



rijksuniversiteit
groningen

Strategieën voor de inzet van de moedertaal bij tweedetaalverwervers.

Een systematische review

“You will never teach a child a new language by scoring, ridiculing and forcibly erasing his first language.” (June Jordan, 2009)

Student: I. Janssen
Studentnummer: s4584236
Studie: Orthopedagogiek.
Faculteit der Gedrags- en
Maatschappijwetenschappen
Eerste beoordelaar: W.E. Kupers
Tweede beoordelaar: R. Mombarg
Datum: 6 december 2021

Abstract

Much scientific literature indicates that the use of the mother tongue in the classroom contributes to the cognitive- and social-emotional development of multilingual children. Yet, there is no overview about how teachers can use the mother tongue in the classroom. A systematic review was conducted to create an overview of interventions and strategies for using the mother tongue that are described in the scientific literature, and to what extent these interventions have been proven to be effective. 22 studies were included. The included studies (a) focused on multilingual children whose mother language was different from the language spoken in school and (b) used interventions or strategies with the mother language of the children. The interventions or strategies were divided into six clusters, namely: immersion programs, writing tasks, familiar learning materials, dual language books, language switching and language mixing. The review shows that most of the interventions used writing tasks to integrate the mother tongue in the classroom. The 'Effectladder' is used to see how effective the interventions were. The most strongest evidence was found for the interventions where familiar learning materials were used to incorporate the first language.

Samenvatting

Uit veel wetenschappelijke literatuur blijkt dat het gebruik van de moedertaal in de klas bijdraagt aan de cognitieve en sociaal-emotionele ontwikkeling van meertalige kinderen. Toch bestaat er nog geen overzicht over hoe de leerkracht de moedertaal in de klas het beste kan gebruiken. Een systematische review is uitgevoerd om een overzicht te maken van interventies en strategieën voor het gebruik van de moedertaal die in de wetenschappelijke literatuur beschreven staan, en in hoeverre deze interventies effectief zijn gebleken. 22 studies zijn geïnccludeerd. De geïnccludeerde studies (a) richtten zich op meertalige kinderen van wie de moedertaal anders was dan de taal die op school werd gesproken en (b) gebruikten interventies of strategieën met de moedertaal van de kinderen. De interventies en strategieën werden onderverdeeld in zes clusters, namelijk *immersion programs*, schrijfoopdrachten, vertrouwd materiaal, *dual language books*, talen afwisselen en talen mixen. Uit het overzicht blijkt dat er bij de meeste interventies gebruik werd gemaakt van schrijfoopdrachten. De ‘Effectladder’ werd gebruikt om te zien hoe effectief de interventies waren. Het sterkste bewijs werd gevonden voor de interventies waarbij vertrouwd leer materiaal werd gebruikt om de eerste taal te integreren.

Inhoudsopgave

Abstract	2
Inleiding	5
Methode.....	10
Selectieprocedure.....	11
Dataverzameling.....	12
Resultaten	14
Beschreven strategieën	15
Effectiviteit en bewijskracht van de interventies.....	19
Conclusie en discussie.....	30
Discussie.....	32
Aanbevelingen.....	34
Literatuurlijst.....	35
Literatuurlijst review	45

Inleiding

Wereldwijd is een stijging te zien van het aantal kinderen met een migratieachtergrond. Op dit moment wordt het aantal migranten wereldwijd geschat op 272 miljoen, wat gaat om ongeveer 3,5 procent van de totale wereldbevolking. Deze migrantengroep bestaat voor 2,8 procent uit kinderen (IOM, 2019). Deze kinderen spreken thuis een andere taal dan op school en krijgen veelal pas op school voor het eerst te maken met de onderwijstaal (L2) (Langeloo, 2019). Er wordt dan gesproken over meertalige kinderen, een brede term die wordt gebruikt in verschillende situaties waarbij twee of meer talen een rol spelen (Langeloo, 2019). Uit de literatuur blijkt dat meertaligheid bij kinderen verschillende kanten kent. Enerzijds blijken meertalige kinderen vaak aan te lopen tegen een achterstand in de schoolse vaardigheden (Aud, S et al., 2012; Reardon & Galindo, 2009; Prevoo et al., 2016. Tienda & Haskins, 2011), veroorzaakt door een achterstand in de beheersing van de onderwijstaal (Prevoo et al., 2016; Bosch et al., 2020). Anderzijds blijkt dat opgroeien met twee talen variatie in de taalontwikkeling kan veroorzaken, maar dit niet direct geassocieerd kan worden met ontwikkelingsproblemen (Bialystok, 2001; Egbert et al., 2021). Er is namelijk veel wetenschappelijk bewijs dat meertaligheid juist veel positieve invloeden heeft op de hersenen. Zo blijkt uit onderzoek van Woumans et al. (2016) dat meertalige kinderen een voordeel hebben ten opzichte van eentalige kinderen als het gaat om de wendbaarheid van de hersenen. Onderzoek van Bialystok (2010) wijst uit dat meertalige kinderen zich sneller aan kunnen passen aan nieuwe regels bij het doen van opdrachten, terwijl eentalige kinderen dat relatief moeilijk vinden (Khajayeva, 2021). Daarnaast zijn ze gevoeliger voor taalbetekenissen en vatbaarder voor talige processen (Deldoost et al., 2019).

Taal speelt dus een belangrijke rol bij de ontwikkeling van de schoolse vaardigheden, maar is daarnaast ook nauw verbonden met de verdeling van sociale macht en hiërarchische structuren, en kan het fungeren als middel tot uitsluiting, zowel binnen het onderwijs als in bredere ontwikkelingsprocessen (Tamin, 2014). Zo krijgen meertalige kinderen in het onderwijs vaak te maken met vooroordelen van de leerkracht en hebben leerkrachten mogelijk lagere verwachtingen van hen (Wang et al., 2018). Als gevolg daarvan kunnen leerkrachten zich anders gaan gedragen ten opzichte van deze leerling, wat maakt dat meertalige kinderen lager presteren (Agirdag et al., 2013). Ook hebben leerkrachten de neiging om beperktere taalondersteuning te geven bij jonge, meertalige kinderen (Piker & Rex, 2008). Al deze redenen maken dat het ondersteunen van meertalige kinderen in de klas een andere aanpak vereist dan het ondersteunen van eentalige kinderen (Langeloo, 2020).

Door de jaren heen is er, doormiddel van vele benaderingen en methoden, geprobeerd om het onderwijs voor de tweedetaalverwervers op school te verbeteren (Valencia, 2018). Wat al sinds het ontstaan van de methodologie van het taalonderwijs een punt van discussie is, is de inzet van de moedertaal (Texidor, 2007; Valencia, 2018). Cummins (2007) beschrijft drie dominante veronderstellingen in het tweede-taalonderwijs van de afgelopen decennia. Deze veronderstellingen zijn dat (a) de onderwijstaal uitsluitend gebruikt moet worden voor instructiedoeleinden zonder gebruik te maken van de moedertaal; (b) vertalingen tussen de onderwijstaal en moedertaal niet gepast zijn in de taalles; en (c) de onderwijstaal en moedertaal strikt gescheiden gehouden moeten worden. Volgens Cummins (2007) werden deze opvattingen aan het einde van de twintigste eeuw algemeen aanvaard en ook in de literatuur over taalonderwijs als vanzelfsprekend gezien (Hall & Cook, 2012). Maar toch blijkt hier minimaal empirisch bewijs voor te zijn (Cummins, 2007).

Binnen het basisonderwijs staan veel leerkrachten niet toe dat de moedertaal gesproken wordt in de klas omdat het voortdurend overschakelen naar de moedertaal de kinderen beperkt in het spreken van de onderwijstaal (Langeloo, 2020; Wach & Monroy, 2019). Terwijl kinderen op deze manier worden beperkt in het gebruik van hun volledige linguïstische repertoire om de inhoud te begrijpen (van de Craats, 2000). Volgens de *interdependence theory* van Cummins (1991) zorgen goed ontwikkelde lees- en schrijfvaardigheden in de moedertaal voor een soepele overgang van de moedertaal naar de onderwijstaal (Jorolan-Quintero, 2018). De kennis van de moedertaal vormt namelijk het uitgangspunt voor de verwerving van een tweede taal (Cummins, 1979) en de basis voor al het toekomstige leren (Bransford et al., 2000). Wanneer de leerkracht meertalige kinderen toestaat om de moedertaal te gebruiken, staat zij de kinderen dus toe hun huidige kennis te gebruiken als bron (Cummins, 2007). Daarnaast laten verschillende cognitieve en psycholinguïstische modellen van tweetaligheid zien dat de eerste en tweede taal interacteren met elkaar (Dijkstra & van Heuven, 2021; Proctor et al., 2006). Onderzoek van Lucas & Katz (1994) naar het gebruik van Engelse taalprogramma's in de Verenigde Staten, wijst uit dat kinderen vaak toch nog in de moedertaal spreken op school, zelfs wanneer het beleid en de veronderstellingen ertegen pleiten. Een klas met tweetalige kinderen is dus een meertalige omgeving, ongeacht de eentalige principes en normen die de afgelopen honderd jaar in de literatuur over taalonderwijs golden (Levine, 2011).

Het gebruik van de moedertaal bij tweedetaalverwervers kent verschillende voordelen: de inzet van de moedertaal heeft een positieve uitwerking op de onderwijskwaliteit en de leerprestaties van individuele kinderen, met name in een context met lage inkomens (Alidou et al., 2006; Benson, 2004; Cummins, 2000; Skutnabb-Kangas, 2000). Onderzoek van Brooks &

Karathanos (2009) laat zien dat kinderen die instructie krijgen in zowel hun eerste als tweede taal, beter presteren op taalkundig, cognitief en academisch niveau. Ook geven kinderen hun vertrouwen makkelijker aan leerkrachten die hun moedertaal gebruiken (Kuiken, 2011; Wach & Monroy, 2019). Dit is belangrijk bij het leren van een andere taal omdat dit makkelijker gaat wanneer het kind zich veilig voelt en het nodige zelfvertrouwen heeft (Langeloo, 2020). Andersom lukt het de leerkrachten beter om kinderen te motiveren en stimuleren als ze in hun moedertaal aangesproken worden (Kuiken, 2011; Wach & Monroy, 2019).

Daarnaast heeft de inzet van de moedertaal grote invloed op de sociale en emotionele ontwikkeling (Khajayeva et al., 2021). Het gebruik van de moedertaal in de schoolse setting maakt dat kinderen zich meer gewaardeerd voelen en geeft hen het gevoel dat ze niet meer als minderwaardig worden beschouwd (Hurst & Mona, 2017). Door de moedertaal in de klas te legitimeren, wordt de ondergeschikte status van veel minderheidsgroepen uitgedaagd en de identiteit van de kinderen bevestigd (García, 2008). Het is belangrijk voor de identiteitsvorming van kinderen om gebruik te maken van alle talen van de kinderen in de klas (Makela, 2015). Waar het opleggen van de onderwijstaal wordt gezien als culturele beperking (Hornberger, 2019), wordt het gebruik van de moedertaal beschouwd als een effectief mechanisme voor taalbehoud omdat het helpt de achteruitgang in het spreken ervan te stoppen en de status en ervan te verhogen (Tupas, 2014). Ten slotte is het belangrijk om de moedertaal te blijven spreken omdat dit bijdraagt aan het vormen van een etnische identiteit en het communiceren met familieleden (Oh & Fuligni, 2010).

Inmiddels is de rol van de moedertaal in de verwerving van de tweede taal dus duidelijk vastgesteld (Kham, 2016; Tupas, 2014) en verschuiven de huidige opvattingen over de instructie bij meertalige kinderen van een focus op eentaligheid naar een focus op meertaligheid, waarbij rekening gehouden wordt met de verschillende taalbronnen van de kinderen (Cenoz & Gorter, 2011). De talen die in het onderwijs gebruikt worden, kunnen immers een belangrijke schakel zijn in de verandering van onderwijsresultaten in meertalige contexten (Tamin, 2013; Cummins, 2000). Deze nieuwe focus roept vragen op over de manier waarop de verschillende talen van kinderen effectief geïntegreerd kunnen worden in de verwerving van een tweede taal (Ossa Parra & Proctor, 2021). Er is behoefte aan een vorm van onderwijs dat zich richt op communicatieve vaardigheden in verschillende talen. Dit vereist een complexe planning van het onderwijs met meervoudige linguïstische doelstellingen, leerplanmateriaal en onderwijsstrategieën (Rahimi et al., 2020). Om dit effectief toe te passen in de klas, dient de leerkracht rekening te houden met een aantal punten. Ten eerste is het belangrijk om te begrijpen wat de taal en de culturele achtergronden van de kinderen zijn: pas

dan kunnen passende onderwijs- en leerstrategieën ontwikkeld worden (Amirova et al., 2018). De culturele kenmerken die verbonden zijn aan de moedertaal kunnen dus goed worden ingezet bij het leren van de onderwijstaal (Yadav, 2014; Jorolan-Quintero, 2018). Ten tweede is het belangrijk voor de leerkracht om leermogelijkheden aan te passen aan elk individueel kind (Connor et al., 2009; Vandenbroucke et al., 2018). Door de moedertaal te gebruiken in de instructies, en dus de instructie aan te passen aan het meertalige kind, wordt deze instructie ook beter begrepen (Kuiken, 2011).

Uit de literatuur over de inzet van de moedertaal bij tweedetaalverwervers, komt de term *translanguaging*¹ veel naar voren. Dit is een steeds meer gebruikte hulpbron voor meertalige leerlingen (Conteh, 2018) waarbij het gaat om het vermogen van het meertalige kind om te pendelen tussen talen (Canagarajah, 2011). Translanguaging wordt gezien als een doelgerichte strategie voor het gebruik van twee talen binnen dezelfde les (Conteh, 2018). Het wordt voornamelijk gebruikt wanneer kinderen de onderwijstaal niet voldoende beheersen (du Buisson, 2017) en zorgt ervoor dat concepten, die in de onderwijstaal worden aangeleerd, beter begrepen worden (King & Chetty, 2014). Door woorden te vertalen naar de moedertaal, kan deze vertaling een referentiepunt bieden van waaruit het kind een begrip kan vormen (King & Chetty, 2014).

De voordelen voor zowel de leerprestaties (Proctor et al., 2016; Alidou et al., 2006; Benson, 2004; Cummins, 2000; Skutnabb-Kangas, 2000), de sociaal-emotionele ontwikkeling van de leerling (Khajayeva et al., 2021), de gelijkheid in het onderwijs (García, 2008; Makela, 2015; Hurst & Mona, 2017) als de identiteitsvorming (Oh & Fuligni, 2010; Tupas, 2014) laten het belang zien van het gebruik van de moedertaal in de klas. Toch is er in het onderwijs voor meertalige kinderen te weinig aandacht voor de moedertaal (van de Craats & Kerkhof, 2000; Kuiken, 2011). Veel leerkrachten die meertalige kinderen in de klas hebben, zijn niet voldoende voorbereid om het leren in een tweede taal te bevorderen (de Jong, 2013). Ze hebben behoefte aan strategieën waarbij ze de instructie kunnen aanpassen aan meertalige kinderen (Schwarzer & Acosta, 2014). Hoewel er voldoende empirisch bewijs is voor de toegevoegde waarde van de moedertaal in het onderwijs, wordt er weinig aandacht besteed aan de concrete strategieën en interventies die toegepast kunnen worden. Voor zover bekend, is er nog geen overzicht van studies die onderzoek doen naar de manier waarop de moedertaal het best ingezet kan worden in het onderwijs voor tweedetaalverwervers en in hoeverre deze strategieën effectief zijn. Door een overzicht te creëren wordt een beeld geschetst van het

¹ In de literatuur worden de termen *translanguaging* en *codeswitching* gebruikt. In dit onderzoek wordt alleen de term *translanguaging* gebruikt.

bewijsmateriaal dat aanwezig is voor het inzetten van de moedertaal en hierdoor kan richting gegeven worden aan toekomstig onderzoek. Tot nu toe blijft in de wetenschappelijke literatuur onbeantwoord wat nu de beste manier is om de moedertaal in te zetten en op welke manier dit wordt gedaan.

Door middel van een systematische review tracht dit onderzoek belangrijke inzichten te verschaffen over hoe de moedertaal ingezet kan worden in het basisonderwijs bij tweedetaalverwervers. Dit wordt gedaan door het beantwoorden van de volgende vragen:

1. Welke strategieën worden in de wetenschappelijke literatuur beschreven voor het inzetten van de moedertaal in het basisonderwijs?
2. In hoeverre is er bewijs dat deze strategieën effect hebben op leerling-uitkomsten?

Methode

In dit onderzoek is gebruik gemaakt van een systematische review. Volgens Scheepers et al. (2016) spreken we van een systematische review als het onderzoek bedoeld is om een wetenschappelijke vraagstelling te beantwoorden en er duidelijke criteria geformuleerd zijn om relevante literatuur op te sporen. Om een antwoord te vinden op de onderzoeksvraag, is er door één onderzoeker een systematische review uitgevoerd volgens de PRISMA-richtlijnen (Moher et al., 2009). Er zijn systematische zoekacties uitgevoerd met behulp van de databases uit EBSCOhost. De gebruikte databases zijn APA Psycinfo en ERIC. Deze keuze is gemaakt omdat ERIC uitsluitend verwijzingen naar artikelen, rapporten en boeken bevat op het gebied van onderwijs en APA Psycinfo onder andere verwijzingen bevat naar taalkundige en gedragswetenschappelijke onderwerpen. Voor de artikelen zijn er grenzen gesteld aan de publicatiedatum (2006 tot 2021), omdat de review uitgevoerd is door een enkele onderzoeker en een grotere tijdsrange te veel artikelen opleverde. Verder zijn er grenzen gesteld aan het brontype (peer-reviewed) en de taal van de artikelen (Engels). Studies die in deze systematische review zijn opgenomen, zijn studies die strategieën en/of interventies bevatten voor het inzetten van de moedertaal bij meertalige kinderen in een setting van het basisonderwijs. Een gedetailleerd PICOS-model van de geschiktheidscriteria en de gebruikte zoektermen is te vinden in tabel 1.

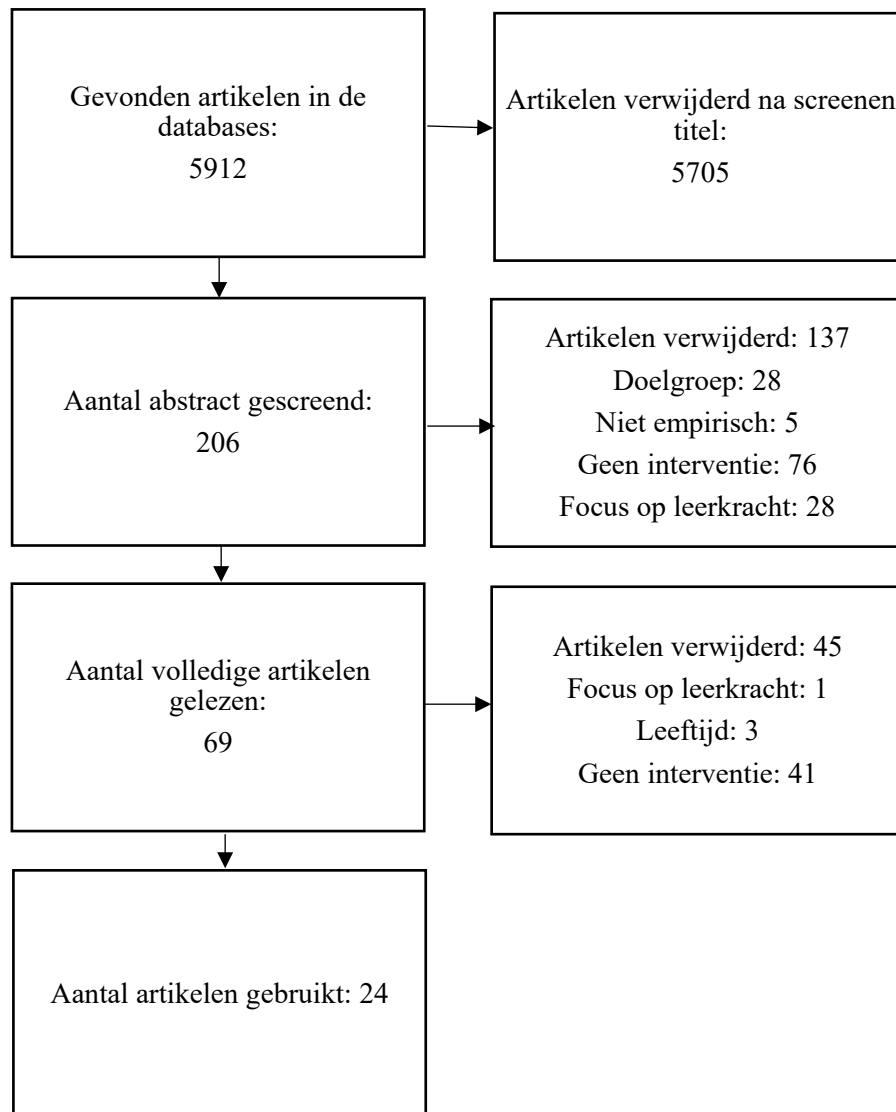
Tabel 1. PICOS model

	Inclusiecriteria	Exclusiecriteria	Zoekopdracht
Populatie	Basisschoolleerlingen (4-12 jaar) Meertalige leerlingen die de onderwijstaal leren op school Regulier of basisonderwijs	Middelbare school leerlingen Volwassenen Speciaal onderwijs	Multilingual classroom OR bilingual AND
Interventie	Interventie of strategiegebruik gericht op meertalige leerlingen voor het leren van een tweede taal Moedertaal in het onderwijs.	Interventies niet gericht op meertalige leerlingen	Teacher strategies OR intervention * OR teaching methods AND
Uitkomst	Verbeteren van de onderwijstaal. Verbeteren van de leerlinguitkomsten.	Leerkracht uitkomsten.	Translanguaging OR code switching (language) OR native language OR mother language OR mother tongue AND second language learning OR second language acquisition OR second language teaching
Onderzoek	Peer reviewed	Zelfde onderzoeken in de studies.	

Selectieprocedure

De zoektermen via de databases gaven 5912 artikelen, na het verwijderen van de niet Engelse publicaties en de artikelen die niet peer-reviewed zijn. De selectieprocedure bestond uit drie fasen. Eerst zijn de gevonden artikelen gescreend door het lezen van de titels. Alle artikelen die op basis van de titel niet aan de criteria voldeden, werden verwijderd. Vervolgens zijn 206 artikelen gescreend door het lezen van de abstracts. Hierna bleven 69 artikelen over die in hun geheel zijn gescreend op geschiktheid voor het onderzoek. In totaal werden 22 artikelen gebruikt voor deze systematische review. In figuur 2 is een stroomdiagram te zien van de selectieprocedure.

Figuur 1. Flowchart van de selectieprocedure



Dataverzameling

Eerst zijn de beschrijvende kenmerken van de geïncludeerde onderzoeken verzameld aan de hand van vijf aspecten: (1) kenmerken van het artikel (auteur, jaar), (2) onderzoeksdesign (kwantitatief of kwalitatief), (3) instrument (bv. interviews, observaties), (4) land en (5) populatie (grootte steekproef, leeftijd, taal). Vervolgens zijn de interventies uit de onderzoeken inhoudelijk geanalyseerd. Ten eerste werd de naam van de interventie verzameld en vervolgens de kenmerkende aspecten van de interventies. Er werd gekeken naar hoe de moedertaal werd ingezet in de klas. Op basis hiervan, konden de interventies geclusterd worden in verschillende categorieën. Namelijk, *immersion* programma's, schrijfopdrachten, *dual language books*, vertrouwd materiaal, afwisselen en talen mixen. Ten derde werden de leerlinguitkomsten uit de onderzoeken verzameld. De gegevens die zijn gebruikt voor deze review hadden betrekking op

de leerlinguitkomsten van de leerlingen en zijn verzameld door gegevens van de leerlingen zelf of de leerkracht. Gegevens verkregen door andere informanten (bv. ouders) werden niet opgenomen in deze review. Ook gegevens over de ervaringen van leerkrachten zijn niet opgenomen, enkel de uitkomsten die betrekking hebben op de leerlingen werden gebruikt voor deze review. Ten slotte werd het niveau van bewijskracht van elk onderzoek bepaald aan de hand van de Effectladder van Van Yperen & Veerman (2008). Met de Effectladder wordt de bewijskracht van de interventies aangegeven om zo helder te krijgen of de geconstateerde veranderingen van de interventie ook daadwerkelijk door de interventie veroorzaakt zijn. Interventies worden beschreven aan de hand van vijf niveaus van bewijskracht: (0) voorwaardelijk (effectiviteit niet beschreven), (1) potentieel (descriptief onderzoek, observationeel onderzoek, documentanalyse, interviews), (2) veelbelovend (meta-analyse, literatuurstudie), (3) doeltreffend (veranderingsonderzoek, doelrealisatieonderzoek), (4) werkzaam (experimenteel onderzoek, herhaalde case-studies). Zekerheid over de vraag of de effecten ook daadwerkelijk toe te schrijven zijn aan de betreffende interventie neemt in het model toe naarmate men hoger op de ladder komt (van Yperen & Veerman, 2008). In een enkel geval wees het onderzoek uit dat de interventie geen effect had op de deelnemers van de steekproef. In deze gevallen kon dan al geconcludeerd worden dat de interventie niet werkzaam of effectief was. De interventies hebben in de tabel de code 'n.v.t.' gekregen. Er is daarom niet bij alle onderzoeken gebruik gemaakt van de effectladder.

Resultaten

In totaal voldeden 22 artikelen aan de inclusiecriteria wat betreft relevantie voor het onderzoeksonderwerp en de schoolcontext. In Tabel 2 en 3 worden respectievelijk de beschrijvende en inhoudelijke kenmerken van de onderzoeken weergegeven. Voor de meeste onderzoeken werd een kwalitatief onderzoeksdesign gebruikt (N=13). Bij het merendeel van deze kwalitatieve onderzoeken werd data verzameld door middel van interviews (N=10) en observaties (N=9). De overige onderzoeken (N=9) maakten gebruik van een kwantitatief onderzoeksdesign. Binnen al deze onderzoeken werd gebruik gemaakt van toetsdata (N=9). Bij een aantal onderzoeken werd deze data aangevuld met observaties (N=3) en vragenlijsten (N=3).

De meeste onderzoeken vonden plaats in landen waar Engels de voertaal is (N=13), het grootste gedeelte hiervan komt uit de Verenigde Staten (N=10). De onderwijstaal bij het grootste gedeelte van de onderzoeken was Engels (N=20), de andere onderwijstalen waren Spaans (N=1) en Zweeds (N=1). De omvang van de steekproeven verschilden per studie. Dit varieerde van 2 tot 628 deelnemers. De leeftijden (Kindergarten tot Grade 6) zijn niet evenredig vertegenwoordigd. De meeste onderzoeken vonden plaats in meerdere klassen (N=12) terwijl andere onderzoeken gefocust waren op een enkele klas of leeftijdsgroep (N=10). De meeste onderzoeken werden gedaan in Grade 1 (N=10), daarna in Grade 2 (N=9) en in Grade 5 (N=8). In slechts enkele gevallen (N=2) namen alle leerlingen van de school deel aan het onderzoek. De moedertaal die het meest werd gebruikt voor de onderzoeken was Spaans (N=8) en daarna Frans (N=4). Daarnaast werden ook andere kleinere talen gebruikt (bv. Kiswahili).

Uit de artikelen zijn 22 interventies of leerkrachtstrategieën gerapporteerd. Niet alle interventies waren in de eerste instantie gericht op het verbeteren van de tweede taal van de leerlingen (N=5), deze onderzoeken zijn toch opgenomen in deze systematische review omdat in de resultaten wel leerlinguitkomsten werden beschreven die relevant zijn voor dit onderzoek, namelijk de verbetering van de tweede taal of andere leeruitkomsten zoals academische vooruitgang. Een aantal onderzoeken bevatten meerdere uitkomsten, in totaal zijn er 29 leerlinguitkomsten gerapporteerd. De meeste onderzoeksuitkomsten richtten zich op de lees- en schrijfvaardigheid van de deelnemers (N=6), het linguïstisch bewustzijn (N=6) en de academische prestaties in de onderwijstaal (N=5).

Binnen de 22 onderzoeken konden een aantal interventies geclusterd worden en op deze manier weergegeven worden in deze resultatensectie.

Beschreven strategieën

Immersion programma's

In vijf onderzoeken werden 'dual language' of 'immersion' programma's onderzocht. Dit houdt, breed gedefinieerd in, dat de moedertaal gebruikt wordt als instructietaal in vrijwel alle vakken vanaf de kleuterklas tot aan een bepaalde andere klas (variërend van Grade 1 tot 3). Het gebruik van de moedertaal wordt vervolgens steeds meer afgebouwd en de onderwijstaal opgebouwd.

Zowel het 'Mother Tongue-Based Multilingual Education' (MTB-MLE) (de Guzman et al., 2018) en de 'Mother Tongue Strategy' (Alimi et al., 2020) gebruikten de moedertaal als instructiemedium in alle vakken. Het verschil tussen de interventies is dat de 'Mother Tongue Strategy' instructiegidsen in de moedertaal aanbiedt aan de leerkrachten, terwijl leerkrachten van het MTB-MLE programma werden geacht de lesmaterialen zelf aan te passen aan de moedertaal van de leerlingen. Het 'Programme des Écoles Intégrées'(PEI) (Solorio, 2020) en het 'immersion' programma (Usborne, 2011) gebruikten beide de lokale talen of moedertaal als instructietaal en tegelijkertijd werd de voertaal als tweede taal gegeven. Het verschil tussen deze twee interventies is dat scholen die meededen aan het PEI-programma specifiek gericht waren op taalverwerving en scholen uit het 'immersion' programma niet. Het 'dual language' programma (Alanís & Rodríguez, 2008) startte met 90% van de instructie in de moedertaal en 10% in de onderwijstaal. Per jaar ging er 10% van de moedertaal naar de onderwijstaal. De focus bij het 'dual language' programma was om een evenwicht te creëren tussen het aantal leerlingen dat de taal goed spreekt en het aantal leerlingen met een taalachterstand, zodat elke groep kan dienen als taalbron voor de ander.

Schrijfp opdrachten in de moedertaal

Bij zes onderzoeken werd een interventie gebruikt waarbij de leerlingen gestimuleerd werden om zelf te schrijven in hun moedertaal

Tijdens de interventies 'Meertalige e-boeken schrijven' (Rowe, 2018) en 'dual language boeken' (Roessing 2011) maakten de leerlingen hun eigen boeken. Tijdens 'Meertalige e-boeken schrijven' volgden verschillende fasen elkaar op. In de eerste fase werd er door de leerlingen en leerkracht gesproken over meertalige verhalen, en merkten de leerlingen op hoe er meer dan één taal werd gebruikt. Vervolgens liet de leerkracht zien hoe andere talen toegevoegd kunnen worden aan een boek in de onderwijstaal. Hierna werden leerlingen gestimuleerd om hun eigen verhalen of teksten te schrijven in de onderwijstaal en/of de moedertaal tijdens een schrijfworkshop. De leerlingen gebruikten vervolgens een app om een audio op te nemen van zichzelf terwijl ze hun verhaal lazen in de onderwijstaal en/of de

moedertaal. Als laatste lieten de leerlingen hun voltooide e-boeken zien aan de klas. Bij de interventie ‘dual language boeken’ begon de leerkracht met objecten laten zien aan de leerlingen die van culturele en persoonlijke relevantie waren voor de leerlingen. Vervolgens werd er samen een verhaal gemaakt over ‘familieschatten’. Deze verhalen werden uiteindelijk ook aan de ouders laten zien. Tijdens de interventie ‘Pedagogische Translanguaging’ (Leonet et al., 2017) rouleerden leerlingen tussen verschillende leeractiviteiten zoals ‘taalkundig landschap’, waarbij leerlingen de talen bespraken die ze vonden op de borden in hun eigen stad en de taal die ze gebruikten in verschillende groepsactiviteiten. Een andere leeractiviteit was ‘schrijven in drie talen’, waarbij leerlingen drie verhalen moesten schrijven (in de moedertaal, de onderwijstaal en het Engels). Ook bij de interventie ‘Translanguaging’ (Torpsten, 2018) werden de leerlingen aangemoedigd om teksten te schrijven in de onderwijstaal én de moedertaal. Leerlingen deden dit door middel van het schrijven van ansichtkaarten of verhalen. Het verschil met de ‘Pedagogische Translanguaging’ van Leonet et al. (2017) is dat ‘Translanguaging’ van Torpsten (2018) gebruik maakte van zowel homogene als gemengde taalgroepen waarin de vakinhoud werd besproken. Tijdens de interventie ‘Planning for the first language and culture’ (Ludhra & Jones, 2008) schreven de leerlingen de schoolkrant in verschillende talen (waaronder hun moedertaal), schreven ze gedichten in hun eigen taal en bespraken zij theaterstukken met elkaar om de onderwijstaal te ontdekken. De interventie ‘Child-centred pedagogy’ (CCP) (Akello et al., 2016) richtte zich ook op eigen geschreven werk van de leerlingen in de moedertaal maar maakte daarnaast gebruik van een breed scala aan leermiddelen die werden aangeboden in de moedertaal. Het ging hierbij om flash cards, woord/zin-kaarten, wandkaarten, werkkaarten, eenvoudige voorleesmaterialen en eigen geschreven werk van de leerlingen.

Dual language books

In drie onderzoeken werden interventies onderzocht waarbij leerlingen verhalen konden lezen in beide talen.

Het Primary Math and Reading Program (PRIMR) (Young-Suk & Piper, 2019) liet leerlingen dagelijks oefenen met het lezen van samenhangende teksten in zowel de moedertaal als de onderwijstaal. Tijdens deze interventie werden de leerlingen opzettelijk vertrouwd gemaakt met letters en klanken in de moedertaal, voordat ze dezelfde letters in de onderwijstaal leerden. Tijdens de interventie ‘*Dual language texts*’ (Thibeault & Matheson, 2020) werden teksten op twee manieren aangeboden. Door middel van vertaalde teksten, waarbij het verhaal dezelfde informatie liet zien in zowel de moedertaal als de onderwijstaal, en door middel van

geïntegreerde teksten, waarbij verschillende informatie in de moedertaal en onderwijstaal over hetzelfde onderwerp werd weergegeven in het verhaal. Tijdens de interventie ‘dual language books’ (Sneddon, 2008) kregen kinderen boeken die geschreven zijn in de moedertaal en de onderwijstaal. Tijdens de interventie mochten de leerlingen zelf weten hoe ze de leestijd besteden. Leerlingen kozen om het boek zelfstandig te lezen, het boek met een ouder te lezen of over het boek te vertellen.

Gebruik van vertrouwd materiaal

Bij drie onderzoeken werd gebruik gemaakt van een interventie waarbij de inhoud van (een gedeelte van de) lesstof al bekend en vertrouwd is voor de leerlingen door het gebruik van materialen waarbij hun eigen cultuur en moedertaal werd gebruikt. Volgens Walter & Dekker (2011) is het belangrijk om materiaal te gebruiken wat al bekend en vertrouwd voor de leerlingen is, omdat hierdoor de nadruk ligt op het leesproces in plaats van de leerling af te leiden met nieuwe situaties en onbekende mensen en plaatsen. Deze strategie legt een verband tussen wat de leerling kent, zijn of haar eerste taal en cultuur, en het onbekende, wat hij of zij moet leren (Walter & Dekker, 2011).

De interventie *Descrubiendo La Lectura (DLL)* (Borman et al., 2019) maakte gebruik van dagelijkse één op één bijlessen waarbij de focus lag op de eigen taal en cultuur van de leerling. De leerlingen lazen en herlazen bekende boeken waarvan de inhoud werd besproken in de moedertaal. De bijlessen waren zeer gestructureerd met een reeks voorgeschreven activiteiten voor elke les, inclusief een deel gewijd aan fonemische instructie. De interventie ‘Narratieve interventie met pre-teaching’ (Arvizu, 2020) liet meertalige leerlingen vooraf oefenen met de woordenschat van verhalen door middel van visueel en geschreven materiaal in de moedertaal. De verhalen bestonden uit een opeenvolging van illustraties met pictogrammen met een specifieke kleur die belangrijke aspecten van het verhaal vertegenwoordigen. Net als de DLL-interventie werden de verhalen geselecteerd op basis van culturele relevantie en herkenbaarheid voor de leerlingen. Het ‘Lubuagan Kalinga Mother Tongue Based Multilingual Education’ (MLE) programma (Walter & Dekker, 2011) maakte ook gebruik van verhalen die inhoudelijk vertrouwd waren voor de leerlingen. Elke les werd begonnen met onderwerpen die verbonden waren met hun dagelijkse ervaringen. De leerkrachten maakten gebruik van de geschiedenis, kunst, ambachten en muziek uit de thuiscultuur van de leerlingen. Tijdens het MLE programma werd, anders dan in DLL en de narratieve interventie, het lezen en schrijven eerst geleerd in de moedertaal.

Afwisselen van de onderwijstaal en moedertaal

Bij vier onderzoeken waren de interventies gericht op het combineren of afwisselen van de onderwijstaal en de moedertaal. Het verschil tussen het afwisselen van talen en de *immersion* programma's, is dat het gebruik van de moedertaal bij het afwisselen niet wordt afgebouwd maar dat de onderwijstaal en moedertaal naast elkaar gebruikt blijven worden.

De manieren waarop de talen werden afgewisseld, verschilde per onderzoek. Het Dual-Language Immersion Program (DLI) (Hamman, 2018) maakte gebruik van 'symbolic language indicators' waarbij de leerkracht van kleur vest wisselde als ze van de moedertaal naar de onderwijstaal wisselde en andersom. Tijdens de 'Coördinated translanguaging pedagogy' (Lau, 2020) werden boeken in de moedertaal en onderwijstaal afgewisseld en waren er twee leerkrachten in de klas. Eén leerkracht sprak de onderwijstaal en één leerkracht sprak de moedertaal. Onderwijsactiviteiten tijdens de interventie waren de inhoud van een film in de onderwijstaal bespreken in de moedertaal, en interviews afnemen bij mensen die zowel de onderwijstaal als de moedertaal spraken en hier naderhand een verslag over schrijven. Bij het 'two-way dual language bilingual education' (Garcías-Mateus & Palmer, 2017) programma werd de taal afgewisseld per dag. Iedere dag werd gesproken in de 'taal van de dag'. Daarnaast moesten de leerlingen gedurende de dag in meertalige tweetallen werken aan schooltaken, waarbij elke leerling in het tweetal fungeerde als expert in de moedertaal. Dezelfde strategie werd gebruikt bij de 'Peer-assisted learning strategies' (PALS) waarbij een hoogpresterende leerling in de onderwijstaal werd gekoppeld aan een hoogpresterende leerling in de moedertaal. Tijdens elke les vervulde de beter presterende leerling de rol van coach. De PALS-lessen vonden plaats op een school waar zowel de onderwijstaal als de moedertaal werd gebruikt voor academische instructie, de groepen leerlingen bestond uit eentalige leerlingen (onderwijstaal) en meertalige leerlingen die de onderwijstaal leerden. Leeractiviteiten van deze interventie waren 'klanken en woorden' wat bestond uit het oefenen van letters en lettercombinaties, segmentatieoefeningen en leesoefeningen, en 'verhalen delen' waarbij de duo's samen een boek deelden, een voorspelling maakten over het verhaal en om de beurt het verhaal lezen en navertelden.

Talen mixen

De interventie Translanguaging door TexMex (Sayer, 2015) maakte gebruik van een benadering die haaks staat op de benadering achter de bovenstaande interventies waarbij de talen worden afgewisseld. De Translanguaging door TexMex interventie is een flexibele benadering van tweetalig onderwijs, waarbij de talen niet strikt werden gescheiden maar

strategisch werden gecombineerd. De leerkrachten wisselde moeilijke, weinig voorkomende woorden in de onderwijstaal om naar meer gebruikelijke, spraaktaalachtige woorden uit de spreektaal (TexMex) van leerlingen. Ook tijdens groepsgesprekken in de klas maakten leerlingen gebruik van woorden uit zowel de onderwijstaal als de moedertaal.

Effectiviteit en bewijskracht van de interventies

Bij 18 onderzoeken werd direct een positief effect van de interventies gerapporteerd. Bij één studie duidde de interventie de eerste twee jaar op een negatief effect, maar in het derde jaar op geen effect. Drie studies laten geen positieve effecten of negatieve effecten zien. Deze studies zitten nog in de implementatiefase waardoor er nog geen uitkomsten zijn gerapporteerd.

Van de tweeëntwintig interventies zijn er zeven statistisch getoetst. Zes van deze interventies laten een significante verbetering zien van de onderwijstaal. Om aan te geven hoe sterk het bewijs is van de onderzoeken, is gebruik gemaakt van de Effectladder van van Yperen & Veerman (2008). Beoordeling van de interventies met behulp van de Effectladder laat zien dat de meeste interventies (N=9) gecategoriseerd zijn binnen het eerste niveau. Dit betekent dat de meeste interventies een eerste, minimale indicatie geven voor de effectiviteit van de interventies.

Gekeken naar de geclusterde interventies, valt op dat de meeste onderzoeken zich richten op interventies met schrijfopdrachten, maar dat deze onderzoeken geen significant bewijsmateriaal opleveren. Het meeste resultaat wordt gevonden voor interventies die gebruik maken van vertrouwd materiaal, bij al deze interventies werden significant positieve uitkomsten waargenomen. Opvallend aan de interventies met *dual language books* is dat er overeenkomsten zitten tussen de interventies, namelijk het gebruik van *dual language books*, maar niet tussen de leerlinguitkomsten. In alle drie de onderzoeken werden andere leerlinguitkomsten gerapporteerd. Bij de andere categorieën waren wel overeenkomsten in de leerlinguitkomsten te zien.

Interventies die gebruik maakten van de *immersion programma's*, leverden overwegend significante resultaten op (N=3). Twee onderzoeken lieten een significant verschil zien in het voordeel van de interventiegroep. Een onderzoek liet de eerste twee jaren een significant negatief effect zien en in het derde jaar geen effect. Twee interventies leverden niet-significante resultaten op. De bewijskracht van de *immersion programma's* varieerde van werkzaam tot potentieel. De interventies lieten voornamelijk een verbetering van de academische prestaties in de onderwijstaal zien.

Geen van de interventies met schrijfoopdrachten leverden significante resultaten op. Het merendeel van de onderzoeken rapporteerden wel positieve effecten na de interventie (N=4). De overige interventies zaten nog in de implementatiefase waardoor er geen effect vastgesteld kon worden (N=2). De meeste interventies met schrijfoopdrachten blijken volgens de Effectladder potentieel (N=3). De overige interventies variëren van doeltreffend tot voorwaardelijk. De interventies lieten voornamelijk een verbetering zien in de schrijfvaardigheid (N=3).

Ook interventies die gebruik maakten van *dual language books* leverden niet-significante resultaten op. Het onderzoek van Young-Suk & Piper (2019) maakte wel gebruik van een experimenteel design maar onderzocht niet expliciet de uitkomsten van de interventie op het verwerven van de tweede taal en behoort daarom onderaan op de effectladder. De andere onderzoeken blijken volgens de Effectladder potentieel. Er zijn geen overeenkomsten te zien in leerlinguitkomsten van de interventies. Bij alle onderzoeken werden andere leerlinguitkomsten waargenomen.

Alle interventies waarbij gebruik werd gemaakt van vertrouwd materiaal leverden significant positieve uitkomsten op. Twee van de interventies zijn volgens de Effectladder bewezen effectief voor in de praktijk en één onderzoek doeltreffend. De interventies lieten voornamelijk betere prestaties zien in de onderwijstaal (N=2).

Van de interventies waarbij er talen werden afgewisseld, leverde één onderzoek statistische resultaten op. Er werden statistisch significante verschillen gevonden in het voordeel van de interventiegroep. De meeste interventies blijken potentieel (N=3) volgens de Effectladder. Het meest gerapporteerde effect ging over het linguïstische repertoire van de leerlingen. Dit werd gerapporteerd als de bevordering van transversale ontwikkeling of de ontwikkeling van het interlinguïstische bewustzijn.

De interventie waarbij talen werden gemixt leverde geen statistische resultaten op en liet ook nog geen specifieke leerlinguitkomsten zien. De bewijskracht van deze interventie is voorwaardelijk.

Tabel 2. beschrijvende kenmerken

Cluster	Studie	Design	Instrument	Land	Populatie
Immersion programma's	De Guzman et al. (2018)	Kwantitatief Randomized controlled trial (RCT)	Vragenlijsten Toets-data	Philippijnen	N= 287 Grade: 1 – 3 Taal: Ilokano, Tagalog – Engels
	Alimi et al. 2020	Kwantitatief Quasi – experimenteel	Vragenlijsten Toets-data	Nigeria	N= 233 Grade: 5 Taal: lokale talen - Engels
	Solorio, 2020	Kwalitatief Exploratief	Observaties Interview	Ivoorkust	N= 3 (leerkrachten) Grade: 1 Taal: Frans-Engels. 3 scholen: 2 Franse scholen, 1 PEI school. Grade 1
	Alanís & Rodríguez, 2018	Kwalitatief purposeful sampling in een case studie	Observatie, Interview Toets-data	Verenigde Staten	N= 321 Grade: 5 Taal: Spaans - Engels
	De Guzman et al. (2018)	Kwantitatief Randomized controlled trial (RCT)	Vragenlijsten Toets-data	Philippijnen	N= 287 Grade: 1 – 3 Taal: Ilokano, Tagalog – Engels
Schrijfpoddrachten	Leonet et al. (2017)	Kwalitatief Longitudinaal Quasi – experimenteel	Interviews Focusgroep	Baskenland	N= 63 Grade: 5,6 Taal: Spaans - Baskisch
	Rowe (2018)	Kwalitatief Exploratief	Observatie Audio opname	Verenigde Staten	N= 1 klas Grade: 2 Taal: Spaans, Karen, Farsi, Kanyarwanda - Engels
	Akello et al. (2016)	Kwalitatief Longitudinaal	Interview Focusgroep Observatie Vragenlijst	Uganda	N= 945 Grade: 1-3 Taal: Lokale talen -Engels 945 Grade 1-3 leerlingen van 3 scholen, 12 leerkrachten.
	Torpsten (2018)	Kwalitatief Ecologisch	Interview Thematische analyse	Zweden	N= 3 Grade: preparatory – form 6 Taal: Somali, Thais, Czech - Zweeds

	Roessing (2011)	Kwalitatief Exploratief	Observaties	Canada	N= 2 klassen (exact niet beschreven) Grade: Kindergarten Taal: Arabisch - Engels
	Ludhra & Jones (2008)	Kwantitatief Exploratief	Observatie Toets-data	Engeland	N= niet beschreven Leeftijd: 10-11 Taal: Punjabi, Urdu – Engels Advanced bilingual learners: 5 jaar in het schoolsysteem.
Dual language books	Young-Suk & Piper (2019)	Kwantitatief RCT	Observaties Toets-data	Kenia	N= 628 Grade: 1,2 Taal: Kiswahili – Engels
	Thibeault & Matheson (2020)	Kwalitatief Exploratief	Audio opname Interview	Canada	N= 16 Leeftijd: 8-10 Taal: Frans - Engels
	Sneddon (2008)	Kwalitatief Case studie	Observatie Case studie	Engeland	N= 9 Leeftijd: 6-9 Taal: Frans, Albanees, Turks, Urdu – Engels
Vertrouwd materiaal	Borman, et al (2019)	Kwantitatief RCT	Toets-data	Verenigde Staten	N= 152 Grade: 1-6 Taal: Spaans – Engels
	Arvizu (2020)	Kwantitatief RCT	Toets-data	Mexico	N= 167 Leeftijd: 9-12 Taal: Spaans- Engels
	Walter & Dekker, 2011	Kwantitatief RCT	Toets-data	Philippijnen	N= 394 Grade: 1,2,3 Taal: Lubuagan – Engels
Afwisselen	Hamman (2018)	Kwalitatief Case studie	Observatie Video observatie Interview	Verenigde Staten	N= 14 Grade: 2 Taal: Spaans – Engels
	Lau (2020)	Kwalitatief Participerend onderzoek	Video observatie Veldnotities Interviews Focusgroep	Canada	N= 43 Grade: 4-6 Taal: Frans – Engels Vluchtelingen

	García-Mateus & Palmer (2017)	Kwalitatief Exploratief	Observatie Video observatie Audio opnames Veldnotities Interview Thematische analyse	Verenigde Staten	N= 2 Grade: 1 Taal: Spaans, Afro-Amerikaans.
	Calhoon et al. (2017)	Kwantitatief RCT	Vragenlijst Observatie	Verenigde Staten	N= 76 Grade: 1 Taal: Spaans - Engels
Talen Mixen	Sayer (2013)	Kwalitatief Etnografisch	Observatie Interview	Verenigde Staten	N= 15 Grade: 2 Taal: Spaans - Engels

Tabel 3. inhoudelijke kenmerken

Cluster	Studie	Interventie	Kenmerkende aspecten	Effectiviteit	Bewijskracht
Immersion programma's	De Guzman et al. (2018)	Mother Tongue-Based Multilingual Education (MTB-MLE)	Moedertaal als instructiemedium in alle vakken vanaf de peuterschool tot Grade 3. Leerkrachten krijgen lesmaterialen in de regionale talen en worden geacht deze aan te passen aan de eerste taal van de leerlingen.	Significant verband tussen academische prestaties in de moedertaal en het niveau van taalvaardigheid van de onderwijstaal. Effect alleen in Grade 1 en 3. Grade 2 geen effect.	4 – werkzaam
	Alimi et al. 2020	Mother Tongue Strategy (MTS), Mother Tongue and Conventional Strategy (MTCS)	MTS= Onderwijs wordt aangeboden in de moedertaal. MTCS= Onderwijs wordt aangeboden in de moedertaal en de onderwijstaal.	Significant verschil tussen de prestaties van leerlingen met moedertaalonderwijs en leerlingen zonder moedertaalonderwijs in lees-, schrijf- en rekenvaardigheid.	4 - werkzaam
	Solorio, 2020	Programme des Écoles Intégrées (PEI)	10 lokale talen als onderwijstaal en Frans als tweede taal. Specifieke aandacht voor taalverwerving.	Betere prestaties in de onderwijstaal. Minder visuele signalen van onbegrip.	1 - potentieel
	Alanís & Rodríguez, 2018	Dual language program	90% van de instructie in de moedertaal, 10% van de instructie in de onderwijstaal, dit wordt steeds evenrediger. Heterogene groepen voor samenwerken.	Betere scores op lezen, wiskunde en natuurwetenschappen in de onderwijstaal.	3 - doeltreffend
	Usborne et al., 2011	Immersion program	De moedertaal wordt als onderwijstaal gebruikt.	Significant lagere scores op de onderwijstaal in Kindergarten. Verskil kleiner in Primary grade maar nog steeds significant.	n.v.t.

Schrijfopdrachten	Leonet et al. (2017)	Pedagogische translanguaging: 1. Taalkundig landschap in je stad; Schrijven in drie talen.	Verschillende leeractiviteiten in de klas. De lesmaterialen combineren twee of drie talen en lichten de verschillen en overeenkomsten uit.	In Grade 1 gelijke scores. 1 Leerkracht: interventie heeft een positief effect op het gebied van woordenschat en schrijfvaardigheid. 1 Leerkracht: interventie draagt bij aan ontwikkeling van meta-linguïstisch bewustzijn. 2 leerkrachten: door de interventie krijgt de minderheidstaal meer status.	1- potentieel
	Rowe (2018)	Meertalig e-book schrijfproces	Volgens zes principes voor het ontwerpen van instructieactiviteiten ter ondersteuning van het taal- en leesonderwijs van opkomende tweetalige leerlingen: - Talen en culturen van leerlingen waarderen; - Translanguaging als model; - Authentieke mogelijkheden voor meertalige communicatie bieden; - Uitnodigen tot vertalingen in twee richtingen; Tweetalige teksten samenstellen;	Gebruik van volledig linguïstisch repertoire.	0 - voorwaardelijk
	Akello et al. (2016)	Lezen en schrijven in de lokale taal met de Child-Centred Pedagogy (CCP)	Het leerplan beschrijft een rijke en gevarieerde omgeving voor de geletterdheid van het kind en legt de nadruk op de behoefte aan en het gebruik van gevarieerde leermiddelen in de moedertaal,	Positieve verandering in het leren lezen en schrijven. Verbetering in schrijfvaardigheid.	1 – potentieel

			<p>waaronder flash cards, woord/zin-kaarten, wandkaarten, werkkaarten, eenvoudige voorlezers en het eigen geschreven werk van de kinderen.</p>	<p>Moeite met maken van eenvoudige zinnen, uitwerken van alinea's en correct gebruiken van interpunctie.</p>	
	Torpsten (2018)	Translanguaging	<p>Teksten schrijven in de taal die leerlingen het beste kennen. Ansichtkaarten maken in de moedertaal.</p> <p>Volgens Garcia's (2009) strategische en pedagogische principes van 'social justice' en 'social training'.</p>	<p>Leerlingen vergroten hun meertaligheid, gebruiken meer dan één taal op school en leren van elkaar.</p>	1 – potentieel
	Roessing (2011)	Dual language books	<p>Objecten laten zien van culturele en persoonlijke relevantie.</p> <p>Samen een verhaal maken van de 'Familie schatten' en deze aan de ouders laten zien.</p> <p>Aangepast begeleid lezen en herlezen van boeken.</p>	<p>Goede strategie voor het realiseren van meerdere doelen van vroege geletterdheidsontwikkeling.</p>	0 – voorwaardelijk
	Ludhra & Jones (2008)	Planning for the first language and culture	<p>Schoolkrant schrijven in verschillende talen.</p> <p>Gedichten schrijven in eigen taal en dit vertalen.</p> <p>Theater stukken bespreken om taal te ontdekken.</p>	<p>Verbetering van lees en schrijfvaardigheden.</p>	3 – doeltreffend
Dual language books	Young-Suk & Piper (2019)	Primary Math and Reading program (PRIMR)	<p>Leerlingen worden opzettelijk vertrouwd gemaakt met letters en klanken in Kiswahili, voordat ze dezelfde letters in het Engels leren. Zo worden de in het Engels geleerde letters geleerd in</p>	<p>De geletterdheid in het Kiswahili is gerelateerd aan Engelse leesvaardigheid. Geletterdheid in meerdere talen is een tweerichtingsrelatie.</p>	3 - doeltreffend

			samenhang met wat de leerlingen al in het Kiswahili hebben geleerd. Dagelijks oefenen in het lezen van samenhangende teksten in beide talen, plus een reeks strategieën voor het voorlezen en lezen.		
	Thibeault & Matheson (2020)	Dual-language tekst: 1. Vertaalde teksten; Geïntegreerde teksten	Vertaalde tekst: de structuur van het verhaal laat dezelfde informatie zien in zowel het Frans als het Engels. Geïntegreerde teksten: verschillende informatie over hetzelfde onderwerp in het verhaal op dezelfde pagina.	Gebruik van het volledig linguïstisch repertoire.	1 – potentieel
	Sneddon (2008)	Dual language boeken	Leerlingen lezen dual language boeken, met een ouder, door te vertellen of door zelf te lezen.	Sterke grafisch-fonische vaardigheden. Ontwikkeling meta linguïstisch bewustzijn. Hoge motivatie en trots.	1 – potentieel
Vertrouwd materiaal	Borman, et al (2019)	Descubriendo La Lectura (DLL)	Dagelijks 30 minuten één op één bijles met de moedertaal als instructietaal. Lezen en herlezen van bekende boeken in de moedertaal en de inhoud bespreken. Zelfstandig lezen en schrijven in de moedertaal. Verbeteren van de woordenschat en kennis van begripsstrategieën.	Betere prestaties in de moedertaal. Effectgrootte op onderwijstaal niet significant maar alle effectschattingen positief. Effect is substantieel genoeg om te erkennen als praktisch significant.	4 - werkzaam
	Arvizu (2020)	Narratieve interventie Pre-teaching voor de woordenschat.	Specifieke woordenschat en complexe taalstructuren leren door middel van verhalen in de moedertaal die bekend zijn voor de leerlingen. De verhalen zijn een	Significant verschil in woordenschatkennis.	4- werkzaam

	Walter & Dekker, 2011	Labuagan Kalinga Mother Tongue Based Multilingual Education (MLE)	<p>opeenvolging van illustraties die gepaard gaan met pictogrammen die belangrijke aspecten van het verhaal vertegenwoordigen.</p> <p>12 lessen in 4 weken.</p> <p>Lezen en schrijven wordt eerst geleerd in de moedertaal.</p> <p>Leesmateriaal bestaat uit verhalen in de moedertaal die inhoudelijk vertrouwd zijn voor de leerling.</p> <p>Vertrouwd materiaal: mondelinge literatuur, plaatselijke geschiedenis, plaatselijke kunst, ambachten en muziek van de thuiscultuur.</p>	Significant voordeel op toetsresultaten. Relatieve winst is 40%, grootste winst in de kernvakken.	3 – doeltreffend
Afwisselen	Hamman (2018)	Dual-Language Immersion Program (DLI)	<p>Translanguaging: model waarbij de moedertaal en thuistaal wordt gebruikt in het onderwijs.</p> <p>Symbolic language indicators: de leerkracht maakt verbaal en non-verbaal duidelijk dat het tijd was om te wisselen van taal.</p>	Zinvolle bijdrage aan gesprekken in de klas. Gebruik van volledig linguïstisch repertoire.	1 – potentieel
	Lau (2020)	Coördinated translanguaging pedagogy	<p>2 leerkrachten die ieder een andere taal spreken om zo een taalmodel in stand te houden.</p> <p>Taal van verhaal boeken afwisselen.</p> <p>Video's in de onderwijstaal bespreken in de moedertaal.</p>	Bevordert transversale ontwikkeling in taalvaardigheid en conceptuele diepgang. Beschermde de pedagogische ruimte voor de zwakkere taal van de leerlingen.	1 – potentieel
	García-Mateus & Palmer (2017)	Voorleeslessen in 'two-way dual language bilingual education'	<p>Lezen en taalonderwijs wordt gegeven in de primaire taal van de leerlingen. Iedere dag wordt er gesproken in de 'taal van de dag'.</p> <p>De leerlingen moeten gedurende de dag in meertalige tweetallen werken aan schooltaken waarbij elke</p>	Ondersteund ontwikkeling van interlinguïstische bewustzijn.	1 – potentieel

	Calhoon et al. (2017)	Peer-assisted learning strategies (PALS) in een Two-way bilingual immersion program (TWBI)	<p>leerling in het tweetal fungeert als de expert in de moedertaal.</p> <p>Klanken en woorden: de klank zeggen van letters en lettercombinaties, gehoorklanken, verklanken lees oefening van decodeerbare woorden.</p> <p>Verhalen delen: duo's delen boeken en maken een voorspelling over het verhaal, lezen om de beurt het verhaal en vertellen het verhaal na.</p>	<p>Statisch significante verschillen, met een grote effectgrootte, in het voordeel van PALS op foneemsegmentatie, onzin woorden en mondelinge leesvaardigheid.</p> <p>De uitgesplitste resultaten, geanalyseerd per subgroep, toonden een verschillend patroon in reactie op de interventie.</p>	3 – doeltreffend
Talen Mixen	Sayer (2013)	Translanguaging door TexMex	<p>Talen mixen door code-switching, lenen van woorden, en linguïstische invloeden van het Engels en Spaans.</p> <p>Standaard, weinig voorkomende woorden in de onderwijstaal omzetten naar meer gebruikelijke, spraaktaalachtige woorden uit de spreektaal.</p>	<p>Er werden discursieve ruimten gecreëerd waarin leerlingen zich vanuit hun positie als tweetaligen kunnen bezighouden met de sociale waarden op school.</p>	0 – voorwaardelijk

Conclusie en discussie

Hoewel er veel empirisch bewijs is voor de toegevoegde waarde van de inzet van de moedertaal voor het verbeteren van de tweede taal, bestond er voor dit onderzoek, voor zover bekend, nog geen overzicht van concrete strategieën en interventies die gebruikt kunnen worden om de moedertaal in te zetten in het basisonderwijs. Daarnaast biedt dit onderzoek ook een overzicht over de effectiviteit van de strategieën. Het is belangrijk om een dergelijk overzicht te hebben omdat dit een totaalbeeld schetst van het bewijsmateriaal van interventies voor het inzetten van de moedertaal. Omdat, door het gebruik van een systematische review, gebruik is gemaakt van al het relevante, wetenschappelijk verantwoorde onderzoek, biedt dit overzicht leerkrachten de mogelijkheid om een interventie te kiezen op een transparante, en verdedigbare basis. In totaal zijn 22 onderzoeken onderzocht die gepubliceerd zijn in de periode tussen 2006 en 2021.

De eerste onderzoeksvraag richtte zich op de strategieën die in de wetenschappelijke literatuur beschreven worden voor het inzetten van de moedertaal in het basisonderwijs. De meeste interventies richtten zich op schrijfopdrachten in de moedertaal. Het ging hierbij vaak over het schrijven van verhalen. Daarnaast gebruikten een groot deel van de onderzoeken een programma waarbij leerlingen in de eerste drie groepen voornamelijk les kregen in de moedertaal. Bij een deel van deze interventies werd de onderwijstaal als tweede taal aangeboden. In deze programma's was de interdependentietheorie van Cummins (1991,1999) terug te zien. Deze theorie stelt dat lees- en schrijfvaardigheden efficiënt kunnen worden overgedragen van de moedertaal naar de thuistaal zodra kinderen beschikken over de basisvaardigheden in lezen en schrijven in de moedertaal. Verder gebruikten een aantal interventies '*dual language books*' waarbij leerlingen boeken of teksten lazen in beiden talen. Door teksten en boeken ook te vertalen naar de moedertaal, kan deze vertaling een referentiepunt bieden van waaruit de leerling een begrip kan vormen (King & Chetty, 2014).

Andere interventies waren gericht op het gebruiken van lesmateriaal dat al bekend en vertrouwd was voor de leerlingen. Het ging hierbij om verhalen in de moedertaal, bekende boeken en verhalen over de thuiscultuur. Eerder onderzoek van Yadav (2014) wees al uit dat culturele kenmerken die verbonden zijn aan de moedertaal, goed ingezet kunnen worden bij het leren van de onderwijstaal. Een aantal interventies gebruikten strategieën om de onderwijstaal en moedertaal af te wisselen. Cummins (2008) noemt dit soort interventies de '*two solitudes assumption*', de scheiding van talen in tweetalige programma's worden beschreven op basis van dagindeling, onderwerpen of docent. De strategieën die gevonden werden in dit onderzoek zijn: talen koppelen aan een kleur en kleding, aan een docent, of aan een dag. Eén interventie

deed juist het omgekeerde en gebruikte de verschillende talen door elkaar en maakte hierbij gebruik van de spreektaal van de leerlingen.

Er kan geconcludeerd worden dat de meeste interventies die zich richten op de inzet van de moedertaal in het basisonderwijs voor tweedetaalverwervers, met name schrijfopdrachten bevatten waarbij leerlingen in de moedertaal kunnen schrijven.

De tweede onderzoeksvraag van dit onderzoek richtte zich op het bewijs van effectiviteit van de strategieën op de leerling uitkomsten. Net als eerdere onderzoeken, bleek ook uit dit onderzoek dat de inzet van de moedertaal veelal een positief effect heeft op de leerling uitkomsten. Een klein deel van de interventies liet geen resultaat zien omdat deze interventies nog in de implementatiefase zaten. Slechts een enkel onderzoek gaf een significant negatief effect van de interventie. Het merendeel van de interventies leverde geen statistisch bewijsmateriaal op. Middels het gebruik van de Effectladder kan geconcludeerd worden dat er maar weinig interventies zijn die bewezen werkzaam zijn voor in de praktijk. Het grootste gedeelte van de interventies blijken potentieel te zijn. Er kan dus geconcludeerd worden dat het grootste gedeelte van de interventies nog niet werkzaam is voor in de praktijk en maar een minimale indicatie geven voor de effectiviteit van de interventie.

Gekeken naar de leerling uitkomsten, lieten de meeste interventies een verbetering zien in de lees- en schrijfvaardigheid van de deelnemers. Ook werden betere academische prestaties in de onderwijstaal en de taalvaardigheid verbeterd bij een aantal studies. Dit bevestigt onderzoek van Brooks & Karathanos (2009), wat al liet zien dat kinderen die instructie krijgen in de onderwijstaal én de moedertaal beter presteren op taalkundig, cognitief en academisch niveau. Veel onderzoeken lieten zien dat het linguïstisch bewustzijn van de leerlingen werd vergroot. Uiteindelijk zal dit de kinderen helpen om de inhoud van de lessen beter te begrijpen (van de Craats, 2000). Andere interventies lieten een verbetering van de woordenschat, zinsopbouw, tekstbegrip, foneemsegmentatie, vroege geletterdheid en grafisch-fonemische vaardigheden zien. Ook bleek de participatie en motivatie van kinderen bij een aantal interventies groter. Deze bevindingen ondersteunen de literatuur van Kuiken (2011) en Wach & Monroy (2019) waarin werd geconcludeerd dat het leerkrachten beter lukt om leerlingen te motiveren en stimuleren wanneer zij in de moedertaal worden aangesproken.

Gekeken naar de effectiviteit van de verschillende interventies, kan geconcludeerd worden dat er het sterkste bewijs is voor interventies die gebruik maken van lesmateriaal dat al bekend en vertrouwd is voor de leerlingen. Typen interventies en strategieën waarbij nog weinig duidelijk is over de effectiviteit zijn schrijfopdrachten, *dual language books*, afwisselen van

talen en talen mixen. Interventies die gericht zijn op de inzet van de moedertaal, bevorderen voornamelijk de lees- en schrijfvaardigheid en het linguïstisch bewustzijn van de leerlingen.

Discussie

De resultaten van dit onderzoek moeten worden gezien in het licht van een aantal methodologische en theoretische beperkingen. Ten eerste bestaat er de mogelijkheid dat er tijdens het zoekproces naar relevante artikelen, artikelen zijn uitgesloten van het onderzoek terwijl zij wel voldeden aan de inclusiecriteria. Bij de uitvoering van het onderzoek is gebruik gemaakt van een uitgebreide, systematische zoekstrategie met behulp van het PICOS model en strikte inclusiecriteria. Maar omdat het volledige zoekproces is uitgevoerd door één enkele onderzoeker, is de kans aanwezig dat er artikelen zijn gemist. Hetzelfde geldt voor de beoordeling van de bewijskracht van de interventies, ook dit proces is uitgevoerd door één enkele onderzoeker waardoor de mogelijkheid bestaat dat de interventies in een verkeerde trede is ingedeeld. Ten tweede is het gevaar van een systematische review dat er kans is op publicatiebias (Petticrew & Roberts, 2008). Dit houdt in dat het onderzoek alleen gebaseerd is op gepubliceerde artikelen terwijl het aannemelijk is dat er onderzoeken zijn geweest waarbij een interventie niet effectief was, en hierdoor niet is gepubliceerd (Scheepers et al., 2016). Hierdoor kan het resultaat, dat vrijwel alle interventies positieve uitkomsten laten zien, een vertekend beeld geven. Ten derde zijn er alleen artikelen gezocht uit twee databases: PsychInfo en ERIC. Deze keuze is gemaakt omdat er niet voldoende tijd en mogelijkheden waren om artikelen te scannen uit meerdere databases. Ook hierdoor bestaat de kans dat er onderzoeken niet zijn meegenomen in deze systematische review.

Gekeken naar theoretische beperking is ten eerste opvallend dat er in veel onderzoeken wordt aangegeven dat de bevindingen voorzichtig geïnterpreteerd dienen te worden gezien de beperkte generaliseerbaarheid van het onderzoek (Borman et al., 2019; Leonet et al., 2017; Young-Suk & Piper, 2019; Arvizu, 2020; Hamman, 2018; García-Mateus & Palmer, 2017; Sneddon, 2008; Calhoun et al., 2017; Walter & Dekker, 2011; Osborne et al., 2011). Borman et al. (2019) en Arvizu (2020) geven bijvoorbeeld aan dat de bevindingen van hun onderzoeken anders zouden kunnen zijn op scholen met een andere onderwijstaal en leerlingen met een andere moedertaal. Young-Suk & Piper (2019) geven aan dat de bevindingen uit hun onderzoek afkomstig zijn van kinderen uit een context met weinig middelen die twee talen leren die alfabetische schriftsystemen gebruiken. Daarom moet de generaliseerbaarheid van de bevindingen worden beperkt tot een soortgelijke populatie. Er moet ook rekening gehouden worden met de sociolinguïstische omgeving waarin de interventie is ingebed. Een interventie

in een stedelijke setting kan andere resultaten geven dan diezelfde interventie op het platteland, waar veel minder verschillende talen wordt gesproken (Hamman, 2018). Volgens Cummins (1979) zit er veel verschil tussen meertalige kinderen, wat deels hun schoolsucces kan verklaren. Het kan hierbij gaan om de sociaaleconomische status, taalblootstelling en taalvaardigheid in al hun talen (Cummins, 1997). De onderzoeken in deze review laten dus zien dat meertalige kinderen niet als een homogene groep beschouwd moet worden. Ten derde geven een aantal onderzoeken aan dat de bevindingen voorzichtig geïnterpreteerd dienen te worden door het gebruik van een beperkte steekproef (Leonet et al., 2017; Arvizu, 2020; Thibeult & Matheson, 2020; García-Mateus & Palmer, 2017; Walter & Dekker, 2011; Osborne et al., 2011). Omdat veel van de interventies in één enkele klas zijn uitgevoerd, kan de kwaliteit van de leerkrachten de resultaten aanzienlijk beïnvloeden (Osborne et al., 2011). Ten vierde laten de meeste interventies die gebruik maken van de moedertaal, positieve leeruitkomsten zien bij de deelnemers van de onderzoeken. Echter, zijn deze uitkomsten maar bij enkele gevallen vergeleken met een controlegroep. In de meeste gevallen werden de uitkomsten van de interventie niet vergeleken met een controlegroep waardoor niet met zekerheid gezegd kan worden dat de uitkomsten daadwerkelijk kwamen door de interventie. Als laatste wordt er niet bij alle onderzoeken concreet uitgelegd hoe de moedertaal werd ingezet tijdens de interventie (Solorio, 2020; Sayer, 2013; Walter & Dekker, 2011; Borman et al., 2019). Bij deze onderzoeken werd een methode of interventie onderzocht maar om de interventie in de praktijk te kunnen uitvoeren, moet er wel beschreven worden hoe de interventie is vormgegeven.

Aanbevelingen

Deze systematische review geeft een overzicht van interventies die worden gebruikt voor de inzet van de moedertaal bij tweedetaalverwervers en geeft inzicht in de effectiviteit van de interventies. Toch blijven er nog een aantal vragen over voor toekomstig onderzoek. Ten eerste blijkt dat er maar een aantal onderzoeken zijn waarbij de effectiviteit van de interventie daadwerkelijk wordt onderzocht. Het merendeel van de interventies zijn alleen nog maar kwalitatief onderzocht, terwijl ze mogelijk ook in een experimenteel design effectief zouden zijn gebleken. Er is dus behoefte aan meer kwantitatief onderzoek met een experimenteel design, omdat dit het hoogste niveau van bewijskracht geeft. Daarnaast zijn er nog vragen over de generaliseerbaarheid van de onderzoeken. Er is behoefte aan onderzoek met grotere steekproeven, in meer verschillende sociolinguïstische en maatschappelijke contexten. Om een uitgebreider overzicht te verkrijgen van de interventies en strategieën met de moedertaal die in het basisonderwijs worden ingezet voor tweedetaalverwervers, kunnen de zoektermen gebruikt worden in meerdere databases en met een grotere tijdsindicatie. Als laatste zullen een aantal interventies beter moeten worden uitgewerkt om in de praktijk toepasbaar te zijn. Het gaat hierbij om de onderzoeken waarbij niet volledig staat beschreven hoe de moedertaal daadwerkelijk is gebruikt tijdens de interventies.

In de praktijk is het belangrijk dat leerkrachten gebruik maken van methoden die het beste werken in de praktijk. Uit dit onderzoek blijkt dat interventies die gebruik maken van vertrouwd lesmateriaal het meest bewezen effectief blijken. Om dit succesvol toe te passen is het belangrijk voor leerkrachten dat zij begrijpen wat de taal en culturele achtergronden van de leerlingen zijn (Amirova et al., 2018) en om de leermogelijkheden aan te passen aan individuele leerlingen (Connor et al., 2009; Vandenbroucke et al., 2018).

Literatuurlijst

- Agirdag, O., Avermaet, P., & Van Houtte, M. (2013). School segregation and math achievement: A mixed-method study on the role of self-fulfilling prophecies. *Teachers College Record, 115*(3), 1–50. <https://hdl.handle.net/11245/1.430342>
- Amirova, A., Buzaubakova, K., Kashkynbayeva, Z., Yelubayeva, M., Kumisbekova, Z., Elmira, U., & Genc, Z. (2018). Training the creative competence of future teachers. *Journal for Educators, Teachers and Trainers, 9*(2), 118–125. <http://hdl.handle.net/10481/59960>
- Aud, S., Hussar, W., Johnson, F., Kena, G., Roth, E., Manning, E., Notter, L., Nachazel, T., & Yohn, C. (2012, mei). *The Condition of Education 2012* (Nr. 045). U.S Department of Education. https://nces.ed.gov/pubs2012/2012045_1.pdf
- Barglowski, K. (2018). Migrants' class and parenting: the role of cultural capital in Migrants' inequalities in education. *Journal of Ethnic and Migration Studies, 45*(11), 1970–1987. <https://doi.org/10.1080/1369183x.2018.1476130>
- Blankenbeckler, C. (2020). Designing for Complexity in Mother Tongue or First Language (L1)-Based Multilingual Education Programs. *Global Education Review, 7*(1), 51–56. <https://ger.mercy.edu/index.php/ger/issue/view/40>
- Bosch, L. J., Segers, E., & Verhoeven, L. (2020). First and second language vocabulary affect early second language reading comprehension development. *Journal of Research in Reading, 43*(3), 290–308. <https://doi.org/10.1111/1467-9817.12304>
- Bransford, J. D. (2000). *How People Learn: Brain, Mind, Experience, and School: Expanded Edition* (1ste ed.). National Academies Press.
- Brooks, K., & Aguilar, K. (2009). Building on the cultural and linguistic capital of English learner. *Multicultural Education, 16*(4), 47–51. <https://eric.ed.gov/?id=EJ858589>

- Canagarajah, S. (2011). Codemeshing in Academic Writing: Identifying Teachable Strategies of Translanguaging. *The Modern Language Journal*, 95(3), 401–417.
<https://doi.org/10.1111/j.1540-4781.2011.01207.x>
- Cenoz, J., & Gorter, D. (2011). Focus on Multilingualism: A Study of Trilingual Writing. *The Modern Language Journal*, 95(3), 356–369. <https://doi.org/10.1111/j.1540-4781.2011.01206.x>
- Connor, C., Piasta, S. B., Fishman, B., Glasney, S., Schatschneider, C., Crowe, E., Underwood, P., & Morrison, F. J. (2009). Individualizing Student Instruction Precisely: Effects of Child × Instruction Interactions on First Graders’ Literacy Development. *Child Development*, 80(1), 77–100. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2008.01247.x>
- Conteh, J. (2018). Translanguaging. *ELT Journal*, 72(4), 445–447.
<https://doi.org/10.1093/elt/ccy034>
- Crabbe, D. (2003). The Quality of Language Learning Opportunities. *TESOL Quarterly*, 37(1), 9. <https://doi.org/10.2307/3588464>
- Culligan, K., & Turnbull, M. (2012). Levine, G. (2011). Code Choice in the Language Classroom. *Multilingual Matters*, 208 pages, ISBN: 9781847693327. *International Journal of Applied Linguistics*, 22(3), 414–416. <https://doi.org/10.1111/ijal.12001>
- Cummins, J. (1979). Linguistic Interdependence and the Educational Development of Bilingual Children. *Review of Educational Research*, 49(2), 222–251.
<https://doi.org/10.3102/00346543049002222>
- Cummins, J. (2007). Rethinking monolingual instructional strategies in multilingual classrooms. *Canadian Journal of Applied Linguistics*, 10(2), 221–240.
<https://journals.lib.unb.ca/index.php/CJAL/article/view/19743>

- De Jong, E. (2013). Preparing mainstream teachers for multilingual classrooms. *Association of Mexican American Educators (AMAE) Special Invited Issue*, 7(2), 40–49.
<https://www.shankerinstitute.org/sites/default/files/Ester%20de%20jong%20Preparing%20Teachers.pdf>
- Deldoost, M. H., Mohammadzadeh, P., Akbari, A., & Saeedi, M. T. (2019). On the relationship between cognitive ability and field of study. *Global Journal of Psychology Research: New Trends and Issues*, 9(1), 1–7.
<https://doi.org/10.18844/gjpr.v9i1.3928>
- Dijkstra, T., & van Heuven, W. J. (2002). The architecture of the bilingual word recognition system: From identification to decision. *Bilingualism: Language and Cognition*, 5(3), 175–197. <https://doi.org/10.1017/s1366728902003012>
- Du Buisson, T. (2017). Facilitating Multilingual Tutorials at the University of the Free State. *Journal of Student Affairs in Africa*, 5(2), 151–162.
<https://doi.org/10.24085/jsaa.v5i2.2706>
- Duarte, J., & Günther-van der Meij, M. (2018). A holistic model for multilingualism in education. *EuroAmerican Journal of Applied Linguistics and Languages*, 5(2), 24–43.
<https://doi.org/10.21283/2376905x.9.153>
- Duarte, J., & Günther-Van der Meij, M. (2018). A holistic model for multilingualism in education. *EuroAmerican Journal of Applied Linguistics and Languages*, 5(2), 24–43.
<https://doi.org/10.21283/2376905X.9.153>
- Egbert, F., Sachse, S., Groth, K. (2021). PROTOCOL: Language interventions for improving the L1 and L2 development of dual language learners in early education and care: A systematic review and meta-analysis. *Campbell Systematic Reviews*, 17(3), 1-19.
<https://doi.org/10.1002/cl2.1131>

- García, O. (2009). *Bilingual Education in the 21st Century: A Global Perspective*. Oxford: Wiley-Blackwell.
- Hall, G., & Cook, G. (2012). Own-language use in language teaching and learning. *Language Teaching*, 45(3), 271–308. <https://doi.org/10.1017/s0261444812000067>
- Hammer, C. S., Davison, M. D., Lawrence, F. R., & Miccio, A. W. (2009). The Effect of Maternal Language on Bilingual Children’s Vocabulary and Emergent Literacy Development During Head Start and Kindergarten. *Scientific Studies of Reading*, 13(2), 99–121. <https://doi.org/10.1080/10888430902769541>
- Hornberger, N. H. (2009). Multilingual education policy and practice: Ten certainties (grounded in Indigenous experience). *Language Teaching*, 42(2), 197–211. <https://doi.org/10.1017/s0261444808005491>
- Howes, C., Downer, J. T., & Pianta, R. C. (2011). *Dual Language Learners in the Early Childhood Classroom*. Van Haren Publishing.
- Hurst, E., & Mona, M. (2017). “Translanguaging” as a socially just pedagogy. *Education as Change*, 21(2), 126–148. <https://doi.org/10.17159/1947-9417/2017/2015>
- International Organization for Migration. (2019). *World Migration Report*. https://www.un.org/sites/un2.un.org/files/wmr_2020.pdf
- Jaspers, J. (2015). Tussen meervoudige vuren: De implementatie van eentalig taalbeleid in een context van taaldiversiteit. *Pedagogische Studiën*, 92(5), 344–360. https://www.academia.edu/23488991/Tussen_meervoudige_vuren_de_implementatie_van_eentaligheid_in_een_context_van_talige_diversiteit
- Jorolan-Quintero, G. (2018). Oral Traditions: An Aid to Implementation of Mother Tongue-Based Multilingual Education in the Philippines’ Basic Education Programme. *International Review of Education*, 64(6), 759–777. <http://dx.doi.org/10.1007/s11159-018-9743-9>

- Khajayeva, Z., Stambekova, A., Gazikhanova, Z., Smagulova, G., & Makhanbetjanovna, S. R. (2021). Primary school teacher candidates' views on multilingual concepts: A perspective of learning technology. *World Journal on Educational Technology: Current Issues*, 13(1), 01–09. <https://doi.org/10.18844/wjet.v12i4.5184>
- Khan, M. S. (2016). The Impact of Native Language Use on Second Language Vocabulary Learning by Saudi EFL Students. *English Language Teaching*, 9(5), 134. <https://doi.org/10.5539/elt.v9n5p134>
- King, J. R., & Chetty, R. (2014). Codeswitching: Linguistic and literacy understanding of teaching dilemmas in multilingual classrooms. *Linguistics and Education*, 25, 40–50. <https://doi.org/10.1016/j.linged.2013.12.002>
- Kuiken, F. (2011). (Vreemde)taalverwerving en de contrastieve aanpak. *N/F - Association des Néerlandistes de Belgique francophone*, 10, 13–26. <https://hdl.handle.net/11245/1.360688>
- Langeloo, A., Mascareño Lara, M., Deunk, M. I., Klitzing, N. F., & Strijbos, J. W. (2019). A Systematic Review of Teacher–Child Interactions With Multilingual Young Children. *Review of Educational Research*, 89(4), 536–568. <https://doi.org/10.3102/0034654319855619>
- Lara-Alecio, R., Tong, F., Irby, B. J., & Mathes, P. (2009). Teachers' Pedagogical Differences During ESL Block Among Bilingual and English-Immersion Kindergarten Classrooms in a Randomized Trial Study. *Bilingual Research Journal*, 32(1), 77–100. <https://doi.org/10.1080/15235880902965938>
- Leung, C. (1993). National curriculum: ESL in primary education in England: A classroom study. *Language and Education*, 7(3), 163–180. <https://doi.org/10.1080/09500789309541357>
- Levine, G. (2011). *Code choice in the language classroom*. Bristol: Multilingual Matters.

- Littlewood, W. (2012). Communication-oriented language teaching: Where are we now? Where do we go from here? *Language Teaching*, 47(3), 349–362.
<https://doi.org/10.1017/s0261444812000134>
- Lucas, T., & Katz, A. (1994). Reframing the Debate: The Roles of Native Languages in English-Only Programs for Language Minority Students. *TESOL Quarterly*, 28(3), 537. <https://doi.org/10.2307/3587307>
- Makalela, L. (2014). Translanguaging in kasi-taal: Rethinking old language boundaries for new language planning. *Stellenbosch Papers in Linguistics Plus*, 42(0), 111.
<https://doi.org/10.5842/42-0-164>
- Moher, D., Liberati, A., Tetzlaff, J., & Altman, D. G. (2009). Preferred Reporting Items for Systematic Reviews and Meta-Analyses: The PRISMA Statement. *PLoS Medicine*, 6(7), e1000097. <https://doi.org/10.1371/journal.pmed.1000097>
- Oh, J. S., & Fuligni, A. J. (2010). The Role of Heritage Language Development in the Ethnic Identity and Family Relationships of Adolescents from Immigrant Backgrounds. *Social Development*, 19(1), 202–220. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9507.2008.00530.x>
- Ossa Parra, M., & Proctor, C. P. (2021). Translanguaging to Understand Language. *TESOL Quarterly*, 31(1), 1–29. <https://doi.org/10.1002/tesq.3011>
- Petticrew, M., & Roberts, H. (2008). *Systematic reviews in the social sciences : a practical guide*. Wiley Interscience. Retrieved December 4, 2021.
- Piker, R. A., & Rex, L. A. (2008). Influences of Teacher–Child Social Interactions on English Language Development in a Head Start Classroom. *Early Childhood Education Journal*, 36(2), 187–193. <https://doi.org/10.1007/s10643-008-0267-y>

- Ping, M. T. (2014). Group interactions in dialogic book reading activities as a language learning context in preschool. *Learning, Culture and Social Interaction*, 3(2), 146–158. <https://doi.org/10.1016/j.lcsi.2014.03.001>
- Prevoo, M. J. L., Malda, M., Mesman, J., & van IJzendoorn, M. H. (2016). Within- and Cross-Language Relations Between Oral Language Proficiency and School Outcomes in Bilingual Children With an Immigrant Background. *Review of Educational Research*, 86(1), 237–276. <https://doi.org/10.3102/0034654315584685>
- Prevoo, M., Mesman, J., & Malda, M. (2019). Tweetaligheid: 1+1=2? Het TIC model. *Nederlands Tijdschrift voor Logopedie*, 91(1), 18–25. https://cris.maastrichtuniversity.nl/ws/portalfiles/portal/50751794/Prevoo_2019_Tweetaligheid.pdf
- Proctor, C. P., August, D., Carlo, M. S., & Snow, C. (2006). The Intriguing Role of Spanish Language Vocabulary Knowledge in Predicting English Reading Comprehension. *Journal of Educational Psychology*, 98(1), 159–169. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.98.1.159>
- Rahimi, A., Soltani, A., & Ghamarnia, M. (2020). Enhancing EFL teachers' intercultural sensitivity through instruction, is it really feasible? An ethnocentrism versus ethnorelativism perspective. *Contemporary Educational Researches Journal*, 10(3), 88–96. <https://doi.org/10.18844/cej.v10i3.4782>
- Reardon, S. F., & Galindo, C. (2009). The Hispanic-White Achievement Gap in Math and Reading in the Elementary Grades. *American Educational Research Journal*, 46(3), 853–891. <https://doi.org/10.3102/0002831209333184>
- Rijk, E. D. (2015). Moderne vreemde talen op de basisschool: Een zoektocht naar werkbare kaders. *Levende Talen Magazine*, 102(4), 24–27. <https://lt-tijdschriften.nl/ojs/index.php/ltn/article/viewFile/1110/1078>

- Scheepers, P., Tobi, H., & Boeije, H. (2016). *Onderzoeksmethode*. Boom.
- Schwarzer, D., & Acosta, C. (2014). Two Activities for Multilingual Students: Learning in Monolingual Classrooms. *Journal of Multilingual Education Research*, 5(6), 93–110.
<http://fordham.bepress.com/jmer/vol5/iss1/6>
- Tamim, T. (2013). The politics of languages in education: issues of access, social participation and inequality in the multilingual context of Pakistan. *British Educational Research Journal*, 40(2), 280–299. <https://doi.org/10.1002/berj.3041>
- Thomas, W. P., & Collier, V. P. (2012). *Dual Language Education of New Mexico: Dual Language Education For a Transformed World*. Fuente Press.
- Ticheloven, A., Blom, E., Leseman, P., & McMonagle, S. (2019a). Translanguaging challenges in multilingual classrooms: scholar, teacher and student perspectives. *International Journal of Multilingualism*, 1–24.
<https://doi.org/10.1080/14790718.2019.1686002>
- Tienda, M., & Haskins, R. (2011). Immigrant children: Introducing the issue. *The Future of Children*, 21(1), 3–18.
- Ticheloven, A., Blom, E., Leseman, P., & McMonagle, S. (2019b). Translanguaging challenges in multilingual classrooms: scholar, teacher and student perspectives. *International Journal of Multilingualism*, 1–24.
<https://doi.org/10.1080/14790718.2019.1686002>
- Tupas, R. (2014). Inequalities of multilingualism: challenges to mother tongue-based multilingual education. *Language and Education*, 29(2), 112–124.
<https://doi.org/10.1080/09500782.2014.977295>
- Turnbull, M., & Dailey-O’Cain, J. (2009). *First Language Use in Second and Foreign Language Learning*. Bristol. Bristol, Blue Ridge Summit: Multilingual Matters.
<https://doi.org/10.21832/9781847691972>

- UNESCO. (2003). *Education position paper: Education in a multilingual world*.
<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000129728>
- United Nations. (2008). *United Nations declaration on the rights of indigenous peoples*.
https://www.un.org/en/genocideprevention/documents/atrocities-crimes/Doc.18_declaration%20rights%20indigenous%20peoples.pdf
- Valencia, H. G. (2018). The Integration of Native Language in EFL Classes. *English Language Teaching*, 12(1), 1. <https://doi.org/10.5539/elt.v12n1p1>
- van de Craats, I., Corver, N., & van Hout, R. (2000). Conservation of grammatical knowledge: on the acquisition of possessive noun phrases by Turkish and Moroccan learners of Dutch. *Linguistics*, 38(2), 221–314. <https://doi.org/10.1515/ling.38.2.221>
- van de Craats, I., & Kerkhoff, A. (2000). Tweede Taal en Moedertaal bij Laagopgeleiden. *Onderzoek ontmoet onderwijs*, 64, 129–136. <https://doi.org/10.1075/ttwia.64.13cra>
- van den Noort, M., Struys, E., Bosch, P., Jaswetz, L., Perriard, B., Yeo, S., Barisch, P., Vermeire, K., Lee, S. H., & Lim, S. (2019). Does the Bilingual Advantage in Cognitive Control Exist and If So, What Are Its Modulating Factors? A Systematic Review. *Behavioral Sciences*, 9(3), 27. <https://doi.org/10.3390/bs9030027>
- van Yperen, T., & Veerman, J. (2008). *Zicht op effectiviteit: Handboek voor praktijkgestuurd effectonderzoek in de jeugdzorg*. Eburon.
- Vandenbroucke, L., Spilt, J., Verschueren, K., Piccinin, C., & Baeyens, D. (2017). The Classroom as a Developmental Context for Cognitive Development: A Meta-Analysis on the Importance of Teacher–Student Interactions for Children’s Executive Functions. *Review of Educational Research*, 88(1), 125–164.
<https://doi.org/10.3102/0034654317743200>

- Wach, A., & Monroy, F. (2019). Beliefs about L1 use in teaching English: A comparative study of Polish and Spanish teacher-trainees. *Language Teaching Research*, 24(6), 855–873. <https://doi.org/10.1177/1362168819830422>
- Wang, S., Rubie-Davies, C. M., & Meissel, K. (2018). A systematic review of the teacher expectation literature over the past 30 years. *Educational Research and Evaluation*, 24(3–5), 124–179. <https://doi.org/10.1080/13803611.2018.1548798>
- Woumans, E., Surmont, J., Struys, E., & Duyck, W. (2016). The Longitudinal Effect of Bilingual Immersion Schooling on Cognitive Control and Intelligence*. *Language Learning*, 66(S2), 76–91. <https://doi.org/10.1111/lang.12171>

Literatuurlijst review

Akello, D. L., Timmerman, G., & Namusisi, S. (2016). Teaching reading and writing in local language using the child-centred pedagogy in uganda. *Language and Education*, 30(3), 252-266. <http://search.ebscohost.com.proxy-ub.rug.nl/login.aspx?direct=true&db=eric&AN=EJ1093752&site=ehost-live&scope=site> <http://dx.doi.org/10.1080/09500782.2015.1106553>

Alanis, I., & Rodriguez, M. A. (2008). Sustaining a dual language immersion program: Features of success. *Journal of Latinos and Education*, 7(4), 305-319. <http://search.ebscohost.com.proxy-ub.rug.nl/login.aspx?direct=true&db=eric&AN=EJ814440&site=ehost-live&scope=site> <http://www.informaworld.com/openurl?genre=article&id=doi:10.1080/15348430802143378>

Alimi, F. O., Tella, A., Adeyemo, G. O., & Oyeweso, M. O. (2020). Impact of mother tongue on primary pupils' literacy and numeracy skills in osun state. *International Online Journal of Primary Education*, 9(2), 144-155. <http://search.ebscohost.com.proxy-ub.rug.nl/login.aspx?direct=true&db=eric&AN=EJ1283007&site=ehost-live&scope=site>

Arvizu, M. N. G. (2020). L2 vocabulary acquisition through narratives in an EFL public elementary school. *IAFOR Journal of Education*, 8(1), 115-128. <http://search.ebscohost.com.proxy-ub.rug.nl/login.aspx?direct=true&db=eric&AN=EJ1245821&site=ehost-live&scope=site>

Borman, T. H., Borman, G. D., Houghton, S., Park, S. J., Zhu, B., Martin, A., & Wilkinson-Flicker, S. (2019). Addressing literacy needs of struggling spanish-speaking first graders: First-year results from a national randomized controlled trial of descubriendo la

- lectura. *AERA Open*, 5(3) <http://search.ebscohost.com.proxy-ub.rug.nl/login.aspx?direct=true&db=eric&AN=EJ1229779&site=ehost-live&scope=site>
- Calhoun, M. B., Al Otaiba, S., Cihak, D., King, A., & Avalos, A. (2007). Effects of a peer-mediated program on reading skill acquisition for two-way bilingual first-grade classrooms. *Learning Disability Quarterly*, 30(3), 169-184. <http://search.ebscohost.com.proxy-ub.rug.nl/login.aspx?direct=true&db=eric&AN=EJ786238&site=ehost-live&scope=site> <http://www.cldinternational.org/Publications/Publications.asp>
- De Guzman, Wilbert Giuseppe L., & De Vera, P. V. (2018). English language performance and difficulties of pupils in the mother tongue-based (MTB) medium of instruction. *Journal of English as an International Language*, 13, 106-132. <http://search.ebscohost.com.proxy-ub.rug.nl/login.aspx?direct=true&db=eric&AN=EJ1247323&site=ehost-live&scope=site>
- García-Mateus, S., & Palmer, D. (2017). Translanguaging pedagogies for positive identities in two-way dual language bilingual education. *Journal of Language, Identity, and Education*, 16(4), 245-255. <http://search.ebscohost.com.proxy-ub.rug.nl/login.aspx?direct=true&db=eric&AN=EJ1150299&site=ehost-live&scope=site> <http://dx.doi.org/10.1080/15348458.2017.1329016>
- Hamman, L. (2018). Translanguaging and positioning in two-way dual language classrooms: A case for criticality. *Language and Education*, 32(1), 21-42. <http://search.ebscohost.com.proxy-ub.rug.nl/login.aspx?direct=true&db=eric&AN=EJ1162403&site=ehost-live&scope=site> <http://dx.doi.org/10.1080/09500782.2017.1384006>

- Kim, Y. G., & Piper, B. (2019). Cross-language transfer of reading skills: An empirical investigation of bidirectionality and the influence of instructional environments. *Grantee Submission*, 32, 839-871. <http://search.ebscohost.com.proxy-ub.rug.nl/login.aspx?direct=true&db=eric&AN=ED602694&site=ehost-live&scope=site> <https://doi.org/10.1007/s11145-018-9889-7>
- Lau, S. M. C. (2020). Translanguaging as transmediation: Embodied critical literacy engagements in a french-english bilingual classroom. *Australian Journal of Applied Linguistics*, 3(1), 42-59. <http://search.ebscohost.com.proxy-ub.rug.nl/login.aspx?direct=true&db=eric&AN=EJ1252258&site=ehost-live&scope=site>
- Leonet, O., Cenoz, J., & Gorter, D. (2017). Challenging minority language isolation: Translanguaging in a trilingual school in the basque country. *Journal of Language, Identity, and Education*, 16(4), 216-227. <http://search.ebscohost.com.proxy-ub.rug.nl/login.aspx?direct=true&db=eric&AN=EJ1150306&site=ehost-live&scope=site> <http://dx.doi.org/10.1080/15348458.2017.1328281>
- Ludhra, G., & Jones, D. (2008). Conveying the "right" kind of message: Planning for the first language and culture within the primary classroom. *English Teaching: Practice and Critique*, 7(2), 56-70. <http://search.ebscohost.com.proxy-ub.rug.nl/login.aspx?direct=true&db=eric&AN=EJ832208&site=ehost-live&scope=site>
- Malone, S., & Paraide, P. (2011). Mother tongue-based bilingual education in papua new guinea. *International Review of Education*, 57(5-6), 705-720. <http://search.ebscohost.com.proxy-ub.rug.nl/login.aspx?direct=true&db=eric&AN=EJ954614&site=ehost-live&scope=site> <http://dx.doi.org/10.1007/s11159-011-9256-2>

- Roessingh, H. (2011). Family treasures: A dual-language book project for negotiating language, literacy, culture, and identity. *Canadian Modern Language Review*, 67(1), 123-148. <http://search.ebscohost.com.proxy-ub.rug.nl/login.aspx?direct=true&db=eric&AN=EJ931219&site=ehost-live&scope=site> <http://dx.doi.org/10.3138/cmlr.67.1.123>
- Rowe, L. W. (2018). Say it in your language: Supporting translanguaging in multilingual classes. *Reading Teacher*, 72(1), 31-38. <http://search.ebscohost.com.proxy-ub.rug.nl/login.aspx?direct=true&db=eric&AN=EJ1183281&site=ehost-live&scope=site> <http://dx.doi.org/10.1002/trtr.1673>
- Sayer, P. (2013). Translanguaging, TexMex, and bilingual pedagogy: Emergent bilinguals learning through the vernacular. *TESOL Quarterly: A Journal for Teachers of English to Speakers of Other Languages and of Standard English as a Second Dialect*, 47(1), 63-88. <http://search.ebscohost.com.proxy-ub.rug.nl/login.aspx?direct=true&db=eric&AN=EJ1006680&site=ehost-live&scope=site> <http://dx.doi.org/10.1002/tesq.53>
- Sneddon, R. (2008). Young bilingual children learning to read with dual language books. *English Teaching: Practice and Critique*, 7(2), 71-84. <http://search.ebscohost.com.proxy-ub.rug.nl/login.aspx?direct=true&db=eric&AN=EJ832209&site=ehost-live&scope=site>
- Solorio, M. (2020). Refugees, immigrants, and language in ivorian education. *Global Education Review*, 7(4), 93-107. <http://search.ebscohost.com.proxy-ub.rug.nl/login.aspx?direct=true&db=eric&AN=EJ1284844&site=ehost-live&scope=site>
- Thibeault, J., & Matheson, I. A. (2020). The cross-linguistic reading strategies used by elementary students in french immersion as they engage with dual-language children's

- books. *Canadian Modern Language Review*, 76(4), 375-394. <http://search.ebscohost.com.proxy-ub.rug.nl/login.aspx?direct=true&db=eric&AN=EJ1284148&site=ehost-live&scope=site> <https://doi.org/10.3138/cmlr-2019-0071>
- Torpsten, A. (2018). Translanguaging in a Swedish multilingual classroom. *Multicultural Perspectives*, 20(2), 104-110. <http://search.ebscohost.com.proxy-ub.rug.nl/login.aspx?direct=true&db=eric&AN=EJ1179781&site=ehost-live&scope=site> <http://dx.doi.org/10.1080/15210960.2018.1447100>
- Usborne, E., Peck, J., Smith, D., & Taylor, D. M. (2011). Learning through an aboriginal language: The impact on students' English and aboriginal language skills. *Canadian Journal of Education*, 34(4), 200-215. <http://search.ebscohost.com.proxy-ub.rug.nl/login.aspx?direct=true&db=eric&AN=EJ961495&site=ehost-live&scope=site> <http://ojs.vre.upei.ca/index.php/cje-rce/article/view/824/1112>
- Van Ryzin, M. J., & Vincent, C. G. (2017). *Use of native language and culture (NLC) in elementary and middle school instruction as a predictor of mathematics achievement*. (). Grantee Submission. <http://search.ebscohost.com.proxy-ub.rug.nl/login.aspx?direct=true&db=eric&AN=ED577126&site=ehost-live&scope=site>
- Walter, S. L., & Dekker, D. E. (2011). Mother tongue instruction in Lubuagan: A case study from the Philippines. *International Review of Education*, 57(5-6), 667-683. <http://search.ebscohost.com.proxy-ub.rug.nl/login.aspx?direct=true&db=eric&AN=EJ954611&site=ehost-live&scope=site> <http://dx.doi.org/10.1007/s11159-011-9246-4>