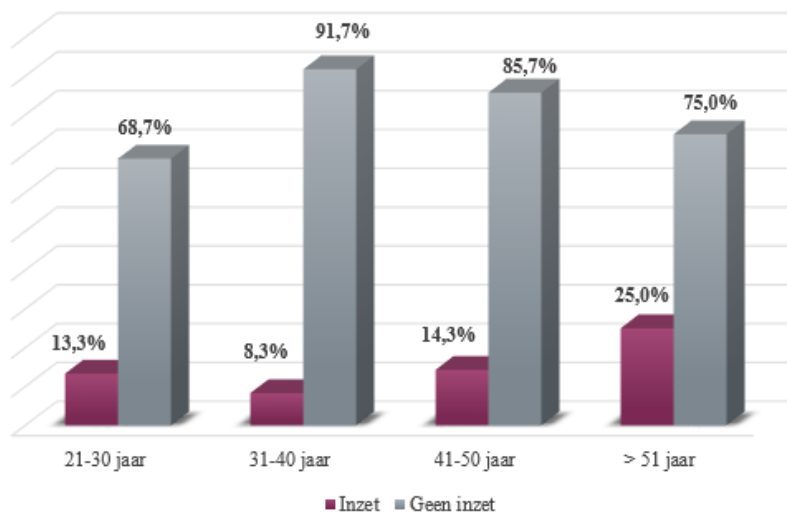
Figuur 12: Redenen tegen het gebruik van digitale media in de thuissituatie

Deelvraag 3:

In hoeverre is er een verschil in de inzet van digitale media ter stimulering van de woordenschat in de thuissituatie bij kinderen tussen logopedisten met verschillende leeftijdsgroepen, opleidingsniveau's en werkervaringen?

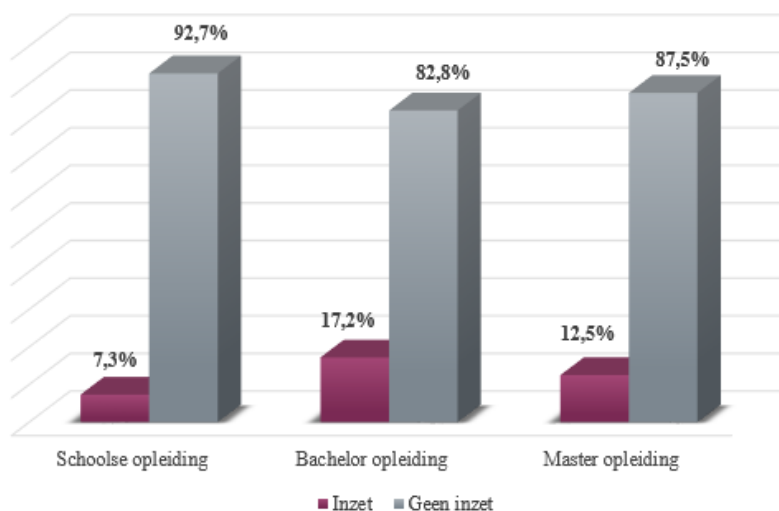
Als gekeken wordt hoe de inzet van digitale media ter stimulering van de woordenschat in de thuissituatie bij kinderen met een S-TOS of taalachterstand in verhouding tot de leeftijdscategorieën staat, blijkt dat 13,3 % (n=10) van alle logopedisten tussen 21-30 jaren digitale media gebruiken. 86,7% (n=65) van deze leeftijdsgroep juist niet.

Tussen 31-40 jaar gebruiken 8,3% (n=2) van de logopedisten wel digitale media en 91,7% (n=22) niet. Vanuit de leeftijd tussen 41-50 jaar blijkt een inzet van 14,3% (n=2) van de logopedisten. 85,7% (n=12) van de logopedisten uit deze leeftijdsgroep zet geen digitale media in. Boven de 51 jaar zetten 25% (n=2) digitale media in. Het blijkt dat 75% (n=6) van alle logopedisten uit deze leeftijdsgroep geen digitale media inzet ter stimulering van de woordenschat bij kinderen met een S-TOS of taalachterstand in de thuissituatie.



Figuur 13: Inzet van digitale media in verschillende leeftijdscategorieën van logopedisten

Qua opleidingsniveau en de inzet van digitale media blijkt dat 7,3% (n=3) van alle logopedisten die een schoolse opleiding hebben gedaan digitale media gebruiken. 92,7% (n=38) gebruiken geen digitale media. Bij logopedisten die een bachelor opleiding hebben gevolgd, zetten 17,2% (n=11) digitale media in, 82,8% (n=53) juist niet. 12,5% (n=2) van de logopedisten die een master opleiding hebben gedaan gebruiken digitale media. 87,5% (n=14) van deze groep zetten deze niet in ter stimulering van de woordenschat bij kinderen met een S-TOS of taalachterstand in de thuissituatie.



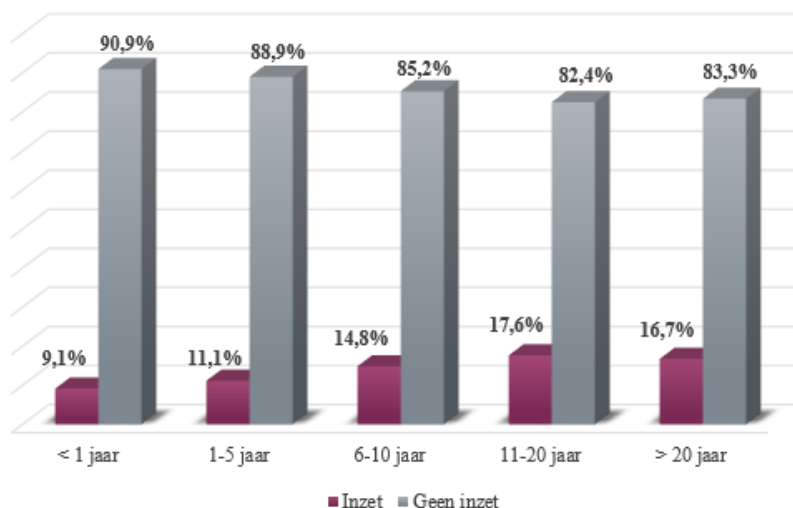
Figuur 14: Inzet van digitale media bij verschillende opleidingsniveau's

Als gekeken wordt naar de inzet van digitale media in de thuissituatie en de werkervaring zo blijkt dat 9,1% (n=1) van de logopedisten met een werkervaring van minder dan 1 jaar digitale media gebruiken. 90,9% (n=10) zetten deze niet in.

11,1% (n=6) respondenten die tussen 1-5 jaar werkervaring hebben, gebruiken digitale media. 88,9% (n=48) van deze groep zetten geen digitale media in de thuissituatie in.

Met een werkervaring tussen 6-10 jaar gebruiken 14,8% (n=4) van de logopedisten digitale media. 85,2% (n=23) van de logopedisten uit deze groep niet.

17,6% (n=3) van de respondenten die tussen 11-20 jaar werkervaring hebben, gebruiken digitale media. Met dezelfde periode aan werkervaring gebruiken 82,4% (n=14) geen digitale media. Bij respondenten die meer dan 20 jaar werkervaring hebben, zijn er 16,7% (n=2) die digitale media gebruiken. 83,3% (n=10) zetten deze niet in ter stimulering van de woordenschat bij kinderen met een S-TOS of taalachterstand in de thuissituatie.



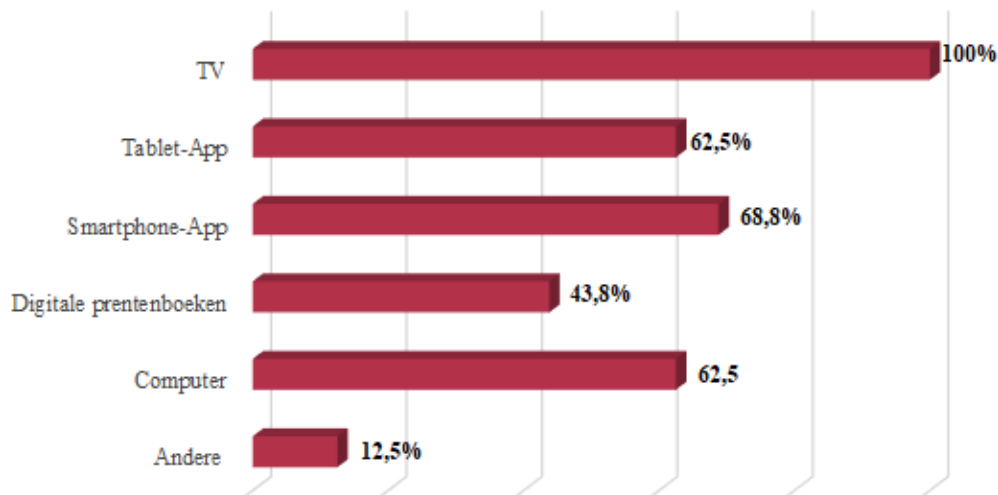
Figuur 15: Inzet van digitale media bij verschillende jaren werkervaring

Deelvraag 4:

Welke digitale media gebruiken logopedisten op dit moment ter stimulering van de woordenschat in de thuissituatie en in hoeverre hebben logopedisten behoefte aan een handleiding met adviezen voor het uitvoeren van hun beroep en voor het meegeven aan ouders?

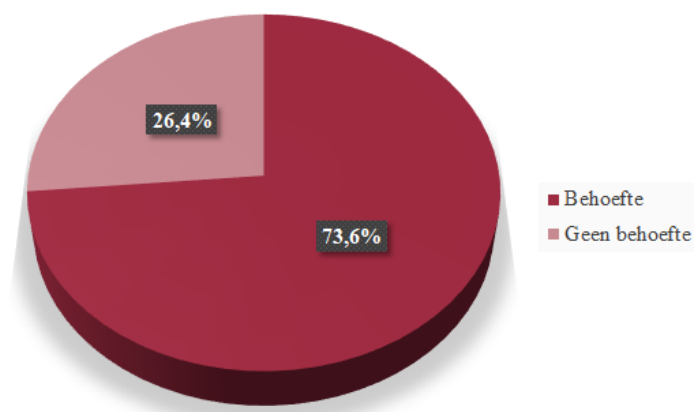
Op dit moment gebruiken 13,2% (n=16) logopedisten uit de steekproef digitale media ter stimulering van de woordenschat in de thuissituatie. Van deze deelnemers, geeft iedereen, dus

100% aan, dat de TV, als advies voor de stimulering thuis, de ouders mee te geven. Daarop volgen smartphone-apps met 68,8% (n=11) en de computer en tablet-apps met elk 62,5% (n=10). Digitale prentenboeken worden door 43,8% (n=7) van de deelnemers aangegeven. Twee deelnemers (12,5%) hebben nog een aanvullend advies onder “andere” gegeven: het beluisteren van audioboeken en het dialogisch beeldbekijken bij zelfgemaakte foto’s op de laptop.



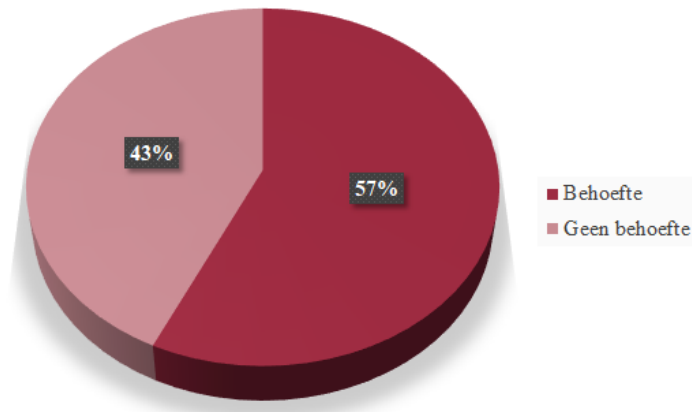
Figuur 16: Keuze van soorten digitale media in de thuissituatie

Wat betreft het verzamelen van alternatieve adviezen zouden 73,6% (n=89) deze graag willen hebben, 26,4% (n=32) hebben hieraan geen behoefte.



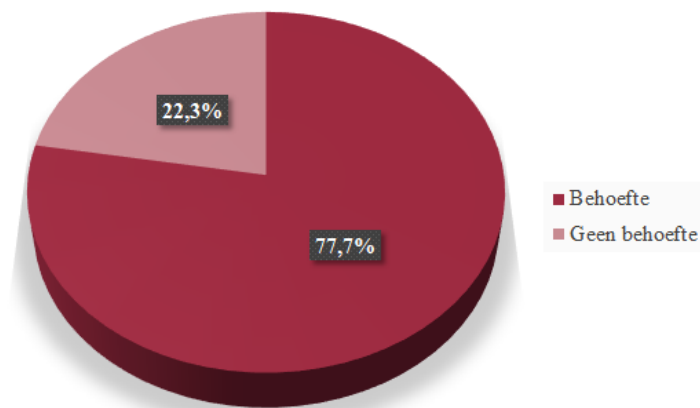
Figuur 17: Behoefte aan alternatieve adviezen

57% (n=69) van alle respondenten geven aan dat ze behoefte hebben aan een handleiding ten aanzien van adviezen ter stimulering van de semantische taalontwikkeling in de thuissituatie voor logopedisten en hun werk. 43% (n=52) hebben derhalve geen behoefte daaraan.



Figuur 18: Behoefte aan een handleiding voor logopedisten

77,7% (n=94) hebben behoefte, 22,3% (n=27) hebben derhalve geen behoefte aan een handleiding ten aanzien van adviezen ter stimulering van de semantische taalontwikkeling in de thuissituatie voor het meegeven aan ouders/de omgeving van het kind.



Figuur 19: Behoefte aan een handleiding voor ouders

4.3. Subgroepanalyse

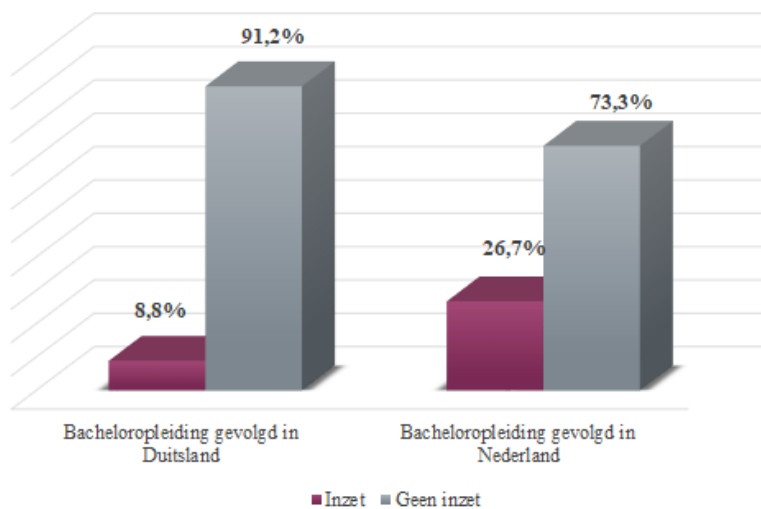
Als gekeken werd naar de inzet van digitale media ter stimulering van de woordenschat bij kinderen tussen 3-10 jaar met een S-TOS of taalachterstand in de thuissituatie met betrekking tot het verschil tussen de bachelor opleiding in Duitsland en Nederland kan het volgende worden vastgesteld.

In totaal hebben 28,1% (n=34) van de 121 respondenten die hebben deelgenomen tijdens dit onderzoek aangegeven dat ze een bacheloropleiding hebben gevolgd in Duitsland.

Van deze respondenten zetten 8,8% (n=3) digitale media ter stimulering van de woordenschat bij kinderen in de thuissituatie in. De resterenden 91,2% (n=31) gebruiken deze niet.

24,79% (n=30) van alle 121 respondenten hebben een bacheloropleiding in Nederland gedaan.

Van deze zetten 26,7% (n=8) wel digitale media in de thuissituatie in, 73,3% (n=22) zetten deze niet ter stimulering van de woordenschat bij kinderen tussen 3-10 jaar met een S-TOS of taalachterstand in de thuissituatie in.



Figuur 20: Inzet van digitale media omtrent het verschil tussen Duitse en Nederlandse bacheloropleiding

5. Discussie

In het volgende hoofdstuk worden de resultaten van het onderzoek geïnterpreteerd en hoe deze zich verhouden tot reeds bestaande literatuur. Hieruit wordt vervolgens de conclusie getrokken. Daarnaast zullen de methodologische kwaliteit en beperkingen welke mogelijk zijn opgetreden, worden toegelicht. Tot slot worden er aanbevelingen voor de praktijk en voor toekomstig onderzoek gegeven.

5.1. Interpretatie van de resultaten

5.1.1. Beantwoording van de onderzoeksvraag

Het doel van deze thesis was het beantwoorden van de volgende onderzoeksvraag: “In hoeverre gebruiken Duitse logopedisten digitale media ter stimulering van de woordenschat in de thuissituatie bij kinderen tussen 3-10 jaar die gediagnosticeerd zijn met een S-TOS of taalachterstand?”

Met behulp van een literatuurstudie en een online enquête aan logopedisten in geheel Duitsland komt naar voren dat digitale media een heel omstreden thema is.

Alleen maar 13,2%, dus nog geen zevende van de logopedisten, gebruiken digitale media in de thuissituatie ter stimulering van de woordenschat bij kinderen met een S-TOS of taalachterstand. De resterende 86,8% zetten dus vervolgens geen digitale media ter stimulering van de woordenschat bij kinderen tussen 3-10 jaar met een S-TOS of taalachterstand in de thuissituatie in. Hiervoor zijn er verschillende redenen die later concreet worden uitgewerkt (deelvraag 3).

Logopedisten die wel digitale media in de thuissituatie inzetten, doen dit bij gemiddeld 25% van hun patiënten met een S-TOS of taalachterstand ter stimulatie van de woordenschat.

Hieruit kan geconcludeerd worden dat digitale media niet voor iedereen geschikt is en er altijd een individuele beslissing per patiënt moeten worden gemaakt. Dit blijkt telkens ook uit de literatuur (Kerres, 2003).

Hoewel uit de literatuur (Müsgens & Beutenmüller, 2018) blijkt, dat digitale media een grote meerwaarde kan bieden bij meertalige kinderen, blijkt dit niet uit dit onderzoek. De meerderheid

van de logopedisten gebruikt digitale media in de thuissituatie niet speciaal bij meertalige kinderen. Hier kan geconcludeerd worden dat de hanteerbaarheid van het medium niet gemakkelijk is om aan ouders met een andere taal uit te leggen.

Verder blijkt uit het onderzoek dat logopedisten gebruik maken van digitale media in de thuissituatie bij andere stoornissen bijvoorbeeld bij auditieve verwerkingsproblemen of dyslexie. Uit de literatuur blijkt hetzelfde (Bilda et al., 2017). Er bestaan al meerdere apps vooral voor deze twee gebieden. Maar ook voor de woordenschatstimulatie zijn er apps te verkrijgen (Bilda et al., 2017). Dit ondersteunt tevens de uitkomst van het onderzoek dat in Duitsland werkzame logopedisten wel open staan voor het inzetten van digitale media maar de effectiviteit van deze vervolgens nog verder moet worden onderzocht (Bilda et al., 2017).

Als de getallen tussen de inzet van digitale media in de thuissituatie met de inzet van deze in de therapie worden vergeleken, komt een heel ander resultaat naar voren. Uit het onderzoek blijkt dat 68% van de logopedisten wel digitale media in de therapie gebruiken. Deze gegevens komen gedeeltelijk overeen met de literatuur. Hieruit blijkt dat digitale media, vooral apps, al worden gebruikt in de therapie bij kinderen (Snape & Maiolo, 2013).

Om deze reden kan worden geredeneerd dat de logopedisten digitale media meestal als niet geschikt beoordelen om mee naar huis te geven of onzeker zijn of het medium op de juiste manier wordt gebruikt.

Uit het onderzoek blijkt dat logopedisten digitale media ook al gebruiken bij kinderen tussen drie en zes jaar. Verder kan geconcludeerd worden dat de logopedisten geen concrete leeftijd kunnen aangeven vanaf wanneer het inzetten van digitale media in de thuissituatie het meest geschikt zou zijn. Ze zijn niet eens of het begin van digitale media met de leeftijd tussen drie en vier of vijf en zes jaar plaats zou vinden. Uit de literatuur blijkt dat het mediagebruik gemiddeld de leeftijd van vier jaar begint (Behrens & Rathgeb, 2011). Er komt niet naar voren welke leeftijd het meest geschikt zou zijn om mediagebruik te laten beginnen. Uit de literatuur blijkt alleen dat digitale media bij kinderen beneden de twee jaar niet zouden worden gebruikt (Strasburger, 2015). Het is wel bekend dat meestal al op school een betrouwbaar gebruik van digitale media wordt verwacht. Dit is het best mogelijk als er een vroeg begin met media wordt gemaakt om zo de mediacompetentie op te bouwen (Herzig, 2008).

Echter blijkt uit de literatuur dat er geen significant positief leereffect kan worden bewezen bij het inzetten van digitale media in de thuissituatie voor de woordenschatstimulatie bij kinderen. (Feierabend et al., 2016).

Deze gegevens leiden allemaal tot de grote omstreden mening van het inzetten van digitale media in de thuissituatie. Wel moet worden gezegd dat 51,4% van de logopedisten die nog geen digitale media in de thuissituatie bij kinderen tussen 3-10 jaar met een S-TOS of taalachterstand inzetten, hiervoor wel open staan als in toekomst verder wordt onderzocht of er een positief leereffect kan worden gemeten. Daarnaast zouden logopedisten meer informatie met betrekking tot het gebruik van digitale media willen hebben.

Concluderend kan worden vastgesteld dat de nulhypothese (H0) van dit onderzoek “De meerderheid van de logopedisten gebruikt geen digitale media in de thuissituatie ter stimulering van de woordenschat bij kinderen tussen 3-10 jaar die gediagnosticeerd zijn met een S-TOS of taalachterstand.” daadwerkelijk geldt.

5.1.2. Beantwoording van de deelvragen

Deelvraag 1:

Welke adviezen geven logopedisten tot nu toe aan ouders mee om de taalontwikkeling op semantisch gebied van hun kinderen thuis te ondersteunen?

De meeste adviezen die tot nu toe worden gegeven, zijn adviezen die de interactie tussen ouders en het kind betreffen. Hier worden het meest correctief feedback en actiebegeleidend spreken aangegeven. Daarnaast worden in het onderzoek concrete voorbeelden genoemd hoe deze zouden moeten worden aangepakt. Het inzetten van de VAT-principes, het hoogfrequent herhalen van woorden, het positief reageren op uitingen van het kind en een talig voorbeeld voor het kind zijn, blijken uit het onderzoek als bruikbare adviezen voor ouders. Hetzelfde blijkt uit de literatuur waardoor geconcludeerd kan worden dat een groot taalaanbod en de integratie van de taal in het dagelijks leven belangrijk is voor het leren van taal (Blows, 2003). De integratie van taal in het dagelijks leven kan verder bereikt worden door in te gaan op interesses van het kind en door bijvoorbeeld uitstapjes te maken, liedjes te zingen of prentenboeken te bekijken. Dit blijkt vervolgens uit het onderzoek. Hierbij kan het leren van woorden in semantische

woordvelden, wat dus ook uit het onderzoek naar voren komt, een advies zijn om de woordenschat uit te breiden. Dit resultaat komt overeen met de literatuurgegevens (Gerrits et al., 2017). Uit de literatuur blijkt dat leren het best kan worden bevorderd door het aanspreken van verschillende zintuigen bijvoorbeeld door visuele en auditieve stimulatie (Thissen, 1999; Spitzer, 2015). Hetzelfde blijkt uit het onderzoek omdat adviezen met betrekking tot het leren met real-objecten geadviseerd wordt. Tot slot komt uit het onderzoek naar voren dat het belangrijk is oogcontact met het kind toe te passen en tegen het kind te spreken zodat het mondbeeld zichtbaar is. Hetzelfde blijkt mede uit de literatuur omdat ook hier twee zintuigen worden verbonden tijdens het koppelen van het gezegde aan de juiste productie (Marques et al., 2014). Als belangrijk advies voor meertalige kinderen blijkt uit het onderzoek dat de talen aan verschillende personen zouden moeten worden gekoppeld (Rethfeldt, 2013).

Belangrijk te noemen is dat adviezen concreet moeten worden gemaakt zodat ouders deze thuis op de juiste manier toe kunnen passen. Uit het onderzoek blijkt dat 93% van de logopedisten de adviezen op een concrete manier formuleren en aan ouders meegeven.

Dit is een belangrijk punt, want oefeningen kunnen niet op de juiste manier worden uitgevoerd als deze niet juist worden begrepen.

Deelvraag 2:

Welke redenen zien logopedisten in het wel of niet gebruiken van digitale media ter stimulering van de woordenschat in de thuissituatie?

De resultaten met betrekking tot de redenen voor het wel of niet inzetten van digitale media in de thuissituatie ter stimulering van de woordenschat bij kinderen komen heel sterk overeen met de resultaten uit de gevonden literatuur.

Uit het onderzoek komt een verhoging van de motivatie het positiefst naar voren. Ook uit de literatuur blijkt dit als het meest positieve punt. Een bepaalde hoeveelheid leermotivatie moet aanwezig zijn om een succesvol leerproces te garanderen (Klauer, 1985). Het is bewezen dat kinderen, zelf onder de zes jaar, een groot interesse tonen om zich met een digitaal medium bezig te houden. Hierbij is echter belangrijk dat de motivatie van kinderen niet alleen is gericht op het medium, maar vooral op de leerinhoud (Kerres, 2003). Anders zou de leermotivatie snel weer afnemen als het medium niet meer interessant blijkt te zijn. Uit het onderzoek blijkt dat

logopedisten grotendeels digitale media in de thuissituatie inzetten om de motivatie van de kinderen te verhogen. Dit komt dus overeen met de gevonden literatuur (Kerres, 2003). Omdat deze verhoging van motivatie door digitale media bij kinderen opgewekt wordt, blijken digitale media een goede optie te zijn om het succesvol leren te stimuleren.

Verder komt uit het onderzoek naar voren dat de therapiedoelen en de transfer in het dagelijks leven makkelijker en succesvoller plaats kunnen vinden. Dit blijkt ook uit de literatuur (Herzig, 2008; Riedel et al., 2016).

Andere punten die uit de literatuur (Herzig, 2008) blijken, zoals een hogere flexibiliteit en individuele inzetbaarheid, worden door dit onderzoek net zo bevestigd. Uit het onderzoek blijkt evenzo dat tijd kan worden bespaard als digitale media worden ingezet in de thuissituatie. Dit blijkt niet telkens uit de literatuur maar is wel een waardevolle opmerking. Als het digitale medium is begrepen, is de juiste uitvoering de volgende keer geen hinderpaal meer. Verder kan door het doorlopen van bepaalde oefenprogramma's tijd bespaard worden omdat geen werkbladen meer moeten worden voorbereid. Het oefenprogramma is steeds klaar om daarmee te oefenen.

Pedagogische redenen komen uit het onderzoek als het meest negatieve punt naar voren. Logopedisten geven aan, dat kinderen sowieso al veel tijd aan een digitaal medium besteden dan aan sociale interactie. Verder lijdt de cognitieve en sociaal-emotionele ontwikkeling hieronder. Ook de concentratievaardigheden verminderen. Overmatig gebruik van digitale media kan verder leiden tot hyperactiviteit of agressiviteit. Dit blijkt zowel uit het onderzoek als uit de literatuur (Christakis et al., 2004; Riedel et al., 2016). Tot slot besteden kinderen de vrije tijd niet meer buiten met andere kinderen, maar zitten thuis alleen voor het digitaal medium. Deze punten blijken inderdaad uit de literatuur als negatieve effecten van digitale media (Kirkorian et al., 2008; Riedel et al., 2016; Riedel et al., 2017).

Bovendien blijkt uit de literatuur dat kinderen meestal alleen worden gelaten met het digitaal medium (Behrens & Rathgeb, 2011). Kinderen hebben nog niet de mediacompetentie ontwikkelt om alleen met een medium terecht te komen (Baacke, 1999). Hiervoor is het belangrijk dat ouders hen ondersteunen met de inhoud en terecht te komen waardoor ze van hun ouders kunnen leren en zich verder kunnen ontwikkelen (Feierabend et al., 2016). Anders zouden de boven

genoemde problemen in de cognitieve en sociaal-emotionele ontwikkeling optreden wat vervolgens ook uit het onderzoek naar voren komt.

Uit de literatuur blijkt verder dat dit een foutieve manier van het gebruik van digitale media voor het leren is. Digitale media moeten altijd gezien worden als materiaal om iets te kunnen leren en juist niet als leraar die de opdrachten van logopedisten of ouders gaat overnemen (Thissen, 1999). Ondersteuning door ouders tijdens het oefenen in de thuissituatie moet dus nog steeds een voorwaarde zijn om een positief leereffect te kunnen bereiken. Anders zou het te verwachtende leereffect minder groot zijn. Hetzelfde blijkt ook uit het onderzoek als gekeken wordt naar de redenen tegen het inzetten van digitale media in de thuissituatie.

De invloed van digitale media op kinderen neemt steeds meer toe waardoor veroorzaakt wordt dat deze een veel grotere rol in het familieleven heeft dan vroeger (Berg, 2017; Behrens & Rathgeb, 2011). Ook in de maatschappij wordt ervan uitgegaan dat iedereen altijd beschikbaar is. Dit heeft mede invloed op de relatie tussen ouders en kinderen. Vaak wordt meer alertheid gericht op de media als op het kind (Behrens & Rathgeb, 2011; Spitzer, 2015).

Uit het onderzoek komt evenals naar voren dat logopedisten dit fenomeen niet willen ondersteunen door het inzetten van digitale media in de thuissituatie. Meestal wordt er bewust voor gekozen om juist daarom geen digitale media te gebruiken om boven genoemde fenomenen te vermijden.

Bovenal blijkt uit de literatuur dat het sensomotorisch leren van taal belangrijk is om sneller te leren en flexibeler, dieper en creatiever na te denken (Kontra et al., 2005). Dit is tijdens het leren met digitale media niet gewaarborgd. Kinderen moeten in zijn geheel leren met de combinatie uit verschillende zintuigen om het geleerde optimaal te kunnen verwerken en op te slaan in de hersenen (Spitzer, 2015). Dit blijkt niet uit het onderzoek maar is wel als een belangrijk punt vanuit de literatuur te noemen.

Geen kennis over bestaande digitale media in de logopedie te hebben komt tevens uit het onderzoek naar voren. Logopedisten hebben geen kennis omtrent welke programma's of apps op de markt zijn. Verder komt uit het onderzoek naar voren dat er geen evidentie voor het gebruiken van digitale media in de thuissituatie ter stimulering van de woordenschat bij kinderen tussen 3-10 jaar bestaat. Hetzelfde blijkt telkens uit de literatuur omdat geen studies bestaan over het

effect van digitale media in de thuissituatie ter stimulering van de woordenschat (Bilda et al., 2017).

Daarnaast komt uit het onderzoek naar voren dat soms geen technische mogelijkheden beschikbaar zijn of de kosten te hoog zijn om digitale media in de thuissituatie te gebruiken. Omdat uit de verschillende studies blijkt dat bijna ieder huishouden ten minste een digitaal medium bezit (Behrens & Rathgeb, 2011; Feierabend et al., 2016; Riedel et al., 2016), is deze antwoord voorzichtig te bekijken.

Deelvraag 3:

In hoeverre is er een verschil in de inzet van digitale media ter stimulering van de woordenschat in de thuissituatie bij kinderen tussen logopedisten met verschillende leeftijdsgroepen, opleidingsniveau's en werkervaringen?

Deze deelvraag onderzoekt of de inzet van digitale media ter stimulering van de woordenschat in de thuissituatie bij kinderen afhankelijk is van verschillende gegevens van de logopedist.

Uit het onderzoek blijkt dat 25% van de logopedisten boven de 51 jaar het meest digitale media in de thuissituatie inzetten ter stimulering van de woordenschat. Verder blijkt dat slechts 13,3% van de logopedisten tussen 21-30 jaar en 8,3% van de logopedisten tussen 31-40 jaar deze inzetten in de thuissituatie. Hierbij moet worden bekeken dat de groepen met betrekking tot de leeftijd heel verschillend zijn verdeeld waardoor geen eenduidige uitspraak over de inzet van digitale media in de thuissituatie in vergelijking met de leeftijd van de logopedisten gemaakt kan worden. Hiervoor konden ook geen resultaten uit de literatuur worden gevonden omdat hier over geen studies plaats hebben gevonden.

Verschillen, bij het inzetten van digitale media in de thuissituatie, kunnen ook gezien worden als opleidingsniveau's worden vergeleken. 17,2% van de logopedisten die een bachelor opleiding hebben gedaan gebruiken digitale media in de thuissituatie. In vergelijking met deze gebruiken slechts 7,3% van de logopedisten met een schoolse opleiding digitale media in de thuissituatie. Hier kan geconcludeerd worden dat de inzet van digitale media in de thuissituatie tijdens de bachelor opleiding meer aan bod komt dan in de schoolse opleiding. Door het vergelijken van de Duitse bachelor opleiding en de Nederlandse bachelor opleiding kan worden aangetoond dat

logopedisten die in Nederland hun bachelor hebben gedaan meer digitale media inzetten dan logopedisten die in Duitsland de bachelor hebben gedaan. Hier kan men vermoeden dat deze resultaten tot stand komen door de universitaire opleiding van het beroep. In Nederland bestaat deze universitaire opleiding al jaren waarbij deze in Duitsland pas sinds de laatste jaren bestaat (Dijk, 2005). Zo kan geconcludeerd worden dat in Nederland opgeleide logopedisten al langer nadruk leggen op evidence based handelen en het inzetten van nieuwe technologieën waardoor dit tijdens het werk beter wordt toegepast (Spek, 2015; Spek, Wieringa-de Waard, Lucas & Dijk, 2013).

Logopedisten hebben de mogelijkheid verder te studeren en een master opleiding te volgen. 12,5% van deze gebruiken wel digitale media in de thuissituatie. Bij het bekijken van deze resultaten wordt gesuggereerd dat het gebruik van digitale media in de thuissituatie door de master opleiding niet vergroot wordt. Er moet wel worden verwezen naar de verschillende verdeling van deze leeftijdsgroepen waardoor een eenduidige uitspraak ook hier niet mogelijk is.

In de vergelijking tussen de inzet van digitale media in de thuissituatie en het aantal jaren werkervaring laten zich geen verschillen vaststellen. In alle leeftijdsgroepen gebruiken de meeste logopedisten geen digitale media in de thuissituatie (gemiddeld 86%). Wel moet ook hier worden gezegd dat het aantal respondenten niet gelijkmatig is verdeeld op de aantal jaren werkervaring. Hierop moet tijdens het bekijken van de resultaten worden gelet. Uit de literatuur blijken hier over geen resultaten omdat er tot nu toe nog geen studies plaats hebben gevonden.

Deelvraag 4:

Welke digitale media gebruiken logopedisten op dit moment ter stimulering van de woordenschat in de thuissituatie en in hoeverre hebben logopedisten behoefte aan een handleiding met adviezen voor het uitvoeren van hun beroep en voor het meegeven aan ouders?

Op de vraag, welke digitale media logopedisten tot nu toe gebruiken om de woordenschat in de thuissituatie te stimuleren, antwoorden alle deelnemers de TV hiervoor te gebruiken.

Uit de literatuur blijkt vervolgens dat de TV gemiddeld vanaf de leeftijd van 4 jaar het eerste digitale medium is dat kinderen gebruiken (Behrens & Rathgeb, 2011). Als ondersteuning voor de woordenschatuitbreiding lijkt dit niet het handigste hulpmiddel te zijn vanwege het McGurk-Effect (Rosenblum et al., 1997). Dit laat concluderen dat het inzetten van de TV heel populair

maar niet echt effectief is omdat het identificeren van auditieve spraakklanken niet overeenkomt met het zichtbare mondbeeld (Rosenblum et al., 1997). Zo kan het auditief aangeboden niet op een juiste manier gecombineerd worden met het visuele beeld.

Uit het onderzoek komt naar voren dat computerprogramma's en apps voor de smartphone of tablet van rond 65% worden ingezet. Vanuit de literatuur blijken er geen resultaten te zijn over de inzet van deze digitale media in de thuissituatie ter stimulering van de woordenschat. Wel komt naar voren dat kinderen van verschillende leeftijden gedurende de dag gebruik maken van media (Behrens & Rathgeb, 2011; Riedel et al., 2016) zodat deze getallen niet verrassend zijn,

Digitale prentenboeken worden bijna door bijna de helft van de logopedisten geadviseerd om daarmee thuis te oefenen. Deze zijn interessant als vervanger voor gewone, niet digitale, prentenboeken. Uit de literatuur blijkt dat 48% van de ouders regelmatig boeken voorlezen aan de kinderen (BLIKK, 2016). Dit kan dus door deze digitale prentenboeken vervangen worden. Dit zou een meerwaarde zijn om de juiste woorden met adequate uitspraak te kunnen leren als de ouders anderstalig zijn (Rohde, 2017). Kinderen leren het meest door het lezen van boeken (Riedel et al., 2016) en de interactie die plaats kan vinden tussen hun en de ouders (Thissen, 1999). Concluderend kan worden vastgesteld dat prentenboeken op papier of digitaal kunnen worden ingezet voor het stimuleren van de woordenschat in de thuissituatie.

De vraag of er behoefte aan alternatieve adviezen is, wordt door 75% met een 'ja' beantwoord. Daaruit te concluderen is dat logopedisten graag andere adviezen zouden willen hebben, ook met betrekking tot digitale media, hoe men deze zou moeten gebruiken. Hieruit kan getoond worden dat logopedisten dus steeds dezelfde adviezen meegeven en toch de wens naar een verandering hebben. Verder hebben logopedisten behoefte aan een handleiding voor hun eigen werk maar vooral ook voor ouders om deze mee te kunnen geven naar huis. Zo hebben ouders steeds een middel om de van de logopedist gegeven adviezen op de best mogelijke manier uit te kunnen voeren. Vanuit de literatuurstudie kan worden vastgesteld dat er geen handleiding kon worden gevonden die concrete adviezen op een rij heeft ter stimulering van de woordenschat bij kinderen tussen 3-10 jaar met een gediagnosticeerde S-TOS of taalachterstand. Verder bestaat er duidelijk interesse aan adviezen ten aanzien van het inzetten van digitale media.

Hieruit kan geconcludeerd worden dat logopedisten de meerwaarde van het thuis oefenen taxeren. Er bestaan helaas weinig mogelijkheden om adviezen voor ouders mee naar huis te geven. Hiervoor wensen ze een handleiding. Ook uit de literatuur blijkt te weinig evidentie over bestaande adviezen voor zowel digitale media als ook niet digitale media waardoor logopedisten deze alleen gedeeltelijk meegeven aan ouders.

5.2. *Methodologische kwaliteit en beperkingen*

Het is belangrijk de bovengenoemde resultaten en de methodologische kwaliteit van het onderzoek onder de loep te nemen. Daarom wordt vervolgens op de sterktes en zwaktes van deze bachelorthesis ingegaan.

Om de gebruiksvriendelijkheid van de online vragenlijst te testen werd gebruik gemaakt van een pretest. Hiertoe werd de vragenlijst eerst op papier aan drie in Duitsland werkzame logopedisten gestuurd en door iedereen ingevuld en met feedback voorzien. Hieruit bleek dat de online vragenlijst gebruiksvriendelijk was. De vragen waren duidelijk geformuleerd en de benodigde invultijd was voldoende. Vooral de tussentijdse informatie om een nieuw onderwerp te introduceren kwam positief naar voren.

Daarnaast bleek uit de pretest dat een verandering van vraag 8 zinvol zou zijn omdat deze vraag overeenkwam met de vorige vraag. Zo werd besloten om deze vragen samen te voegen (item 8). Voordat de online vragenlijst publiek werd gemaakt, werd de pretest van het programma met onze vragenlijst nog eens aan twee logopedisten gestuurd.

Er is te vermelden dat nog drie mensen die geen betrekking tot logopedie hebben, de vragenlijst op spelling hebben gecontroleerd.

Ten opzichte van het meetinstrument viel tijdens de analyse van de onderzoeksresultaten op dat er toch vragen konden worden weggelaten omdat deze geen antwoorden gaven op de deelvragen. Met deze konden wel tijdens de analyse conclusies werden getrokken (items 9, 13, 18, 19, 20, 22).

Daarnaast kon worden vastgesteld dat open vragen (item 8) en toevoegingen (items 15, 17, 21) vaak niet werden beantwoord, misschien omdat het moeilijk was om concreet een antwoord te

formuleren. Hierdoor zijn een groot deel deelnemers niet doorgegaan met het invullen van de vragenlijst.

De antwoorden die item 15 leverde, konden alleen maar gedeeltelijk worden gebruikt omdat bleek dat de vraag niet goed geformuleerd was. Er werd gevraagd waarom de respondenten geen digitale media inzetten en het antwoord die ze onder andere konden geven was “geen technische mogelijkheden beschikbaar”. Hierbij komt niet duidelijk naar voren of bedoeld wordt dat de patiënten geen digitale media in huis hebben of dat logopedisten geen digitaal materiaal ter hand hebben om mee te kunnen geven.

Desondanks konden alle vraagstellingen concreet worden beantwoord, wat de doelgerichtheid van de vragenlijst bevestigt.

Het bleek uit feedback van respondenten dat het gekozen onderwerp actueel, relevant en heel interessant is. Daarnaast gaf een aantal respondenten aan de resultaten van dit onderzoek te willen zien.

Het gebruik van een vragenlijst was de enige methode om de vraagstellingen binnen deze studie te beantwoorden. Wel zouden verdiepende interviews of controlerende observaties deze antwoorden bevestigd kunnen hebben. Dit was vanwege de grootte en verspreiding van de steekproef in geheel Duitsland niet mogelijk.

Een respons verhogende maatregel was het zenden van een herinneringsmail en het opnieuw online zetten van de hyperlink op het sociaal netwerk “Facebook”.

Wanneer ervoor gekozen werd om instellingen telefonisch te bereiken had dit wellicht tot een hogere respons geleid maar aangezien de grootte van de steekproef en de beschikbare tijd moest er vooraf een grens worden vastgelegd.

Er zijn gemiddeld 21.000 logopedisten in Duitsland werkzaam in een praktijk waar kinderen met een S-TOS of taalachterstand worden behandeld (Statistisches Bundesamt, 2015). Om dus een representatieve steekproef voor het onderzoek te hebben, zouden rond 370 logopedisten moeten deelnemen om een algemene uitspraak te kunnen maken. Dit werd met behulp van

“Stichprobenkalkulator” berekend (Burke, Maly & Franco, n.d.). De uiteindelijke steekproef met 121 proefpersonen is daarmee niet representatief.

Wat betreft de inhoud van het meetinstrument moet gezegd worden dat er sommige zwaktes in liggen. Er werd vooral voor gesloten vragen gekozen wat ertoe kan leiden dat de respondenten naar meerdere vragen vermoeid zijn vanwege het formaat.

Echter is er bij twee vragen voor open vragen gekozen (item 5 en 8). Hierdoor kunnen vooral bij item 8 de antwoorden concreter worden gegeven.

Bovendien zijn bij sommige vragen (item 15 , 17 en 21) meerdere antwoordmogelijkheden mogelijk. Verder is hier ook de optie om zelf redenen aan te vullen. Daardoor kunnen de redenen voor het wel of niet gebruiken van digitale media specifiek in kaart worden gebracht.

Omdat de items 10,11 en 12 bijna hetzelfde zijn geformuleerd, kan er hier van worden uitgegaan dat er fouten zijn ontstaan in het beantwoorden van vragen of dat de respondenten geen verschil tussen deze vragen konden vaststellen en zo hetzelfde hebben geantwoord.

Daarnaast kan vanwege de gekozen methode niet worden vastgesteld hoe de algemene (gezondheids-)toestand, motivatie en concentratie van de respondenten tijdens het invullen van de enquête was. Verder kunnen externe factoren zoals omgevingslawaaï de resultaten negatief beïnvloeden. Deze factoren kunnen door de gekozen methode niet gecontroleerd worden zodat hiermee rekening gehouden moet worden tijdens het bekijken van de resultaten.

Vanuit de literatuurstudie bleek dat gedeeltelijk literatuur gebruikt is die ouder dan tien jaar was. Het gebruik van deze kon niet worden voorkomen omdat dit de meest actuele visie van de huidige stand van kennis is. Vooral wat betreft informatie over motivatie kan geconcludeerd worden dat er sinds meerdere jaren geen nieuwe wetenschappelijke onderzoeken zijn gedaan die gebruikt konden worden tijdens deze literatuurstudie. Opvallend is dat in recenter onderzoek gerefereerd wordt aan oud onderzoek omdat in op gebied weinig verandering heeft plaats gevonden.

Daarnaast bleek dat geen betrouwbare getallen over het mediagebruik van kinderen tussen 3-6 jaar beschikbaar zijn. Daardoor konden alleen getallen worden gebruikt over mediagebruik bij kinderen tussen 6-13 jaar.

De invloed van digitale media is op dit moment een heel actueel thema zodat deze thesis een eerste leidraad kan bieden om vast te stellen of digitale media al worden ingezet en welke redenen hiervoor zijn om deze wel of niet in te zetten. Dit thema zal in de toekomst steeds relevanter worden omdat er een voortdurende ontwikkeling in dit gebied plaats zal vinden.

5.3. *Aanbevelingen*

Naar aanleiding van deze studie werden volgende aanbevelingen voor verder onderzoek en voor de praktijk geformuleerd.

5.3.1. *Aanbevelingen voor verder onderzoek*

Aanbeveling 1

Binnen deze studie werd geen effect van het inzetten van digitale media in de thuissituatie gemeten. Dit zou wel een belangrijke punt voor een vervolgstudie zijn om gebaseerd op evidentie te kunnen handelen.

Aanbeveling 2

Het verdient aanbeveling om door middel van een vervolgstudie te onderzoeken, hoe ouders deze mogelijkheid van huiswerk geven zien. Hier zou moeten worden onderzocht welke redenen ouders voor het wel of niet gebruiken van digitale media zien en hoe ze zelf met het maken van huiswerk van de logopedie tot nu toe omgaan.

Aanbeveling 3

Om digitale media in de thuissituatie te kunnen gebruiken, verdient het aanbeveling om door middel van een vervolgstudie te onderzoeken aan welke criteria digitale media moeten voldoen om deze adequaat in te kunnen zetten.

5.3.2. Aanbevelingen voor de praktijk

Aanbeveling 1

Omdat uit deze studie bleek dat logopedisten behoefte hebben aan handleidingen, verdient het aanbeveling om logopedisten op de hoogte te brengen van verschillende digitale media en hoe deze kunnen worden ingezet in de thuissituatie.

Aanbeveling 2

Het verdient aanbeveling om regelmatig op zoek te gaan naar verschillende digitale media die gebruikt kunnen worden binnen de logopedie. Hiervoor bestaat de webpagina www.therapiepad.de voor apps in de logopedie die vervolgens ook kunnen worden ingezet in de thuissituatie. Hier zijn niet alleen apps ter stimulering van de woordenschat te vinden maar ook voor andere logopedische gebieden. Bovendien zijn hier ook relevante gegevens zoals de inhoud en kosten aangegeven.

Om dit te generaliseren op andere bestaande digitale media zou ook hiervoor een webpagina moeten ontstaan die bestaande computerprogramma's of geschikte digitale prentenboeken ter stimulering van de woordenschat overzichtelijk weergeeft. Hier zouden ook de boven genoemde relevante gegevens moeten worden meegenomen.

5.4. Conclusie

Naar aanleiding van de verkregen informatie ten aanzien van het inzetten van digitale media ter stimulatie van de woordenschat bij kinderen tussen 3-10 jaar met een S-TOS of taalachterstand in de thuissituatie, kan de volgende conclusie worden getrokken.

Meer dan driekwart van alle bevroegde logopedisten zetten geen digitale media in de thuissituatie in ter woordenschatstimulatie bij kinderen. Hiervoor konden verschillende redenen uitgewerkt worden. Deze resultaten verduidelijken de omstreden mening van het inzetten van digitale media wat vervolgens ook uit de literatuur bleek. Uit het onderzoek komt wel duidelijk naar voren dat niet alle logopedisten per se tegen digitale media zijn. Zij staan open voor veranderingen met betrekking tot de nieuwe technologieën als deze effectief blijken te zijn en op een duidelijke manier worden geïntroduceerd. Er moet altijd een keuze gemaakt worden of het inzetten van digitale media in de thuissituatie een meerwaarde of eerder een afleider voor het kind zou zijn om het leren in de thuissituatie adequaat te ondersteunen. Belangrijk hierbij is vooral de medewerking van de ouders, en hoe deze met media omgaan, tijdens het oefenen met

het kind in de thuissituatie. Het werk van de ouders of de omgeving van het kind maakt een van de belangrijkste factoren uit. Zonder deze medewerking is het onmogelijk een effect te behalen, onverschillig welk hulpmiddel, zoals digitale media moet worden gezien, thuis wordt ingezet.

Vanuit de logopedisten bestaat er behoefte aan handleiding ten aanzien van adviezen ter stimulatie van de woordenschat bij kinderen voor hun werk maar ook om ouders mee naar huis te geven. Zo kunnen logopedisten hun werk optimaliseren en per persoon en karaktertrek geschikte adviezen aan de ouders of de omgeving van het kind geven.

5.4.1. *Take home message*



Je kunt de wind niet verbieden, maar je kunt windmolens bouwen!

6. Literatuur

- Baacke, D. (1999). *Handbuch Medien: Medienkompetenz*. Bonn: Bundeszentrale für Politische Bildung.
- Baron, N. S. (2015). *Words onscreen: The fate of reading in a digital world*. Oxford University Press, USA.
- Basole, R. C., & Karla, J. (2011). *Entwicklung von Mobile-Platform-Ecosystem-Strukturen und-Strategien*. *Wirtschaftsinformatik*, 53(5), 301.
- Beck, I.L., McKeown, M.G. & Kucan, L. (2002). *Bringing Words to Life, Robust vocabulary instruction*. New York: The Guilford Press.
- Behrens, P., & Rathgeb, T. (2011). *FIM-Studie 2011 – Familie, Interaktion & Medien*. Medienpädagogischer Forschungsbund Südwest.
- Berg, A. (2017). *Kinder und Jugend in der digitalen Welt*. Geraadpleegd op 07-05-2018, van <https://www.bitkom.org/Presse/Anhaenge-an-PIs/2017/05-Mai/170512-Bitkom-PK-Kinder-und-Jugend-2017.pdf>
- Bilda, K., & Kargel, S. (2014). *Aktuelle Prävalenzen und ihre Bedeutung für die Logopädie*. *Forum Logopädie*, Heft 5, 28-35.
- Bilda, K., Mühlhaus, J. & Ritterfeld, U. (2017). *Neue Technologien in der Sprachtherapie*. Georg Thieme Verlag KG, Stuttgart.
- Bilda, K. Prof. Dr. (2017). *Digitalisierung im Gesundheitswesen: Trends und neue Entwicklungen*. *Forum Logopädie*, Heft 3, 6-9.
- Blows, W. T. (2003). Child brain development. *Nursing Times*, 28-31.
- Bofinger, J. (2004). *Neue Medien im Fachunterricht. Eine empirische Studie über den Einsatz neuer Medien im Fachunterricht an verschiedenen Schularten in Bayern*. Donauwörth: Auer
- Bruns, K., & Meyer-Wegener, K. (2005). *Taschenbuch der Medieninformatik*. Geraadpleed op 03-02-2018 van http://www.beck-shop.de/fachbuch/leseprobe/9783446402997_Excerpt_001.pdf
- Bundeszentrale für gesundheitliche Aufklärung (BZgA). (2017). Chancen der Mediennutzung durch Kinder. Geraadpleegd op 04-07-2017 van <https://www.kindergesundheit-info.de/themen/medien/mediennutzung/medien-chancen/>
- Burke, D., Maly, T., & Franco, L. (n.d.). *Stichprobenkalkulator*. Geraadpleegd op 07-05-

- 2018, van <https://www.surveymonkey.de/mp/sample-size-calculator/>
- Cantoni, F. (2012). *Auf <<Kopf, Herz und Hand>> reduziert*. Geraadpleegd op 18-03-2018, van https://edudoc.ch/record/106054/files/BS_2_APR12.pdf
- Carmiggelt, B. (2011). *Jgz wil spraak- en taalstoornis vroeg opsporen en behandelen*. Kennis: Nederlands Centrum Jeugdgezondheid.
- Christakis, D. A., Zimmerman, F. J., DiGiuseppe, D. L., & McCarty, C. A. (2004). *Early television exposure and subsequent attentional problems in children*. *Pediatrics*, 113(4), 708-713.
- Christakis, D. A., Ramirez, J. S. B., & Ramirez, J. M. (2012). *Overstimulation of newborn mice leads to behavioral differences and deficits in cognitive performance*. *Scientific reports*, 2, 546.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1993). *Die Selbstbestimmungstheorie der Motivation und ihre Bedeutung für die Pädagogik*. *Zeitschrift für Pädagogik*, 39(2), 223-238.
- Deimann, M. (2002). *Motivationale Bedingungen beim Lernen mit Neuen Medien*. Medienunterstütztes Lernen-Beiträge von der WissPro Wintertagung, 61-70.
- Dijk, J. A. van. (2005). *The deepening divide: Inequality in the information society*. Sage Publications.
- Dunkley, C., Pattie, L., Wilson, L., & McAllister, L. (2010). *A comparison of rural speech-language pathologists' and residents' access to and attitudes towards the use of technology for speech-language pathology service delivery*. *International Journal of Speech-Language Pathology*, 12(4), 333-343.
- Encyclo.nl. Geraadpleed op 03-02-2018 van <http://www.encyclo.nl/begrip/motivatie>
- Evans Schmidt, M., & Vandewater, E. (2008). *Media and Attention, Cognition, and School Achievement*. *The Future Of Children*, 18(1), 63-85.
- Feierabend, S., Plankenhorn, T., & Rathgeb, T. (2016). *KIM-Studie 2016. Kindheit, Internet, Medien*. Stuttgart: Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest (mpfs).
- Fehm, L., & Herbig-Lange, S. (2008). *Hausaufgaben in der Psychotherapie. Strategien und Materialien für die Praxis*. Göttingen: Hogrefe.
- Gerrits, E., Beers, M., Bruinsma, G. & Singer, I. (2017). *Handboek Taalontwikkelingsstoornissen*. Bussum: Coutinho.
- Grawe, K. (1998). *Psychologische Therapie*. Göttingen: Hogrefe.
- Harley, B. (2001). *Second language acquisition and the critical period hypothesis*. Mahwah,

- NJ & London: Lawrence Erlbaum. *Journal of Linguistics*.
- Hawkrige, D. (1990). *Keynote address: Who needs computers in schools, and why?*. In *Computer Assisted Learning* (pp. 1-6).
- Herbst, T. (1994). *Linguistische Aspekte der Synchronisation von Fernsehserien: Phonetik, Textlinguistik, Übersetzungstheorie* (Vol. 318). Walter de Gruyter.
- Herzig, B. (2002). *Analoge und digitale Medien im Bildungsprozess. Theoriebasierte Entwicklung einer integrativen Sichtweise für die Medienbildung*. Habilitationsschrift, Paderborn: Universität, FB 2
- Herzig, B., & Grafe, S. (2006). *Digitale Medien in der Schule. Eine Standortbestimmung*. Bonn: Deutsche Telekom AG
- Herzig, B. (2008). *Schule und digitale Medien*. In *Handbuch Medienpädagogik* (pp. 498-504). VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Herzig, B. (2014). *Wie wirksam sind digitale Medien im Unterricht*. Gütersloh: Bertelsmann Stiftung.
- Houston, K. T. (2013). *Telepractice in speech-language pathology*. Plural Publishing.
- Intel digital health group (2009). *Das Zuhause als Zentrum der Gesundheitsversorgung. Homecare- Technologien unterstützen neue Versorgungsmodelle*. Duesberg: E-Health Informationstechnologien und Telematik im Gesundheitswesen. Solingen: medical future Verlag.
- Kauschke, C., & Rothweiler, M. (2007). *Sonderpädagogik der Sprache*. Hamburg: Hogrefe Verlag GmbH & Co.KG.
- Keller, J. M. (1987). *Development and use of the ARCS model of instructional design*. *Journal of instructional development*, 10(3), 2.
- Kerres, M. (2003). *Wirkungen und Wirksamkeit neuer Medien in der Bildung*. In *Education Quality Forum. Wirkungen und Wirksamkeit neuer Medien*. Münster: Waxmann (pp. 31-44).
- Kerres, M. (2008). *Mediendidaktik*. In *Handbuch Medienpädagogik* (pp. 116-122). VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Kiefer, M., Sim, E. J., Liebich, S., Hauk, O., & Tanaka, J. (2007). *Experience-dependent plasticity of conceptual representations in human sensory-motor areas*. *Journal of Cognitive Neuroscience*, 19(3), 525-542.
- Kiefer, M., & Trumpp, N. M. (2012). *Embodiment theory and education: The foundations of*

- cognition in perception and action*. Trends in Neuroscience and Education, 1(1), 15-20.
- Klauer, K.J. (1985). *Framework for a theory of teaching*. Teacher and Teacher Education, 1, 5-17.
- Kontra, C., Lyons, D. J., Fischer, S. M., & Beilock, S. L. (2015). *Physical experience enhances science learning*. Psychological science, 26(6), 737-749.
- Krapp, A. (1992). *Interesse, Lernen und Leistung. Neue Forschungsansätze in der Psychologie*. Zeitschrift für Pädagogik, 38, 747-770.
- Krapp, A. (1998). *Interesse*. In Rost, D. (Hrsg.). Handwörterbuch Pädagogische Psychologie. Weinheim: PVU, S. 213-218.
- Kirkorian, H. L., Wartella, E. A., & Anderson, D. R. (2008). *Media and Young Children's Learning*. The Future Of Children, 18(1), 39-61
- Landesanstalt für Medien Nordrhein-Westfalen, Christina Rohde. (n.d.). *Begriffsbestimmung Medienkompetenz*. Geraadpleegd op 05-07-2017 van Medienkompetenz Portal NRW: <http://www.medienkompetenzportal-nrw.de/grundlagen/begriffsbestimmung.html>
- Landesanstalt für Medien Nordrhein-Westfalen, Christina Rohde. (n.d.). *Sprachbildung und Medienpädagogik*. Geraadpleegd op 27-11-2017 van Medienkompetenz Portal NRW: <http://www.medienkompetenzportal-nrw.de/themen-dossiers/kinder-medien-sprache/sprachbildung-und-medienpaedagogik.html>
- Lin, L. Y., Cherg, R. J., Chen, Y. J., Chen, Y. J., & Yang, H. M. (2015). *Effects of television exposure on developmental skills among young children*. Infant behavior and development, 38, 20-26.
- Longcamp, M., Boucard, C., Gilhodes, J.-C., & Anton, J.-L. (2008). *Learning through Hand- or Typewriting Influences Visual Recognition of New Graphic Shapes: Behavioral and Functional Imaging Evidence*. Journal of Cognitive Neuroscience, 20(5), 802-815.
- Mangen, A., Walgermo, B. R., & Brønnick, K. (2013). *Reading linear texts on paper versus computer screen: Effects on reading comprehension*. International journal of educational research, 58, 61-68.
- Marques, L. M., Lapenta, O. M., Merabet, L. B., Bolognini, N., & Boggio, P. S. (2014, 4. August). *Tuning and disrupting the brain—modulating the McGurk illusion with electrical stimulation*. Geraadpleegd op 16-03-2018, van <https://www.frontiersin.org/articles/10.3389/fnhum.2014.00533/full>
- Mashima, P. A., & Doarn, C. R. (2008). *Overview of telehealth activities in speech-language*

- pathology*. Telemedicine and e-Health, 14(10), 1101-1117.
- Marshall, D. (2001). *What is Multimedia?* Geraadpleegd op 03-02-2018 van <https://users.cs.cf.ac.uk/Dave.Marshall/Multimedia/node10.html>
- Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest (mpfs). *Frühe Kindheit und Medien*. Geraadpleegd op 03-02-2018 van http://www.mpfs.de/fileadmin/files/Infoset/PDF/MPFS_Infoset_FrueheKindheit_2016.pdf
- Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest (mpfs). *Medien und die Entwicklung des Kindes*. Geraadpleegd op 03-02-2018 van http://www.mpfs.de/fileadmin/files/Infoset/PDF/MPFS_Infoset_Entwicklung_2016.pdf
- Müller, D. (2014). *Sprachentwicklungsstörungen und Sprachentwicklungstests*. Hamburg: Diplomica Verlag GmbH & Co.
- Müsgens, M., & Beutenmüller, F. (o.D.). *Sprachbildung und Medienpädagogik*. Geraadpleegd op 05-05-2018 van <http://www.medienkompetenzportal-nrw.de/themen-dossiers/kinder-medien-sprache/sprachbildung-und-medienpaedagogik.html>
- Neuß, N. (2008). *Medienbildung und Bildung im Kindergarten*. In Handbuch Medienpädagogik (pp. 489-497). VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- NVLF (2017). *NVLF-Richtlijn Logopedie bij taalontwikkelingsstoornissen*. Woerden: Nederlandse Vereniging voor Logopedie en Foniatrie.
- Palfrey, J. G., & Gasser, U. (2013). *Born digital: Understanding the first generation of digital natives*. Basic Books.
- Pecora, N., Murray, J., & Wartella, E. (2007). *Children and television*. Mahwah, N. J.: Lawrence Erlbaum.
- Reinmann, G., & Häuptle, E. (2006). *Notebooks in der Hauptschule. Eine Einzelfallstudie zur Wirkung des Notebook-Einsatzes auf Unterricht, Lernen und Schule*. Abschlussbericht. Augsburg: Universität, Philosophisch-Sozialwissenschaftliche Fakultät
- Rethfeldt, W. S. (2013). *Kindliche Mehrsprachigkeit: Grundlagen und Praxis der sprachtherapeutischen Intervention*. Georg Thieme Verlag.
- Riedel, P. D., Büsching, D., & Brandt, P. D. (2016). *BLIKK Medien-Studie-2016, Erste Ergebnisse*. Köln: Bundesministerium für Gesundheit.
- Riedel, P. D., Büsching, D., & Brandt, P. D. (2017). *FACT-SHEET BLIKK Studie*. Köln:

- Bundesministerium für Gesundheit.
- Roddam, H., & Skeat, J. (Eds.). (2010). *Embedding evidence-based practice in speech and language therapy: International examples*. John Wiley & Sons.
- Roseberry, S., Hirsh-Pasek, K., Parish-Morris, J., & Golinkoff, R. (2009). *Live Action: Can Young Children Learn Verbs From Video?*. *Child Development*, 80(5), 1360-1375.
- Rosenblum, L. D., Schmuckler, M. A., & Johnson, J. A. (1997). *The McGurk effect in infants*. *Perception & Psychophysics*, 59 (3), 347-357.
- Schaerlaekens, A. (2008). *De taalontwikkeling van het kind*. Groningen/ Houten: Noordhoff Uitgevers.
- Schaumburg, H., & Issing, L. J. (2002). *Lernen mit Laptops. Ergebnisse einer Evaluationsstudie*. Gütersloh: Verlag Bertelsmann Stiftung
- Schaumburg, H. (2006). *Elektronische Textverarbeitung und Aufsatzleistung. Empirische Ergebnisse zur Nutzung mobiler Computer als Schreibwerkzeug in der Schule*. *Unterrichtswissenschaft* 34 (1), 22–45
- Schaumburg, H., Prasse, D., Tschackert, K., & Blömeke, S. (2007). *Lernen in Notebook-Klassen. Endbericht zur Evaluation des Projekts „1000mal1000: Notebooks im Schulranzen“*. Geraadpleegd 18-03.2018 http://www.schulen-ans-netz.de/uploads/tx_templavoila/n21evaluationsbericht.pdf
- Schelhowe, H. Prof. Dr. (2006). *Medienpädagogik und Informatik: Zur Notwendigkeit einer Neubestimmung der Rolle digitaler Medien in Bildungsprozessen*. Geraadpleegd op 03-02-2018 van <http://www.medienpaed.com/article/viewFile/79/79>
- Schulmeister, R. (1996). *Grundlagen hypermedialer Lernsysteme*. Theorie-Didaktik-Design Bonn, Paris. Reading ua (Addison-Wesley GmbH).
- Schulz-Zander, R. (2005). *Innovativer Unterricht mit Informationstechnologien – Ergebnisse der SITES M2*. In: Holtappels, Heinz G. et al. (2005): 264–276
- Snape, J., & Maiolo, B. (2013). *Using iPads in Speech Pathology*. Independent Living Centre WA.
- Spek, B. (2015). *Teaching evidence-based speech and language therapy: Influences from formal and informal curriculum*.
- Spek, B., Wieringa-de Waard, M., Lucas, C., & Dijk, N. van. (2013). *Teaching evidence-*

- based practice (EBP) to speech-language therapy students: are students competent and confident EBP users?.* International Journal Of Language & Communication Disorders, 48(4), 444-452.
- Spitzer, M. (2015). *Cyberkrank! Wie das digitalisierte Leben unsere Gesundheit ruiniert.* München: Droemer Knaur GmbH & Co. KG.
- Stahl, S.A. & Nagy, W.E. (2005). *Teaching word meanings.* New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates Inc. Publishers.
- Statistisches Bundesamt (2015). *Gesundheit.* Wiesbaden, Fachserie 12 Reihe 7.3.1, 2015
- Strasburger, V., Jordan, A., & Donnerstein, E. (2010). *Health Effects of Media on Children and Adolescents.* PEDIATRICS, 125(4), 756-767
- Strasburger, V. (2015). *Should babies be watching and using screens? The answer is surprisingly complicated* (Acta Paediatrica). Geraadpleegd op 03-02-2018 van <http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/apa.13105/full>
- Streb, J., Kammer, T., Spitzer, M., & Hille, K. (2015). *Extremely Reduced Motion in Front of Screens: Investigating Real-World Physical Activity of Adolescents by Accelerometry and Electronic Diary.* Geraadpleegd op 18-03-2018, van <http://journals.plos.org/plosone/article?id=10.1371/journal.pone.0126722>
- Thissen, F. (1999). *Chancen und Grenzen des Lehrens und Lernens mit Multimedia.* Berlin: DBI.
- Tucker, J. K. (2012). *Perspectives of speech-language pathologists on the use of telepractice in schools: Quantitative survey results.* International journal of telerehabilitation, 4(2), 61.
- Tulodziecki, G., & Herzig, B. (2004). *Handbuch Medienpädagogik. Mediendidaktik.* Bd. 2. Stuttgart: Klett-Cotta
- Umfrage Online. (o.D.). [Online]. Available: <https://www.umfrageonline.com>. Geraadpleegd op 06-12-2017
- OECD [Organisation for Economic Co-Operation and Development] (Hrsg.) (2006). *Are Students ready for a technology-rich world? What PISA studies tell us.* OECD Briefing Notes für Deutschland. Geraadpleegd op 03.02.2018 van <http://www.oecd.org/dataoecd/48/59/36002483.pdf> , Stand 29.09.2007
- Unger, H. D. (2009). *Hausaufgaben - ein notwendiger Bestandteil des schulischen Lebens?* VS Verlag für Sozialwissenschaften: In Gymnasiale Bildung zwischen Kompetenzorientierung und Kulturarbeit (pp. 161-168).

- Villani, S. (2001). *Impact of Media on Children and Adolescents: A 10-Year Review of the Research. Journal Of The American Academy Of Child & Adolescent Psychiatry*, 40(4), 392-401.
- Waltersbacher, A. (2016). *Heilmittelbericht 2016*. Berlin: Wissenschaftliches Institut der AOK.
- Weidenmann, B. (1997). "*Multimedia*": *Mehrere Medien, mehrere Codes, mehrere Sinneskanäle?*. *Unterrichtswissenschaft*, 25, 197-206.
- Wilson, B. (2008). *Media and Children's Aggression, Fear, and Altruism*. *The Future Of Children*, 18(1), 87-118.
- Zimmerman, F., Christakis, D., & Meltzoff, A. (2007). *Associations between Media Viewing and Language Development in Children Under Age 2 Years*. *The Journal Of Pediatrics*, 151(4), 364-368.

Bijlage

Bijlage 1 Betekenis van media voor kinderen

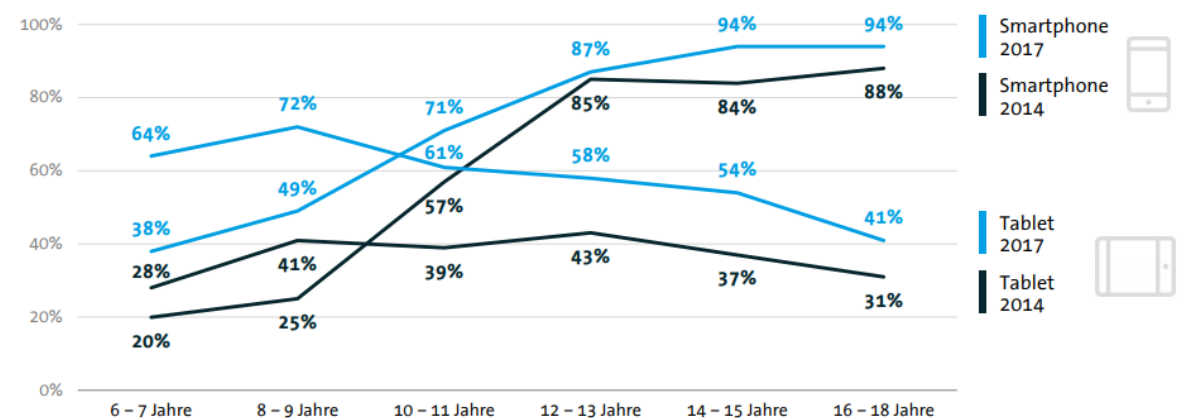
	Boek	Com- puter	Inter- net	CD/ MP3	Radio	TV/ Video/ DVD	Smart- phone	Tablet
Stimuleren fantasie van kinderen	75	26	27	29	16	46	11	12
Kinderen leren uit media	69	42	45	17	17	51	14	17
Invloed op gewelddbereidheid	3	27	62	3	4	59	13	10
Overdragen van inzicht 'real-life'	23	11	18	5	14	44	7	5
Belangrijk om met vrienden over te praten	21	45	48	11	10	55	50	17
Ervaren van ongeschikte dinge	4	25	71	4	7	55	20	13
Belangrijk voor schoolsucces	69	45	38	7	10	20	9	9
Laat zien wat 'goed' en 'slecht' is	29	14	21	7	11	37	7	4
Kinderen worden huismussen	7	60	59	6	5	59	23	26
Zorgt voor ruzie in de familie	4	30	35	4	3	31	37	14

Tabel 12: Betekenis van media voor kinderen (in procent) (Feierabend, Plankenhorn, & Rathgeb, 2016)

Bijlage 2 Vergelijking van het gebruik van smartphone en tablet bij kinderen

Smartphone- und Tabletnutzung deutlich gestiegen

Welche der folgenden Geräte nutzt du zumindest ab und zu?



Basis: 6- bis 18-Jährige | N=926 | Mehrfachnennungen möglich
Quelle: Bitkom Research

bitkom

Figuur 21: Vergelijking van het gebruik van smartphone en tablet (Bitkom Research, 2017)

Bijlage 3 Verdeling van “Bundesländer”

<i>“Bundesland”</i>	Frequentie	Percentage (in %)
<i>Baden-Württemberg</i>	10	8,3
<i>Bayern</i>	13	10,7
<i>Berlin</i>	6	5,0
<i>Brandenburg</i>	3	2,5
<i>Hamburg</i>	5	4,1
<i>Hessen</i>	9	7,4
<i>Niedersachsen</i>	10	8,3
<i>Nordrhein-Westfalen</i>	38	31,4
<i>Rheinland-Pfalz</i>	7	5,8
<i>Saarland</i>	4	3,3
<i>Sachsen</i>	9	7,4
<i>Sachsen-Anhalt</i>	2	1,7
<i>Schleswig-Holstein</i>	3	2,5
<i>Thüringen</i>	2	1,7

Tabel 13: Verspreiding van logopedisten in Duitsland

Bijlage 4 Huidige logopedische adviezen

Categorieën	Adviezen	Aantal deelnemers
Boeken	Regelmatig lezen van kinderboeken (dialogisch lezen als kinderen kunnen lezen)	24,8 % (n= 30)
	Prentenboeken bekijken	20,7% (n= 25)
	Verhalen bedenken en vertellen van fantasieverhalen	2,5% (n=3)
	“Wimmelbücher”	0,8% (n=1)
	Boeken naar semantische woordvelden kiezen	0,8% (n=1)
Interactie	Actiebegleitend spreken	79,3% (n=96)
	Correctief feedback	20,7% (n=30)
	Spellen spelen als hulpmiddel om interactie te bevorderen (Benoemspelen, rol spelen, memory, lotto)	19% (n=34)
	Op interesses van het kind ingaan (bijv. door uitstapjes maken)	18,2% (n=22)
	Woorden hoogfrequent herhalen en zinnen exakt formuleren (self-talking, parallel-talking, VAT-principes)	8,3% (n=10)
	Ouders moeten een talig voorbeeld zijn (in volledige zinnen praten, op taalniveau van het kind aanpassen)	6,6% (n=8)
	Positief reageren op vragen	4,1% (n=5)
	Leren met reale objecten (doelwoorden uit de therapie moeten thuis geïntegreerd worden)	3,3% (n=4)
	Kind laten uitspreken (het kind moet de kans krijgen taal uit te proberen)	3,3% (n=4)
	Oogcontact, spreken tegen het kind zodat het mondbeeld zichtbaar is	3,3% (n=4)
	Triangulatie naar B. Zollinger	1,7% (n=2)
Huiswerk	Specifieke werkbladen: - Differentiatie- en sorteringstaken - Categorisatieoefeningen	5,8% (n= 7) 3,3% (n=4)
	Woorden hoogfrequent in het dagelijks leven integreren	5% (n=6)
Anderen	Liedjes zingen	4,1% (n=5)
	Tijd intensief met ouders verbrengen	3,3% (n=4)
	Bilinguale kinderen: Talen aan verschillende personen koppelen en interactie tussen kinderen bevorderen	3,3% (n=4)
	Digitale media als hulpmiddel (apps, computerprogramma's, samen TV kijken) en hierover praten	2,5% (n=3)
	Rijmen	1,7% (n=2)
	Therapieprogramma's: “Handlungsorientierte Therapie (HOT)” “Wortschatzsammler“	0,8% (n=1) 1,7% (n=2)

Tabel 14: Adviezen die tot nu toe door logopedisten worden gegeven (uitkomst deelvraag 1)

Bijlage 5 Tekst benadering steekproef Email

Betreff: Studie „Einsetzen von digitalen Medien zur häuslichen semantischen Sprachförderung bei Kindern“

Sehr geehrte Logopädinnen und Logopäden,
im Rahmen unserer Bachelorarbeit, welche sich damit befasst, Kindern mit Sprachentwicklungsverzögerung oder -störung unter Verwendung von digitalen Medien eine Möglichkeit zur häuslichen Sprachförderung im semantischen Bereich bieten zu können, möchten wir Sie um einen kleinen Augenblick Zeit bitten, um an unserer Studie teilzunehmen. Natürlich werden alle Daten vertraulich und anonym ausgewertet und lediglich für diese Studie verwendet.

Wir würden uns sehr darüber freuen, wenn Sie diese Umfrage an alle Kolleginnen und Kollegen weiterleiten, sodass wir möglichst viele Logopädinnen und Logopäden erreichen.

Außerdem verlosen wir unter allen Teilnehmern einen 20€-Amazon-Gutschein.

Der nachfolgende Link bringt Sie zur Online-Umfrage:

<https://www.onlineumfragen.com/login.cfm?umfrage=82749>

Herzlichen Dank für Ihre Mühe und Hilfe!

Larissa Knops und Nina Stollenwerk

Logopädiestudentinnen Zuyd Hogeschool Heerlen

Bijlage 6 Tekst benadering steekproef facebook groepen

Hallo liebe Logopädinnen und Logopäden,
im Rahmen unserer Bachelorarbeit, welche sich damit befasst, Kindern mit Sprachentwicklungsverzögerung oder -störung unter Verwendung von digitalen Medien eine Möglichkeit zur häuslichen Sprachförderung im semantischen Bereich bieten zu können, möchten wir Sie um einen kleinen Augenblick Zeit bitten, um an unserer Studie teilzunehmen. Außerdem verlosen wir unter allen Teilnehmern einen 20€-Amazon-Gutschein.

Der nachfolgende Link bringt Sie zur Online-Umfrage:

<https://www.onlineumfragen.com/login.cfm?umfrage=82749>

Herzlichen Dank für Ihre Mühe und Hilfe!

Larissa Knops und Nina Stollenwerk

Logopädiestudentinnen Zuyd Hogeschool Heerlen

Bijlage 7 Tekst Herinnering Email

Betreff: ERINNERUNG! - Studie „Einsetzen von digitalen Medien zur häuslichen semantischen Sprachförderung bei Kindern“

Sehr geehrte Logopädinnen und Logopäden,
mussten Sie auch schon einmal eine Thesis schreiben? Waren Sie froh, dass Sie viele Probanden in Ihrer Umfrage integrieren konnten? Bitte nehmen Sie sich doch jetzt die Zeit, um an unserer Umfrage teilzunehmen. Nur durch Ihre Teilnahme kann sich der wissenschaftliche Stand in der Logopädie vergrößern. Und das wollen wir ja schließlich alle oder?

Im Rahmen unserer Bachelorarbeit, welche sich damit befasst, Kindern mit Sprachentwicklungsverzögerung oder -störung unter Verwendung von digitalen Medien eine Möglichkeit zur häuslichen Sprachförderung im semantischen Bereich bieten zu können, möchten wir Sie um einen kleinen Augenblick Zeit bitten, um an unserer Studie teilzunehmen. Natürlich werden alle Daten vertraulich und anonym ausgewertet und lediglich für diese Studie verwendet.

Wir würden uns sehr darüber freuen, wenn Sie diese Umfrage an alle Kolleginnen und Kollegen weiterleiten, sodass wir möglichst viele Logopädinnen und Logopäden erreichen.
Außerdem verlosen wir unter allen Teilnehmern einen 20€-Amazon-Gutschein.

Der nachfolgende Link bringt Sie zur Online-Umfrage:

<https://www.onlineumfragen.com/login.cfm?umfrage=82749>

Herzlichen Dank für Ihre Mühe und Hilfe!

Larissa Knops und Nina Stollenwerk

Logopädiestudentinnen Zuyd Hogeschool Heerlen

Bijlage 8 Tekst Herinnering Facebook

-ERINNERUNG-

Hallo liebe Logopädinnen und Logopäden,
mussten Sie auch schon einmal eine Thesis schreiben? Waren Sie froh, dass Sie viele Probanden in Ihrer Umfrage integrieren konnten? Bitte nehmen Sie sich doch jetzt die Zeit, um an unserer Umfrage teilzunehmen. Nur durch Ihre Teilnahme kann sich der wissenschaftliche Stand in der Logopädie vergrößern. Und das wollen wir ja schließlich alle oder?

Im Rahmen unserer Bachelorarbeit, welche sich damit befasst, Kindern mit Sprachentwicklungsverzögerung oder -störung unter Verwendung von digitalen Medien eine Möglichkeit zur häuslichen Sprachförderung im semantischen Bereich bieten zu können, möchten wir Sie um einen kleinen Augenblick Zeit bitten, um an unserer Studie teilzunehmen. Außerdem verlosen wir unter allen Teilnehmern einen 20€-Amazon-Gutschein.

Der nachfolgende Link bringt Sie zur Online-Umfrage:

<https://www.onlineumfragen.com/login.cfm?umfrage=82749>

Herzlichen Dank für Ihre Mühe und Hilfe!

Larissa Knops und Nina Stollenwerk

Logopädiestudentinnen Zuyd Hogeschool Heerlen

Bijlage 9 Vragenlijst online enquête



Im Rahmen unserer Bachelorarbeit befassen wir uns mit dem Thema:

„Digitale Medien – häusliche Förderung der Sprachentwicklung im semantischen Bereich bei Kindern zwischen 3 und 10 Jahren mit einer Sprachentwicklungsverzögerung oder -störung“.

Hierzu möchten wir in Erfahrung bringen, ob Logopädinnen und Logopäden digitale Medien nutzen und Eltern beraten, sodass diese die Medien einsetzen können, um mit dem Kind zu Hause an der semantischen Sprachentwicklung zu arbeiten.

Sie arbeiten mit Kindern zwischen 3 und 10 Jahren mit einer Sprachentwicklungsverzögerung oder -störung?

Dann würden wir uns freuen, wenn Sie an unserer Umfrage teilnehmen.

Die Daten des Fragebogens werden anonym ausgewertet und nur in dieser Studie verwendet.

Das Ausfüllen des Fragebogens nimmt circa 10 Minuten in Anspruch.

Bei Interesse besteht am Ende des Fragebogens die Option der Angabe Ihrer Email-Adresse, um an der Verlosung eines 20€ Amazon-Gutscheins teilzunehmen.

Wir bedanken und herzlich, dass Sie sich die Zeit nehmen unseren Online-Fragebogen auszufüllen.

Larissa Knops & Nina Stollenwerk

Logopädiestudentinnen der Hogeschool Zuyd, Heerlen

Um Vergleiche mit anderen Informationsquellen ziehen zu können, möchten wir Sie bitten, die folgenden persönlichen Angaben zu geben:

1. Welches **Geschlecht** haben Sie?
 - a. Mann
 - b. Frau

2. Wie **alt** sind Sie?
 - a. Unter 21
 - b. Zwischen 21 – 30 Jahren
 - c. Zwischen 31 – 40 Jahren
 - d. Zwischen 41 – 50 Jahren
 - e. Älter als 51 Jahre

3. Welche **Bildungsabschlüsse** haben Sie? *(Mehrfachnennung möglich)*
 - a. Realschulabschluss
 - b. Allgemeine Hochschulreife
 - c. Abgeschlossene Berufsausbildung zum/zur „Staatlich anerkannte/r Logopäde/in“
 - d. Bachelor - Studium in den Niederlanden
 - e. Bachelor - Studium in Deutschland
 - f. Master - Studium in den Niederlanden
 - g. Master – Studium in Deutschland
 - h. Promotion

4. Wie viel **Berufserfahrung** haben Sie?
 - a. Weniger als 1 Jahr
 - b. Zwischen 1 - 5 Jahren
 - c. Zwischen 5 - 10 Jahren
 - d. Zwischen 10 - 20 Jahren
 - e. Mehr als 20 Jahre

5. In welchem **Bundesland** arbeiten Sie?

➔ *offene Frage*

6. Welcher **prozentuale Anteil** Ihrer Patienten **pro Jahr** sind durchschnittliche **Kinder mit einer Sprachentwicklungsverzögerung oder -störung**?
- a. 0-25%
 - b. 26-50%
 - c. 51-75%
 - d. 76-100%

Nun folgen spezifische Fragen zur sprachlichen Förderung eines Kindes durch die Umgebung.

7. **Wie oft** geben Sie **Ratschläge an die Umgebung** (z.B. Eltern) um die Sprachentwicklung des Kindes **im semantischen Bereich** zu fördern?
- a. Nie
 - b. Selten
 - c. Manchmal
 - d. Häufig
 - e. Immer
8. **Welche Ratschläge** zur **häuslichen Sprachförderung im semantischen Bereich** geben Sie der Umgebung des Patienten mit?
- ➔ *offene Frage*
9. **Wie formulieren** Sie am ehesten Ihre **Ratschläge**, die Sie an die Umgebung der Patienten geben?
- a. „Gucken Sie sich gemeinsam mit Ihrem Kind ein Buch an.“
 - b. „Schauen Sie sich das Wimmelbuch „Baustelle“ mit Ihrem Kind an und sprechen Sie über die verschiedenen Bilder. Geben Sie Ihrem Kind dabei die Chance selbst Äußerungen zu machen, aber begleiten Sie auch stets sprachlich das Geschehen.“

10. Wünschen Sie sich **alternative Ratschläge und Tipps** zusätzlich zu den bereits von Ihnen verwendeten Ratschlägen und Tipps in Form einer Broschüre bzw. eines Dokuments?
- a. Ja
 - b. Nein
11. Wünschen Sie sich ein **Handbuch** für Ratschläge und Hilfestellungen zur **Förderung des semantischen Bereichs** für Ihre **logopädische Tätigkeit**?
- a. Ja
 - b. Nein
12. Wünschen Sie sich ein **Handbuch** für Ratschläge und Hilfestellungen zur **Förderung des semantischen Bereichs** für die **Umgebung des Patienten**, sodass diese die Sprachentwicklung zu Hause optimal fördern und unterstützen können?
- a. Ja
 - b. Nein

Jetzt folgen spezifische Fragen zur häuslichen Sprachförderung eines Kindes durch das Einsetzen von digitalen Medien.

13. Setzen Sie **digitale Medien in der Therapie** bei Kindern mit einer Sprachentwicklungsverzögerung oder -störung **im semantischen Bereich** ein?
- a. Ja
 - b. Nein
14. Setzen Sie **digitale Medien zur häuslichen Förderung im semantischen Bereich** bei Kindern mit einer Sprachentwicklungsverzögerung oder -störung ein?
- a. Ja (*weiter mit Item 17*)
 - b. Nein (*weiter mit Item 15*)

15. Wenn Sie **keine digitalen Medien** zur **häuslichen Förderung im semantischen Bereich** bei Kindern mit einer Sprachentwicklungsverzögerung oder -störung **einsetzen, warum nicht?**

- a. Technische Gegebenheiten nicht vorhanden
- b. Zu hoher Kostenaufwand
- c. Zu zeitintensiv
- d. Kein Wissen über existierende digitale Medien zur Benutzung in der Logopädie
- e. Bevorzugte Arbeit mit Stift und Papier
- f. Datenschutz
- g. Keine nachgewiesene Effektivität (fehlende wissenschaftliche Evidenz)
- h. Aus pädagogischen Gründen
- i. Sonstige Gründe → *offen*

16. **Würden** Sie gerne **digitale Medien zur häuslichen Förderung im semantischen Bereich** bei Kindern mit einer Sprachentwicklungsverzögerung oder -störung **einsetzen?**

- a. Ja
- b. Nein

(nach Beantwortung weiter mit Item 22)

17. Wenn Sie schon **digitale Medien zur häuslichen Förderung im semantischen Bereich** bei Kindern mit einer Sprachentwicklungsverzögerung oder -störung **einsetzen, warum?**

- a. Motivationssteigerung
- b. Flexibilität
- c. Zeitersparnis
- d. Individuell einsetzbar
- e. Erreichen des Therapieziels
- f. Transfer/Hausaufgaben gelingt besser
- g. Sonstige Gründe → *offen*

18. Bei **wie viel Prozent** Ihrer Patienten mit einer Sprachentwicklungsstörung setzen Sie zusätzlich **digitale Medien zur häuslichen Förderung im semantischen Bereich** ein?

- a. weniger als 10%

- b. zwischen 11-25%
- c. zwischen 26-50%
- d. zwischen 51-75%
- e. zwischen 76-100%

19. **Ab welchem Alter** empfehlen Sie **digitale Medien zur häuslichen Förderung im semantischen Bereich** einzusetzen?

- a. 0-2 Jahre
- b. 3-4 Jahre
- c. 5-6 Jahre
- d. Älter als 6 Jahre

20. Setzen Sie **digitale Medien zur häuslichen Förderung im semantischen Bereich** speziell bei **bilingualen Kindern** mit einer Sprachentwicklungsstörung ein?

- a. Ja
- b. Nein

21. **Welche** der folgenden **digitalen Medien** setzen Sie **zur häuslichen Förderung im semantischen Bereich** bei Kindern mit einer Sprachentwicklungsverzögerung oder -störung? (*Mehrfachnennung möglich*)

- a. -Programme
- b. Smartphone-Apps
- c. Tablet-Apps
- d. Digitale Bilderbücher
- e. Fernseher-Programme
- f. Sonstiges → *offen*

22. Auf **welchen Ebenen** haben Sie **bereits digitale Medien zur häuslichen Förderung** bei Kindern eingesetzt? (*Mehrfachnennungen möglich*)

- a. Im Bereich Dysgrammatismus
- b. Im Bereich Wortfindungsstörungen/Wortabrufstörungen
- c. Im Bereich Störung der Diskrimination, Selektion und Bildung von Sprachlauten

- d. Im Bereich Störungen der auditiven Merkspanne/des auditiven Gedächtnisses
- e. Im Bereich Störung der Motorik und motorischer Koordination bei Respiration, Phonation und Artikulation
- f. Keine

Verlosung

Um an der Verlosung des 20€ Amazon-Gutscheins teilnehmen zu können, hinterlassen Sie uns bitte hier Ihre Email-Adresse.

Vielen Dank für Ihre Teilnahme!