

“Ik zelf ga groeien”

Een kwalitatieve studie naar de ervaringen van gezinnen
met het programma ‘Gezinsgericht Werken aan Taal’
van SCHUNCK bibliotheek in Heerlen



Onderzoeksrapport

Interviewer: Wat is nou het belangrijkste wat jij hebt geleerd voor jezelf?

Interviewee: Eerst ik kom voor Nederland veel heb paniek.

Interviewer: Paniek?

Interviewee: Ja, heel veel met mensen. Ik niet begrijp Nederland. En niet praten, heel heel moeilijk voor mij.

Interviewer: Ja.

Interviewee: Heel veel heb paniek. Ik ga buiten, niet praten. Altijd goed voor mij, laat niet voor boven. De mensen niet vra-, praten met mij, niet vragen met mij. Ik ga voor bibliotheek altijd zelf bloemen, als je kleine, daarna open, altijd graag groeien. Ik zelf ga altijd, ga groeien. Waarom? Ik leren, ik praten, ik contact krijg-krijgen met de mensen. Ik ga buiten. Eerst komen Nederland, heel moeilijk voor mij. Niet veel buiten gaan, altijd thuis.

Interviewer: En nu?

Interviewee: Nu gelukkig heel veel, goed.

“Ik zelf ga groeien”

Een kwalitatieve studie naar de ervaringen van gezinnen
met het programma ‘Gezinsgericht Werken aan Taal’
van SCHUNCK bibliotheek in Heerlen

Ivonne Lipsch-Wijnen
Femke Nijland
François Molin
Vanessa Torres Van Grinsven

Colofon

Uitgave

Open Universiteit
Faculteit Psychologie,
Vakgroep Theorie, Methoden en Statistiek
Faculteit Onderwijswetenschappen,
Vakgroep Sociaal Lerend
Postbus 2960
6401 DL Heerlen
www.ou.nl

Opdrachtgever

SCHUNCK bibliotheek Heerlen

Redactie en opmaak

Ivonne Lipsch-Wijnen, Caroline van Rooij

Citeren als

Lipsch-Wijnen, I., Nijland, F., Molin, F., & Torres Van Grinsven, V. (2025). "Ik zelf ga groeien": Een kwalitatieve studie naar de ervaringen van gezinnen met het programma 'Gezinsgericht Werken aan Taal' van SCHUNCK bibliotheek in Heerlen. Open Universiteit. <https://doi.org/n2ws>

Ethiek

De aanpak van het onderzoek is goedgekeurd door de commissie Ethische Toetsing (cETO) van de Open Universiteit (kenmerk fase 1 van het onderzoek: Ceto_RP553/U202400723; kenmerk fase 2 van het onderzoek: Ceto_RP677/U202404548).

Kijktip! Documentaire "Uit je schulp"

De documentaire, gemaakt door Niena Bocken in opdracht van SCHUNCK Bibliotheek, brengt het programma op een persoonlijke en visueel aansprekende manier tot leven. Je hoort en ziet gezinnen, professionals en onderzoekers zelf aan het woord. Het resultaat is een meeslepend verhaal over veerkracht, verbinding en groei. Hier de link naar de trailer: [Taal als sleutel: wat vier jaar gezinsgericht werken oplevert | SCHUNCK](#)

Onderzoeksteam Open Universiteit

- Ivonne Lipsch-Wijnen
[CRediT](#): conceptualisatie, dataverzameling, formele analyse, financieringsverwerving, onderzoek, methodologie, projectadministratie, schrijven oorspronkelijke tekst
- Femke Nijland
[CRediT](#): conceptualisatie, methodologie, supervisie, review en redigeren
- François Molin
[CRediT](#): conceptualisatie, methodologie, supervisie, review en redigeren
- Vanessa Torres Van Grinsven
[CRediT](#): conceptualisatie, dataverzameling, formele analyse, onderzoek, methodologie, supervisie, schrijven oorspronkelijke tekst, review en redigeren

Met grote dank aan

- De deelnemende gezinnen
- Mama's van het Mamacafé
- SCHUNCK-professionals, met in het bijzonder Sandra Uijlenbroek, Yvette Harmes, Miriam Jennekens en Monica Doelen
- Collega's Open Universiteit, met in het bijzonder Rob Martens en Ellin Simon
- Collega's Universiteit van Keulen
- Collega's Universiteit voor Humanistiek
- Nationaal Programma Heerlen-Noord
- Maurice Lipsch (kaart)

Creative Commons-licentie

Dit rapport is gepubliceerd met de Creative Commons-licentie [CC BY-NC-SA 4.0](#). Dit houdt in dat bij verspreiding van het rapport de makers vermeld moeten worden (BY), het werk gebruikt mag worden voor niet-commerciële doeleinden (NC), anderen het rapport mogen aanpassen of erop voortbouwen mits verspreiding plaatsvindt onder dezelfde licentie (SA). 4.0 betekent dat de licentie wereldwijd geldig is en is aangepast aan verschillende juridische systemen.

© Open Universiteit, 2025

Inhoudsopgave

Inhoud

Samenvatting	6
Samenvatting voor gezinnen	7
Inleiding	8
Context: Heerlen	8
Laaggeletterdheid.....	8
Probleemstelling.....	9
Doelstelling onderzoek en onderzoeksvragen.....	10
Opbouw rapport.....	11
Theoretisch kader	11
Laaggeletterdheid: mogelijke oorzaken en gevolgen	11
Taalontwikkeling: vanaf de zwangerschap	13
Plaatsing van het onderzoek binnen bestaande kennis	15
Methode	16
Onderzoeksontwerp	16
Steekproef	16
Dataverzameling.....	23
Onderzoeksinstrumenten.....	25
Data-analyse	27
Ethische overwegingen.....	27
Resultaten	27
Verwachtingen en hoop vooraf aan deelname programma.....	28
Positieve ervaringen en ervaren effecten.....	29
Bevorderende elementen voor deelname aan het programma	32
Belemmerende elementen bij deelname aan het programma	32
Tips voor verbetering van het programma.....	34
Conclusie	36
Discussie	36
Referenties	40
Bijlagen	47

Samenvatting

Inleiding

Heerlen kampt met sociaaleconomische uitdagingen, waaronder een hoge laaggeletterdheid (16% in Heerlen, 19% in Heerlen-Noord), wat gevolgen heeft voor werk, gezondheid en opvoeding. De SCHUNCK bibliotheek ontwikkelde het programma 'Gezinsgericht Werken aan Taal', gericht op het bieden van taalondersteuning op maat voor ouders en kinderen. Deze studie onderzoekt hoe gezinnen het programma ervaren en welke effecten zij merken.

Methode

Dit onderzoek hanteerde een participatieve en inclusieve benadering. Focusgroepen met SCHUNCK-professionals en moeders hielpen bij de vormgeving van het onderzoek. Diepte-interviews en photovoice-interviews met gezinnen brachten hun ervaringen gedetailleerd in kaart. De combinatie van methoden bood zowel breedte als diepgang in de verkregen inzichten.

Resultaten

Gezinnen waarderen de persoonlijke begeleiding, flexibiliteit en gezinsgerichte aanpak van het programma. Tegelijkertijd ervaren zij belemmeringen zoals tijdgebrek en de fysieke afstand tot activiteiten, wat deelname soms bemoeilijkt.

Conclusie

Het programma heeft positieve effecten op taalvaardigheid, zelfvertrouwen, leesplezier en sociale contacten. Daarbij biedt het praktische ondersteuning voor zowel ouders als kinderen.

Discussie

Meer flexibiliteit in tijdstippen en locaties kan deelname van werkende ouders vergroten. Aanpassingen op basis van de ontwikkelingsfase van kinderen en het benutten van culturele diversiteit kunnen de impact verder versterken. Het is van belang om ook andere factoren die taalontwikkeling beïnvloeden in ogenschouw te nemen en de grenzen van een gezinsgerichte aanpak te erkennen.

Samenvatting voor gezinnen

In Heerlen hebben veel mensen moeite met lezen en schrijven .

Dit maakt het leven moeilijk .

De SCHUNCK bibliotheek helpt ouders en kinderen met een speciaal programma .

Dit onderzoek kijkt naar wat gezinnen van de hulp vinden . Werkt het goed? .

We spraken met medewerkers van SCHUNCK en gezinnen die het programma gebruiken .

We gaven foto-opdrachten aan gezinnen . Zo hoorden en zagen we goed wat zij van de hulp vonden .

De gezinnen vinden de hulp fijn .

Maar ze hebben niet altijd veel tijd en de activiteiten zijn soms ver weg .

Gezinnen vinden het programma goed .

Het helpt ouders en kinderen beter praten .

Het maakt hen zelfverzekerder .

Lezen wordt leuker .

Het helpt ook met contacten en praktische dingen .

Het programma kan beter worden als ouders die werken makkelijker mee kunnen doen .

Het zou helpen om het programma aan te passen aan de leeftijd van de kinderen .

Het is ook belangrijk om rekening te houden met verschillende culturen .

Er zijn veel dingen die bepalen hoe goed kinderen praten . Daarom heeft het programma ook zijn grenzen .

Inleiding

Context: Heerlen

Er zijn veel redenen om verliefd te worden op Heerlen en de Heerlenaren. De stad kenmerkt zich door een unieke mix van een rijk Romeins en Middeleeuws verleden, verweven met een postindustrieel karakter. Tastbare historische herinneringen, zoals het oudste Romeinse badhuis van Nederland (Historiek, 2020) en wat wordt beschouwd als het mooiste kasteel van het land (Rijksdienst voor het Cultureel Erfgoed, 2022), getuigen van een indrukwekkende geschiedenis. Daarnaast biedt het glooiende landschap met beekdalén, heide en mijnsteenbergen prachtige vergezichten, terwijl in het hart van de stad het iconische Glaspaleis prijkt, een architectonisch meesterwerk (SCHUNCK, z.d.). Bovendien staat Heerlen bekend als de hiphophoofdstad van Nederland. Maar Heerlen is ook een stad waar de leefbaarheid onder druk staat en problemen zich opstapelen. Heerlen is de armste gemeente van Nederland¹, het gemiddelde opleidingsniveau ligt relatief laag en de criminaliteitscijfers zijn bovengemiddeld hoog: in veel lijstjes staat Heerlen op de verkeerde plek (Centraal Bureau voor de Statistiek, 2024b,c,d; Waar staat je gemeente, 2024; Zicht op Wijken, 2024).

Een van de thema's waar flink op wordt ingezet om Heerlen de komende 25 jaar op een landelijk gemiddelde te krijgen, is geletterdheid (Nationaal Programma Heerlen-Noord, 2024; SCHUNCK, 2022a), want in Heerlen ligt het percentage laaggeletterden van 16 tot en met 65 jaar met 16% hoger dan het landelijk gemiddelde van 12% (Algemene Rekenkamer, 2016; GeletterdheidInZicht, z.d.). In het achterstandsgebied Heerlen-Noord ligt het gemiddelde zelfs op 19% (GeletterdheidInZicht, z.d.)².

Laaggeletterdheid

We spreken in dit rapport van 'laaggeletterdheid' als we het hebben over volwassenen die niet kunnen lezen of schrijven of die grote moeite hebben met taal (lezen, schrijven, spreken, luisteren/begrijpen). Zij beheersen niet het referentieniveau 2F van het Referentiekader Taal en Rekenen, wat overeenkomt met het eindniveau van het vmbo of mbo-2. Deze groep bestaat uit zowel mensen die Nederlands als eerste taal hebben als uit mensen die Nederlands als tweede (of derde, vierde, vijfde, ...) taal hebben. Mensen die wel geletterd zijn in hun eigen taal, maar niet in de Nederlandse, vallen hier dus ook onder. Wij noemen in dit rapport de eerste groep NT1 en de tweede groep NTX. Deze definitie van laaggeletterdheid is geïnspireerd op de definities van de Algemene Rekenkamer (2016), het Expertisepunt Basisvaardigheden (2021), Overheid.nl (2011), de Rijksoverheid (z.d. b), Stichting Leerplan Ontwikkeling (2024), en The council of the European Union (2018).

Laaggeletterden ervaren dagelijkse belemmeringen in hun leven. Ze hebben bijvoorbeeld moeite met het invullen van formulieren, het helpen van hun (klein)kinderen met huiswerk, digitaal betalen, solliciteren en het begrijpen van bijsluiters van medicijnen. Dit kan leiden tot gevoelens van schaamte, onzekerheid en afhankelijkheid (Stichting Leerplan Ontwikkeling, 2024) en heeft invloed op

¹Heerlen heeft ongeveer 87.000 inwoners. Twee derde van de inwoners, zo'n 56.000 mensen, woont in Heerlen-Noord. Hier concentreert de armoede zich vooral: drie op de vijf inwoners is werkloos (Nationaal Programma Heerlen-Noord, 2024).

² Er bestaan verschillende aantallen die de omvang van laaggeletterdheid in Nederland aangeven. Dit komt doordat definities van laaggeletterdheid soms net iets van elkaar verschillen, waardoor sommige groepen al dan niet worden meegerekend (Expertisepunt Basisvaardigheden, 2021).

bijna alle levensgebieden: gezondheid, onderwijs, werk, financiën en sociaal (Stichting Lezen en Schrijven, 2020a,b,c).

Bij kinderen spreken we officieel niet van laaggeletterdheid, maar onderzoek laat zien dat Nederlandse jongeren steeds vaker moeite hebben met lezen. In 2023 had één op de drie Nederlandse 15-jarigen onvoldoende leesvaardigheid (Stichting Lezen en Schrijven, 2023a,c). Deze jongeren lopen het risico het onderwijs laaggeletterd te verlaten (Stichting Lezen en Schrijven, 2023a).

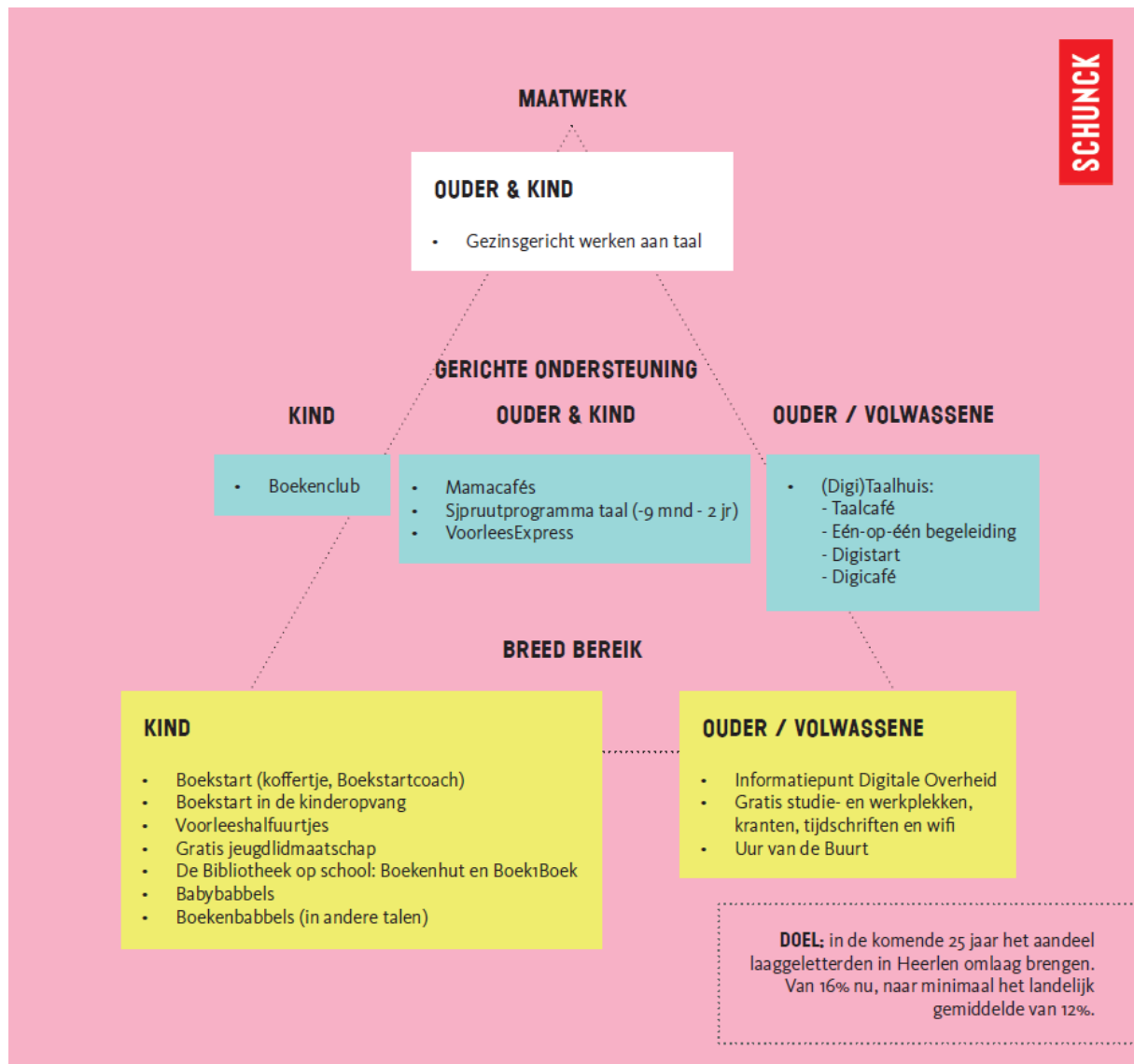
Kinderen van ouders met een lage sociaaleconomische positie (SEP) lopen een groter risico op laaggeletterdheid (Rijksoverheid, z.d. a; Weinberg et al., 2019). SEP beschrijft iemands positie op de maatschappelijke ladder, bepaald aan de hand van opleidingsniveau, beroep en/of inkomen. In Heerlen woont 80% van de huishoudens in wijken met grote sociaaleconomische achterstanden (Centraal Bureau voor de Statistiek, 2024c; Nationaal Programma Heerlen-Noord, 2024), wat de uitdaging vergroot.

Probleemstelling

Laaggeletterdheid kan worden overgedragen van ouders op kinderen, hoewel de sterkte van mate van overdracht kan variëren afhankelijk van verschillende factoren (Sirin, 2005). In de gemeente Heerlen worden jaarlijks ongeveer 700 kinderen geboren, waarvan naar schatting 140 risico lopen op deze generatieoverdracht (Centraal Bureau voor de Statistiek, 2024a,b,d). Vanuit het standpunt dat ouders in de eerste levensjaren een cruciale rol spelen in de taalontwikkeling van hun kind (Jensen, 2005), heeft SCHUNCK bibliotheek in 2021 het programma 'Gezinsgericht Werken aan Taal' ontwikkeld. Dit programma richt zich zowel op ouders als hun kinderen en heeft als doel ouders bewust te maken van het belang van taal en hun praktische handvatten te bieden om een taalrijke thuisomgeving te creëren (SCHUNCK, 2022b). Hiermee wordt gestreefd naar het bevorderen van taalplezier en leesplezier van kinderen en ouders (SCHUNCK, 2022b, p. 2, 8, 10).

Vóór de ontwikkeling van 'Gezinsgericht Werken aan Taal' werd vastgesteld dat de eerdere aanbodgerichte aanpak van SCHUNCK niet alle laaggeletterde gezinnen effectief bereikte (SCHUNCK, 2022b). Het vernieuwde programma introduceert een vraaggerichte en gezinsgerichte maatwerkaanpak en richt zich op drie leeftijdsspooren: min 5 maanden (tijdens de zwangerschap) tot 2 jaar (preventief), 2 tot 8 jaar (curatief), en 8 tot 12 jaar (curatief, met interventies buiten het gezin, zoals de boekenclub) (SCHUNCK, 2022b). SCHUNCK heeft deze leeftijdsindeling pragmatisch gekozen. Kinderen van 0 tot 2 jaar kregen prioriteit vanwege de grote preventieve impact op taalontwikkeling, terwijl kinderen van 2 tot 8 jaar al bereikt werden via de 'VoorleesExpress'. De groep van 8 tot 12 jaar werd toegevoegd om in te spelen op de behoefte aan extra ondersteuning bij deze leeftijdsgroep. Daarnaast is SCHUNCK nauwer gaan samenwerken met organisaties zoals peuteropvang, jeugdorganisaties en het sociaalmaatschappelijke en het medisch domein. Tot slot richt het programma zich ook op kinderen jonger dan twee jaar, zodat ouders al vanaf de zwangerschap kennis en vaardigheden kunnen ontwikkelen (SCHUNCK, 2022b).

Figuur 1 toont het aanbod van SCHUNCK. Onderaan staan activiteiten voor een brede doelgroep, in het midden gerichte ondersteuning voor minder taalvaardige kinderen en volwassenen, en bovenin de gezinsgerichte maatwerkaanpak voor gezinnen die het meeste moeite hebben met taal en lastig te bereiken zijn voor SCHUNCK (SCHUNCK, 2022b). In de praktijk overlappen activiteiten soms, bijvoorbeeld bij gezinnen met zowel een jong kind van 0-2 jaar als een ouder kind. Figuur 1 helpt SCHUNCK-professionals om de juiste aanpak te kiezen. Hierdoor kunnen zij effectief inspelen op de behoeften van diverse doelgroepen. Bij drie of meer interventies spreekt men van maatwerk.



Check schunck.nl voor het actuele aanbod

Figuur 1: aanbod van SCHUNCK. Onderin: aanbod voor een brede doelgroep; midden: gerichte ondersteuning voor kinderen en volwassenen die minder taalvaardig zijn; bovenin: gezinsgerichte aanpak op maat voor kinderen en hun ouders die het meeste moeite hebben met taal en lastig te bereiken zijn voor SCHUNCK. Met behulp van Figuur 1 kunnen professionals de juiste aanpak kiezen. Bij drie of meer interventies spreekt men van maatwerk. Bron: SCHUNCK (2022c).

Vanaf 2025 nemen gemeenten de regierol in de aanpak van laaggeletterdheid op zich, waarbij zij onder meer inzetten op de Gemeentelijke Gezinsaanpak Geletterdheid en samenwerken met lokale organisaties zoals bibliotheken (Stichting Lezen en Schrijven, 2024). Daarom werkte de gemeente Heerlen, om deze taak kracht bij te zetten, in 2024 samen met SCHUNCK aan een structurele inbedding van het programma in Heerlen.

Doelstelling onderzoek en onderzoeksvragen

In voorliggende rapportage wordt verslag gedaan van hoe het programma 'Gezinsgericht Werken aan Taal' - en specifiek het onderdeel taalondersteuning voor gezinnen op maat (het topje van de roze piramide in Figuur 1) - van SCHUNCK bibliotheek is ervaren door deelnemende gezinnen. Dit is onderzocht met een kwalitatief, etnografisch onderzoek. In dit onderzoek is uitgegaan van een

benadering waarin deelnemers gelijkwaardige verkenner van hun ervaringen zijn. Dit voorkomt dat onderzoekers hun interpretaties opleggen en maakt ruimte voor een genuanceerd begrip van de werkelijkheid. Door deelnemers actief te betrekken, ontstond een wederzijdse uitwisseling waarin kennis gezamenlijk werd opgebouwd. Dit versterkte niet alleen de validiteit van de resultaten, maar erkende ook de deelnemers als experts van hun eigen leven.

Het programma 'Gezinsgericht Werken aan Taal' is nog redelijk nieuw en wordt voortdurend doorontwikkeld. SCHUNCK wil graag de ervaren effecten van het programma evalueren, zoals de deelnemende gezinnen die beleven. Dit rapport richt zich daarom op de volgende onderzoeksvragen:

1. Hoe hebben deelnemende gezinnen het programma 'Gezinsgericht Werken aan Taal' - specifiek het onderdeel taalondersteuning op maat voor gezinnen - ervaren?
2. Wat zijn de ervaren effecten van het programma 'Gezinsgericht Werken aan Taal' - specifiek het onderdeel taalondersteuning op maat voor gezinnen - volgens de deelnemende gezinnen?

Opbouw rapport

Dit rapport bestaat uit meerdere hoofdstukken. De inleiding schetst de achtergrond, probleemstelling en onderzoeksvraag. Het theoretisch kader plaatst het onderzoek in een breder wetenschappelijk perspectief. In de methode worden de onderzoeksoptzet, deelnemers en dataverzameling beschreven, gevolgd door de resultaten, waarin de bevindingen worden gepresenteerd. In de conclusie worden de onderzoeksvragen beantwoord, en in de discussie worden de resultaten geïnterpreteerd en doen we aanbevelingen, gevolgd door een referentielijst en bijlagen.

Theoretisch kader

Laaggeletterdheid: mogelijke oorzaken en gevolgen

Lage sociaaleconomische positie

Taalontwikkeling is een complex en sociaal proces waarin zowel genetische factoren als vroege ervaringen een cruciale rol spelen (Fenson et al., 1994; Schaerlaekens, 2021). Laaggeletterdheid en sociaaleconomische positie lijken nauw met elkaar verbonden te zijn en beïnvloeden elkaar wederzijds (Hart & Risley, 1996; Ramey & Ramey, 2004; Sirin, 2005)³. Mensen met beperkte lees- en schrijfvaardigheden hebben vaker een lagere sociaaleconomische positie, wat zich uit in factoren zoals een lager opleidingsniveau, geringere arbeidsmarktparticipatie en een lager inkomen. Deze beperkte vaardigheden bemoeilijken het vinden en behouden van werk, vooral in een kenniseconomie waarin taalvaardigheid essentieel is, en vergroten zo de kans op armoede en sociale uitsluiting (Stichting Lezen en Schrijven, 2018). Ouders met een lage sociaaleconomische positie hebben vaak minder mogelijkheden om de taalontwikkeling van hun kinderen te ondersteunen.

³ Er is discussie over de precieze betekenis en meting van sociaaleconomische positie (SEP), vooral in onderzoeken met kinderen en adolescenten (Sirin, 2005). SEP wordt vaak gemeten met verschillende indicatoren, wat de interpretatie bemoeilijkt. Er is echter consensus over de driedelige definitie van SEP, die bestaat uit het opleidingsniveau van ouders, het beroep van ouders en het gezinsinkomen. Het opleidingsniveau van ouders is stabiel en vaak gekoppeld aan het gezinsinkomen, terwijl het beroep van ouders zowel economische als sociale status weerspiegelt. Gezinsinkomen biedt toegang tot middelen die de ontwikkeling van het kind ondersteunen. Naast deze drie traditionele indicatoren is er groeiende erkenning voor een vierde factor: huismiddelen (Sirin, 2005). Die omvat zaken zoals boeken, computers en een studeerruimte, evenals de beschikbaarheid van educatieve ondersteuning buiten schooltijd. Studies tonen aan dat deze middelen een belangrijke rol spelen bij de educatieve ontwikkeling van kinderen.

Generatieoverdracht

Omgekeerd kunnen armoede en een lage sociaaleconomische positie bijdragen aan het ontstaan en in stand houden van laaggeletterdheid. Kinderen die opgroeien in gezinnen met een lage sociaaleconomische positie hebben vaak minder toegang tot een taalrijke omgeving, zoals boeken en voorleessessies, wat hun taalontwikkeling belemmert (Blom, 2019). Bovendien kunnen ouders met beperkte taalvaardigheden minder goed ondersteuning bieden bij het leren lezen en schrijven van hun kinderen, waardoor een vicieuze cirkel ontstaat die generaties kan doorwerken. Deze ouders hebben doorgaans meer moeite met lezen, hebben minder toegang tot boeken en lezen minder vaak voor (Hart & Risley, 1996; Pollard-Durodola et al., 2016).

Stress

Financiële onzekerheid leidt vaak tot chronische stress, wat de betrokkenheid van ouders bij het leerproces van hun kinderen vermindert. Wanneer ouders voortdurend met financiële en emotionele druk te maken hebben, hebben ze minder ruimte - zowel in tijd als energie - om actief deel te nemen aan het leerproces van hun kinderen. Deze voortdurende stress belemmert de ondersteunende en stimulerende interacties die essentieel zijn voor de cognitieve en taalontwikkeling van kinderen (Evans, 2004).

Taalgebruik

Ouders met een lage sociaaleconomische positie gebruiken vaker eenvoudige en herhaalde zinsstructuren, wat de ontwikkeling van een rijk vocabulaire bij kinderen belemmert (Bernstein, 1971). In deze gezinnen wordt taal vaak gebruikt om gedragingen te sturen, te verbieden en te bevelen, in plaats van om uit te leggen (Rowe, 2012). Dit heeft als gevolg dat kinderen in hoogopgeleide gezinnen op vijfjarige leeftijd naar schatting zeven keer zoveel taal hebben gehoord als kinderen uit gezinnen waarin de moeder minder dan twaalf jaar naar school is gegaan (Schaerlaekens, 2021).

Negatieve ervaringen met het onderwijs

Negatieve ervaringen met onderwijs - zoals onvoldoende ondersteuning, negatieve feedback of onrealistische verwachtingen - kunnen leiden tot een verminderd zelfvertrouwen en lagere motivatie bij leerlingen. Herhaalde teleurstellingen in de schoolomgeving zorgen ervoor dat kinderen een afkeer van school ontwikkelen en minder betrokken raken bij lees- en schrijfactiviteiten, wat op termijn kan bijdragen aan laaggeletterdheid (Jussim & Harber, 2005; Rosenthal & Jacobson, 1968). Tevens spelen de thuissituatie en de eigen ervaringen van ouders een rol: ouders die negatieve ervaringen met onderwijs hebben gehad, hechten vaak minder waarde aan formele taal- en leesvaardigheden en creëren daardoor een minder stimulerende en taalrijke omgeving voor hun kinderen (Hart & Risley, 1995).

Sociaal netwerk

De problematiek wordt verergerd wanneer er een ondersteunend netwerk ontbreekt. Een netwerk van familie, vrienden, buurtgenoten en educatieve organisaties kan ouders helpen om de uitdagingen in het onderwijs te overwinnen. De afwezigheid van een dergelijk netwerk kan leiden tot isolatie, waardoor negatieve ervaringen met onderwijs en een gebrek aan thuissituatie-interventies elkaar versterken. Dit versterkt de kans op intergenerationele laaggeletterdheid waarbij taal- en leesachterstanden van ouders kunnen worden doorgegeven aan hun kinderen, wat de onderwijskansen en latere maatschappelijke participatie van deze kinderen verder belemmert (Bourdieu, 2011; Pollard-Durodola et al., 2016).

Sociaal-culturele factoren

Ook sociaal-culturele factoren hebben invloed op taalontwikkeling. In sommige gemeenschappen

wordt taal voornamelijk oraal overgedragen, wat kan leiden tot een rijke mondelinge taalrijkheid, maar tegelijkertijd tot minder schriftelijke taalinput (Street, 2011). Daarnaast wordt taalontwikkeling in bepaalde culturen als vanzelfsprekend beschouwd, waardoor er minder expliciete aandacht aan wordt besteed. Zo wordt interactief praten met een baby in de baarmoeder of met jonge kinderen in sommige contexten als minder noodzakelijk gezien (Ochs & Schieffelin, 2001).

Gevolgen

De lagere taalprestaties van kinderen uit sociaaleconomisch kwetsbare milieus zijn het gevolg van een complex en zichzelf versterkend geheel aan factoren. Een gebrek aan stimulerende interacties in de vroege kindertijd belemmert de ontwikkeling van basisvaardigheden, wat hen bij de start van hun schoolloopbaan op achterstand zet (Driessen et al., 2005; Forget-Dubois et al., 2009; Hart & Risley, 1996). Daarnaast is de taalinput thuis vaak meer gericht op een zendende communicatiestijl, waarbij van het kind minder actieve taalproductie wordt verwacht. Dit verschil in taalgebruik kan ervoor zorgen dat leerkrachten - bewust of onbewust - lagere verwachtingen hanteren, vooral wanneer het taalgebruik van deze kinderen afwijkt van de norm die binnen het onderwijs wordt gehanteerd (Jussim & Harber, 2005; Rosenthal & Jacobson, 1968). Beperkte toegang tot educatieve bronnen, zoals bibliotheken, versterkt deze achterstand verder, doordat kinderen minder in aanraking komen met gevarieerde taaluitingen en rijke leermaterialen (Pollard-Durodola et al., 2016; Sirin, 2005). Deze factoren samen leiden tot een verminderde academische groei en belemmeren de toegang tot hogere opleidingen en betere arbeidsmarktkansen. Zo blijft de lage sociaaleconomische positie van deze kinderen in stand, wat bijdraagt aan een vicieuze cirkel van taalachterstand en beperkte toekomstmogelijkheden (Bourdieu, 2011; Street, 2011).

Lage sociaaleconomische positie leidt niet per se tot laaggeletterdheid

Gelukkig leidt een lage sociaaleconomische positie niet per se tot laaggeletterdheid (Sirin, 2005). Kinderen uit dergelijke omgevingen kunnen zich, ondanks mogelijke beperkingen, ontwikkelen tot volwassenen met een rijke taalvaardigheid (Neuman & Celano, 2001). Sommige kinderen ontwikkelen al op jonge leeftijd interesse in verhalen, lezen of schrijven, wat hun taalontwikkeling bevordert (Whitehurst & Lonigan, 1998). Een taalrijke omgeving - met inspirerende rolmodellen en toegang tot educatieve bronnen zoals bibliotheken - kan een aanzienlijk verschil maken (Neuman & Celano, 2001). Bovendien betekent een lage sociaaleconomische positie niet altijd dat er een tekort aan taal is; in sommige culturen worden rijke verhalen, liederen en poëzie mondeling doorgegeven, wat de taalvaardigheid juist versterkt.

Hoewel laaggeletterdheid soms als een generatieprobleem wordt gezien, waarbij ouders hun lees- en schrijfachterstanden doorgeven aan hun kinderen, is dit dus niet altijd zo. Taalontwikkeling begint al in de baarmoeder (Jensen, 2005) en interventies vanaf de prenatale fase blijken effectief te zijn in het stimuleren van de taalontwikkeling. Ouders spelen een cruciale rol in dit proces, maar zijn zich niet altijd volledig bewust van hun invloed op de taalontwikkeling van hun kind (Stichting Lezen en Schrijven, 2020c). Bovendien krijgt dit onderwerp tijdens de begeleiding van de zwangerschap vaak onvoldoende aandacht (Schunck, 2022b). Hoe taalverwerving precies verloopt en welke maatregelen ouders kunnen nemen om de taalontwikkeling te stimuleren, wordt in het volgende hoofdstuk verder besproken.

Taalontwikkeling: vanaf de zwangerschap

Baby's in de buik

Baby's ontwikkelen al vóór de geboorte een gevoeligheid voor de taal die ze in de baarmoeder vaak horen (Childs, 1998; Mize, 2017). Vanaf de tiende week van de zwangerschap worden de neurale structuren in de hersenen gevormd die essentieel zijn voor auditieve verwerking en taalontwikkeling.

Rond de 25ste week kunnen baby's geluiden waarnemen en het ritme van de gesproken taal herkennen (Belin et al., 2011; Martinez-Alvarez et al., 2023; Marx & Nagy, 2015). Hoe meer en gevarieerder de moeder met de baby in de buik praat, des te beter de prenatale auditieve ontwikkeling van de baby wordt gestimuleerd. Herkenning van de moederstem bevordert bij de geboren baby bovendien de emotionele binding en het vertrouwen, wat een belangrijke basis legt voor verdere taalontwikkeling.

De kwaliteit van vroege stimulatie kan echter worden beïnvloed door de mate van prenatale stress die de moeder ervaart. Stress kan leiden tot verhoogde cortisolniveaus, wat de ontwikkeling van neurale netwerken in de hersenen kan verstoren (Jensen, 2005). Hoewel het moeilijk is te bewijzen dat prenatale taalstimulatie langdurige effecten heeft op de taalvaardigheid, toont onderzoek aan dat prenatale blootstelling wel degelijk de basis legt voor latere taalherkenning. Zo blijkt dat baby's van drie dagen oud, die tijdens de zwangerschap veel Duitse taal hebben gehoord, anders huilen dan Franse baby's en zelfs al onderscheid kunnen maken tussen hun moedertaal en een andere taal (Minai et al., 2018). Taalontwikkeling begint daarom al vóór de geboorte (Mariani et al., 2023), hoewel de invloed van omgevingsverschillen bij baby's in de buik nog niet zo groot is. De baby hoort auditieve prikkels gedempt en daardoor minder specifiek. Daarnaast zijn veel prenatale geluiden universeel, zoals hartslag en ademhaling van de moeder. Hierdoor verschilt de basis tussen baby's niet zo sterk. Dit verandert als de baby is geboren. In de volgende paragrafen wordt kort besproken hoe taalontwikkeling verloopt bij kinderen van 0-2 jaar, 2-8 jaar, 8-12 jaar en volwassenen, omdat dit aansluit bij de leeftijdscategorieën van het gezinsgericht werken (SCHUNCK, 2022b).

0-2 jaar

Na de geboorte vinden er snelle veranderingen plaats in de hersenen; nieuwe verbindingen worden voortdurend gevormd, wat de uitzonderlijke plasticiteit van jonge hersenen weerspiegelt (Chugani et al., 1987; Huttenlocher & Dabholkar, 1997). In deze periode wordt de basis voor taalverwerving gelegd: zuigelingen leren door spraak te horen en contexten te zien (Byrnes, 2001). Een rijke auditieve omgeving stimuleert het herkennen van klanken en intonaties, waardoor essentiële fonemen - klankeenheden die betekenisverschillen in woorden veroorzaken (bijvoorbeeld *pot*, *pop*) - worden vastgelegd (Bransford et al., 1999; McCandliss et al., 2002).

2-8 jaar

Tussen de leeftijd van 2 en 8 jaar versnelt de taalontwikkeling aanzienlijk. Het vocabulaire neemt snel toe en kinderen verfijnen hun vermogen om fonemen en grammaticale structuren te onderscheiden en te gebruiken (Jensen, 2005). In deze fase is een taalrijke omgeving, waarin regelmatig interactie en gesprek plaatsvinden, cruciaal. Actieve deelname - zoals gesprekken voeren - bevordert zowel receptieve als productieve taalvaardigheden. Bovendien is er een voortdurende wisselwerking tussen de manier waarop ouders taal aanbieden en de reacties van het kind, wat de taalontwikkeling verder beïnvloedt (Sameroff, 1975; Schaerlaekens, 2021).

8-12 jaar

Vanaf ongeveer 8 jaar blijven kinderen hun taalvaardigheden verder consolideren en verdiepen. Hoewel de snelheid van nieuwe taalverwerving na de vroege jaren afneemt, vindt er een verfijning plaats van grammaticale regels en een uitbreiding van de woordenschat, mede door intensievere interacties op school en met leeftijdsgenoten (Schaerlaekens, 2021). Scholing, feedback van leerkrachten en toegang tot educatieve bronnen, zoals bibliotheken, ondersteunen de verdere ontwikkeling van lees- en schrijfvaardigheden (Driessen et al., 2005; Forget-Dubois et al., 2009).

Volwassenen

Taalverwerving vindt gedurende het hele leven plaats. Ook volwassenen kunnen hun

taalvaardigheden verbeteren, al neemt de flexibiliteit van het brein af naarmate men ouder wordt. De neurale netwerken passen zich aan de patronen waarmee ze geconfronteerd worden aan, maar naarmate er meer patronen zijn, neemt het vermogen om zich verder aan te passen af (Ellis & Lambon Ralph, 2000). Sommige volwassenen compenseren laaggeletterdheid met mondelinge communicatie of leven in een omgeving waar hun laaggeletterdheid hen niet belemmert (Ellis & Lambon Ralph, 2000). In sommige gemeenschappen wordt mondelinge communicatie meer gewaardeerd dan schriftelijke vaardigheden, wat de noodzaak om schriftelijke vaardigheden te verbeteren kan verminderen.

Plaatsing van het onderzoek binnen bestaande kennis

Ons onderzoek kan worden geplaatst binnen de bestaande kennis over laaggeletterdheid en taalontwikkeling door het te verankeren in onderstaande wetenschappelijke en beleidsmatige stromingen.

De impact van vroege taalontwikkeling

Jensen (2005) benadrukt dat ouders in de eerste levensjaren een cruciale rol spelen in de taalontwikkeling van hun kinderen. Dit sluit aan bij de bevinding dat laaggeletterdheid een generatieprobleem kan zijn, waarbij risico's op taalachterstanden van ouders op kinderen worden overgedragen. De cijfers van het Centraal Bureau voor de Statistiek (2024a,d) onderstrepen de urgentie van dit probleem in de gemeente Heerlen, wat betekent dat een substantieel aantal kinderen risico loopt op deze overdracht.

Ontwikkeling van aanpakken

Het onderzoek positioneert zich in een context waarin eerdere aanbodgerichte interventies niet alle laaggeletterde gezinnen effectief bereikten (SCHUNCK, 2022b). Het nieuwe programma 'Gezinsgericht Werken aan Taal' introduceert een vraaggerichte en maatwerkaanpak die inspeelt op de specifieke behoeften van de doelgroep. Deze aanpak sluit aan bij bredere inzichten in de literatuur over het belang van gerichte en contextspecifieke interventies om complexe sociale problemen, zoals laaggeletterdheid, aan te pakken (Berenschot, 2021; Stichting Lezen en Schrijven, 2020b; Verwey Jonker Instituut, 2017).

Samenwerking en structurele inbedding in lokale aanpakken

Het kabinet streeft ernaar dat iedere gemeente een volwaardige bibliotheek heeft (Rijksoverheid, z.d. c), waarbij de 'bevorderingstaak' vanaf 2025 is omgezet naar een zorgplicht (Rijksoverheid, z.d. c; Vereniging Openbare Bibliotheken, 2025). Deze maatregel waarborgt dat iedere inwoner binnen een redelijke afstand toegang heeft tot een bibliotheek die bijdraagt aan de persoonlijke ontwikkeling, onder andere door laaggeletterdheid te bestrijden. Gemeenten nemen de regierol op zich en zetten in op een gemeentelijke gezinsaanpak geletterdheid in samenwerking met lokale organisaties zoals bibliotheken, jeugdorganisaties en het sociaal en medisch domein. Ons onderzoek plaatst zich binnen een bredere trend van lokale en geïntegreerde aanpakken van maatschappelijke vraagstukken. De structurele inbedding van het programma 'Gezinsgericht Werken aan Taal' in de lokale strategie benadrukt de relevantie voor zowel de praktijk als de verdere ontwikkeling van evidence-informed interventies.

Samenvattend bouwt ons onderzoek voort op bestaande kennis over de invloed van de vroege taalomgeving, de uitdagingen van aanbodgerichte interventies en de noodzaak van een geïntegreerde, gezinsgerichte werkwijze. Door te onderzoeken hoe gezinnen het programma 'Gezinsgericht Werken aan Taal' van SCHUNCK bibliotheek ervaren en welke effecten zij beleven, dragen we bij aan een genuanceerd begrip van wat werkt in de praktijk en leveren we waardevolle

inzichten voor de verdere ontwikkeling van laaggeletterdheidsinterventies in Heerlen. Deze positionering binnen de bestaande kennis en de beleidscontext versterkt de validiteit en relevantie van ons onderzoek en biedt aanknopingspunten voor toekomstige interventies en samenwerkingsverbanden.

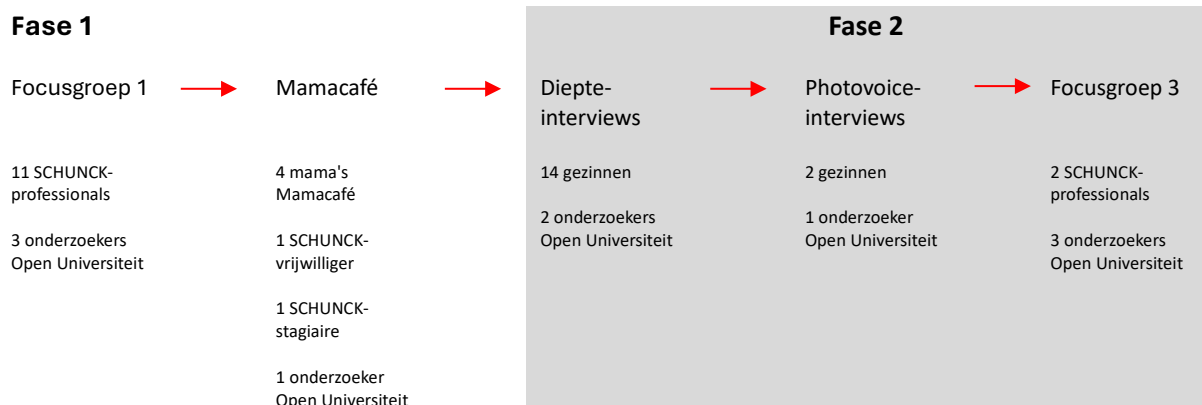
Methode

Onderzoeksonderwerp

Om de onderzoeksvragen te beantwoorden, is gekozen voor een kwalitatieve studie met een participatieve, inclusieve en etnografische benadering (Creswell, 2014). Gezinnen en SCHUNCK-professionals werden actief betrokken bij het onderzoeksproces om een gelijkwaardige relatie tussen onderzoekers en deelnemers te bevorderen. De etnografische aanpak richtte zich op het onderzoeken van ervaringen en perspectieven binnen hun sociale en culturele context.

Het participatieve en inclusieve karakter kwam op drie manieren tot uiting. Ten eerste door overleggen en focusgroepinterviews met SCHUNCK-professionals. Ten tweede door een focusgroepinterview met leden van de doelgroep tijdens een Mamacafé. Dit zijn kleine groepjes anderstalige moeders die wekelijks bij elkaar komen in een vestiging van SCHUNCK bibliotheek, waar zij op een laagdrempelige en gezellige manier samen proberen hun Nederlandse taalniveau te verbeteren. De Mamacafés worden begeleid door getrainde vrijwilligers en studenten. Ten derde door de interviewgids flexibel aan te passen op basis van tijdens het verloop van de gesprekken verkregen informatie en de opgedane inzichten, waardoor de gezinnen invloed hadden op de richting van het onderzoek (Yin, 2015). Ook mochten zij zelf de locatie en duur van de interviews bepalen, wat bijdroeg aan een open gespreksomgeving (Creswell, 2014).

In Figuur 2 is in een flowchart het onderzoeksonderwerp weergegeven.



Figuur 2: flowchart van onderzoeksonderwerp

Steekproef

Populatie

De populatie voor dit onderzoek bestond uit ongeveer 27 laaggeletterde gezinnen uit Heerlen met kinderen in de leeftijd van 0 tot 11 jaar. Deze gezinnen waren actief betrokken bij of hadden eerder deelgenomen aan het programma 'Gezinsgericht Werken aan Taal' van SCHUNCK bibliotheek, dat zich richt op het versterken van taalvaardigheid binnen gezinnen.

Steekproef

Voor de steekproeftrekking is gekozen voor een doelgerichte steekproef (*purposeful sampling*), waarbij gezinnen werden geselecteerd op basis van hun relevantie voor het onderzoeksdoel (Creswell, 2014). Dit onderzoek richt zich daarmee op het verkrijgen van diepgaande en contextuele inzichten in de ervaringen van gezinnen met laaggeletterdheid en de ervaren effectiviteit van het programma (Creswell, 2014).

Selectiecriteria

Om deel te nemen aan het onderzoek moesten gezinnen voldoen aan specifieke selectiecriteria (Creswell, 2014). Ze moesten betrokken zijn bij of eerder hebben deelgenomen aan 'Gezinsgericht Werken aan Taal', zodat hun ervaringen met het programma konden worden geanalyseerd. Daarnaast werd voorkeur gegeven aan gezinnen die met meerdere SCHUNCK-professionals hadden samengewerkt, omdat zij mogelijk diepgaandere inzichten konden bieden. Ook de taalachtergrond van de ouders was een selectie criterium: zowel gezinnen waarin Nederlands de eerste taal (NT1) was als gezinnen waarin Nederlands een tweede, derde of vierde taal (NTX) was, werden bewust betrokken om diverse perspectieven te waarborgen. Ten slotte werd rekening gehouden met de bereidheid en beschikbaarheid van de gezinnen om deel te nemen.

Gatekeepers ('bemiddelaars')

In dit onderzoek vervulden SCHUNCK-professionals de rol van *gatekeeper*. Zij benaderden de gezinnen persoonlijk, informeerden hen over het onderzoek en nodigden hen uit om deel te nemen. De SCHUNCK Bibliotheek fungeerde hierbij als primair aanspreekpunt (Creswell, 2014). Transparantie stond centraal tijdens de wervingsfase: ouders werden duidelijk geïnformeerd over de onderzoeksdoelen en hun rol binnen het proces, zodat zij zich comfortabel voelden om deel te nemen.

Er werd gestreefd naar een steekproef van maximaal 14 gezinnen, conform de richtlijnen voor kwalitatief onderzoek (Creswell, 2014). Dit aantal werd gekozen om een diepgaand en gedetailleerd beeld van de ervaringen te verkrijgen.

Overzicht deelnemers en betrokkenen

Tabel 1 toont de demografische kenmerken van de deelnemende gezinnen, en geeft informatie over de dataverzameling en hoe het maatwerktraject van de deelnemende gezinnen eruitziet of zag. De gezinnen hebben fictieve familie(bloem)namen gekregen om de privacy te waarborgen, en zijn chronologisch gerangschikt op basis van het eerste diepte-interview.

Fictieve naam gezin	Samenstelling gezin en leeftijden	NT1 of NTX, en land van herkomst	Hoogst afgeronde opleiding van hoogst opgeleide persoon in gezin	Diepte-interview Wie van het gezin waren aanwezig?	Photovoice-interview Wie van het gezin waren aanwezig?	Looptijd 'Gezinsgericht Werken aan Taal'	Reden waarom gezin meedeeld/meedoet aan 'Gezinsgericht Werken aan Taal'	Hoe zag/ziet maatwerktraject eruit?
Familie Roos	Papa (+/- 60), mama (40), 2 kinderen (4 en 1)	NT1, Nederland	Onbekend	Mama (kind kwam soms even naar ons toe)	Niet deelgenomen	Februari 2022 - ten tijde van interview nog in programma	Oudste kindje, bij start nog een peuter, had weinig taal ter beschikking. Hulpvraag mama: verbeteren taalvaardigheid, meer voorlezen aan haar peuter. Koppeling met boekjes lezen/bespreken die over geboorte/kraamtijd/opvoeding gaan.	Eerste contact in Sijpruutcafé, doorverwijzing naar 'VoorleesExpress', doorgegroeid naar 'Gezinsgericht Werken aan Taal' (intensiever traject met ondersteuning bij lezen en schrijven).
Familie Lelie	Papa (42), mama (32), 1 kind (2), in verwachting van tweede	NTX, Syrië	Soortgelijk aan MBO-4	Hele gezin	Niet deelgenomen	November 2023 - ten tijde van het interview nog in programma	Taalontwikkeling van kind en mama en vanwege zorgen om inburgeringsplicht.	Wekelijkse individuele begeleiding aan huis voor mama en kind, taalcafé in bibliotheek en Koken met Letters voor mama.
Familie Tulp	Mama (35), papa (onbekend), 3 kinderen (6, 4, 2, in verwachting van vierde)	NTX, Sri Lanka	Middelbare school, opleiding coupeuse	Mama	Niet deelgenomen	Juni 2023 - ten tijde van interview nog in programma	Jongste kind van 2 praatte nog niet veel. Ouders vroegen hulp.	'VoorleesExpress'. Voordoelen aan mama hoe ze met boekjes bezig kan zijn en veel liedjes zingen. Ideeën aangereikt aan mama hoe ze haar taal kan verbeteren (taalcafé bv).
Familie Hyacint	Mama (36), 2 kinderen (4 en 2)	NTX, Eritrea	Middelbare school	Mama	Niet deelgenomen	Oktober 2023 - ten tijde van het	Taalvragen vanuit gezin.	Wekelijkse individuele

Fictieve naam gezin	Samenstelling gezin en leeftijden	NT1 of NTX, en land van herkomst	Hoogst afgeronde opleiding van hoogst opgeleide persoon in gezin	Diepte-interview Wie van het gezin waren aanwezig?	Photovoice-interview Wie van het gezin waren aanwezig?	Looptijd 'Gezinsgericht Werken aan Taal'	Reden waarom gezin meedeeld/meedoet aan 'Gezinsgericht Werken aan Taal'	Hoe zag/ziet maatwerktraject eruit?
						interview nog in het programma		begeleiding aan huis voor mama en kinderen, bezoeken aan bibliotheek waar ze afspreken met een vrijwilliger, andere taalhulp.
Familie Boterbloem	Mama (29), 2 kinderen (5 en 7)	NTX, Eritrea	Middelbare school	Mama	Mama, kinderen (waarvan één kind deels)	Start juni 2022 (mama), 10 mei 2023 (oudste kind) Gestopt 5 oktober 2023	Mama zocht hulp voor het behalen van haar rijbewijs, waarbij de taal een obstakel was. Oudste kind hulp met lezen.	Hulp praktische zaken, behalen rijbewijs, hulp bij lezen oudste kind in bibliotheek. Hulp gestopt: mama spreekt redelijk goed Nederlands en kan praktische zaken zelf regelen, kind gaat goed vooruit met lezen.
Familie Madelief	Mama (37), 2 kinderen (11)	NT1, Nederland	Middelbare school	Mama	Niet deelgenomen	Juli 2023 - aantal maanden later	Mama wilde graag ondersteuning voor haar kinderen en zichzelf om haar kinderen te kunnen helpen.	Wekelijkse individuele begeleiding aan huis, thuis samen gelezen in spelvorm.
Familie Yasmin	Mama (25), 1 kind (3), in verwachting van tweede	NT1, Nederland	Middelbare school	Hele gezin	Niet deelgenomen	Maart 2024 - ten tijde van het interview nog in het programma	Stimuleren taalontwikkeling kind, 'leren' boekjes voorlezen (welke boekjes zijn geschikt, hoe kan ik concentratie bij kind opbouwen?).	Wekelijkse individuele begeleiding aan huis of in de bie, samen spelletjes doen en boekjes lezen om zo bezig te zijn met taal.
Familie Paardenbloem	Mama (34), 1 kind (9)	NT1, Nederland	MBO-3	Mama, kind paar vragen	Mama	Augustus 2023 - ten tijde van het interview nog in het programma, maar wel even een pauze	Kind heeft moeite met lezen.	Wekelijkse individuele begeleiding aan huis, begeleiding mama lezen en

Fictieve naam gezin	Samenstelling gezin en leeftijden	NT1 of NTX, en land van herkomst	Hoogst afgeronde opleiding van hoogst opgeleide persoon in gezin	Diepte-interview Wie van het gezin waren aanwezig?	Photovoice-interview Wie van het gezin waren aanwezig?	Looptijd 'Gezinsgericht Werken aan Taal'	Reden waarom gezin meedeeld/meedoet aan 'Gezinsgericht Werken aan Taal'	Hoe zag/ziet maatwerktraject eruit?
						omdat het teveel werd voor kind		opvoeding door samen lezen opvoedkundig boek.
Familie Marjolein	Mama (23), 2 kinderen (4 en 1)	NT1, Curaçao	Middelbare school	Mama (jongste kind te klein om iets te zeggen, oudste kind praat nog niet)	Niet deelgenomen	Juli 2023 - ten tijde van het interview nog in het programma	Hulp bij taal van kinderen.	Wekelijkse individuele begeleiding aan huis, samen taalspelletjes doen en boekjes lezen om zo bezig te zijn met taal.
Familie Margriet	Papa (38), mama (33), 2 kinderen (5 en 3)	NT1, Nederland	MBO-4	Mama	Niet deelgenomen	April 2023 - 25 oktober 2024	Taalontwikkeling van jongste zoon.	Wekelijkse individuele begeleiding aan huis.
Familie Iris	Mama (40), papa (onbekend), 1 kind (10)	NTX, Afghanistan	Middelbare school, technische opleiding	Mama, papa, kind paar vragen	Mama, papa (wel interview, geen foto's)	September 2022 - 28 september 2023	Hulp voor hele gezin verbeteren Nederlandse taal.	Ouders taalcafé en hulp praktische zaken, later extra taalhelp voor papa. Hulp kind bij lezen en praten.
Familie Dahlia	Mama (39), 2 kinderen (8 en 15)	NTX, Irak	Basisschool t/m groep 6	Mama	Mama (wel interview, geen foto's)	?-?-2022	Hulp oudste kind en mama verbeteren Nederlandse taal.	Kind 'VoorleesExpress'. Mama taalhelp thuis (uitspraak, conversatie, maken zinnen), nu Mamacafé (oefenen Nederlandse taal en participatie).
Familie Fresia	Mama (45), 2 kinderen (9 en 12)	NTX, Marokko	MBO-?	Mama, jongste kind, oudste kind paar vragen	Niet deelgenomen	2020-2021 oudste kind 2021-2022 jongste kind 2022 mama	Werken aan voltooiing inburgering, beter worden in de Nederlandse taal.	Wekelijkse individuele begeleiding aan huis, deelname aan activiteit Koken met Letters en Taalcafé bij SCHUNCK bibliotheek.

Fictieve naam gezin	Samenstelling gezin en leeftijden	NT1 of NTX, en land van herkomst	Hoogst afgeronde opleiding van hoogst opgeleide persoon in gezin	Diepte-interview Wie van het gezin waren aanwezig?	Photovoice-interview Wie van het gezin waren aanwezig?	Looptijd 'Gezinsgericht Werken aan Taal'	Reden waarom gezin meedeed/meedoet aan 'Gezinsgericht Werken aan Taal'	Hoe zag/ziet maatwerktraject eruit?
Familie Aster	Papa (34), mama (30), 2 kinderen (4 en 0)	NTX, Hongarije	BSc	Hele gezin	Niet deelgenomen	2022 - ongeveer juni 2024	Taalontwikkeling oudste kind en mama.	Wekelijkse individuele begeleiding aan huis, 'VoorleesExpress'.

Tabel 1. Beschrijving van de demografie van de deelnemende gezinnen, de dataverzameling, en het maatwerktraject van 'Gezinsgericht Werken aan Taal'.

SCHUNCK-professionals

Bij het programma 'Gezinsgericht Werken aan Taal' en dit onderzoek zijn 11 SCHUNCK-professionals, één vrijwilliger en één stagiaire betrokken vanuit diverse functies en rollen: de manager, teamleider, projectleider 'Gezinsgericht Werken aan Taal', beleidsmedewerker innovatie, gezinsconsulenten taal, programmaleider jonge kind 0-4 jaar, coördinator 'VoorleesExpress', en de coördinator taal- en leesbevordering.

Onderzoekers

Het beschrijven van de achtergrond, kwalificaties en ervaring van de onderzoekers is essentieel voor de geloofwaardigheid van kwalitatief onderzoek, aangezien de onderzoeker zelf het belangrijkste instrument is voor gegevensverzameling en -analyse (Patton, 1990). Daarnaast is het vertrouwen van beoordelaars in de onderzoeker even belangrijk als de betrouwbaarheid van de onderzoeksprocedures (Ritondo et al., 2024). Er bestaat discussie over welke biografische informatie moet worden opgenomen, maar onderzoekers zoals Maykut en Morehouse (1994) benadrukken het belang van persoonlijke en professionele informatie die relevant is voor het onderzochte fenomeen. Hieronder worden daarom de beschrijvingen van de onderzoekers gepresenteerd die relevant zijn voor dit onderzoek.

Ivonne Lipsch-Wijnen is onderzoeker aan de Open Universiteit, Faculteit Psychologie, Vakgroep Theorie, Methoden en Statistiek. Met een achtergrond in kunst- en cultuurgeschiedenis en onderwijswetenschappen richt zij zich op kwalitatief, participatief en inclusief onderzoek. Haar werk maakt gebruik van etnografische benaderingen en soms kunst om inzicht te krijgen in de ervaringen van gemeenschappen en de invloed van sociale en culturele factoren. Haar multidisciplinaire expertise stelt haar in staat verschillende theoretische kaders en methodologieën te integreren voor een holistische benadering van maatschappelijke vraagstukken.

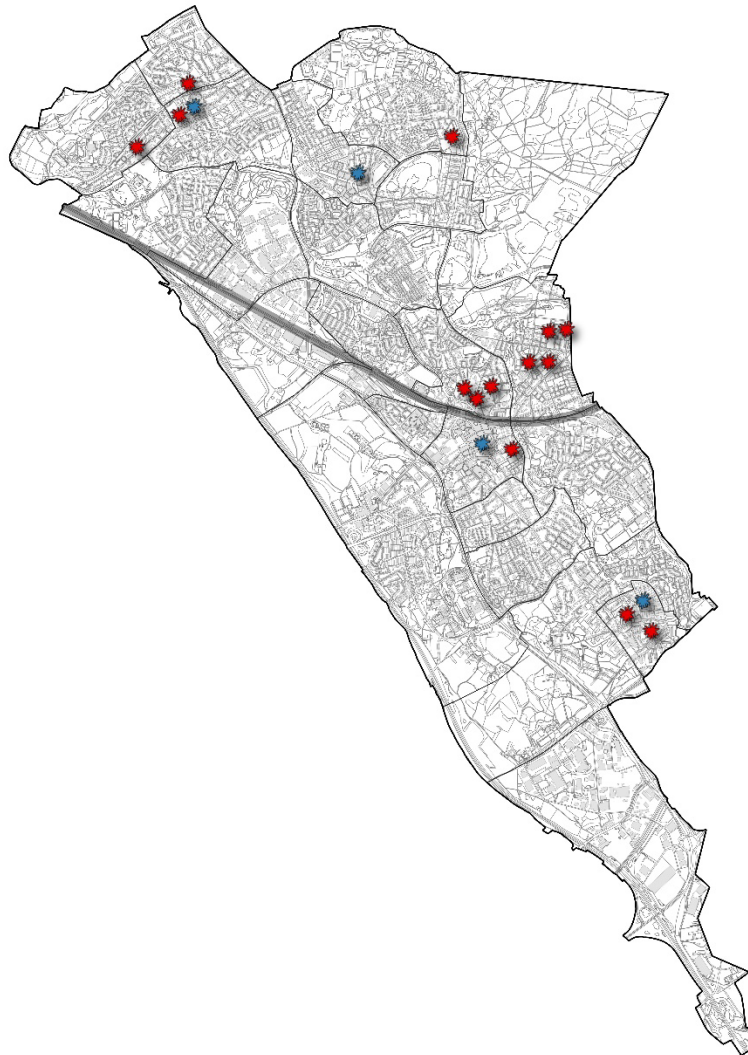
Femke Nijland is universitair docent aan de Open Universiteit, Faculteit Onderwijswetenschappen, Vakgroep Sociaal leren. Met een achtergrond in Nederlandse taal en cultuur, gespecialiseerd in interactieanalyse, en een doctoraat in kennisconstructie in verbale interactie, combineert zij inzichten uit de taalwetenschap en sociaal leren. Haar expertise maakt haar onderzoeksmethoden bijzonder geschikt voor kwalitatief, participatief en inclusief onderzoek, waarbij de fijne nuances van verbale interacties en communicatieve praktijken centraal staan. Door etnografische benaderingen te integreren, onderzoekt zij diepgaand hoe kennis wordt geconstrueerd en gedeeld in diverse leer- en communicatieve contexten.

François Molin is universitair docent aan de Open Universiteit, Faculteit Onderwijswetenschappen, Vakgroep Sociaal Leren. Met een achtergrond in natuurkunde en onderwijswetenschappen richt hij zich onder meer op onderzoek naar (financiële) laaggeletterdheid. Zijn werk combineert kwantitatieve en kwalitatieve benaderingen om inzicht te krijgen in de educatieve factoren die laaggeletterdheid beïnvloeden. Door zijn interdisciplinaire expertise onderzoekt hij hoe onderwijs ingezet kan worden om de toegankelijkheid en effectiviteit van programma's voor mensen met laaggeletterdheid te verbeteren.

Vanessa Torres Van Grinsven is universitair docent aan de Open Universiteit, Faculteit Psychologie, Vakgroep Theorie, Methoden en Statistiek. Ze heeft een achtergrond in culturele antropologie en filosofie en heeft zich gespecialiseerd in de onderzoeksmethodologie voor de sociale en gedragswetenschappen, en richt zich op kwalitatief, participatief en inclusief onderzoek. Haar werk maakt gebruik van etnografische benaderingen om de ervaringen en perspectieven van diverse gemeenschappen te onderzoeken. Vanuit haar methodologische expertise onderzoekt ze hoe sociale

en culturele contexten de beleving en interactie van deelnemers beïnvloeden, met aandacht voor de actieve betrokkenheid van de gemeenschap in het onderzoeksproces.

In Figuur 3 is de kaart van Heerlen te zien. De rode stippen tonen waar de geïnterviewde gezinnen wonen en de blauwe stippen laten zien waar de vier vestigingen van SCHUNCK bibliotheek liggen. De dikke grijze lijn markeert de spoorweg, met Heerlen-Noord - een van de meest kwetsbare gebieden van Nederland - erboven.



Figuur 3: de kaart toont Heerlen, met rode stippen waar de geïnterviewde gezinnen wonen en blauwe stippen waar de vier vestigingen van SCHUNCK bibliotheek liggen. De dikke grijze lijn markeert de spoorweg, met Heerlen-Noord - een van de meest kwetsbare gebieden van Nederland - erboven. Kaart: Maurice Lipsch.

Dataverzameling

De dataverzameling in dit onderzoek vond plaats van november 2023 tot november 2024 en is opgebouwd rond een triangulatie van methoden, waaronder focusgroepinterviews, diepte-interviews, observaties en photovoice-interviews (Creswell, 2014). Deze methoden zijn gekozen om een breed scala aan gegevens te verkrijgen, wat gezamenlijk leidt tot een diepgaand en veelzijdig begrip van de onderzochte fenomenen (Creswell, 2014; Cutcliffe, 2000; Rivas, 2012).

Fase 1: Voorbereiding en methodologische verfijning

Vorbereidende overleggen

In 2023 en 2024 hielden SCHUNCK-professionals en Open Universiteit-onderzoekers drie voorbereidende overleggen om de concept-onderzoeksvragen en het onderzoeksvorstel gezamenlijk op te stellen.

Focusgroepinterview SCHUNCK-professionals

Vervolgens vonden twee focusgroepbijeenkomsten plaats: de eerste, met 11 SCHUNCK-professionals en drie Open Universiteit-onderzoekers, richtte zich op de onderzoeksopzet, het formuleren van deelvragen en het bespreken van de interviewaanpak (waaronder het interviewen van kinderen en het gebruik van beeldmateriaal), wat leidde tot aanpassingen in de onderzoeksopzet en materialen.

Focusgroepinterview Mamacafé

De tweede bijeenkomst, met vier moeders uit een Mamacafé, een SCHUNCK-vrijwilliger, een stagiaire en een Open Universiteit-onderzoeker, evalueerde de begrijpelijkheid van de onderzoeksdocumenten, waardoor de toegankelijkheid van de aanpak verder werd verbeterd.

Fase 2: Diepte-interviews en photovoice-interviews

Diepte-interviews gezinnen

In de volgende fase werden tussen mei 2024 en september 2024 kwalitatieve diepte-interviews afgenomen bij 14 gezinnen uit Heerlen. De interviews duurden van een half uur tot 2 uur en een kwartier. De onderzoekers hanteerden een flexibele, ongestructureerde aanpak, zodat de eigen perspectieven van de gezinnen centraal kwamen te staan (Yin, 2015). De interviewees mochten zelf de plek bepalen waar het interview plaatsvond, om een vertrouwelijke en ontspannen omgeving te creëren (Creswell, 2014). Van de interviews werd het geluid opgenomen en ze werden woordelijk getranscribeerd (Creswell, 2014). De onderzoekers maakten na elk interview observatienotities en een situatietekening, die later in een observatieformulier werden vastgelegd en werden aangevuld met gedetailleerde beschrijvingen aan de hand van de audio-opname (Creswell, 2014; Shenton, 2004). Als dank voor de deelname van de gezinnen namen de onderzoekers cadeautjes voor hen mee, waaronder een taalspel van SCHUNCK bibliotheek, een schrijfblok en pen van de Open Universiteit, een cadeautje voor de kinderen, en wat lekkers voor het hele gezin.

Photovoice-interviews gezinnen

Tevens werden gezinnen uitgenodigd om deel te nemen aan de photovoice-interviews (Mukred et al., 2024; Wilderink et al., 2021), waarbij zij foto's maakten van taalproblemen waar zij in het dagelijks leven tegen aanliepen en de oplossingen die zij daarbij bedachten. Ter ondersteuning van deze opdracht verstrekten de onderzoekers vier fotovellen met voorbeeldsituaties en werd een week voor het photovoice-interview een extra voorbeeld via WhatsApp gedeeld, met het doel om de participatie te stimuleren. Uiteindelijk vond er bij twee gezinnen een photovoice-interview plaats (twee andere gezinnen zijn wel voor de tweede keer geïnterviewd maar hadden geen foto's gemaakt, en nog weer twee andere gezinnen wilden meedoen maar hebben afgezegd). De photovoice-interviews vonden plaats van juni 2024 tot november 2024, en duurden een half uur tot ruim twee uur. Als blijk van waardering kregen de gezinnen gepersonaliseerde cadeautjes, zoals stekjes van kruiden uit de eigen tuin.

Focusgroep SCHUNCK-professionals

Ter afronding vond een derde focusgroep plaats met twee SCHUNCK-professionals en drie Open Universiteit-onderzoekers. Tijdens deze bijeenkomst werden de selectiecriteria voor gezinnen, de

gebruikte terminologie omtrent laaggeletterdheid en de keuzes van de interventies binnen het programma 'Gezinsgericht Werken aan Taal' besproken. Deze sessie leverde aanvullende inzichten op.

Betrouwbaarheid en validiteit

In ons kwalitatief onderzoek hebben we maatregelen getroffen om zowel de betrouwbaarheid als de validiteit van onze data-analyse te waarborgen (Ritchie et al., 2014).

Betrouwbaarheid

Betrouwbaarheid in kwalitatief onderzoek verwijst naar of het onderzoeksproces transparant en consistent is uitgevoerd. Betrouwbaarheid is in dit onderzoek gewaarborgd door ten eerste een gedetailleerde audit trail bij te houden via wekelijkse teamreflecties en -intervisies, en deze vast te leggen in wekelijkse onderzoeksjournalen. Hiermee documenteerden we onze onderzoeksbeslissingen en -keuzes, wat zorgt voor extra transparantie en verantwoording (Nowell et al., 2017). Ten tweede is interbeoordelaarsbetrouwbaarheid toegepast. Meerdere onderzoekers hebben interviews gecodeerd en de gegevens geanalyseerd, waardoor subjectieve bias werd geminimaliseerd (Gibbert & Ruigrok, 2010; Ritchie et al., 2014). Ten derde zijn via collegiale consultaties en expertmeetings collega-onderzoekers - die niet direct bij het onderzoek zijn betrokken - en stakeholders geconsulteerd (Creswell, 2014; Döring & Bortz, 2016; Shenton, 2004). Deze aanpak heeft geholpen om eventuele vooroordelen te identificeren en de objectiviteit van de analyse te versterken.

Interne validiteit

Interne validiteit gaat over de geloofwaardigheid van de interpretaties en de mate waarin de onderzoeksresultaten resoneren met de ervaringen van de deelnemers. Om de interne validiteit te waarborgen hebben we triangulatie toegepast. Hierdoor konden we controleren of de data overeenkwamen en kregen we een beter inzicht in het onderzochte fenomeen. Door data uit verschillende bronnen te vergelijken zijn onderzoekers beter in staat om inconsistenties te identificeren en te verklaren (Carter, 2014; Shenton, 2004). Ten tweede hebben we rijke en gedetailleerde beschrijvingen gemaakt van de context en bevindingen (*thick description*), waardoor interpretaties worden onderbouwd, en de nuances van het onderzochte fenomeen worden vastgelegd (Ritchie et al., 2014).

Externe validiteit

Externe validiteit in kwalitatief onderzoek draait om de vraag of de bevindingen relevant en toepasbaar zijn in andere contexten. De externe validiteit van ons onderzoek is bereikt door ons te richten op overdraagbaarheid: we hebben gedetailleerde contextuele beschrijvingen van de steekproef en de onderzochte situatie verstrekt, zodat lezers kunnen inschatten in hoeverre onze bevindingen in andere omgevingen van toepassing kunnen zijn (Shenton, 2004).

Uitdagingen

Ondanks deze veelzijdige aanpak erkennen we enkele uitdagingen. De flexibele en ongestructureerde aard van de diepte-interviews kan leiden tot variatie in de diepte en consistentie van de verzamelde data. Een andere uitdaging in ons onderzoek was dat verbale obstakels niet volledig konden worden weggenomen, aangezien interviews talig zijn en we afhankelijk waren van de verbale toelichting van de gezinnen voor het verkrijgen van inzichten. Deze beperkingen zijn meegenomen in onze analyse, waarbij de daaruit voortvloeiende inzichten ons helpen bij het formuleren van aanbevelingen voor toekomstige onderzoeken.

Onderzoeksinstrumenten

Voor de dataverzameling zijn diverse materialen ontwikkeld. Dit omvat handleidingen en instructies

voor focusgroepinterviews, diepte-interviews, observaties en photovoice-interviews, evenals presentaties, workshopmaterialen, gatekeeperinstructies, en informatiebrieven en toestemmingsformulieren in makkelijke taal (Creswell, 2014). Alle materialen zijn beschikbaar via [Open Science Framework](#) en worden hieronder en in de bijlagen toegelicht (Lipsch-Wijnen et al., 2025).

Fase 1: Voorbereiding en methodologische verfijning

Focusgroep SCHUNCK-professionals

Voor de eerste focusgroep met SCHUNCK-professionals en onderzoekers werden de volgende materialen ontwikkeld: een informatiebrief en toestemmingsformulier in makkelijke taal⁴, en een presentatie en workshop over het onderzoeksvoorstel en methodologische keuzes. De workshop richtte zich op deelvragen, het interviewen van kinderen, het gebruik van beeldmateriaal, het maken van veldnotities en aanvullende input van de betrokkenen.

Focusgroep Mamacafé

In de tweede focusgroep, met de Mamacafé-deelnemers, SCHUNCK-professionals en een onderzoeker, werden de materialen verder uitgebreid met gatekeepersinstructies voor SCHUNCK-professionals, een interviewgids met zes vragen gericht op de begrijpelijkheid van brieven en deelname, en opnieuw informatiebrieven en toestemmingsformulieren in makkelijke taal. Ook werd als blijk van waardering een zelfgebakken appeltaart meegenomen.

Fase 2: Diepte-interviews en photovoice-interviews

Diepte-interviews gezinnen

Voor de diepte-interviews met gezinnen en onderzoekers werden materialen ontwikkeld zoals een informatiebrief en toestemmingsformulier in makkelijke taal, een interviewgids met voorbeeldvragen, en een observatiegids voor veldnotities.

Photovoice-interviews gezinnen

Voor het photovoice-interview, waarbij gezinnen hun ervaringen met foto's deelden, werden ook materialen ontwikkeld. Dit omvatte een informatiebrief en toestemmingsformulier in makkelijke taal, een interviewgids, een observatiegids, een photovoicegids, en fotovellen voor de gezinnen met voorbeelden van taalproblemen en -oplossingen van een van de onderzoekers. Deze materialen waren bedoeld om de gelijkwaardigheid tussen gezinnen en onderzoekers te bevorderen (we hebben immers allemaal wel eens moeite met taal). Tussen de interviews door ontvingen de gezinnen via een app een nieuw voorbeeld om hen aan de opdracht te herinneren. Dit was meteen een leuke manier om tussentijds contact te houden, als het gezin dat ook op prijs stelde.

Focusgroep SCHUNCK-professionals

In de laatste focusgroep met SCHUNCK-professionals verstrekten de onderzoekers een informatiebrief en toestemmingsformulier in makkelijke taal en organiseerden een presentatie en workshop. Tijdens de presentatie werden SCHUNCK-professionals bijgepraat over het onderzoek. De workshop ging over de selectie van gezinnen voor 'Gezinsgericht Werken aan Taal' bij SCHUNCK bibliotheek, inclusief de criteria en veranderingen daarin. Ook werden begrippen rondom taalvaardigheid en de oorzaken van laaggeletterdheid besproken. Daarnaast kwamen de gekozen

⁴ We hebben de informatiebrieven en toestemmingsformulieren eerst in makkelijke taal geschreven en besproken met SCHUNCK-professionals en laagtaalvaardige moeders via focusgroepen. Op basis van hun feedback hebben we de teksten aangepast en daarna voorgelegd aan de privacy officer, omdat eenvoudige taal en juridische nuances soms botsen. Tot slot hebben we alles besproken met de commissie Ethische Toetsing Onderzoek, zodat de definitieve versie voldeed aan alle eisen.

interventies en hun effectiviteit aan bod. Tot slot was er ruimte voor aanvullende vragen en inzichten van de deelnemers.

Data-analyse

Voor de data-analyse is gekozen voor een methodologische benadering van kwalitatieve analyse, met als subvariant thematische analyse (Braun & Clarke, 2006). Dit houdt in dat we de verzamelde data systematisch hebben onderzocht op belangrijke thema's (Boeije, 2014). Deze aanpak is hoofdzakelijk inductief, wat betekent dat het coderingsschema niet vooraf is vastgesteld, maar voortkomt uit de data zelf, in lijn met de richtlijnen van kwalitatieve methodologie (Braun & Clarke, 2006). Zowel de transcripten als de observatieformulieren van de diepte-interviews en de photovoice-interviews zijn systematisch gecodeerd. Voor de codering is gebruikgemaakt van Atlas.ti, een softwareprogramma dat specifiek geschikt is voor kwalitatieve data-analyse (John & Johnson, 2000).

Ethische overwegingen

Bij dit onderzoek is zorgvuldig rekening gehouden met ethische richtlijnen om de rechten en privacy van de deelnemers te waarborgen (Creswell, 2014). Alle deelnemers zijn vooraf geïnformeerd over de aard en het doel van het onderzoek en hebben schriftelijk en mondeling toestemming gegeven voor deelname. Dit is aan het begin van de gesprekken met de gezinnen herhaald, waarbij de gezinnen de mogelijkheid hadden vragen te stellen. De verzamelde gegevens zijn anoniem verwerkt en vertrouwelijk behandeld. Persoonlijke gegevens van deelnemers zijn niet gedeeld met derden en worden veilig opgeslagen volgens de geldende AVG-richtlijnen.

Daarnaast is expliciet rekening gehouden met de kwetsbaarheid van bepaalde deelnemersgroepen (laaggeletterde gezinnen). Er is getracht een veilige en respectvolle omgeving te creëren waarin deelnemers vrijuit hun ervaringen konden delen, zonder angst voor stigmatisering. Indien deelnemers tijdens het onderzoek ongemak of bezwaren ervaarden, hadden zij de mogelijkheid om op elk moment hun deelname stop te zetten zonder consequenties en zonder dat uitleg nodig was.

Dit onderzoek is ethisch getoetst door de commissie Ethische Toetsing (cETO) van de Open Universiteit (kenmerk fase 1 van het onderzoek: Ceto_RP553/U202400723; kenmerk fase 2 van het onderzoek: Ceto_RP677/U202404548).

Resultaten

In deze sectie presenteren wij de uitkomsten van onze kwalitatieve data-analyse, waarbij de ervaringen van de deelnemende gezinnen centraal staan. Uit de diepte-interviews en observaties kwamen belangrijke thema's naar voren: verwachtingen en hoop van de gezinnen, positieve ervaringen en effecten van het programma 'Gezinsgericht Werken aan Taal', bevorderende en belemmerende elementen voor deelname, en de door gezinnen aangedragen tips.

De interviews met de gezinnen vonden grotendeels plaats in de huiskamer, wat een vertrouwde omgeving creëerde, maar soms ook voor afleiding zorgde. In enkele gevallen zorgden taalbarrières voor uitdagingen. De samenstelling van de gesprekspartners varieerde: soms waren beide ouders betrokken, in de meeste gevallen één ouder. Een enkel interview vond plaats in de bibliotheek, wat een andere dynamiek met zich meebracht. De vooraf bepaalde steekproef van 14 gezinnen bood een breed en gevarieerd beeld van de taalsituaties binnen gezinnen, mede door verschillen in gezinssamenstelling, achtergrond en leeftijd van de kinderen. De gezinnen maakten, naast de hulp

van SCHUNCK bibliotheek, veelal ook gebruik van andere hulp of ondersteuning op het gebied van taal en taalontwikkeling.

Verwachtingen en hoop vooraf aan deelname programma

Open houding en verrassingen bij deelname

Uit de interviews bleek dat ouders vaak zonder concrete verwachtingen aan het programma 'Gezinsgericht Werken aan Taal' begonnen: *"Ik stond daar eigenlijk heel open in. Ze hadden iets van: ja, het is een nieuw programma [eh] van ... Ja, ze hebben me eigenlijk bij het consultatiebureau overtuigd van hè probeer dat, baat het niet dan schaad het niet. Van kijk eens..."*. Een andere ouder verwoordde dit als volgt: *"Nee, ik liet het over me heen komen"*. Ouders stonden open voor wat het hen en hun kind zou kunnen brengen, zonder precies te weten wat ze konden verwachten. *"Ik wist eigenlijk niet goed wat ik moest verwachten. Ik denk: nou ja, ik ga dat gewoon eens vragen en dan zien we wel."* Voor sommigen was het een verrassing dat niet alleen hun kind, maar ook zichzelf ondersteuning konden krijgen. *"Ik wist helemaal niet dat ik ook hulp kon krijgen."* Dit ervoeren zij als een positieve meerwaarde.

De belangrijke rol van taal

Bij alle gezinnen speelde taal een belangrijke rol in hun deelname. Dit had betrekking zowel op ouders als op de kinderen: *"Want ja, dagelijks leven, je moet lezen. Als je niet kan lezen of schrijven... fff. Dan ja... dan wordt het moeilijk"*. Een ouder vertelt:

Eerst ik kom voor Nederland veel heb paniek. (...) Ja, heel veel met mensen. Waarom? Ik niet begrijp Nederland. En niet [eh] praten, heel veel moeilijk voor mij. (...) Heel veel heb paniek. Ik ga buiten, niet praten. (...) Ik ga voor bibliotheek (...) Ik zelf ga altijd, ga groeien. Waarom? Ik leren, ik praten, ik contact krijg-krijgen met de mensen. Ik ga buiten. Eerst komen Nederland, heel moeilijk voor mij. Niet veel buiten gaan, altijd thuis.

Ouders onderstreepten hun eigen taalontwikkeling, en die van hun kind(eren) als iets wat belangrijk is. Zo stelde één ouder: *"Maar ik vind gewoon lezen, eh, ja, nogmaals, heel belangrijk, ja"*, en een andere ouder: *"(...) voor kinderen is belangrijk, ja, schrijven en lezen"*. En nog een andere ouder zegt: *"Maar ja, ik wil wel op dat niveau [verwijzend naar diens universitaire opleiding] praten"*.

Ouders hoopten dat zowel zichzelf als hun kind beter Nederlands zouden leren schrijven, lezen en/of spreken en begrijpen. *"Ja, als moeder, vind ik het wel leuk, hè, dat-ie het wat meer kan begrijpen en alles."* Ze zagen het programma als een kans om gerichte hulp en adviezen te krijgen over taalontwikkeling en om meer handvatten te krijgen om hun kind hierin te ondersteunen. Een ouder vertelt hierover: *"Om meer-meer van die taal. Of adviezen dat ze hebben voor me"*. Een andere ouder zegt: *"Inderdaad, toen [begeleider] mij dat vroeg, dacht ik echt van: o ja, dan kan ik in ieder geval op die manier wel misschien wat leren, dus..."*.

De adviezen hoeven voor sommige ouders echter niet alleen te gaan over taal: *"Als ik een vraag heb. (...) Dus ik vroeg haar [SCHUNCK-professional] gewoon dingetjes, weet je? Persoonlijke dingetjes. Gewoon. (...) Maar gewoon over rijbewijs, over dingen dat ik weet niet. Ik-ik vroeg haar gewoon dus ja, zul-zulke dingetjes"*.

Plezier in lezen

Naast taalvaardigheid was ook het leesplezier van hun kind een motivatie. Ouders hoopten dat hun kind door het programma enthousiast zou worden over lezen en boeken als iets leuks en waardevols zou ervaren. Een ouder: *"Ja, nee, [naam kind, red.] is heel erg dwars geweest de laatste tijd. Hij wou helemaal niks. Want hij wil ook niet lezen met mij. Dus ik probeer het plezier uit een leuk boekje te*

halen". Ouders zien het programma als een manier om hun kind op een positieve manier met boeken in aanraking te laten komen. "Ja, in het begin [eh] de kinderen waren ook enthousiast. Heel leuk hoe ze dat deed brengen. En daarna hebben we de kinderen aan het lezen gekregen."

Positieve ervaringen en ervaren effecten

Tevredenheid over het programma

Alle deelnemende gezinnen ervaren de ondersteuning van SCHUNCK bibliotheek als zeer waardevol. Veel ouders spreken hun tevredenheid en dankbaarheid uit. Ouders vertellen: *"Nou, bibliotheek, doet het goed, nou. Ja, voor mij wel. (...) Dat mag voor mij nog blijven"; "Ja, heel fijn. Ja, is echt goed ja"; "Ik ben eigenlijk wel heel positief erover, dus"; "Ik vond het wel erg goed, ja"; "Wij zijn wel tevreden geweest met de SCHUNCK". Deze laatste ouder geeft ook aan dat ze het een nuttig programma vinden. Ten slotte stelt een ouder: "Ja, die [eh] moet echt eerlijk zeggen hun doen echt goed".*

De combinatie van persoonlijke begeleiding door taalcoaches, regelmatige huisbezoeken en diverse activiteiten in het taalcafé en het Mamacafé wordt gewaardeerd: *"Wij vinden die [het aanbod] schön". Een ouder: "Ja, ik vind [eh] samen gaan [eh] bezoeken, één keer kommen thuis voor mij, één keer met alle groepen gaan we thuis, voor anders mensen. Ik vind leuk, is, ik vind leuk".*

Begeleiders en aanpak

De deskundigheid van SCHUNCK-professionals speelt een cruciale rol in het programma. Hun uitgebreide kennis en persoonlijke begeleiding zorgen ervoor dat ouders op maat gemaakte hulp en adviezen krijgen. Bijvoorbeeld door samen met de ouder een opvoedkundig boek te lezen, waardoor ze het kind nog beter kan opvoeden en ze tegelijkertijd de eigen woordenschat vergroot. *"Ik heb nu ook zelfs met [naam SCHUNCK-professional], heb ik ook- ben ik een boek aan het lezen over speciaal over de opvoeding, over de pittige jaren. (...) Er staan af en toe woorden in, het is- dan kijk ik [naam SCHUNCK-professional] aan. Hè, wat is dit? Wat wordt hiermee bedoeld?"*

We hebben vaak gehoord dat de begeleiders heel lief en leuk zijn en dat gezinnen dat erg fijn vinden. Een van de ouders zegt hierover: *"Heel lieve, mensen. Heel fijn, is heel goed."* Andere ouders vertellen: *"Nou, ik verwacht eigenlijk van heel we-weinig mensen iets en ik hou meest- de meeste mensen allemaal op afstand. Maar met [naam SCHUNCK-professional] heb ik ook nog een leuke band opgebouwd, ja" en "[naam SCHUNCK-professional] is een heel leuk persoon. Ik kan het heel goed met haar vinden".*

Bovendien valt de betrokken en persoonlijke aanpak van de begeleiders sterk op; veel gezinnen benadrukken dat zij op een leuke en spelende manier op maat worden geholpen, waarbij specifiek de behoeften van het gezin worden aangesproken. Deze aanpak stimuleert het plezier tijdens de sessies. *"Heel leuk hoe dat dat deed [eh] brengen. (...) Ja. Ze bracht het ook heel leuk."* De begeleiders spelen goed in op de situatie en het gezin: *"Dus [eh]... ja, in het begin was dat moeilijker om ze aan het lezen te krijgen en dan mochten ze zelf ook een boek uitzoeken, en dan.... Gewoon op een leuke, speelse manier."* Een andere ouder merkt op:

Nee, eigenlijk speelde zij wel heel goed op in op hem [het kind, red.]. Ja. Ze hadden... het echt [eh] Hij vond haar leuk en andersom. D'r was ook echt een klik [eh]... ja (...) En hij is dan niet zo geduldig, dus ze paste... (...) zich daar eigenlijk ook op aan.

Een andere ouder:

Die soort boekjes, [naam kind] kijkt het wel, maar hij vindt het niet zo interessant. Dus [naam SCHUNCK-professional] voor hem vraagt gewoon dingetjes om te spelen. (...) Het was een tegenstelling. Dus koud, warm. Dus zoals een puzzel. Hij moet het zelf doen. (...) Dus [naam

kind] moet kijken en doen. Dus leuke dingen. Kijken... Dat vindt 'ie leuk. (...). Echt dingetjes om te spelen, dat ze kunnen doen spreken.

Sommige kinderen verheugen zich op de komst van de SCHUNCK-medewerker en vragen wanneer die weer komt: *"Elke woensdag zo komen: mama, waar is [naam SCHUNCK-professional] (...) Waar is [naam SCHUNCK-professional]? Ja [gelach]. Zo leuk, ja. Spelen, lezen. En liedjes, dansen."*

Plezier, ontwikkeling en sociale interactie

Het plezier dat gezinnen, zowel de ouders als de kinderen, ervaren tijdens huisbezoeken en bijeenkomsten komt duidelijk naar voren in de gesprekken. Ouders vertellen: *"Ja, ik merk echt wel dat ze plezier heeft"* en *"Hij vond het ook echt leuk, ja"*. Eén kind noemt dat het bijzonder leuk is om samen met mama deel te nemen aan de activiteiten: *"Het enige wat ik leuk is- vind, is mama"*.

Hoewel NTX-ouders in hun moedertaal vaak goed kunnen lezen en schrijven, is Nederlands spreken moeilijk om te leren. De bijeenkomsten zijn voor deze NTX-ouders dan ook vooral om te leren spreken. Een ouder: *"Ja, voor mij beetje spreken moeilijk. (...) Ja, een beetje spreken moeilijk, omdat ik [eh] nog niet veel contact met anderen mensen. Als ik [eh] ge-contact, is goed"*.

Zowel ouders als kinderen profiteren en ontwikkelen zich; ouders rapporteren een verbetering in hun taalkennis en zelfvertrouwen, terwijl ze ook vinden dat hun kinderen vooruitgang boeken in hun taalvaardigheid. Een vader stelt over zijn echtgenote: *"Zij werd ontwikkeld, zeg maar. [...] Er was wel een ontwikkeling van de kant van [naam echtgenote]"*. Een andere vader stelt: *"Hun doen nu goed met... Een beetje [eh] gaat nu iets, ja, beter met- met- de Nederlands"*. Een ouder:

Heb ik het voorgelezen en alles. Ik had eerst moeite met voorlezen. (...) Helemaal uit mijn eigen. Ook schrijven... (...) We waren eerst met lezen begonnen en toen met schrijven, en nou [eh] kan ik het helemaal zelf, ja, en nou lukt het mij helemaal. (...) En de A tekenen en de U tekenen. Maar ging wel goed.

Ouders vertellen: *"Ze zijn wel eigenlijk vooruitgegaan met lezen"*; *"En zo maakte je inderdaad echt kleine stapjes, dat ze toch wel vooruitging, hè"*. Twee ouders stellen dat hun kind een kletskaus is geworden dankzij deelname aan het programma.

Ouders noemen voor wat betreft de ontwikkeling van hun kinderen echter niet alleen taalontwikkeling, maar ook andere aspecten in hun ontwikkeling:

In het begin was ze sowieso heel erg terughoudend en, ja, kwam ze absoluut niet bij mensen in de buurt en (...). En ook op de opvang merk je het. In het begin was ze echt, ja... (...) meer op d'r zelf, qua spelen. En ja, nu hoor je echt dat ze met heel veel andere kindjes toch begint te spelen (...).

Ouders benoemen ook dat ze zelf hebben geleerd hoe met hun kind bezig te zijn om het te stimuleren. *"Ja, dan kijk je een beetje af. Ja, en zo leer je d'r eigenlijk van, hoe je het eigenlijk aan kan pakken, hoe je het wel met je kind kan doen."*

Daarnaast biedt het programma de mogelijkheid om nieuwe contacten te leggen en om contacten te hebben, bijvoorbeeld tijdens Mamacafé en informele ontmoetingen in de bibliotheek en de thuisbezoeken. Een ouder zegt over het kind: *"Ze vindt het superleuk. [naam kind] die vindt het helemaal geweldig. Als ik al de deur opendoe, ja, dat is net zoals [eh] bij jou net. (...) Dan vliegt ze- vliegt ze [naam SCHUNCK-professional] in d'r armen en dan [eh] eerst- eerst effe knuffeltijd (...)".* Op de vraag wat fijn is aan de hulp van SCHUNCK, antwoordt een ouder: *"Met mensen contact hebben."*

(...) Die zijn heel goed. [eh] En mensen [eh] niet [eh] zelf voor mij land, Arabische mensen, Somalische mensen, [eh] veel mensen van elken land, [eh] contact, heel belangrijk". Een andere ouder:

Ja, en dat- daar [SCHUNCK-medewerkers in de bibliotheek] praten ze wel tegen me. (...) Want daar gaan ze je ook helpen en dat is dan het praatje. (...) Ja, je bent gezien en dat is wel fijn. Gewoon even begroeten. Ha, leuk dat je er bent. Fijne dag. Heb je hulp nodig? En anders horen we het wel.

Opbrengsten en toekomstperspectief

Voor veel gezinnen is het aanleren van de Nederlandse taal een essentiële stap richting een betere toekomst. Zo noemen ouders dat het verbeteren van hun Nederlandse taalkennis een stap is richting het verbeteren van hun toekomstperspectief qua werk. Het programma ondersteunt bovendien niet alleen het leren van de taal, maar stimuleert ook praktische vaardigheden zoals samen lezen, praten en het actief toepassen van taal in het dagelijks leven, zoals het bijhouden van een dagboek: "[eh] Ik maak soms fouten met schrijven en dat vond ik moeilijk. (...) En dan wou ik zelf de flessen van de kleine opgeschreven met die voeding, wat-ie heeft gedaan allemaal. En nou was het mij gelukt." Ouders ervaren dat de verbetering van hun taalvaardigheid hen helpt zelfstandiger te worden - van het realiseren van doelen zoals beter inburgeren of het behalen van een rijbewijs tot het lezen van brieven en maken van afspraken:

Ja, en die bij mij komt van SCHUNCK hebt heel veel helpen mij. Ja, want ik was niet [eh] begreep wat zegt mensen. Niet veel begrijp. (...) Ja. En [eh] als ik wil iets vr-vragen of [eh] iets zeggen bij huis- bijvoorbeeld bij huisarts of [eh] bij afspraak. Ik kan niet, maar dat helpt mij goed.

Tegelijkertijd zien zij deelname als een investering in de toekomst van hun kinderen, met betere kansen op onderwijs en werk, en een fijner leven in het algemeen.

Kijk, d'r [eh]... Ze is nog lang niet bij het leerproces waar ze moet zijn. En ze moet moet nog heel veel leren qua spreken. Dus alle hulp die ze kan krijgen, hè. Dat is altijd superwelkom, dus... En ik doe er altijd superveel de moeite voor, want ik vind het gewoon belangrijk dat mijn kind gewoon fatsoenlijk op kan groeien. En dat ze later, ja, gewoon goed voor zichzelf uit kan komen. [...] Kijk, en als jij niet goed kan praten, ja, dan, ja, weet je zelf misschien ook wel hoe het gaat, hè. Je wordt al snel gepest, omdat je misschien... Niet heel goed kan spreken, dus. Ja, zolang ik daar alle moeite in kan steken en zij daar gewoon de hulp bij kan gebruiken en ja, daar inderdaad de tijd voor is, ja, ga ik daar zeker mee door.

Een ouderpaar maakt zich zorgen om hun kind dat over een paar jaar naar de middelbare school gaat en nu geen begeleiding meer krijgt vanuit de bibliotheek:

Vroeger is heel mijn zoon is hulpen, kinderen, meisje. Meisje komt al die, mijn zoon is drie jaar, twee jaar. Is hele tijd komt spreken, spoe-spelen [eh]. (...) Groep zes, groep zeven, acht. Is beter, is nu is heel goed oefenen. (...) Ik heb heel zoeken: waar is die hulp? Ik zoeken gewoon. (...) Bijna twee, drie jaar is dat [onhoorbaar]. Gro- [eh] grote school. (...) Misschien goed gaan, niet goed, niet gaan. Nee, nu gewoon [onhoorbaar] middelbare school. Niet goed is terug blijven zitten.

Vliegwieleffect (andere hulp willen hebben)

Het succes en de positieve ervaringen binnen het programma hebben een vliegwieleffect gecreëerd. Een ouder, die door de geboden ondersteuning positieve resultaten ervaart, toont interesse in

aanvullende hulp en begeleiding op andere terreinen: *“En toen kwam ik in aanmerking van: oh, dat daar nog meer te doen is. En ja, zodoende, ja...”*

Bevorderende elementen voor deelname aan het programma

Flexibiliteit van afspraken

Voor een groot aantal gezinnen lijkt de flexibiliteit van de afspraken rondom de huisbezoeken van het gezinsgericht werken essentieel. Soms betekent dat juist even pas op de plaats maken: *“Nou, we hebben heel even een stop met [naam kind]. En dan wordt later, wordt het weer opgepakt. (...) Omdat die zijn eigen rust niet meer vond”*. De afspraken worden in onderling overleg ingepland en kunnen gemakkelijk aangepast worden, zodat deze aansluiten bij de specifieke omstandigheden van de gezinnen.

Ja, we kijken inderdaad gewoon samen, ja, wat er uitkomt, dus. Maar zij is inderdaad wel gewoon vrij flexibel, wat ik heb gezien. Het is niet dat ze zegt van, nou [eh], als ik een dag voorstel: o, nou niet die dag, kan ik niet. Dat heb ik eigenlijk nog niet gehoord, dus. (...) Dus dat is ook wel een-een pluspunt, ja.

Dit flexibiliteitsaspect kan voorkomen dat starre afspraken een drempel vormen voor deelname.

Gezinsgericht werken als vervanging of aanvulling op andere hulp

Veel gezinnen maken gebruik van diverse ondersteuningsvormen op het gebied van taal en andere zorg. Het aanbod van SCHUNCK bibliotheek, waaronder het gezinsgerichte werken, fungeert daarbij als een waardevolle vervanging of aanvulling op andere cursussen en trajecten, zoals logopedie of voorbereiding op het inburgeringsexamen (dat door sommige gezinnen als minder positief worden ervaren om meerdere redenen): *“Belangrijk, ja. Deze, ik heb [eh] [eh] zelf leren is [eh] voor de spreekvaardigheid examen. En dan examen doet, is geslaagd. Ja.”* Andere ouders vertellen: *“Nee, ik vond het echt een super initiatief, want daardoor hoeft je niet meteen naar een - naar een logopediste, maar hij wordt wel gestimuleerd qua taal [eh]. Ja, op een wat deskundiger vlak, zeg maar”*; *“En [eh], juist omdat zij zo'n taalachterstand heeft, dacht ik bij mezelf van: nou ja, is alleen maar fijn, hè. Kan ze alleen maar meer leren.”*

Nabijheid van de faciliteiten

De lokale beschikbaarheid van de faciliteiten, zoals de bibliotheek en het taalcafé, ziet de helft van de gezinnen als een belangrijk voordeel: *“En ook omdat het hier aan het einde van de straat, nog dichterbij zelfs”*. De nabijheid maakt het makkelijk om gebruik te maken van deze ondersteunende activiteiten, waardoor de drempel om deel te nemen verlaagd wordt.

Lastenverlichting voor de vader

Bij NTX-gezinnen, waar de vader vaak al een betere beheersing van het Nederlands heeft, biedt het programma 'Gezinsgericht Werken aan Taal' lastenverlichting voor de vader. Hij vervult niet meer als enige de rol van tolk, leraar en ondersteuner.

Ik moet haar echt... Ik- ik- ik was met haar echt veel moe. Ik moet werken. Terug met werken moet ik haar elke dag, met haar minimum uurtje twee uurtje alles- [eh] alles herhalen. Wat betekent die- die met- met- met- met de grammatica met eh met alles (...). Is echt veel, ja. (...) Maar hier bij [eh] SCHUNCK is niet - niet echt een school, maar hun doen echt goed.

Belemmerende elementen bij deelname aan het programma

Hoewel de gezinnen overwegend positief zijn over het programma 'Gezinsgericht Werken aan Taal' van SCHUNCK bibliotheek, noemen zij ook enkele factoren die deelname kunnen bemoeilijken.

Gebrek aan tijd en mogelijkheden

Veel gezinnen geven aan dat zij niet altijd de tijd of mogelijkheid hebben om deel te nemen aan het programma. Dit komt door verschillende factoren. Soms zijn de faciliteiten te ver weg: *“Daar is ook [eh] Taalcafé ook [eh]... [eh] Ik heb ook geweest, maar nu is [eh] [...] daar is ver weg. Hier is [eh] is niet daar”*. Of er zijn werkverplichtingen: bij veel gezinnen heeft één ouder een betaalde baan, of werken beide ouders of de alleenstaande ouder. Dit beperkt de beschikbare tijd en flexibiliteit om deel te nemen aan het programma. Een ouder stelt: *“Ja, ik weet, ik moet nog veel ontwikkelen. Maar ik moet wel tijd vinden voor de - zeg maar, voor de grammatic te ontwikkelen. De-de, meer netjes zinnen bouwen, maar dat is ook, kost heel veel tijd en heel veel energie”*.

Naast werk spelen zorgtaken een belangrijke rol. Ouders moeten zorgen voor hun kinderen: *“Ja, ik heb tijd, maar ik heb andere kindje klein kindje”*, deze naar school brengen of intensievere aandacht bieden aan een kind. Soms zijn ze hierdoor zelfs gestopt met deelname of nemen ze aan sommige mogelijke onderdelen niet deel: *“Maar bij haar [ouder], de afgelopen maanden [eh] was klaar, zeg maar. En wij moeten een beetje kijken hoe en waar verder. Met de kleintje kon moeilijker”*. Een andere ouder bevestigt: *“Ik heb weinig vrije tijd. Werken en dan de kinderen en huishouden. Dus dat lukt me gewoon, ja, niet zo”*.

Voor alleenstaande ouders kan de situatie extra uitdagend zijn, wat deelname verder kan bemoeilijken: *“So, ik ben alleen. Soms ik ga [naar Taalcafé]. Soms [eh] niet”*. Deze ouder legt dan verder uit dat het binnen haar dagindeling dan beter past om boodschappen te doen en de lunch voor te bereiden voor haar kinderen.

Sommige ouders ervaren dan echter juist verlichting door de huisbezoeken of de andere onderdelen van het programma, en geven bijvoorbeeld aan dat zij het prettig vinden dat de begeleider hen ontlast door zelfstandig met het kind aan de slag te gaan. *“Dus ja, ik had ook zo mijn dingetjes te doen of de oudste hier. Dus zij hield zich dan eigenlijk met hem bezig, had zoiets van: ga jij maar je eigen ding doen.”* Over het bezoek aan huis specifiek stelde deze ouder: *“Dat maakt het voor mij in ieder geval wel makkelijker. En zeker als het 's middags was, dat ik bijvoorbeeld met [ander kind] hier kon zijn en bijvoorbeeld zijn huiswerk kon maken”*. Later legt ze uit: *“En het is natuurlijk gewoon makkelijk dat ze aan huis komen”*. Een andere ouder stelt: *“En [eh], het was toen ook de bedoeling dat ik ook wat meer tijd voor mezelf ging maken. Ja, en dat kon daar [Sjpruutcafé] ook, want je gaat daar gewoon knutselen met de andere moeders inderdaad”*.

Flexibiliteit bij het plannen van afspraken wordt als zeer waardevol ervaren. *“Want ja, normaal ging ik altijd [eh], woensdagochtend ga ik vaak met hem zwemmen. Maar meestal konden we wel zo kijken dat ze daarvoor of daarna kwam, dus. (...) Dus het was wel in te passen dan.”*

Belastende factoren voor kinderen

Ongeveer een derde van de gezinnen geeft aan dat deelname soms te veel wordt voor hun kind. *“En [naam kind] blijft een beetje moe. En als [naam kind] gaat naar de peuterspeelzaal en [naam SCHUNCK-professional] is hier en dan moet hij naar de logopedie [naam kind] laat nie zien dat het is een beetje veel voor hem.”* Kinderen hebben naast het programma ook school, logopedie, tijd bij de andere ouder of rustmomenten nodig. Het beste is daarom om het programma nog beter af te stemmen op hun agenda en energie.

Drempels om zelf deel te nemen

Eén ouder geeft aan dat zij door haar eigen persoonlijkheid moeite had om zelfstandig naar het Sjpruutcafé te gaan. Het hielp haar om samen met iemand anders te gaan, wat aangeeft dat extra ondersteuning bij de eerste stappen in het programma kan helpen drempels te verlagen.

Ik vond het alleen altijd heel moeilijk om zelf de stap te nemen, want dat was spannend. Omdat ik toch ja, ik ben niet meer zo volledig verlegen en terughoudend als vroeger. (...) Maar dat is toch, ja, dat blijft zo wel een beetje in je hangen. (...) Maar [eh] mijn [familielid] ging toen naar [eh] het Sjspruutcafé. (...) En die zei van: o, dan kom je gewoon met mij mee, dan ga je niet alleen. Want is de stap voor jou wat makkelijker gemaakt. (...) En toen ben ik heel lang naar Sjspruut geweest.

Een andere ouder gaf aan het heel fijn te vinden dat de bibliotheekmedewerker, die zij van het Sjspruutcafé kende, met haar mee wilde gaan naar het Voorleesuurkje in de bibliotheek. *"Ja, die [de SCHUNCK-professional] kwam in het begin naar mij toe, meteen. (...) En toen gingen we naar bibliotheek samen. Heb ik ook hun [de kinderen] aangemeld."*

Motivatatie en samenwerking tussen ouders

Alle gezinnen die deelnemen, blijken gemotiveerd en noemen het belang van het programma voor hun eigen ontwikkeling en die van hun kind: *"(...) Dus alle hulp die ze kan krijgen, hè. Dat is altijd superwelkom, dus [eh]. En ik doe er al-altijd superveel de moeite voor, want ik vind het gewoon belangrijk dat mijn kind gewoon fatsoenlijk op kan groeien"*. Een ouder vertelt trots: *"Heb ik het voorgelezen en alles. Ik had eerst moeite met voorlezen. (...) En ook gewoon en ook met schrijven. En nou [eh] lukt het wel. (...) Nou probeer ik het, hè. (...) Helemaal uit mijn eigen. Ook schrijven..."*. Twee ouders noemen echter dat hun (ex-)partner niet meewerkt of het nut van het programma niet inziet. Dit kan deelname bemoeilijken wanneer ouderlijke samenwerking nodig is.

Tips voor verbetering van het programma

Uit de gesprekken met de deelnemende gezinnen zijn verschillende suggesties naar voren gekomen om het programma 'Gezinsgericht Werken aan Taal' van SCHUNCK bibliotheek nog verder te verbeteren. De adviezen richten zich op informatievoorziening, het aanbod en de inhoud van activiteiten. Met deze suggesties hopen de deelnemende gezinnen dat het programma 'Gezinsgericht Werken aan Taal' nog beter kan aansluiten op hun behoeften en zo de positieve impact nog verder kan vergroten.

Betere informatievoorziening

Een aantal gezinnen geeft aan dat de informatievoorziening vanuit SCHUNCK bibliotheek verbeterd kan worden. Zo is niet altijd duidelijk dat een gratis bibliotheekabonnement ook in andere vestigingen dan het Glaspaleis kan worden aangevraagd. *"Ik ging wel proberen online, om daar [eh] hierin, dus als ik [eh] of Google en ik zoek, er is een bibliotheek hier. Maar [eh] dus die-die adres stond daar niet. Dat ik kon daar gaan. Ik moet in Heerlen gaan. En ik ga niet zoveel in Heerlen."* Een ouder gaf aan dat het fijn is om in opvoedkundige boeken van de bibliotheek dingen op te kunnen zoeken, en zou graag deze boeken ook gratis willen lenen: *"Want [eh] deze had ik eigenlijk te leen, maar er is wat overheen geknoeid. Dus die heb ik over mogen kopen. (...) Dus die is nou in eigen bezit."* Ouders weten niet altijd dat ze behalve kinderboeken ook opvoedkundige boeken gratis kunnen lenen.

Verbeteringen in het taalcafé

Het taalcafé wordt door veel gezinnen als waardevol ervaren, maar er zijn enkele aandachtspunten. Zo geven deelnemers aan dat sommige andere deelnemers te veel kletsen en niet serieus meedoen, wat het oefenen van de taal belemmert. Daarnaast wordt opgemerkt dat de groepen soms te groot zijn, waardoor deelnemers te weinig gelegenheid hebben om zelf te oefenen met praten, en dat het taalniveau erg kan variëren. Een ouder: *"Nee, taalcafé heel druk. (...) Ja. Daar is [eh] Mamacafé heel [eh] rustig, goed [eh], praten"*, en een andere ouder zegt: *"Ja, als je met groep [eh] is goed. Met groep is goed, maar is [eh] beetje... Een uur dat is [eh] niet [eh]... Dus [eh] dat is weinig tijd, een uur. Dan*

[eh] daar is tien mensen". Een mogelijke oplossing die gezinnen opperen is het creëren van kleinere groepjes op basis van taalniveau. Ook vinden sommige deelnemers het storend of niet fijn dat er onderling in de moedertaal wordt gesproken.

Uitbreiding en flexibiliteit van het aanbod

Flexibiliteit werd genoemd als een positief aspect door meerdere gezinnen, maar er zijn ook gezinnen die aangeven dat ze behoefte hebben aan meer flexibiliteit. Dit betreft zowel de frequentie als de duur van de activiteiten, evenals de mogelijkheid om afspraken flexibeler in te plannen. Zo willen sommige gezinnen vaker bijeenkomsten bijwonen in de bibliotheek. Een ouder zegt hierover: *"Verbeteren, ik denk misschien twee keer per week. (...) Vaak, vaker gaan"*. En een andere ouder: *"Met contact, met mensen. [eh] Als je al één keer per week, ik denk niet noe-, [eh] genoeg. Voor snel leren"*. Andere gezinnen geven aan dat de vaders die voor een uitzendbureau werken, en daardoor soms een paar weken wel en soms een paar weken geen werk hebben en/of onregelmatigheidsdiensten draaien, niet flexibel in- en uit het aanbod van SCHUNCK bibliotheek kunnen stappen. En doordat de vaders dan een tijdje niet werken en weinig Nederlands praten, vergeten zij de Nederlandse taal weer een beetje: *"Als jij kom in [eh] huis (als je thuis komt te zitten zonder werk, red.), alles-alles vergeten"*. Ook gaven gezinnen aan graag langer gebruik te willen maken van de ondersteuning, bijvoorbeeld wanneer hun kind ouder wordt en nog steeds hulp nodig heeft. *"De bibliotheek is heel grote kinderen, ik denk. Vroeger is heel mijn zoon is hulpen, kinderen, meisje. Meisje komt al die, mijn zoon is drie jaar, twee jaar. Is hele tijd komt spreken, spoe-spelen [eh], maar nu is groep, maar [eh] rekenen problem."* Verder wordt voorgesteld het programma uit te breiden met extra activiteiten, zoals uitstapjes en ontmoetingsmomenten. *"Ja, ik vind [eh] samen gaan [eh] bezoeken. (...) Ja, of gewoon buiten en koffiedrinken. (...) Ja, want contact altijd belangrijk"*. Ten slotte komt naar voren dat het fijn is als er geen actieve deelname van de ouder vereist is bij een thuisbezoek, zodat de ouder zich bijvoorbeeld met andere zorgtaken kan bezighouden.

Ondersteuning buiten taal

Naast taalvaardigheid hebben sommige gezinnen behoefte aan bredere ondersteuning. Ook zou er aandacht kunnen zijn voor andere vaardigheden, zoals rekenen. *"Ja, is [eh] alleen [eh] die mijn zoon mag is die hulp van de [eh] rekenen. Mijn zoon is rekenen een beetje laag."* Een ouder noemt dat ze moeite heeft met de weg vinden waardoor ze zichzelf niet ver kan verplaatsen, maar dat wel graag zou willen leren: *"En dat is wel iets dat ik zou willen leren. Ik wil altijd vooruitkomen als, als ik dingen, vraag ik altijd hulp. Maar ik zou wel zelf willen leren."*

Afstemming met school

Een enkel gezin ervaart dat het advies van SCHUNCK bibliotheek niet altijd overeenkomt met het advies van de school, bijvoorbeeld over de vraag of kinderen elke dag ook thuis moeten oefenen met lezen of dat dat juist te veel wordt voor kinderen. *"Ja, niet goed voor... omdat tot half drie hij thuis [eh] leren. Kom naar huis. Die moet beetje spelen, die moet rusten."* Meer afstemming met onderwijsinstellingen zou daarom kunnen bijdragen aan een eenduidige aanpak.

Betere aansluiting op de doelgroep

Een gezin geeft aan dat de materialen en activiteiten beter bij hen kunnen aansluiten. Deze ouder vertelt dat piraten in verhalen tegenwoordig vaak als meisjes worden weergegeven, terwijl het goed zou zijn om mannelijke piraten te laten zien.

Ik heb nou hier de Bende van Piraat Kaat en dat vind ik dan wel jammer, want het gaat over een vrouwelijke piraat. (...) Ja, ik heb het dan over de jongensboeken, maar we zijn nou in de in een hele gekke wereld met dat gender re... Weet ik het, [eh] alles is... Hij, zij, het bestaat dadelijk niet meer. Het moet allemaal het en-en weet ik het wat zijn. Totaal ontspoord zijn ze.

Ja, en ik had toch eigenlijk liever gehad van: jongens, kleine jongens, grote jongens, kleine meisjes, grote meisjes.

Hoewel inclusiviteit vaak gericht is op het zichtbaar maken van ondervertegenwoordigde groepen, is het belangrijk om hierin een balans te vinden, zodat iedereen zich in de verhalen kan herkennen. Dit soort kleine aanpassingen kan bijdragen aan een inclusiever aanbod. Verder noemt een ouder dat er weinig passend leesmateriaal beschikbaar is voor kinderen die achterlopen met lezen. De boeken zijn qua leesniveau dan wel geschikt, maar de onderwerpen worden als te kinderachtig ervaren. Deze zelfde ouder vertelt dat de boeken die het kind kan lezen "totaal niet" leuk voor hem zijn, omdat de boeken te kinderachtig zijn. Dit onderstreept het belang van het aanbod met de gezinnen te bespreken om het zo aan te passen aan wat zij fijn vinden.

Conclusie

Dit onderzoek heeft de ervaringen van deelnemende gezinnen en de door hen waargenomen effecten van het programma 'Gezinsgericht Werken aan Taal' onderzocht. Op basis van de verzamelde data kunnen de volgende conclusies worden getrokken.

Ervaring van deelnemende gezinnen met het programma 'Gezinsgericht Werken aan Taal'

De gezinnen die deelnamen aan het programma rapporteren over het algemeen positieve ervaringen. Veel ouders begonnen zonder duidelijke verwachtingen. Ze vonden de brede ondersteuning fijn, omdat die niet alleen gericht was op hun kinderen, maar ook op henzelf. Tevens beschouwden de ouders de deskundigheid en betrokkenheid van de begeleiders als zeer waardevol. Daarnaast werd de persoonlijke en flexibele aanpak van het programma hoog gewaardeerd. Ook bleek de combinatie van taalontwikkeling en praktische ondersteuning een belangrijke meerwaarde te bieden.

Ervaren effecten van het programma 'Gezinsgericht Werken aan Taal'

Uit de bevindingen blijkt dat het programma positieve effecten heeft op verschillende aspecten. Zowel ouders als kinderen boeken vooruitgang in hun taalvaardigheid, wat bij sommige ouders leidt tot een groter zelfvertrouwen. Daarnaast wordt een toename in leesplezier bij kinderen waargenomen, en hebben zowel ouders als kinderen plezier in het programma. Bovendien faciliteert het programma sociale interacties tussen en voor de gezinnen, wat ook bijdroeg aan de opbouw van nieuwe contacten. Dit zorgt voor meer zelfstandigheid door praktische hulp bij zaken als het begrijpen van officiële documenten en de voorbereiding op examens.

Samenvattend kan worden gesteld dat 'Gezinsgericht Werken aan Taal' een effectieve aanpak is om zowel de taalontwikkeling als de sociale en praktische zelfredzaamheid van gezinnen te bevorderen.

Discussie

Dit onderzoek beantwoordt de vragen hoe de deelnemende gezinnen het programma 'Gezinsgericht Werken aan Taal' - specifiek het onderdeel taalondersteuning op maat voor gezinnen - ervaren en welke effecten zij aan het programma toeschrijven. De resultaten laten zien dat gezinnen het programma als waardevol ervaren en positieve veranderingen in hun taalvaardigheid en die van hun kinderen signaleren. In deze discussiesectie worden de bevindingen gecontextualiseerd, theoretische inzichten besproken en aanbevelingen geformuleerd voor verdere optimalisatie van het programma.

Flexibiliteit in ondersteuning

Momenteel richt de ondersteuning zich op activiteiten overdag, wat mogelijkheden biedt om

werkende ouders in de toekomst nog beter te betrekken. Daarnaast krijgen kinderen die in een vroeg stadium ondersteuning ontvangen momenteel niet de kans om in latere basisschooljaren van aanvullende ondersteuning te profiteren. Daarnaast benadrukken onze resultaten het belang van een leeftijdsspecifieke aanpak binnen taalondersteunende interventies. Studies van onder andere Rowe (2012) en Weisleder en Fernald (2013) tonen aan dat interactieve gesprekken cruciaal zijn voor efficiënte taalverwerking en de ontwikkeling van een rijke woordenschat. Terwijl jonge kinderen vooral profiteren van een grote hoeveelheid taalinput, verschuift de focus bij oudere kinderen naar de kwaliteit en complexiteit van taal. Dit suggereert dat interventies afgestemd moeten worden op de ontwikkelingsfase van het kind en dat ouders hierin begeleid moeten worden. Een uitbreiding naar een flexibelere en langdurigere benadering, waarbij gezinnen ook de mogelijkheid hebben opnieuw deel te nemen wanneer hun kinderen ouder zijn geworden, kan de begeleiding van kinderen verbeteren en de positieve impact van de interventie verder versterken.

Motivatie

De Zelfdeterminatietheorie van Ryan en Deci (2000) en de subtheorie Cognitive Evaluation Theory (Deci & Ryan, 1980, 1985) benadrukken hoe belangrijk de basisbehoeften autonomie, verbondenheid en competentie zijn voor intrinsieke motivatie en leren. Ons onderzoek laat zien dat het programma 'Gezinsgericht Werken aan Taal' hierop effectief inspeelt. De flexibiliteit die veel ouders ervaren, draagt bij aan hun gevoel van autonomie, de verbondenheid wordt versterkt door de hechte band met begeleiders en andere deelnemers, en het zelfvertrouwen dat sommige ouders krijgen versterkt hun gevoel van competentie. Daarbij geeft deze theorie aan dat er voorwaarden zijn die intrinsieke motivatie kunnen bevorderen (Ryan & Deci 2000; Torres van Grinsven et al., 2014). Een van deze voorwaarden is plezier (Torres van Grinsven et al., 2014). Onze huidige studie laat duidelijk zien dat ouders en kinderen plezier ervaren aan hun deelname aan de verschillende activiteiten binnen het programma.

Het programma kan nog effectiever worden door verder tegemoet te komen aan deze behoeften. Door gezinnen nog meer keuzevrijheid te bieden in hun leerproces, bijvoorbeeld met flexibele deelnameopties en gepersonaliseerde activiteiten, kan hun motivatie verder worden versterkt. Daarnaast is het waardevol om de sociale cohesie te bevorderen door vaker regelmatige bijeenkomsten zoals Mamacafés en taalcafés te organiseren alsook uitstapjes, waarbij taalcoaches actief bijdragen aan een warme en ondersteunende sfeer. Tot slot kan het gevoel van competentie verder worden versterkt door programma's aan te bieden die aansluiten bij verschillende niveaus en door de vooruitgang van gezinnen regelmatig te erkennen. Door deze aanbevelingen te implementeren, worden de motivatie en betrokkenheid van gezinnen verder vergroot, wat de effectiviteit van het programma zal verbeteren.

Culturele diversiteit benutten

Vertraagde taalontwikkeling is een complex en multifactorieel proces waarbij biologische, omgevings- en culturele factoren een rol spelen. Zo blijkt uit onderzoek dat de kwaliteit en kwantiteit van taalinput - met name via ouder-kindinteracties - essentieel is voor de ontwikkeling van taalvaardigheden (Weisleder & Fernald, 2013). Bovendien tonen studies aan dat meertaligheid en het gebruik van lokale dialecten een verrijking vormen, in tegenstelling tot het idee dat zij tot taalachterstand leiden (Bail et al., 2014; Grosjean, 1989).

Onze aanbeveling is om de culturele rijkdom binnen gezinnen sterker te benutten door in te spelen op de diversiteit van gezinnen. Dit kan gerealiseerd worden door meertalig leesmateriaal aan te bieden, interculturele ontmoetingen te organiseren en verhalen en tradities uit verschillende culturen te integreren in activiteiten. Het aanbieden van meertalig leesmateriaal heeft bijvoorbeeld positieve effecten op zowel de taalontwikkeling als de culturele identiteit van kinderen (Bail et al., 2014).

Daarnaast blijkt dat meertaligheid niet alleen cognitieve vaardigheden versterkt, maar ook het zelfvertrouwen van ouders vergroot, zeker wanneer zij toegang hebben tot materiaal in hun moedertaal (Adesope et al., 2010; Blom et al., 2014).

Interculturele ontmoetingen dragen bij aan sociale inclusie en versterken de verbondenheid tussen gezinnen met diverse achtergronden. Banks (2016) stelt dat dergelijke ontmoetingen wederzijds respect en een sterk gemeenschapsgevoel bevorderen, wat het welbevinden van gezinnen ten goede komt en hun betrokkenheid bij educatieve programma's vergroot. Eveneens kan het integreren van culturele verhalen en tradities in activiteiten de motivatie en betrokkenheid van kinderen versterken. Onderzoek bevestigt namelijk dat meertaligheid een essentieel onderdeel is van het leerproces en bijdraagt aan een positieve zelfwaardering (Agirdag, 2013; Blom et al., 2017).

Ten slotte kan het betrekken van rolmodellen en ervaringsdeskundigen uit diverse culturele achtergronden de motivatie van gezinnen aanzienlijk verhogen. Lockwood (2006) benadrukt dat rolmodellen een positieve invloed hebben op de zelfwaardering van zowel kinderen als ouders, doordat zij aantonen dat succes mogelijk is, ongeacht culturele of sociale achtergrond. Dit kan gezinnen helpen meer vertrouwen te krijgen in hun eigen mogelijkheden en in het succes van hun kinderen.

Gezien de positieve effecten van deze benaderingen is het van belang dat programma's, zoals het programma 'Gezinsgericht Werken aan Taal' van SCHUNCK bibliotheek, de culturele diversiteit en meertaligheid binnen gezinnen erkennen en benutten. Een geïntegreerde aanpak, die zowel de kwaliteit van de taalinput als de culturele identiteit versterkt, draagt bij aan de optimale ontwikkeling van kinderen en het welzijn van gezinnen.

Complexiteit taalontwikkeling

In de discussie over vertraagde taalontwikkeling is het belangrijk te erkennen dat dit een complex proces is, beïnvloed door veel verschillende factoren. Hoewel ouder-kindinteracties een belangrijke rol spelen, is het slechts één aspect van een veel breder spectrum van invloeden die bijdragen aan taalontwikkeling. Naast de directe interacties tussen ouders en kinderen kunnen ook biologische factoren, zoals erfelijke aanleg en hersenontwikkeling, van invloed zijn op de taalontwikkeling van een kind (Huttenlocher, 2009). Daarnaast spelen omgevingsfactoren zoals de sociaaleconomische positie van het gezin, de kwaliteit van de onderwijsomgeving en toegang tot middelen een cruciale rol (Hart & Risley, 1996).

Het is belangrijk om te begrijpen dat vertraagde taalontwikkeling niet te wijten is aan de inspanningen van ouders, en dat er veel verschillende factoren een rol spelen. Vaak zijn er meerdere mechanismen en invloeden die bijdragen aan de achterstand. Onderzoek toont aan dat taalontwikkeling sterk afhankelijk is van de kwaliteit en kwantiteit van de taalinput die kinderen ontvangen, en dat ouders mogelijk niet altijd voldoende middelen of kennis hebben om hun kinderen effectief te ondersteunen (Weisleder & Fernald, 2013). Dit benadrukt het belang van het bieden van gerichte ondersteuning aan ouders, maar het is ook belangrijk dat we deze problematiek niet reduceren tot een schuldvraag. Ouders kunnen zich schuldig voelen over de taalontwikkeling van hun kinderen, maar de factoren die bijdragen aan vertraagde taalontwikkeling zijn vaak buiten hun controle en veelomvattender dan alleen hun interacties.

SCHUNCK bibliotheek richt zich al effectief op het verbeteren van ouder-kindinteracties om taalontwikkeling te stimuleren, bijvoorbeeld door meer interactieve en rijke taalinput te bieden. Dit is een waardevolle en noodzakelijke aanpak. Echter, het is belangrijk om te realiseren dat de zorgvraag niet alleen om dit aspect draait. Er spelen veel meer factoren een rol, zoals contextuele en

biologische invloeden. Het is belangrijk dat SCHUNCK bibliotheek zich bewust is van deze bredere invloeden en zich de grenzen van gezinsgericht werken goed realiseert.

Referenties

- Adesope, O. O., Lavin, T., Thompson, T., & Ungerleider, C. (2010). A systematic review and meta-analysis of the cognitive correlates of bilingualism. *Review of Educational Research*, 80(2), 207–245.
- Agirdag, O. (2013). The long-standing effects of bilingualism on children of immigration: Student bilingualism and future earnings. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 17(4), 449–464.
- Algemene Rekenkamer (2016). *Aanpak van laaggeletterdheid*. Verkregen op 25 december 2024, via <https://www.rekenkamer.nl/publicaties/rapporten/2016/04/20/aanpak-van-laaggeletterdheid>
- Bail, A., Morini, G., & Newman, R. S. (2014). Look at the gato! Code-switching in speech to toddlers. *Journal of Child Language*, 42, 1073–1101.
- Banks, J. A. (2016). *Cultural diversity and education*. Routledge.
- Belin, P., Bestelmeyer, P. E. G., Latinus, M., & Watson, R. (2011). Understanding voice perception. *British Journal of Psychology*, 102, 711–725.
- Berenschot. (2021). *Handreiking kwaliteit aanpak laaggeletterdheid*. Verkregen op 2 maart 2025, via <https://basisvaardigheden.nl/sites/default/files/2021-09/Handreiking%20Laaggeletterdheid.pdf>
- Bernstein, B. (1971). *Class, codes and control: Volume 1, theoretical studies towards a sociology of language*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203014035>
- Blom, E. (2019). *Wat iedereen moet weten over de taalontwikkeling van kinderen in meertalige gezinnen*. Universiteit Utrecht. Verkregen op 23 maart 2025, van https://www.uu.nl/sites/default/files/oratietekst_elma_blom.pdf
- Blom, E., Boerma, T., Bosma, E., Cornips, L., & Everaert, E. (2017). Cognitive advantages of bilingual children in different sociolinguistic contexts. *Frontiers in Cognition*, 8, 552.
- Blom, E., Küntay, A., Messer, M., Verhagen, J., & Leseman, P. (2014). The benefits of being bilingual: Working memory in bilingual Turkish-Dutch children. *Journal of Experimental Child Psychology*, 128, 105–119.
- Boeije, H. (2014). *Analyseren in kwalitatief onderzoek: Denken en doen*. 2de druk, Boom uitgevers.
- Bourdieu, P. (2011). The forms of capital (1986). In *Cultural theory: An anthology* (Vol. 1, pp. 81–93). Wiley-Blackwell. <https://doi.org/10.1002/9780470755679.ch15>
- Bransford, J. D., Brown, A. L., & Cocking, R. R. (1999). *How people learn: Brain, mind, experience, and school*. National Academy Press.
- Byrnes, J. P. (2001). *Mind, brains, and learning: Understanding the psychological and educational relevance of neuroscientific research*. Guilford press.
- Carter, N. (2014). The use of triangulation in qualitative research. *Number 5/September 2014*, 41(5), 545–547.
- Centraal Bureau voor de Statistiek. (2024a). *Monitor Nationaal Programma Heerlen-Noord*. Verkregen op 3 december 2024, via https://dashboards.cbs.nl/v5/monitor_nphln/

- Centraal Bureau voor de Statistiek. (2024b). *SES-WOA scores per wijk en buurt*. Verkregen op 3 december 2024, via <https://www.cbs.nl/nl-nl/onze-diensten/methoden/onderzoeksomschrijvingen/korte-onderzoeksomschrijvingen/ses-woa-scores-per-wijk-en-buurt>
- Centraal Bureau voor de Statistiek. (2024c). *Sociaaleconomische status: Scores per wijk en buurt, regio-indeling 2022*. Verkregen op 3 december 2024, via <https://www.cbs.nl/nl-nl/cijfers/detail/85539NED#shortTableDescription>
- Centraal bureau voor de Statistiek. (2024d). *Verwachte onderwijsachterstanden*. Verkregen op 3 december 2024, via <https://dashboards.cbs.nl/v5/onderwijsachterstanden/>
- Childs, M. R. (1998). Prenatal language learning. *Journal of Prenatal and Perinatal Psychology and Health*, 13, 99-122.
- Chugani, H. T., Phelps, M. E., & Mazziotta, J. C. (1987). Positron emission tomography study of human brain functional development. *Science*, 256(5057), 1501–1506. <https://doi.org/10.1002/ana.410220408>
- Creswell, J. W. (2014). *Educational research: Planning, conducting and evaluating quantitative and qualitative research*. Pearson.
- Cutcliffe, J. R. (2000). Methodological issues in grounded theory. *Journal of Advanced Nursing*, 31(6), 1476-1484.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1980). The empirical exploration of intrinsic motivational processes. In L. Berkowitz (Ed.), *Advances in experimental social psychology* (Vol. 13, pp. 40–80). Academic Press.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. New York: Plenum.
- Döring, N., & Bortz, J. (unter Mitarbeit von Pöschl, S.) (2016). *Forschungsmethoden und Evaluation in den Sozial- und Humanwissenschaften*. Springer Verlag.
- Driessen, G., Smit, F., & Slegers, P. (2005). Parental involvement and educational achievement. *British Educational Research Journal*, 31(4), 509–532. <https://doi.org/10.1080/01411920500148713>
- Ellis, A. W., & Lambon Ralph, M. A. (2000). Age of acquisition effects in adult lexical processing reflect loss of plasticity in maturing systems: Insights from connectionist networks. *Journal of Experimental Psychology: Learning, memory, and cognition*, 26(5), 1103.
- Evans, G. W. (2004). The environment of childhood poverty. *American Psychologist*, 59(2), 77-92. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.59.2.77>
- Expertisepunt Basisvaardigheden. (2021). *Begrippenlijst laaggeletterdheid: Handreiking gemeentelijk kwaliteitsbeleid voor het non-formele aanbod voor basisvaardigheden*. Verkregen op 28 december 2024, via https://basisvaardigheden.nl/sites/default/files/2021-09/Begrippenlijst%20Laaggeletterdheid_1.pdf
- Fenson, L., Dale, P. S., Reznick, J. S., Bates, E., Thal, D. J., Pethick, S. J., ... & Stiles, J. (1994). Variability in early communicative development. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 59(1-185).

- Forget-Dubois, N., Dionne, G., Lemelin, J.-P., Pérusse, D., Tremblay, R. E., & Boivin, M. (2009). Early child language mediates the relation between home environment and school readiness. *Child Development*, 80(3), 736–749. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2009.01294.x>
- GeletterdheidInZicht.nl. (n.d.). *Aandeel laaggeletterden naar regio*. Verkregen op 26 maart 2024, via <https://geletterdheidinzicht.nl>
- Gibbert, M., & Ruigrok, W. (2010). The “What” and “How” of case study rigor: Three strategies based on published work. *Organizational Research Methods*, 13(4), 710–737. <https://doi.org/10.1177/1094428109351319>
- Grosjean, F. (1989). Neurolinguists, beware! The bilingual is not two monolinguals in one person. *Brain and language*, 36(1), 3-15.
- Hart, B., & Risley, T. R. (1996). Meaningful differences in the everyday experience of young American children. *Community Alternatives*, 8, 92-93.
- Historiek. (2020). *Het Romeinse badhuis van Heerlen: Het oudste van Nederland*. <https://historiek.net/romeins-badhuis-in-heerlen-is-oudste-gebouw-van-nederland/132299/>
- Huttenlocher, P. R. (2009). *Neural plasticity: The effects of environment on the development of the cerebral cortex*. Harvard University Press.
- Huttenlocher, P. R., & Dabholkar, A. S. (1997). Regional differences in synaptogenesis in human cerebral cortex. *Journal of comparative Neurology*, 387(2), 167-178.
- Jensen, E. (2005). *Teaching with the brain in mind*. Association for Supervision and Curriculum Development.
- John, W. S., & Johnson, P. (2000). The pros and cons of data analysis software for qualitative research. *Journal of Nursing Scholarship*, 32, 393–397. <https://doi.org/10.1111/j.1547-5069.2000.00393.x>
- Jussim, L., & Harber, K. D. (2005). Teacher expectations and self-fulfilling prophecies: Knowns and unknowns, resolved and unresolved controversies. In J. P. Forgas (Ed.), *The social psychology of consumer behavior* (pp. 289–303). Psychology Press.
- Lipsch-Wijnen, I., Molin, F., Nijland, F., & Torres van Grinsven, V. (2025, February 24). A qualitative, inclusive, participatory, critical ethnographic study on the perceived effects of a community-based program on low literacy for families in vulnerable areas. <https://doi.org/n2ws>
- Lockwood, P. (2006). “Someone like me can be successful”: Do college students need same-gender role models? *Psychology of women quarterly*, 30(1), 36-46.
- Mariani, B., Nicoletti, G., Barzon, G., Ortiz Barajas, M. C., Shukla, M., Guevara, R., ... & Gervain, J. (2023). Prenatal experience with language shapes the brain. *Science Advances*, 9(47), eadj3524.
- Martinez-Alvarez, A., Gervain, J., Koulaguina, E., Pons, F., & De Diego-Balaguer, R. (2023). Prosodic cues enhance infants’ sensitivity to nonadjacent regularities. *Science Advances*, 9, eade4083. <https://doi.org/10.1126/sciadv.ade4083>
- Marx, V., & Nagy, E. (2015). Fetal behavioural responses to maternal voice and touch. *PLOS ONE*, 10(6), e0129118. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0129118>
- Maykut, P., & Morehouse, R. (1994). *Beginning qualitative research: A philosophic and practical guide*. The Falmer Press.

- McCandliss, B. D., Fiez, J. A., Protopapas, A., Conway, M., & McClelland, J. L. (2002). Success and failure in teaching the [r]-[l] contrast to Japanese adults: Tests of a Hebbian model of plasticity and stabilization in spoken language perception. *Cognitive, Affective, & Behavioral Neuroscience*, 2(2), 89-108.
- Minai, U., Gustafson, K., Fiorentino, R., Jongman, A., & Sereno, J. (2017). Fetal rhythm-based language discrimination: A biomagnetometry study. *NeuroReport*, 28(10), 561-564: [10.1097/WNR.0000000000000794](https://doi.org/10.1097/WNR.0000000000000794)
- Mize, K. (2017). Language acquisition in utero and beyond. *Psychology of Language*. Verkregen op 19 februari 2025, via <https://pressbooks.pub/psycholinguisticsfall2017section2/chapter/language-acquisition-in-utero-and-beyond/>
- Mukred, R., Kassar, A., Qureshi, M., Domene, J. F., & Mudry, T. (2024). Weaving many threads: Reflections on data analysis and rigour in arts-based engagement ethnography. *Methods in Psychology*, 10, 100138.
- Nationaal Programma Heerlen-Noord (2024). *Leren*. Verkregen op 28 november 2024, via <https://www.heerlen-noord.nl/thema/leren/>
- Neuman, S. B., & Celano, D. (2001). Access to print in low-income and middle-income communities: An ecological study of four neighborhoods. *Reading Research Quarterly*, 36(1), 8-26.
- Nowell, L. S., Norris, J. M., White, D. E., & Moules, N. J. (2017). Thematic analysis: Striving to meet the trustworthiness criteria. *International Journal of Qualitative Methods*, 16(1). <https://doi.org/10.1177/1609406917733847>
- Ochs, E., & Schieffelin, B. (2001). Language acquisition and socialization: Three developmental stories and their implications. In A. K. Duranti (Ed.), *Linguistic anthropology: A reader* (pp. 263–301). Blackwell.
- Overheid.nl. (2011). *Meerjarenplan Alfabetisering 2003-2006*. Verkregen op 28 maart 2025, via <https://zoek.officielebekendmakingen.nl/kst-28760-22.html#>
- Patton, M. Q. (1990). *Qualitative evaluation and research methods* (2nd ed.). Sage.
- Pollard-Durodola, S. D., Gonzalez, J. E., Saenz, L., Soares, D., Resendez, N., Kwok, O., ... & Zhu, L. (2016). The effects of content-related shared book reading on the language development of preschool dual language learners. *Early Childhood Research Quarterly*, 36, 106–121.
- Ramey, C. T., & Ramey, S. L. (2004). Early learning and school readiness: Can early intervention make a difference? *Merrill-Palmer Quarterly*, 50(4), 471-491.
- Rijksdienst voor het Cultureel Erfgoed. (2022). *Kastelen in Nederland: Erfgoed van allure*. Verkregen op 5 december 2024, via <https://cultureelerfgoed.nl/onderwerpen/kastelen>
- Rijksoverheid. (z.d. a). *Aanpak laaggeletterdheid*. Verkregen op 26 november 2024, via <https://www.rijksoverheid.nl/onderwerpen/laaggeletterdheid/aanpak-laaggeletterdheid>
- Rijksoverheid. (z.d. b). *Referentieniveaus taal en rekenen*. Verkregen op 26 maart, 2025, via <https://www.rijksoverheid.nl/onderwerpen/basisvaardigheden/referentieniveaus-taal-en-rekenen>
- Rijksoverheid. (z.d. c). *Maatregelen voor meer en betere bibliotheken*. Verkregen op 3 maart, 2025, via <https://www.rijksoverheid.nl/onderwerpen/lezen-en-bibliotheken/openbare-bibliotheken>

- Ritchie, J., Lewis, J., McNaughton Nicholls, C., & Ormston, R. (2014). *Qualitative Research Practice: A guide for social science students & researchers*. Sage.
- Ritondo, T., Bean, C., & Lesser, I. (2024). Pictures and processes: The use of autophotography to illustrate the experience of physical activity engagement in motherhood. *Methods in Psychology*, 10, 100139.
- Rivas, C. (2012). Coding and analyzing qualitative data. In C. Seale (Ed.), *Researching society and culture* (pp. 380–396). Sage Publications Ltd.
- Rosenthal, R., & Jacobson, L. F. (1968). Teacher expectations for the disadvantaged. *Scientific American*, 218(4), 19-23.
- Rowe, M. L. (2012). A longitudinal investigation of the role of quantity and quality of child-directed speech in vocabulary development. *Child Development*, 83(5), 1762–1774.
<http://www.jstor.org/stable/23321195>
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). Intrinsic and extrinsic motivations: Classic definitions and new directions. *Contemporary Educational Psychology*, 25, 54–67.
<http://dx.doi.org/10.1006/ceps.1999.1020>
- Sameroff, A. (1975). Transactional models in early social relations. *Human Development*, 18(1-2), 65–79. <https://doi.org/10.1159/000271476>
- Schaerlaekens, A. (2021). *Kinderen en taal: Hoe kinderen taal leren en hoe je hen daarbij kunt helpen*. LannooCampus.
- SCHUNCK. (z.d.). *Het Glaspaleis: Een icoon van modernisme*. Verkregen op 28 november 2024, via <https://schunck.nl/over-schunck/wie-we-zijn/over-het-glaspaais>
- SCHUNCK. (2022a). *Gezinsgericht werken*. Verkregen op 29 november 2024, via <https://schunck.nl/bibliotheek/leren-en-ontwikkelen/gezinsgericht-werken>
- SCHUNCK. (2022b). *Introductie nieuwe werkwijze en handboek: Gezinsgericht werken*. Verkregen op 28 november 2024, via <https://schunck.nl/bibliotheek/nieuws-en-verhalen/introductie-nieuwe-werkwijze-en-handboek-gezinsgericht-werken>
- Shenton, A. K. (2004). Strategies for ensuring trustworthiness in qualitative research projects. *Education for Information*, 22(2), 63–75.
- Sirin, S. R. (2005). Socioeconomic status and academic achievement: A meta-analytic review of research. *Review of Educational Research*, 75(3), 417–453.
<https://doi.org/10.3102/00346543075003417>
- Stichting Leerplan Ontwikkeling. (2024) *Laaggeletterdheid*. Verkregen op 14 december 2024, via <https://www.slo.nl/thema/vakspecifieke-thema/nederlands/laaggeletterdheid/>
- Stichting Lezen en Schrijven. (2018). *Feiten en cijfers laaggeletterdheid 2018: De invloed van lage basisvaardigheden op deelname aan de maatschappij*. Verkregen op 26 december 2024, via <https://www.lezenenschrijven.nl/wat-doen-wij/oplossing-voor-je-vraagstuk/feiten-cijfers-laaggeletterdheid-2018>
- Stichting Lezen en Schrijven. (2020a). *Laaggeletterdheid in Nederland*. Verkregen op 27 november 2024, via <https://www.lezenenschrijven.nl/over-laaggeletterdheid/informatie-over-laaggeletterdheid-nederland>
- Stichting Lezen en Schrijven. (2020b). *Maatwerktraject integrale aanpak laaggeletterdheid*. Verkregen op 3 maart 2025, via <https://www.lezenenschrijven.nl/wat-doen-wij/oplossing->

[voor-je-vraagstuk/maatwerktraject-integrale-aanpak-laaggeletterdheid?utm_source=chatgpt.com](https://www.lezenenschrijven.nl/wat-doen-wij/oplossing-voor-je-vraagstuk/voor-jou-en-je-kind-0)

Stichting Lezen en Schrijven. (2020c). *Voor jou en je kind: Interventie*. Verkregen op 27 november 2024, via <https://www.lezenenschrijven.nl/wat-doen-wij/oplossing-voor-je-vraagstuk/voor-jou-en-je-kind-0>

Stichting Lezen en Schrijven. (2023a). *Eén op de drie 15-jarige leerlingen in Nederland heeft onvoldoende leesvaardigheid*. Verkregen op 28 november 2024, via <https://www.lezenenschrijven.nl/over-stichting-lezen-en-schrijven/actueel/een-op-de-drie-15-jarige-leerlingen-nederland-heeft>

Stichting Lezen en Schrijven. (2023b). *Kennisblad Laaggeletterdheid in Nederland*. Verkregen op 29 november 2024, via <https://www.lezenenschrijven.nl/wat-doen-wij/oplossing-voor-je-vraagstuk/kennisblad-laaggeletterdheid-nederland>

Stichting Lezen en Schrijven. (2023c). *Laaggeletterdheid in Nederland*. Verkregen op 5 maart 2024, via <https://www.lezenenschrijven.nl/informatie-over-laaggeletterdheid-nederland>

Stichting Lezen en Schrijven. (2024). *Gemeentelijke Gezinsaanpak Geletterdheid*. Verkregen op 1 januari 2025, via <https://www.lezenenschrijven.nl/wat-doen-wij/oplossing-voor-je-vraagstuk/gemeentelijke-gezinsaanpak-geletterdheid>

Street, B. V. (2011). *Literacy in theory and practice*. Cambridge University Press.

The council of the European union. (2018). *Council recommendation on key competences for lifelong learning*. Verkregen op 28 maart 2025, via [https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0604\(01\)#:~:text=1,sound%2Faudio%20and%20digital%20materials%20across](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0604(01)#:~:text=1,sound%2Faudio%20and%20digital%20materials%20across)

Torres van Grinsven, V., Bolko, I., & Bavdaž, M. (2014). In search of motivation for the business survey response task. *Journal of Official Statistics*, 30(4), 579–606. <https://doi.org/10.2478/jos-2014-0039>

Vereniging Openbare Bibliotheken. (2025). *Bibliotheekwet*. Verkregen op 26 april 2025, via <https://www.debibliotheeken.nl/informatie/bibliotheekwet/>

Verwey Jonker Instituut. (2017). *Een inclusieve maatwerkaanpak armoede en schulden: Tips voor wijkteams en gemeenten*. Verkregen op 3 maart 2025, via https://www.verwey-jonker.nl/publicatie/een-inclusieve-maatwerkaanpak-armoede-en-schulden/?utm_source=chatgpt.com

Waar staat je gemeente. (2024). *Heerlen*. Verkregen op 26 december 2024, via <https://www.waarstaatjegemeente.nl/search/>

Weinberg, D., Stevens, G. W. J. M., Finkenauer, C., Brunekreef, B., Smit, H. A., & Wijga, A. H. (2019). The pathways from parental and neighbourhood socioeconomic status to adolescent educational attainment: An examination of the role of cognitive ability, teacher assessment, and educational expectations. *PLOS ONE*, 14(5), e0216803. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0216803>

Weisleder, A., & Fernald, A. (2013). Talking to children matters: Early language experience strengthens processing and builds vocabulary. *Psychological Science*, 24(11), 2143–2152. <https://doi.org/10.1177/0956797613488145>

Whitehurst, G. J., & Lonigan, C. J. (1998). Child development and emergent literacy. *Child Development*, 69(3), 848–872. <https://doi.org/10.2307/1132208>

Wilderink, L., Bakker, I., Schuit, A. J., Seidell, J. C., & Renders, C. M. (2021). Involving children in creating a healthy environment in low socioeconomic position (SEP) neighborhoods in The Netherlands: A participatory action research (PAR) project. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 18(22), 12131.
<https://doi.org/10.3390/ijerph182212131>

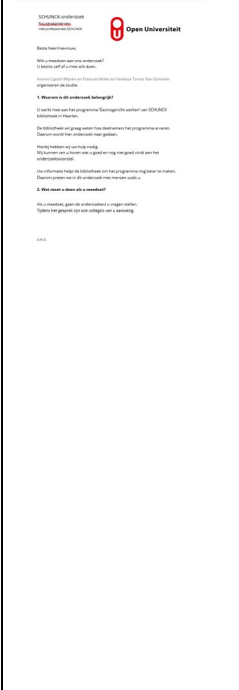
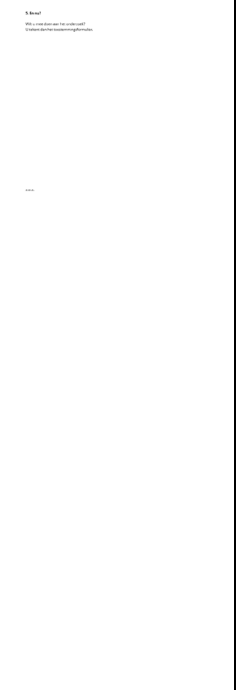
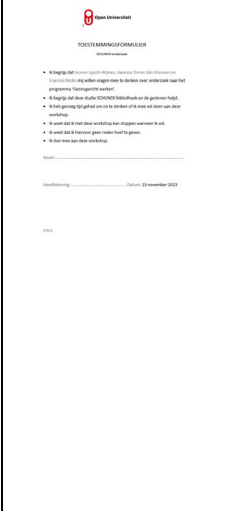
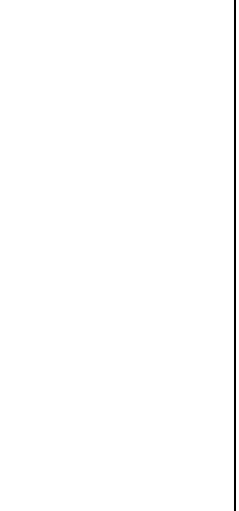
Yin, R. K. (2015). *Qualitative research from start to finish*. Guilford Publications.

Zicht op wijken. (2024). *Heerlen*. Verkregen op 26 december 2024, via
<https://zichtopwijken.nl/dashboard/58?region=NL00-GM0917>

Bijlagen

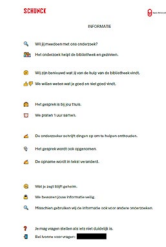
Voor het verzamelen van de data zijn diverse materialen ontwikkeld om een consistente dataverzameling te waarborgen.

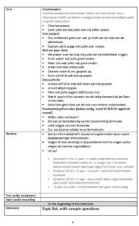
Alle materialen zijn beschikbaar via [Open Science Framework \(https://doi.org/n2ws\)](https://doi.org/n2ws) en worden hieronder kort toegelicht.

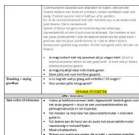
Fase 1 voorbereiding en methodologische verfijning				
Focusgroepinterview 1 met SCHUNCK-professionals en onderzoekers Voor de eerste focusgroep, waarin SCHUNCK-professionals en de onderzoeker samenkwamen, werden de volgende materialen ontwikkeld:				
Informatiebrief in makkelijke taal (versie 1) Deze brief informeerde de deelnemers over het onderzoek, de procedures en hun rechten. De brief in makkelijke taal was tevens onderdeel van de focusgroep: op welke punten kon de brief beter worden gemaakt zodat het nog beter past bij de gezinnen die we zouden gaan interviewen. SCHUNCK-professionals hebben veel waardevolle feedback gegeven!				
Toestemmingsformulier in makkelijke taal (versie 1) Dit formulier stelde de deelnemers in staat om geïnformeerd in te stemmen met hun deelname aan het onderzoek. Het formulier in makkelijke taal was tevens onderdeel van de focusgroep: op welke punten kon het formulier beter				

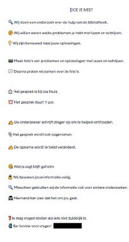
worden gemaakt zodat het nog beter past bij de gezinnen die we zouden gaan interviewen. SCHUNCK-professionals hebben veel waardevolle feedback gegeven!				
Presentatie en workshop Een presentatie werd gegeven om het onderzoeksvoorstel te verduidelijken en de methodologische keuzes te bespreken. De workshop bood de gelegenheid voor feedback en verdere verfijning van onderzoeksontwerp en -materialen. De vijf vragen tijdens de workshop richtten zich op 1) het formuleren van deelvragen, 2) het interviewen van kinderen binnen gezinsgerichte interviews, 3) het gebruik van beeldmateriaal tijdens het interviewen, 4) het maken van veldnotities, en 5) het verkrijgen van aanvullende input van de betrokkenen.				
Focusgroepinterview 2 met Mamacafé-leden, SCHUNCK-professionals en onderzoekers In de tweede focusgroep, met de Mamacafé-leden, SCHUNCK-professionals en onderzoekers, werden de volgende materialen ontwikkeld:				
Gatekeepersinstructie Dit document gaf de instructies voor de poortwachters zodat zij duidelijk wisten hoe ze de werving van deelnemers moesten begeleiden. Poortwachters (<i>gatekeepers</i>) zijn degenen die de toegang tot de				

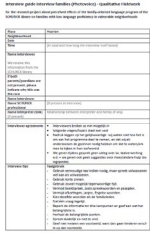
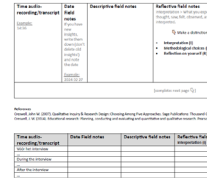
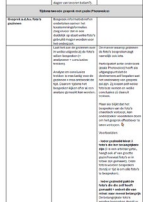
deelnemende gezinnen bemiddelen. In dit onderzoek waren dat SCHUNCK-professionals.				
Interviewgids Deze gids bevatte de vragen en richtlijnen voor de interviews, die specifiek waren afgestemd op de Mamacafé-leden. De vragenlijst bestond uit zes vragen die de begrijpelijkheid van de brieven peilden, de bereidheid om deel te nemen, de geschiktheid van de interviewvragen, aandachtspunten tijdens interviews, de inzet van de photovoicemethode en aanvullende suggesties. Hiermee werd waardevolle input verzameld om het onderzoek beter af te stemmen op de doelgroep.				
Informatiebrief in makkelijke taal (versie 2) Net als in de eerste focusgroep werd een eenvoudige en begrijpelijke informatiebrief verstrekt aan de deelnemers, en gevraagd waar verbeterpunten zaten.				
Toestemmingsformulier in makkelijke taal (versie 2) Dit formulier stelde de deelnemers in staat om geïnformeerd in te stemmen met hun deelname aan het onderzoek. Tevens werden de mama's gevraagd waar verbeterpunten zaten.				

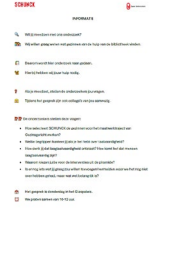
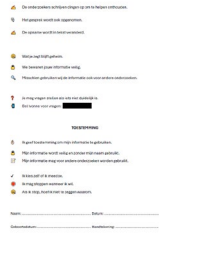
Zelfgebakken appeltaart Als blijk van waardering voor de deelname werd er een zelfgebakken appeltaart gegeven aan de deelnemers.				
Fase 2 diepte-interviews en photovoice-interviews				
Diepte-interviews met gezinnen en onderzoekers Voor de diepte-interviews, die werden gehouden met gezinnen en onderzoekers, werden de volgende materialen ontwikkeld:				
Informatiebrief in makkelijke taal (versie 3) Een eenvoudige en toegankelijke informatiebrief werd verstrekt om de gezinnen te informeren over het doel en de opzet van het interview. De informatiebrieven zijn besproken en aangepast op basis van feedback van SCHUNCK-professionals, de moeders van het Mamacafé, de privacy officer van de Open Universiteit en de commissie Ethische Toetsing Onderzoek van de Open Universiteit. Hierbij is aandacht besteed aan begrijpelijkheid, juridische nuances en ethische overwegingen.				
Toestemmingsformulier in makkelijke taal (versie 3) Dit formulier stelde de gezinnen in staat om op een begrijpelijke manier				

geïnformeerd in te stemmen met hun deelname aan het onderzoek. De toestemmingsformulieren zijn besproken en aangepast op basis van feedback van SCHUNCK-professionals, de moeders van het Mamacafé, de privacy officer van de Open Universiteit en de commissie Ethische Toetsing Onderzoek van de Open Universiteit. Hierbij is aandacht besteed aan begrijpelijkheid, juridische nuances en ethische overwegingen.				
Interviewgids De interviewgids bevatte een topiclist met voorbeeldvragen in makkelijke taal en onderwerpen die tijdens de gesprekken aan bod konden komen. De gids is na elke interviewronde aangepast op basis van de verkregen inzichten, wat gezinnen invloed gaf op het verloop van de dataverzameling. Voorbeelden van vragen zijn: Waarom doe je mee met het programma van de bibliotheek?, Waar krijg je hulp bij van de bibliotheek?, Wat heb je geleerd?, Wat werkt volgens jou?, Waarom?, Wat werkt niet?, Waarom?, Wat zou jij verbeteren?, Hoe?, Lees je je post altijd zelf?, Zijn er mensen die jou helpen als je brieven krijgt?, Ga je wel eens ergens alleen naar toe?, Hoe doe je dat?, App je wel eens?, En schrijf je dan, of spreek je in?				

																	
Observatiegids Dit document was bedoeld om de onderzoekers te ondersteunen bij het maken van veldnotities en het vastleggen van observaties tijdens de interviews. Op de observatiehandleiding vulden de onderzoekers het volgende in: beschrijvende veldnotities, reflectieve veldnotities (waarin onderscheid werd gemaakt tussen interpretatie, methodologische keuzes en een reflectie op de onderzoeker zelf) en een situatietekening.	Observation guide Qualitative Fieldwork for the research project about parental effects of the family-oriented language program of proficiency in multilingual neighbourhoods <table><tr><th>Time</th><th>Date</th><th>Field notes</th><th>Reflective field notes</th></tr><tr><td>Before the interview</td><td></td><td></td><td></td></tr><tr><td>During the interview</td><td></td><td></td><td></td></tr><tr><td>After the interview</td><td></td><td></td><td></td></tr></table> Completed next page (2) References Reijnders, D. (2007). Qualitative Inquiry in Research Design: Choosing Among Five Approaches. In: D. Reijnders, D. (Ed.), Qualitative Inquiry: Planning, conducting and evaluating qualitative and qualitative research. Rotterdam: The Netherlands: The	Time	Date	Field notes	Reflective field notes	Before the interview				During the interview				After the interview			
Time	Date	Field notes	Reflective field notes														
Before the interview																	
During the interview																	
After the interview																	

Informatiebrief in makkelijke taal (versie 4) Een toegankelijke brief die gezinnen uitlegde wat photovoice inhoudt en wat van hen werd verwacht. De informatiebrieven zijn besproken en aangepast op basis van feedback van SCHUNCK-professionals, de privacy officer van de Open Universiteit en de commissie Ethische Toetsing Onderzoek van de Open Universiteit. Hierbij is aandacht besteed aan begrijpelijkheid, juridische nuances en ethische overwegingen.				
Toestemmingsformulier in makkelijke taal (versie 4) Dit formulier stelde de gezinnen in staat om op een begrijpelijke manier geïnformeerd in te stemmen met hun deelname aan het onderzoek. De toestemmingsformulieren zijn besproken en aangepast op basis van feedback van SCHUNCK-professionals, de privacy officer van de Open Universiteit en de commissie Ethische Toetsing Onderzoek van de Open Universiteit. Hierbij is aandacht besteed aan begrijpelijkheid, juridische nuances en ethische overwegingen.				

Interviewgids Deze gids bevatte richtlijnen voor de gesprekken, evenals de belangrijkste onderwerpen die tijdens de photovoice-interviews aan bod kwamen.				
Observatiegids Dit document was bedoeld om de onderzoekers te ondersteunen bij het maken van veldnotities en het vastleggen van observaties tijdens de interviews. Op de observatiehandleiding vulden de onderzoekers het volgende in: beschrijvende veldnotities, reflectieve veldnotities (waarin onderscheid werd gemaakt tussen interpretatie, methodologische keuzes en een reflectie op de onderzoeker zelf) en een situatietekening.				
Photovoicegids Voor de photovoice-interviews werd een photovoicegids ontwikkeld om onderzoekers te ondersteunen bij het begeleiden van de gezinnen tijdens het maken en bespreken van de foto's.				
				
Fotovellen Voor de photovoice-opdracht ontwikkelden de onderzoekers vier				

fotovellen met voorbeelden van eigen taalproblemen en oplossingen (luisteren, schrijven, praten, lezen), die als voorbeelden dienden voor de gezinnen. Tussen de interviews door ontving elk gezin een nieuw voorbeeld via app, wat hielp om hen te herinneren aan de opdracht en wat de gelijkwaardigheid tussen gezinnen en onderzoekers bevorderde (iedereen vindt taal wel eens lastig).				
				
Cadeautjes Voor de photovoicedeelnemers werden kleine cadeautjes verstrekt als dank voor hun betrokkenheid bij het onderzoek. Omdat de onderzoekers de gezinnen nu kenden, waren dit op de gezinnen toegesneden cadeautjes (zoals bijvoorbeeld stekjes van kruiden uit de tuin).				
Informatiebrief in makkelijke taal (versie 5) Dit document bevatte de noodzakelijke informatie voor de deelnemers over de laatste fasen van het onderzoek en de verwachte bijdragen.				
Toestemmingsformulier in makkelijke taal (versie 5) Net als eerder werd een formulier verstrekt waarmee de deelnemers hun toestemming konden				

geven voor de laatste focusgroep.				
Presentatie en workshop Tijdens de presentatie werden SCHUNCK-professionals bijgepraat over het onderzoek. De workshop ging over de selectie van gezinnen voor 'Gezinsgericht Werken aan Taal' bij SCHUNCK-bibliotheek, inclusief de criteria en veranderingen daarin. Ook werden begrippen rondom taalvaardigheid en de oorzaken van laagtaligheid besproken. Daarnaast kwamen de gekozen interventies en hun effectiviteit aan bod. Tot slot was er ruimte voor aanvullende vragen en inzichten van de deelnemers.	                                      			