

De invloed van leerkrachthandelen op de meertalige taalontwikkeling van kleuters

Student: Lotta Verweij (S4855647)

Begeleider: dr. M. Hingstman

Tweede beoordelaar: dr. J. M. Mouw

Rijksuniversiteit Groningen

Faculteit der Gedrags-en Maatschappijwetenschappen

Bachelorwerkstuk Pedagogische Wetenschappen

Juni 2024

Aantal woorden: 6297

Abstract

The purpose of this research is to investigate the relationship between teacher actions and the multilingual language development of preschoolers. This was done through a systematic literature review. Out of the 118 articles that were found using scientific databases, seven articles were included in the results section of this study. Little research has been done on evidence-based interventions to support multilingual language development, but a few concepts emerged more often. Teachers often had a *translanguaging pedagogical* approach in their lessons. They also used *codeswitching* and *scaffolding* to help children in multilingual interactions. Due to the small number of studies included and limitations in the studies, it can be cautiously concluded that teacher action has an influence on multilingual language development.

Inleiding

Tegenwoordig is naar schatting ruim de helft van de wereldbevolking meertalig, dat wil zeggen dat men minstens twee gesproken talen kan gebruiken in alledaagse situaties (De Houwer, 1999). Sommigen spreken van meertaligheid als iemand meerdere talen evengoed beheerst als hun eerste taal. Anderen vinden dat iemand meertalig is als diegene zich in meerdere talen begrijpelijk genoeg kan uitdrukken. In dit onderzoek over de taalontwikkeling van meertalige kleuters wordt een soortgelijke definitie gehanteerd, namelijk de definitie die Gelder en Visser (2005) gebruiken in hun onderzoek: “een kleuter is meertalig wanneer het meer dan één taal kan gebruiken om met verschillende, in de context relevante, gespreksdeelnemer(s) te communiceren”. Omdat de doelgroep uit kleuters bestaat, ligt de nadruk niet op het beheersingsniveau maar op de mogelijkheid in meerdere talen te communiceren. Meertaligheid kan op meerdere manieren ontstaan. Zo kan een kind opgroeien in een gezin waar meerdere talen gesproken worden of juist een tweede taal verwerven door een externe omgeving, zoals de kinderdagopvang of school (Gelder & Visser, 2005). Gemiddeld gezien verloopt de taalontwikkeling bij meertalige kinderen goed, en heeft het opgroeien met meerdere talen geen invloed hierop (NJI, z.d.).

De manier waarop kinderen woorden, zinnen en teksten leren begrijpen en gebruiken wordt taalontwikkeling genoemd. Dit omvat de ontwikkeling van de woordenschat, het klanksysteem, taalbegrip, het verwerven van inzicht in grammatica en het feitelijke gebruik van taal om boodschappen over te brengen (Lanting et al., 2018).

Een veelgebruikte indeling voor de mijlpalen van de taalontwikkeling voor eentalige kinderen bestaat uit vier fases. De voortalige periode begint na de geboorte. Kinderen leren hier te experimenteren met geluiden en klanken door te luisteren. Na ongeveer één jaar begint de vroegtalige periode. In deze periode is de klankontwikkeling grotendeels afgerond en beginnen kinderen met het produceren van hun eerste woorden, en later zinnen. De basis voor

de taalontwikkeling wordt in deze eerste twee periodes vastgelegd. Op de leeftijd van ongeveer tweeëneenhalf jaar begint de periode van differentiatie. Kinderen passen de geleerde kennis toe. Daarnaast leren ze nieuwe taalvaardigheden en breiden ze hun bestaande kennis uit. Als laatste is er de periode van voltooiing (Roselaar et al., 1993 zoals geciteerd in Gelder & Visser, 2005). In deze fase breidt de woordenschat zich snel uit. Driejarigen kunnen ongeveer 1000 woorden zeggen en iets meer begrijpen, namelijk rond de 1250 woorden. Op vijfjarige leeftijd zijn deze aantallen al bijna verdriedubbeld (Lanting et al., 2018).

Kinderen die vanaf hun geboorte al met twee talen opgroeien waarbij die talen ook regelmatig gehoord worden, lijken een overeenkomstige ontwikkeling te hebben als hun leeftijdgenootjes die eentalig zijn. Het verschil is dat zij de taalontwikkeling in beide talen doorlopen. Kinderen die eerst één taal aangeboden krijgen en later pas in aanraking komen met een tweede taal, lijken zich ook te ontwikkelen zoals eentalige kinderen dat doen wanneer ze hun eerste taal regelmatig blijven spreken en horen. Het taalverwervingsproces van de tweede taal verschilt per kind. Sommige kinderen spreken in hun eerste taal wanneer zij in een gesprek komen waarin hun tweede taal wordt gebruikt, ook al wordt dit niet begrepen door hun gesprekspartner. Andere kinderen stoppen met het gebruiken van hun tweede taal zodra ze doorhebben dat hun gesprekspartner de eerste taal niet begrijpt, wat ook wel een ‘silent period’ genoemd wordt (De Houwer, 1999).

Gezien de toename van het aantal immigranten dat naar Nederland komt in de afgelopen jaren, is de kans dat leerkrachten en andere onderwijsprofessionals te maken krijgen met meertalige kinderen in de klas steeds groter (CBS, 2023). Jansen en Smit (2019, zoals geciteerd in De Kok, 2020) schrijven dat een derde tot de helft van de leerlingen in Nederland in de thuisomgeving een andere taal spreekt. Er bestaan misvattingen over de taalontwikkeling van meertalige kleuters, bijvoorbeeld dat de moedertaal het aanleren van een tweede taal in de weg zou zitten (Kok, 2020). Ook kunnen leerkrachten lage of juist hoge

verwachtingen van meertalige kleuters hebben. Hoge verwachtingen zouden kunnen betekenen dat leerkrachten ervan uitgaan dat de kleuters het Nederlands zich al eigen hebben gemaakt en voor het kind een te hoog niveau verwachten. Lage verwachtingen zouden kunnen betekenen dat leerkrachten te weinig van hun leerlingen vragen, omdat ze de indruk hebben dat ze niet alles meekrijgen. Door deze verwachtingen en misvattingen kunnen deze leerlingen moeite ervaren met leren, wat als resultaat kan hebben dat ze zich niet optimaal kunnen ontwikkelen (Danbury et al., 2023). Daarnaast kan het schoolbeleid een probleem vormen in de taalontwikkeling van meertalige kinderen. Door de druk die leerkrachten hebben om curriculumdoelen te behalen, zullen ze misschien hun eisen voor meertalige kleuters aanpassen naar een lager niveau zodat de doelen behaald kunnen worden. Kinderen kunnen slechter gaan presteren, passend bij de lagere verwachtingen die er op school spelen. De focus op het verwerven van de tweede taal om te zorgen dat kinderen vaardig hierin worden, kan dus een negatief effect krijgen (Van Hengel- van Esch, 2016). Het blijkt dat leerkrachten wel invloed hebben op de taalontwikkeling van eentalige kinderen. Cabell et al (2014) vonden dat leerkracht-leerling gesprekken waarin strategieën, zoals reacties uitlokken of reageren op opmerkingen van leerlingen, een toename van de woordenschat van eentalige leerlingen tot gevolg kunnen hebben. Soortgelijk onderzoek, naar de invloed op die leerkrachten hebben op de taalontwikkeling, is nog niet genoeg uitgevoerd voor meertalige leerlingen.

Het doel van dit onderzoek is dan ook om de invloed van leerkrachthandelen op de taalontwikkeling van meertalige kleuters te onderzoeken, doormiddel van het uitvoeren van een systematische literatuurreview. In het onderzoek zal de focus liggen op leerlingen in groep 1 en 2 van het basisonderwijs, en het handelen van de leerkrachten dat invloed heeft op hun taalontwikkeling. De onderzoeksvraag die hieruit is voortgekomen luidt: *‘Wat is er bekend over de relatie tussen leerkrachthandelen en de taalontwikkeling van meertalige kleuters in het basisonderwijs?’*

Methode

Inclusiecriteria

De inclusiecriteria voor dit onderzoek zijn beschreven in Tabel 1 en worden hieronder verder uitgelegd. Het onderzoek in het artikel moet gaan over de relatie tussen leerkrachthandelen en de taalontwikkeling van meertalige kleuters. De taal van het artikel moet Nederlands of Engels zijn, of het artikel moet vertaald zijn in het Nederlands of in het Engels. Het artikel moet gepubliceerd zijn tussen 2000 en 2024. Hiervoor is gekozen omdat het voor het onderzoek wenselijk is dat het beschreven onderwijs in het artikel niet te veel afwijkt van het huidige onderwijs. Ook moet het onderzoek een peer-reviewed artikel zijn en gepubliceerd zijn in een wetenschappelijk tijdschrift, waarin het artikel volledig beschikbaar is om te lezen. Als laatste moet het artikel een empirisch onderzoek zijn om geïncludeerd te worden. Wanneer er niet aan de inclusiecriteria werd voldaan, is het artikel niet meegenomen in de artikelenselectie.

De populatie van dit onderzoek bestaat uit meertalige kleuters in de leeftijd van drie tot zes jaar. Aangezien er ook internationale artikelen meegenomen worden in de artikelselectie, is er voor deze leeftijdsrange gekozen. Schoolsystemen verschillen per land, waardoor in sommige landen kinderen op eerdere of latere leeftijd instromen in een klas. Voor de onderwijssetting wordt er gekeken naar zowel regulier onderwijs als NT2 (Nederlands als Tweede Taal) onderwijs. In het buitenland staan de leerlingen die thuis een andere taal spreken dan er op school gebruikt wordt ook wel bekend als Dual Language Learners (DLL), English Languages Learners (ELL) of Emergent Bilinguals (EB). Door regulier onderwijs te excluseren in de zoekslag, kan het risico gelopen worden dat bruikbaar onderzoek gemist wordt. Om deze reden is er besloten om ook deze vorm van onderwijs te includeren in de zoekslag. Leerkrachthandelen in dit onderzoek staat voor alle methodes, interventies of acties

die een leerkracht onderneemt om de taalontwikkeling van meertalige kleuters te stimuleren te stimuleren.

Tabel 1

Inclusiecriteria

Kenmerken	Inclusiecriteria
Populatie	Meertalige kinderen in groep één en twee van het basisonderwijs, in de leeftijd van drie tot zes jaar.
Taal	Het artikel is geschreven in het Nederlands of Engels, of het artikel is vertaald in het Nederlands of Engels.
Onderwerp	Het onderzoek gaat over de relatie van leerkrachthandelen op de taalontwikkeling bij meertalige kleuters.
Publicatiedatum	Het artikel is gepubliceerd tussen 2000 en 2024.
Kwaliteit	Het artikel is peer-reviewed.
Beschikbaarheid	Het artikel is gepubliceerd in een wetenschappelijk tijdschrift, volledige tekst.
Type onderzoek	Het artikel betreft een empirisch onderzoek.

Zoekstrategie

Voor dit onderzoek zijn de wetenschappelijke databases die worden gebruikt ERIC en PsychINFO. Er is voor ERIC gekozen omdat deze database vooral gericht is op pedagogische en onderwijswetenschappen. Deze thema's sluiten het beste aan op de onderzoeksvraag. PsychINFO wordt vooral gebruikt voor het psychologische vakgebied. Het pedagogische en onderwijskundige vakgebied leunen hiertegenaan, door deze database mee te nemen is er meer kans op zoekresultaten voor de onderzoeksvraag.

De zoektermen worden opgedeeld in vijf categorieën, namelijk:

- 1) Preschool*, toddler*, early childhood*, kindergart*; kind*, basisschool, kleuter*, voor- en vroegschoolse educatie, groep 1, groep 2
- 2) Multiling*, bilingual*; meertalig*, tweetalig*
- 3) Teacher*, educator*; leerkracht*, docent*, onderwijzer*
- 4) Influence, relationship, impact, effect; invloed, relatie, impact, effect
- 5) Language development, language acquisition, language learning; taalontwikkeling, taalverwerving, taal leren

Hiermee komt de zoekslag er als volgt uit te zien: (preschool* or toddler* or early childhood* or kindergart* or kind* or basisschool or kleuter* or voor-en vroegschoolse educatie or groep 1 or groep 2) AND (multiling* or bilingual* or meertalig* or tweetalig*) AND (teacher* or educator* or leerkracht* or docent* or onderwijzer*) AND (influence or relationship or impact or effect or invloed or relatie or impact or effect) AND (language development or language acquisition or language learning or taalontwikkeling or taalverwerving of taalleren).

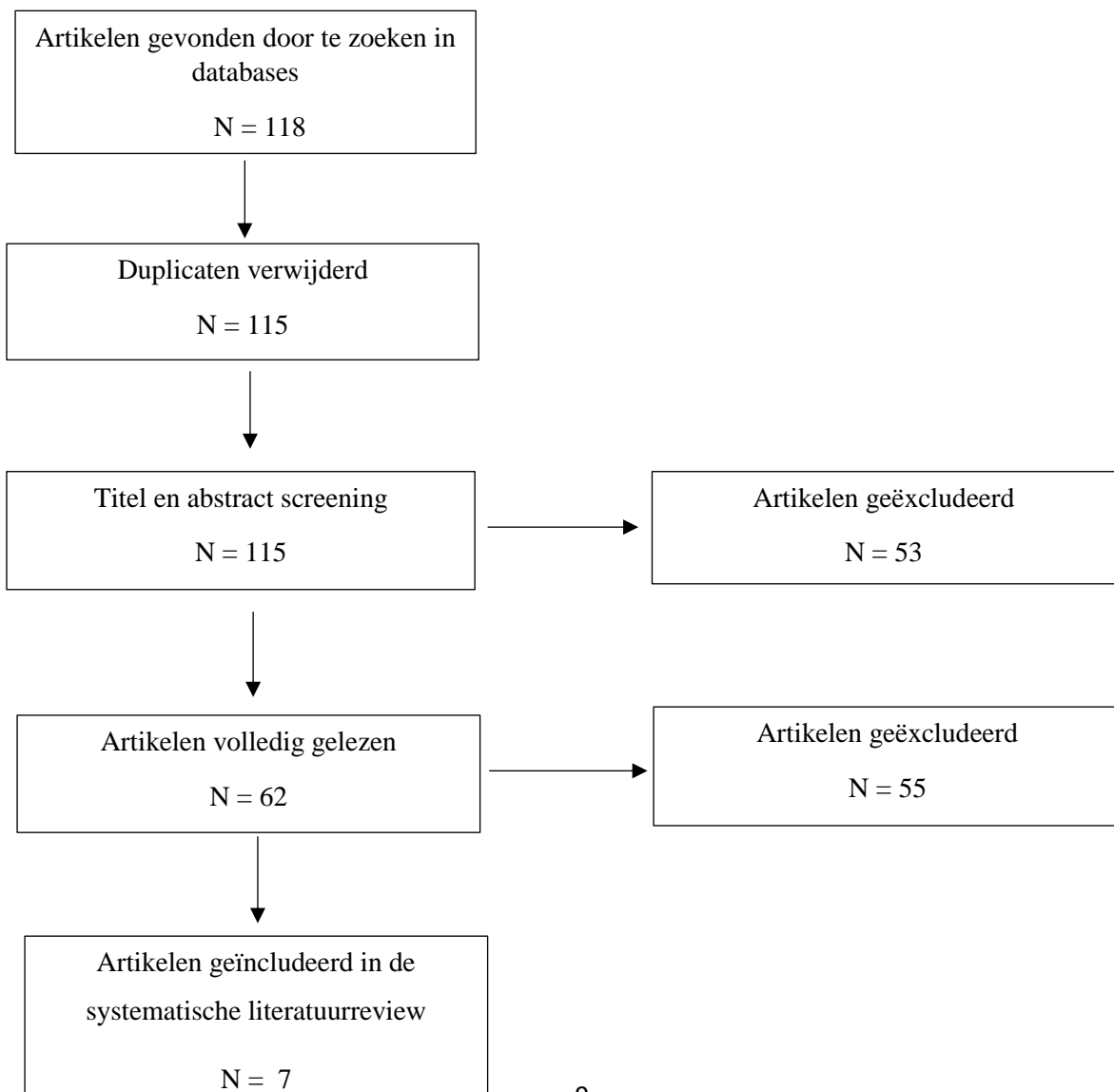
Selectieproces

Op basis van de inclusiecriteria en zoektermen zijn er in de eerste zoekslag 118 artikelen gevonden. Er is gebruik gemaakt van Rayyan om de artikelen op basis van de titel en het abstract te screenen. Er zijn drie dubbele artikelen gevonden door het programma, die verwijderd zijn. Hierdoor kwam er een totaal van 115 artikelen die gescreend moesten worden. Daarna werden de artikelen verdeeld in twee categorieën: nee en misschien. De artikelen die niet relevant leken voor het onderzoek zijn onder de categorie ‘nee’ geplaatst. Redenen hiervoor waren bijvoorbeeld dat het onderzoek niet over taalontwikkeling ging of omdat de setting van het onderzoek zich thuis afspeelde in plaats van op school. Na de eerste screening op basis van titel en abstract vielen er 53 artikelen onder deze categorie. Onder de categorie ‘misschien’ zaten na de eerste screening 62 artikelen. Veel artikelen die onder deze

categorie geplaatst werden hadden een dubbele onderzoekssetting, zoals thuis en school. Wanneer er in het onderzoek een duidelijk onderscheid tussen de resultaten in de thuis- en schoolsetting was, is er besloten om het artikel te includeren. Een andere reden was dat de leeftijd van de participanten niet in het abstract vermeld werd, waardoor er eerst verder gelezen moest worden in het artikel om erachter te komen of deze leeftijd onder de doelgroep viel. Deze artikelen zijn doorgelezen om daarna te beslissen of het toch wel meegenomen kon worden. Uiteindelijk zijn er zeven artikelen meegenomen in het onderzoek. Het selectieproces is weergegeven in Figuur 1 hieronder.

Figuur 1

PRISMA Flow Diagram.



Analyse

Voor het analyseren van de geïncludeerde artikelen is er met behulp van een tabel per artikel gekeken wat de belangrijkste kenmerken van het onderzoek zijn. Ook is er gekeken welke vorm van leerkrachthandelen in het artikel voorkomt en wat de relatie is van deze vorm van handelen met de taalontwikkeling van de meertalige leerlingen. Uiteindelijk is er een synthese gemaakt van de uitkomsten van de verschillende artikelen, om zo de onderzoeksvraag te beantwoorden.

Resultaten

Om een antwoord op de vraag ‘*Wat is er bekend over de relatie tussen leerkrachthandelen en de taalontwikkeling van meertalige kleuters in het basisonderwijs?*’ te geven, zijn er zeven artikelen geanalyseerd. De belangrijkste kenmerken van de artikelen zijn in de onderstaande Tabel 2 weergegeven. Zoals te lezen is in de tabel komen vijf van de zeven artikelen uit Amerikaans onderzoek, waarin de doelgroep Latijns-Amerikaanse kinderen waren, die Spaans als eerste taal hadden en Engels als tweede taal. De overige twee artikelen kwamen uit Israël (Schwartz & Gorbatt, 2017) en Zweden (Åkerblom & Harju, 2019). De artikelen zijn gepubliceerd tussen 2007 en 2022. Drie onderzoeken hadden een kwalitatief onderzoek uitgevoerd, twee onderzoeken hadden een kwantitatief onderzoek uitgevoerd en de overige twee bestonden uit een mixed method design.

Alle onderzoeken vonden plaats op één basisschool of in één klas. Alle scholen hadden een meertalige lesaanpak, doordat de populatie leerlingen grotendeels of volledig bestond uit meertalige kinderen. Het onderzoek van Harju en Åkerblom (2019) vond plaats op een basisschool die alleen lessen aanbood voor vluchtelingenkinderen. Hierdoor waren de karakteristieken van de lessen ook gericht op traumasensitief onderwijs.

Vier artikelen hebben observaties gebruikt als dataverzameling. Drie artikelen hebben de taalontwikkeling van de participerende kinderen direct gemeten door het uitvoeren van

woordenschattesten (PPVT, TIVP, WMLS-R en Woodcock Johnson-III/Bateria-III) om zo de groei van de kinderen in beeld te brengen (Gillanders, 2007; Oades-Sese & Li, 2011; Ramírez et al., 2018). De overige vijf artikelen hebben conclusies getrokken over de groei van taalvaardigheden van de leerlingen door de observaties. Deze conclusies zijn getrokken door de onderzoekers en leerkrachten.

Tabel 2.*Overzicht belangrijkste kenmerken van de geïncludeerde artikelen*

Auteur(s) en jaar	Land van onderzoek	Doelgroep en steekproef	Onderzoek design	Dataverzameling en analyse	Interventie/type leerkrachthandelen	Belangrijkste resultaten
Buckley et al. (2022)	Verenigde Staten	N = 32, bestaand uit Latijns-Amerikaanse kinderen (Spaans sprekend), met een leeftijd van drie tot vijf jaar. Er zijn zeven leerkrachten onderzocht.	Sequentieel-verklarende mixed method design	De data is drie keer verspreid in het schooljaar verzameld. Dit is gedaan door microfoons die de leerlingen droegen tijdens de groepsinstructies. De vraagstrategieën van de leerkrachten en verbale taalgebruik van de kinderen zijn eerst kwantitatief geanalyseerd, daarna kwalitatief. In de analyse is vooral de frequentie van strategieën en antwoorden (in het Spaans en Engels) van de leerlingen geanalyseerd. Type instrument onbekend.	Er is gekeken naar de manier van vragenstellen van de leerkrachten aan de leerlingen, zowel in het Engels als Spaans. De onderzoekers waren geïnteresseerd hoe de EB studenten reageerde op de vraagstrategieën van de leerkrachten.	Er was een positieve en significante relatie tussen gesloten-antwoord vragen en de hoeveelheid opmerkingen van leerlingen ($p < .01$) en de hoeveelheid Spaanse opmerkingen ($p < .01$). Hetzelfde geldt voor één-antwoord-vragen ($p < .01$) voor Spaanse uitingen ($p < .01$). Voor open vragen was er geen significante relatie voor de hoeveelheid opmerkingen ($p = .434$) en Spaanse opmerkingen ($p = .112$). Verder bleek dat er vooral in het Engels geantwoord werd, maar dat de antwoorden in het Spaans wel uitgebreider waren dan de antwoorden in het Engels.
Gillanders (2007)	Verenigde Staten	N = 4, bestaand uit Latijns-Amerikaanse kinderen van vier jaar (Spaans sprekend). Er is één leerkracht onderzocht.	Single-subject design, casestudy	Data is verzameld op door niet-participerende observaties (N = 51), interviews met de leerkracht (N = 3), formele testen (Test de Vocabulario en Imágenes Peabody & Peabody Picture Vocabulary Test – 3rd. Editie, Form A; N=	De focus van de leerkracht was het opbouwen van een positieve relatie tussen haar en de leerlingen. De leerkracht heeft in haar vrije tijd Spaanse lessen genomen. Leerkrachthandelingen die veel gebruikt werden waren het (voor)lezen van verhalen, het aanleren van liedjes en gedichten, doelbewust leren van	Doordat de leerkracht Spaans probeerde te spreken als manier van communicatie met haar Spaanssprekende leerlingen, steeg de sociale status van die leerlingen. De Engels sprekende leerlingen betrokken de Spaans sprekende leerlingen meer naar mate het jaar verstreek. Resultaten van de PPVT lieten zien dan N = 2 kinderen een hogere

				2) en informele testen (observaties van het gedrag van de kinderen). Type instrument voor observaties onbekend.	vocabulaire. Ook vroeg ze regelmatig om vertalingen in het Spaans.	score aan het eind van het jaar hadden. Voor de TVIP waren dit N = 3 kinderen. Samen met de observaties, trekt Gillanders de conclusie dat de klas een gepaste omgeving lijkt voor het taalleren van deze leerlingen. De leerhandelingen hebben volgens de auteurs invloed gespeeld om de taalontwikkeling van de leerlingen, zowel in het Engels als Spaans.
Gort & Pontier (2012)	Verenigde Staten	N = 28 voor de kinderen. Hiervan spraken N = 22 Spaans, N = 3 Engels, N = 2 Arabisch/Engels en N = 1 Portugees/Engels. Er werden N = 4 leerkrachten onderzocht. De school had een Spaans/Engelse DL programma voor de kleuterschool.	Kwalitatief onderzoek	Er zijn niet-participerende leerkracht-leerling observaties uitgevoerd om de data te verzamelen (N = 23). Er zijn etnografische instrumenten gebruikt om leerkrachten hun taalkeuzes en functies te onderzoeken. Type instrumenten onbekend.	In klas 1 werd er 's ochtends Engels gesproken en 's middags Spaans ('taal-per-dagdeel'). In klas 2 sprak elke leerkracht één taal. Er is gekeken naar functies van het taalgebruik van de leerkracht in interactie met meertalige studenten en de taalkeuzes van de leerkrachten. Leerkrachten ondersteunde hun leerlingen in het taalleren door scaffolding, steun te bieden tijdens de opdrachten en toezicht te houden op de activiteiten en meertalige interacties van de leerlingen. Ook gebruikten ze 'codeswitching' op opkomende taal- en leesvaardigheden te ondersteunen.	Leerkrachten die elk één taal sprak, ondersteunde hun leerlingen die in de beginfase van hun tweede taal zaten door gestructureerde gesprekken. Leerkrachten die de 'één-taal-per-dagdeel' aanpak gebruikten, ondersteunde hun leerlingen door een patroon in het gesprek: informatie, conformatie, vragen, herschikking (soms met vertalen) en/of samenvatten. Doordat de leerkrachten 'codeswitching' gebruikten, creëerde ze een veilige omgeving voor de leerlingen om bezig te zijn met het taalleren. Ook werkten ze op deze manier samen met hun leerlingen om hun tweetalige vaardigheden als hulpmiddel in te zetten.
Harju & Åkerblom (2019)	Zweden	N = 16 voor de kinderen, met een leeftijd van drie tot vijf jaar. Dit waren	Single subject design, casestudy	De data is verzameld door reflectieve groepsinterviews, die bestonden uit de onderzoekers (N = 2) en de leerkrachten	De dialogen vonden één keer per maand, gedurende twee jaren plaats. Daarnaast werd de opdracht gegeven aan de kinderen om foto's te maken met een	Door de activiteit met maken van de foto's kwamen leerkrachten erachter dat ze lagere verwachtingen hadden van hun leerlingen. Leerlingen konden

vluchtelingenkinderen, die verschillende talen spraken en Zweeds als tweede taal hadden. Er zijn N = 4 leerkrachten onderzocht.

(N = 4). Daarnaast zijn er participerende observaties uitgevoerd. Type instrument onbekend.

wegwerpcamera en hierover te praten. Een manier waarop de leerkrachten ondersteuning boden aan hun leerlingen was het gebruiken van pictogrammen in en rondom de klas. Eén van de leerkrachten benadrukte het belang van duidelijke instructies voor het na een activiteit (structural conception of language). Ten slotte lag er een nadruk op traumasensitief onderwijs door de populatie van de kleuterklas.

zichzelf goed uiten door middel van de foto's en konden ook goed uitleggen (in hun tweede taal) wat de foto's voor hen betekenden. Pas toen er echt naar de kinderen geluisterd werd, werd het duidelijk dat de kinderen vaardiger waren in hun tweede taal en eigenschap hadden over hun leerproces. Het taalbeleid is uiteindelijk verschoven van eentalig naar meertalig, met een nadruk op taal als hulpmiddel voor persoonlijke uiting. Leerkrachten vonden zelf dat hun werk te sterk gericht was op compensatory pedagogy en dat kinderen te weinig agency hadden.

Oades-Sese & Li (2011) Verenigde Staten N = 468 voor de kinderen, met een leeftijd van drie tot vijf jaar. De thuistaal van de kinderen was Spaans, en hun tweede taal was Engels. Het aantal onderzochte leerkrachten is onbekend.

Cross-sectioneel onderzoek De instrumenten die gebruikt zijn om de data te verzamelen zijn de Student-Teacher Relationship Scale (STRS) en de Broad English Ability en Broad Spanish Ability clusters van de Woodcock Munoz Language Survey-Revised English and Spanish forms (WMLS-R). Er is een analyse uitgevoerd om de verdeling van de (on)afhankelijke variabelen weer te geven en een hiërarchische lineaire regressie analyse voor de WMLS-R Broad English en

Er is gekeken in het onderzoek of ouders acculturatie, ouder-kind hechting en leerkracht-leerling relaties voorspellers van de Engelse en Spaanse taal competentie kunnen zijn voor meertalige leerlingen die uit een gezin met een laag inkomen komen. De relatie die kleuterleerkrachten hebben met hun leerlingen zou een voorspeller kunnen zijn voor taalontwikkeling en conceptuele kennis. Deze relatie, en dan vooral een positieve, hechte relatie, zou nog een sterkere voorspeller voor taalvaardigheden zijn voor kinderen die uit een etnische minderheidsgroep komen dan voor

Voor de STRS) subschaal 'Closeness' werd een positieve associatie gevonden met de WMLS-R Broad English language ability (B = .67, p < .01). Voor de WMLS-R Broad Spanish language ability test werd hetzelfde gevonden voor de subschaal 'closeness' (B = .65, p < .001).

				Spanish abilities als uitkomstvariabele weer te geven.	witte kinderen (Ewing & Taylor, 2009 zoals geciteerd in Oades-Sese & Li, 2011).	
Ramírez et al. (2018)	Verenigde Staten	N = 217 kinderen, met een leeftijd van drie tot vier jaar. In de thuisomgeving was de voertaal Spaans, op school was deze Engels. N = 66 voor meting 1 en N = 79 voor meting 2 en 3 voor de leerkrachten die onderzocht zijn.	Correlationeel onderzoek, casestudy	De uitkomsten zijn onderzocht door een hiërarchische lineaire (multilevel) modeling te gebruiken. Voor de leerlingen zijn de Peabody Picture Vocabulary Test (PPVT-4; $\alpha = .94$), Test de Vocabulario en Imágenes Peabody (TVIP; $\alpha = 0.93$) en de Woodcock Johnson-III/Bateria-III ($\alpha = 0.76-0.84$; $\alpha = 0.85-0.90$; $\alpha = 0.97-0.99$; $\alpha = 0.77-0.90$) gebruikt om taalvaardigheid, rekenvaardigheid en leesvaardigheid te meten. Voor de leerkrachten is er een demografische vragenlijst en de Language and Culture Questionnaire (LQC) gebruikt.	In het onderzoek is er gekeken naar de rol van leerkrachtkenmerken (culturele competentie, training gericht op het lesgeven van DLL's, jaren werkervaring met DLL's) op de ontwikkeling van taal, leesvaardigheid en rekenvaardigheid van DLL kleuters op de basisschool.	Leerlingen scoorden hoger in Engelse vaardigheden (PPVT-4, $p < .04$; beeldwoordenschat, $p < .09$; mondelinge taalvaardigheden, $p < .05$; spelling, $p < .05$) wanneer hun leerkrachten meer training hebben gehad. Dit gold ook voor de Spaanse taaluitkomsten (TVIP, $p < .05$; beeldwoordenschat, $p < .001$; spelling, $p < .05$). Het aantal jaren werkervaring was geen significante voorspeller voor de groei van Engelse vaardigheden (PPVT, $p = .10$; spelling, $p = .16$). Hetzelfde gold voor de Spaanse taalvaardigheden . De culturele overtuigingen van leerkrachten bleken significant gezien een voorspeller voor de uitkomsten van de Engelse taalvaardigheden (uitkomsten niet zichtbaar in de tabel). Voor de Spaanse vaardigheden bleek dat alleen voor spelling een culturele overtuigingen positieve significante voorspeller was (Spelling, $p < .05$).
Schwartz & Gorbatt (2017)	Israël	N = 28 kinderen, met een leeftijd van vijf tot zes jaar. N = 19 kinderen hadden Arabisch als	Single subject design met een mixed methods	Er zijn niet-participerende observaties (N = 16) en video-opnames (N = 10) gemaakt gedurende negen maanden. Tijdens de	De focus van de studie was om de mediatiestrategieën van leerkrachten voor instructie (volgens Vygotsky's theorieën, namelijk scaffolding, identificatie van de	De leerkrachten vroegen vaak of de Hebreeuws sprekende kinderen in het Arabisch konden praten of iets te vertalen in het Arabisch. Het expliciet

<p>eerste taal en Hebreeuws als tweede taal. N = 9 kinderen hadden Hebreeuws als eerste taal en Arabisch als tweede taal. Er zijn N = 2 leerkrachten onderzocht (één had de voertaal Hebreeuws, één Arabisch).</p>	<p>design, casestudy</p>	<p>observaties zijn er fieldnotes gemaakt. Ook zijn er per leerkracht semigestructureerde interviews afgenomen (N = 4). De kwantitatieve analyse is gebruikt om de frequentie van de geobserveerde leerkrachtstrategieën vast te leggen. De kwalitatieve analyse is gebruikt om beter de keuzes voor de gekozen strategieën te begrijpen. Type instrument onbekend.</p>	<p>Zone van Naaste Ontwikkeling en modelleren) te observeren. De mediatiestrategieën die de leerkrachten gebruikten waren: 1) vragen naar het gebruik van de tweede taal, 2) ondersteuning van kinderen hun verzoek voor vertalingen naar hun eerste taal, 3) voorbeeld zijn voor het tweede taalleren en 4) het zijn van taalexperts. Het doel van de studie was om te onderzoeken op welke manieren leerkrachten hun meertalige leerlingen aanmoedigden om hun tweede taal te gebruiken tijdens leerkracht-leerling gesprekken.</p>	<p>vragen om in de tweede taal te spreken hielp de leerkrachten om hun verwachtingen duidelijk te maken en misverstanden over de verwachte taal voor de gesprekken te vermijden. De leerkrachten hadden een afkeur op het direct vertalen van opmerkingen of het meteen toegeven op kinderen hun verzoek op vertalingen.</p>
--	--------------------------	---	---	--

Geen enkel artikel heeft een wetenschappelijk ontwikkeld en onderbouwde interventie onderzocht. Vijf artikelen hebben onderzoek gedaan naar leerkrachthandelen. Echter was dit vaak niet het centrale onderzoekspunt in de onderzoeken. Twee artikelen hadden naast de focus op leerkrachthandelen, ook een focus op het pedagogisch perspectief in het meertalig onderwijs. Hieronder worden de resultaten uit de artikelen verder besproken.

Een veel besproken aanpak in het onderwijs met meertalige leerlingen is het concept ‘*translanguaging*’. Dit is een proces dat gebruikt kan worden tijdens het taalleren of communiceren met/door twee-of meertaligers. De eerste taal wordt gebruikt als bron tijdens het leren van de tweede taal. Het idee hierachter is dat kinderen al kennis en vaardigheden verworven hebben in hun eerste taal, die een hulpmiddel kunnen bieden tijdens het leren van de tweede taal. Zo wordt de tweede taal een aanvulling op de eerste taal (Garcia, 2009). Zoals in het begin van de alinea al geschreven is, hadden alle scholen een twee- of meertalige aanpak in het onderwijs betrokken. In één artikel (Gillanders, 2007) betekende dit dat de leerkracht buiten haar werktijden Spaanse lessen heeft genomen. In de meeste onderzoeken zijn er leerkrachten onderzocht die zelf meertalig waren, die in hun tweede taal net zo vaardig waren als in hun eerste taal.

Wanneer leerkrachten meerdere talen spraken in hun klaslokaal of wanneer de school een twee-talenbeleid had, werd er vaak gebruik gemaakt van ‘*codeswitching*’. Dit is een proces waarbij de leerkracht hun taal aanpast naar het niveau en de behoefte van een leerling. De leerkracht creëert hierdoor een veilige sfeer waarin leerlingen hun opkomende taalvaardigheden in hun tweede taal kunnen uitoefenen, maar ook samen kunnen werken met andere leerlingen die dit ook aanleren (Gort & Pontier, 2015).

Een andere manier van het ondersteunen van het taalleren is het concept van ‘*scaffolding*’. Schwartz & Gorbatt (2017) beschrijven dit als een mediatiestrategie die plaatsvindt in de Zone van Naaste Ontwikkeling, oorspronkelijk bedacht door Vygotsky en

Bruner in 1970-1980. Voor de verwerving van een tweede taal kan *scaffolding* gebruikt worden door leerkrachten, door een omgeving te creëren waarin het kind kan deelnemen aan een gesprek of klasactiviteit op het niveau die bij hun vaardigheden past. Ook wordt er geschreven dat de leerkracht gebaren kan gebruiken als hulpmiddel tijdens het taalleren. Naarmate het kind vaardiger wordt in hun tweede taal, kan de leerkracht de hulp verminderen. Ook hebben ze geobserveerd dat één van de leerkrachten een sterke afkeur had voor het direct vertalen van opmerkingen voor de leerlingen. Haar argumentatie hiervoor is uit eigen ervaring blijkt dat kinderen gaan wachten voor de vertalingen van de leerkracht, in plaats van zelf actief bezig zijn met het willen weten wat er gezegd is. Vertaling als meest gebruikte strategie voor het aanleren van een tweede taal werd vroeger gezien als de manier voor taalleren. Tegenwoordig is hier meer kritiek op en geeft onderzoek aan dat het niet een effectieve strategie is om kinderen een tweede taal aan te leren (Cummins, 2005).

In het onderzoek van Gillanders (2007) lag de focus de ervaringen die de leerkracht heeft opgebouwd in haar werk met meertalige leerlingen. Voor de leerkracht was het centrale idee een positieve relatie met haar leerlingen opbouwen. Wel gebruikte de leerkracht bepaalde strategieën in haar lessen, zoals het (voor)lezen van verhalen, de kinderen liedjes en gedichten aanleren en het gericht lesgeven van woordenschat. Samen met andere handelingen die de leerkracht heeft uitgevoerd, zoals het leren van Spaans en de sociaal-emotionele ontwikkeling van de Latijns-Amerikaanse leerlingen ondersteunen, is er door de onderzoeker geconcludeerd dat er invloed is geweest op de Spaanse en Engelse taalontwikkeling van de leerlingen.

Uit het onderzoek van Åkerblom & Harju (2019) bleek uit de foto-opdracht die de leerlingen moesten doen, dat de leerlingen veel competentere waren in hun tweede taal dan de leerkrachten verwacht hadden. Door deze opdracht kwamen de onderzoekers en leerkrachten erachter dat de leerlingen vaardiger waren in hun tweede taal dan eerst werd verwacht.

Het artikel van Ramírez et al. (2018) laat de invloed van leerkrachten zien op de taalontwikkeling van kleuters. Verschillende soorten leerkrachtkenmerken, zoals de hoeveelheid training, aantal jaren werkervaring in een DLL klas en de culturele competentie van leerkrachten hadden effect op aspecten van de taalontwikkeling. Zo had de hoeveelheid training een positief, significant effect op de leerlingen hun Spaanse taal- en leesvaardigheden. Voor het aantal jaren werkervaring zagen de auteurs een snelle groei in spellingsvaardigheden in Engels tussen meting één en twee, maar verder kwamen er geen significante effecten naar voren voor de verschillende taalaspecten. Wel werd duidelijk dat de Spaanse vaardigheden van leerlingen beïnvloed werden door de positieve culturele overtuigingen van hun leerkrachten. Leerlingen werden meer aangespoord om hun moedertaal te blijven spreken tijdens het leren van hun tweede taal, wanneer leerkrachten meer waardering en respect tegenover een cultuur hadden. Echter spreekt dit onderzoek meer over de kenmerken van leerkrachten, dan het daadwerkelijk handelen in de klas.

Naast het onderzoek van Ramírez et al. (2018), hebben ook Oades-Sese & Li (2011) de taalontwikkeling direct gemeten door het gebruik van taaltesten. Uit hun resultaten komt naar voren dat een goede leerkracht-leerling relatie geassocieerd kan worden met hoge taalvaardigheden in het Engels en Spaans. Ook was dit een significante voorspeller voor Engelse en Spaanse taalcompetentie, nog boven ouder-kind hechting. De onderzoeker benadrukt de invloed die scholen, en daarmee leerkrachten, hebben op de ontwikkeling van meertalige kleuters. Wanneer de eerste taal van meertalige kleuters niet ondersteunt wordt, is de kans dat zij in niet vorderen in hun sociaal-emotionele ontwikkeling of hun latere schoolloopbaan (Oades-Sese & Li, 2011). Er wordt niet duidelijk uit het artikel op welke manier de leerkrachten handelen, maar wel dat de relatie die leerkrachten hebben met hun leerlingen in zekere mate een positieve invloed kan hebben op hun taalvaardigheden in zowel hun eerste als tweede taal.

Ten slotte wordt leerkrachthandelen als vraagstrategieën in het artikel van Buckley et al. (2022) aangetoond. De vraagstrategieën bestonden uit het stellen van ‘gesloten-antwoordvragen’, open vragen en vragen die één antwoord uitlokken. ‘Gesloten-antwoordvragen zijn vragen die met wat/waarom beginnen of om een omschrijving vragen (‘welke kleur is dit? Wat voor dier vliegt?’). Vragen die één antwoord uitlokken werden beschreven als vraag met een ja/nee antwoord. Het bleek voor het uitlokken van uitgebreidere antwoorden van de kinderen effectiever om gesloten-antwoordvragen en één-antwoordvragen te stellen.

Discussie

Met dit onderzoek wordt er getracht een antwoord te vinden op de vraag: ‘*Wat is er bekend over de relatie tussen leerkrachthandelen en de taalontwikkeling van meertalige kleuters in het basisonderwijs?*’ Om tot dit antwoord te komen is er een systematische literatuurreview uitgevoerd. Er zijn zeven artikelen geanalyseerd op tot het antwoord te komen.

Ook al is er in geen van de artikelen een wetenschappelijk onderbouwde interventie besproken, is leerkrachthandelen vaak indirect geobserveerd en gemeten. In het onderzoek van Buckley et al. (2022) is leerkrachthandelen wel direct gemeten als vragenstrategieën. Uit het artikel bleek dat vragen die één antwoord nodig hebben het meest effectief waren voor het uitlokken van opmerkingen van tweetalige leerlingen. Uit Gillanders (2007) komt naar voren dat de leerkracht een positieve invloed heeft gehad op de taal en sociale competenties van Spaanssprekende leerlingen. Aan het eind van het schooljaar hadden deze leerlingen meer interacties met Engelssprekende leerlingen en van de meeste leerlingen werd vermeld dat hun woordenschat of mogelijkheid tot uitingen in het Engels beter was. Leerkrachtstrategieën die hier bij hebben geholpen waren (voor)lezen, liedjes en gedichten leren en het lesgeven van woordenschat. Ramírez et al. (2018) laten zien dat leerkracht karakteristieken veelal een positieve invloed hebben op de Spaanse en Engelse taalontwikkeling van meertalige

leerlingen. Dit wordt versterkt door het onderzoek van Oades-Sese en Li (2011), die laten zien dat leerkracht-leerlingrelaties een significant effect kunnen hebben op de taalvaardigheden in het Engels (T2) en in het Spaans (T1). Gillanders (2007), Oades-Sese en Li (2011) en Harju en Åkerblom (2019) schrijven over de leerkracht-leerling relatie als centraal aspect voor de ontwikkeling van het kind. Dit komt overeen met wat Gelder en Visser (2005) schrijven over de factoren die meehelpen bij de meertalige ontwikkeling van kinderen. Een veilige sfeer en een goede leerkracht-leerling relatie zouden meehelpen om kinderen te helpen met het taalleren. Gort en Pontier (2012) laten de rol van *codeswitching* zien in het onderwijs met meertalige kleuters. Volgens hen kan *codeswitching* een veilige omgeving voor meertalige kleuters creëren waarin zij kunnen oefenen met hun opkomende taalvaardigheden in hun tweede taal. Ook kunnen zij samenwerken met hun leerkrachten om samen op een meertalige interactie te komen, wanneer leerkrachten hun eerste taal als hulpmiddel zien in plaats van een belemmering in het taalleren.

Het zoeken naar academische literatuur voor deze onderzoeksvraag bleek ingewikkelder dan verwacht. Er is meer onderzoek gedaan naar de ervaringen van leerkrachten met de doelgroep meertalige leerlingen dan onderzoek naar wetenschappelijk onderbouwde interventies voor de stimulering van de taalontwikkeling bij deze doelgroep. Taalontwikkeling was regelmatig een klein onderdeel in het onderzoek. In vijf van de zeven artikelen is de taalontwikkeling niet direct gemeten door taaltesten, maar aan het einde van het jaar of de onderzoeksperiode geobserveerd door de leerkracht(en) of onderzoeker(s). In Gillanders (2007) is de taalontwikkeling direct gemeten door het gebruik van de PVVT en de TIVP. Echter is er van één leerling geen score op de PPVT aan het begin van het onderzoek bekend, omdat hij de test op dat moment niet wou maken. Ook is er voor N = 2 kinderen sprake van een daling in scores op de PPVT en voor de TVIP N = 1. Toch wordt er in het artikel geconcludeerd door de onderzoekster dat de leerlingen competentier zijn geworden in

hun Engelse en Spaanse taalvaardigheden. Door deze redenen is het lastiger te concluderen wat voor effect de leerkracht of de manier van handelen heeft gehad op de taalontwikkeling.

Door het aantal geringe artikelen dat uiteindelijk zijn meegenomen in dit onderzoek en de nodige beperkingen van deze geïnccludeerde artikelen, worden er met enige voorzichtigheid conclusies getrokken. Er kan worden vastgesteld dat leerkrachten een invloed hebben op de taalontwikkeling van meertalige kleuters. Dit blijkt ook uit voorgaand onderzoek, zoals dat van Gelder en Visser (2005) en Cabell et al. (2014). De artikelen die mee zijn genomen in deze literatuurreview laten vooral neutrale of positieve invloeden zien, vaak in de zin van een grotere woordenschat of meer competentie in de tweede taal.

Beperkingen van de studie

Deze literatuurstudie kent een paar beperkingen. Zoals al is genoemd, gingen de meeste artikelen in de zoekslag niet direct over de relatie tussen leerkracht handelen en de taalontwikkeling van meertalige kleuters. Een ander probleem was dat veel artikelen in de zoekslag een te grote leeftijdsrange voor de leerlingen hadden. De leerlingen in de artikelen hadden vaak een leeftijd ouder dan zes jaar. Ook werd vaak de leeftijd niet expliciet vermeld. Om deze redenen zijn veel artikelen uiteindelijk geëxcludeerd, ondanks dat er wel onderzoek gedaan was naar leerkrachthandelen en de invloed op de taalontwikkeling.

De doelgroep van de geïnccludeerde artikelen was niet inclusief wat betreft talen van de leerlingen. De meeste onderzoeken waren afkomstig uit de Verenigde Staten en hadden als doelgroep Latijns-Amerikaanse kinderen die Spaans als eerste taal en Engels als tweede taal hadden. Daarnaast waren veel onderzoeken een casestudy, waarvan het onderzoek zich afspeelde op één basisschool of één klas. Dit maakt dat de resultaten lastig generaliseerbaar zijn op een grotere populatie. De artikelen die uiteindelijk zijn meegenomen schrijven ook niet allemaal over leerkrachthandelen. Zo onderzochten Ramírez et al. (2018) de invloed van leerkrachtkarakteristieken op meerdere ontwikkelingsdomeinen. Dit kan komen door de

zoekslag, waarin er alleen naar leerkrachten of onderwijzer is gezocht in plaats van naar leerkrachthandelen.

Ten slotte waren er veel artikelen meegenomen in de zoekslag die geen experimenteel onderzoek betroffen. Hierdoor zijn er bruikbare artikelen geëxcludeerd, zoals het artikel van Buschmann en Sachse (2018). Zij schrijven over een wetenschappelijk onderbouwde interventie (Heidelberg Interaction Training for Language Promotion in Early Childhood Settings) die leerkrachten helpt om taalinteracties met kinderen te verbeteren, om zo de taalontwikkeling van het kind te verbeteren. Echter ligt de focus niet op meertalige kinderen, maar vooral op kinderen met een taalachterstand. Daarnaast is het artikel een meta-analyse van onderzoeken. Om deze redenen is het artikel uiteindelijk geëxcludeerd, maar voor vervolgonderzoek zou hier wellicht weer naar gekeken kunnen worden.

Aanbevelingen

Zoals al is benoemd komt er nog niet duidelijk genoeg naar voren welke handelingen leerkrachten kunnen ondernemen om de taalontwikkeling van hun meertalige leerlingen te ondersteunen. In vervolgonderzoek zou er gekeken kunnen worden naar de specifieke acties die een leerkracht onderneemt tijdens een taalles aan meertalige kleuters om hier een completer beeld bij te krijgen. Er zou voortgebouwd kunnen worden op de resultaten die in deze studie besproken zijn. Zo zou er gekeken kunnen worden of vraagstrategieën voor meertalige kinderen die Nederlands leren ook een effect kan hebben en op welke manier leerkrachten dit kunnen inzetten in hun lessen. Ook zou vervolgonderzoek naar de manier waarop kleuters hun eerste taal kunnen gebruiken tijdens het aanleren van hun tweede taal interessant zijn voor leerkrachten. Als hier meer kennis over is, kan dit toegepast worden in het klaslokaal zoals besproken in Gort en Pontier (2012).

Leerkrachten zouden wel hun lessen kunnen invullen in het kader van '*pedagogical translanguaging*', wat leerlingen kan ondersteunen om zich te kunnen uiten en toch beide

talen te mogen gebruiken. Daarnaast kunnen ze gebruikmaken van *scaffolding* om leerlingen te ondersteunen op het taalniveau dat bij hun past en direct vertalen vermijden. Hierdoor moet een leerling actief bezig zijn om achter de betekenis van een zin te komen, in plaats van passief wachtend op de vertaling in hun eerste taal. Er kan geconcludeerd worden dat, ondanks dat wetenschappelijk bewijs voor handelingen mist, leerkrachten handelingen verrichten die positief invloed hebben op de taalontwikkeling van meertalige kleuters.

Literatuurlijst

- * Buckley, L., Mancilla-Martinez, J., & Ozdemir, M. (2023). Teacher Questioning to Promote Extended Language Use for Preschool Emergent Bilinguals. *Language, Speech & Hearing Services in Schools*, 54(2), 436–455. https://doi.org/10.1044/2022_lshss-22-00056
- Buschmann, A., & Sachse, S. (2018). Heidelberg interaction training for language promotion in early childhood settings (HIT). *European Journal Of Education*, 53(1), 66–78. <https://doi.org/10.1111/ejed.12263>
- Cabell, S. Q., Justice, L. M., McGinty, A. S., DeCoster, J., & Forston, L. D. (2014). Teacher-child conversations in pre-school classrooms: Contributions to children’s vocabulary development. *Early Childhood Research Quarterly*, 30(PA), 80–92. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2014.09.004>
- Centraal Bureau voor de Statistiek. (2023). Hoeveel immigranten komen naar Nederland? Centraal Bureau Voor de Statistiek. <https://www.cbs.nl/nl-nl/dossier/dossier-asiel-migratie-en-integratie/hoeveel-immigranten-komen-naar-nederland>
- Cummins, J. (2005). A proposal for action: Strategies for recognizing heritage language competence as a learning resource within the mainstream classroom. *Modern Language Journal*, 89(4), 585–592.
- Danbury, E., Duarte, J., Gaikhorst, L. & Veerman, E. (2023). Meertaligheid in het basisonderwijs. https://www.researchgate.net/publication/372419553_Meertaligheid_in_het_basisonderwijs
- De Houwer, A. (1999). *Taalontwikkeling bij meertalige kinderen*. Boekblok Handboek stem- spraak- en taalpathologie. Bohn Stafleu van Loghum, Houten. https://doi.org/10.1007/978-90-313-8642-0_34

Gaikhorst, L., Karssen, M., Zijlstra, H., Martens, E., & Duarte, J. (2023). De effecten van een meertalige interventie op zowel de sociaal-affectieve als cognitieve ontwikkeling van basisschoolleerlingen. *Pedagogische Studien*, 100(3).

<https://doi.org/10.59302/ps.v100i3.17634>

García, O., & Lin, A. M. Y. (2017). Translanguaging in bilingual education. Springer eBooks (pp. 117–130). https://doi.org/10.1007/978-3-319-02258-1_9

Gelder, F.V., Visser, S. (2005) Van misverstand tot meertaligheid. *Universiteit van Groningen*. <https://pure.rug.nl/ws/portalfiles/portal/2899479/abcg05.pdf>

* Gillanders, C. (2007). An English-Speaking Prekindergarten Teacher for Young Latino Children: Implications of the Teacher–Child Relationship on Second Language Learning. *Early Childhood Education Journal*, 35(1), 47–54.
<https://doi.org/10.1007/s10643-007-0163-x>

Goorhuis-Brouwer, S., & Bot, K. de. (2005). Heeft vroeg vreemdetalenonderwijs een negatief effect op de Nederlandse taalontwikkeling van kinderen? *Levende Talen Tijdschrift*, 6(3), 8–17. Geraadpleegd van <https://lt-tijdschriften.nl/ojs/index.php/ltt/article/view/483>

* Gort, M., & Pontier, R. W. (2013). Exploring bilingual pedagogies in dual language preschool classrooms. *Language And Education*, 27(3), 223–245.
<https://doi.org/10.1080/09500782.2012.697468>

* Harju, A., & Åkerblom, A. (2020). Opening up new spaces for languaging practice in early childhood education for migrant children. *International Journal Of Early Years Education*, 28(2), 151–161. <https://doi.org/10.1080/09669760.2020.1765087>

Kok, S. (2020). Meertaligheid in het basisonderwijs: Een beschrijvend onderzoek naar opvattingen van docenten over meertaligheid, talensensibilisering en functioneel veeltalig leren.
<https://studenttheses.uu.nl/bitstream/handle/20.500.12932/38737/Bacheloreindwerkstuk%205915112.pdf?sequence=1>

Langeloo, A., Marjolein I. Deunk, M. I., Mascareño Lara, M., & Strijbos J.W. (2023) Exploring the Use of Teacher Third-Position Support of Multilingual and Monolingual Children: A Multiple Case Study in Kindergarten Classrooms, *Journal of Research in Childhood Education*, 37:1, 136-158, DOI: 10.1080/02568543.2022.2097348

Lanting, C. I., De Wolff, M. S., Uilenberg, N & Wiefferink, K (2018). Richtlijn: Taalontwikkeling (2018). Nederlands Centrum Jeugdgezondheid.
<https://www.jgzrichtlijnen.nl/alle-richtlijnen/richtlijn/?richtlijn=47&rlpag=2700>

Nederlands Jeugdinstituut (z.d.). Kleuter, Taalontwikkeling.
<https://www.nji.nl/ontwikkeling/taalontwikkeling-kleuter#opgroeien-met-verschillende-talen>

* Oades-Sese, G. V., & Li, Y. (2011). Attachment relationships as predictors of language skills for at-risk bilingual preschool children. *Psychology in The Schools*, 48(7), 707–722. <https://doi.org/10.1002/pits.20583>

* Ramírez, R., López, L. M., & Ferron, J. (2018). Teacher Characteristics That Play a Role in the Language, Literacy and Math Development of Dual Language Learners. *Early Childhood Education Journal*, 47(1), 85–96. [https://doi.org/10.1007/s10643-018-0907-](https://doi.org/10.1007/s10643-018-0907-9)

* Schwartz, M., & Gorbatt, N. (2017). “There is No Need for Translation: She Understands”:

Teachers’ Mediation Strategies in a Bilingual Preschool Classroom. *The Modern Language Journal/The Modern Language Journal*, 101(1), 143–162.

<https://doi.org/10.1111/modl.12384>

Van Hengel- van Esch, C. (2016). Meertaligheid: een oordeel of een voordeel? *Tijdschrift*

Taal, 7(11). <https://slo.nl/publish/pages/3875/7-11-meertaligheid-een-oordeel-of-een-voordeel.pdf>

Noot. * = de artikelen zijn geïnccludeerd in de systematische literatuurreview.