

Veelvoorkomende vragen van Logopedisten over tweetalige / meertalige kinderen en evidence-based antwoorden

Scharff Rethfeldt, W., McNeilly, L., Abutbul-Oz, H., Blumenthal, M., Goulart, B., Hunt, E., Laasonen, M. R., Levey, S., Meir, N., Moonsamy, S., Mophosho, M., Salameh, E.-K., Smolander, S., Taiebine, M., Thordardottir, E.
(2022).

Een publicatie van de Multilingual-Multicultural Affairs Committee



Uit het Engels vertaald door Mirjam Blumenthal met gebruik van DeepL

Inhoud

Welke terminologie wordt gebruikt om kinderen te beschrijven die meer dan één taal spreken?	3
Wat zijn de cognitieve voordelen van het spreken van meer dan één taal?	4
Hoe beïnvloedt het spreken van meer dan één taal de metalinguïstische vaardigheden?	5
Kunnen kinderen met Taalontwikkelingsstoornis (TOS) meer dan één taal leren?	6
Welke methoden zijn beschikbaar voor de spraak-taalbeoordeling van meertalige kinderen?	6
Met welke factoren moet de logopedist / linguïst rekening houden bij de beoordeling van een meertalig kind?	7
Met welke taal-blootstellingsfactoren moet de logopedist rekening houden bij de beoordeling van een meertalig kind?	7
Met welke taalkundige factoren moet de logopedist rekening houden bij de beoordeling van een meertalig kind?	8
Hoe kunnen logopedisten en linguïsten meertalige kinderen onderzoeken?	9
Voorgeschiedenis en anamnese meertaligheid	9
Gestandaardiseerde procedures	10
Oudervragenlijsten	10
Criterium-gerelateerde procedures	10
Spontane taalsamples	11
Narratieve aanpak	11
Woordenschat	12
Dynamische Assessment	12
Taalverwerking	13
Socioculturele beoordeling	13
Welke middelen zijn beschikbaar voor de beoordeling van de spraak- en taalvaardigheid van meertalige kinderen?	14
Wat zijn de beste benaderingen voor interventie bij meertalige kinderen met spraak- of taalmoeilijkheden?	15
Tweetalige benadering	16
Cross-linguïstische benadering	17
Aanbevolen literatuur (Nederlandstalig)	17
Literatuur (Engelstalig)	17

Welke terminologie wordt gebruikt om kinderen te beschrijven die meer dan één taal spreken?

Meertaligheid (en tweetaligheid) kan op veel verschillende manieren gedefinieerd worden. Het is niet eenvoudig om te bepalen wie meertalig is, omdat taal een dynamisch, complex, sociaal instrument is dat zich in de loop van de tijd ontwikkelt, en voor een heleboel verschillende doelen wordt gebruikt door verschillende mensen (Scharff Rethfeldt, 2023). Studies naar meertaligheid en tweede taal (T2)-verwerving gebruiken vaak de termen *simultane* en *sequentiële/successieve* tweetaligheid en vroege en late tweetaligheid (Goldstein, 2019; Montrul, 2008), waarbij de effecten van leeftijd, blootstelling aan verschillende talen, of leeftijd waarop gestart is met blootstelling aan talen worden gebruikt om afzonderlijke groepen tweetaligen te onderscheiden. Deze labels zijn problematisch wanneer we proberen om de sterke en zwakke punten of de taaldominantie van een meertalig kind te beschrijven.

Hoewel taaldominantie meestal wordt gebruikt om een grotere vaardigheid in de ene taal dan in de andere aan te duiden, bestaat meertaligheid op een continuüm. Dit betekent dat meertalige kinderen sommige sterke vaardigheden in de ene taal kunnen laten zien, met andere sterke vaardigheden in een andere taal, en dat kan zich op alle taaldomeinen uiten (Goldstein, 2019; Thordardottir, 2015). Dit is te wijten aan het feit dat talen zich in verschillende volgorde ontwikkelen, en ook aan het feit dat kinderen verschillende ervaringen opdoen in elk van hun taalomgevingen.

Het verschil tussen simultane en sequentiële taalverwerving is ook verre van duidelijk wat de ontwikkelingskenmerken betreft. Er moet rekening worden gehouden met een hele reeks kenmerken, waaronder de aanvangsleeftijd voor elke taal, de frequentie en duur van de input, taaldominantie, gespreide taalvaardigheden, zwakke en sterke punten in de verschillende taaldomeinen, en taalverlies. Met meer ervaring kunnen taaldominantie en taalvaardigheid ook veranderen in de loop van de tijd. Wanneer een kind bijvoorbeeld vaardiger wordt in een nieuwe taal, kunnen deze vaardigheden beter worden dan die van zijn/haar eerste taal/talen.

Hoe wordt een taalontwikkelingsstoornis bij meertalige kinderen vastgesteld?

Vroegtijdige signalering van een stoornis is van essentieel belang om een succesvolle taalontwikkeling, het leren op school, levenskwaliteit en participatie te ondersteunen. In de eerste plaats moet het gezin van het kind worden gevraagd of hen problemen zijn opgevallen, en of de ontwikkeling van dit kind afwijkt van die van broers en zussen en leeftijdsgenootjes. Het is ook belangrijk dat de vorderingen van het kind worden vergeleken met andere kinderen met een soortgelijke taalervaring, en niet met eentalige leerlingen die vanaf hun geboorte uitsluitend aan één van de talen in kwestie zijn blootgesteld.

Kinderen met een Taalontwikkelingsstoornis (TOS) zullen moeilijkheden ondervinden in alle talen die het kind spreekt (Kohnert, Ebert & Pham, 2021). Echter, verschijnselen samenhangend met TOS zullen er anders uitzien in verschillende talen en taaldomeinen (Stavrakaki et al., 2021). Daarom is voor een volledige anamnese informatie nodig over de ontwikkeling en vaardigheden van het kind in alle talen. Gestructureerde vragenlijsten die door ouders en leerkrachten worden ingevuld, zijn vaak waardevolle instrumenten om niet alleen de

voorgeschiedenis en de huidige taalvaardigheden in kaart te brengen, maar ook de taalomgeving waarin het kind leeft.

Verder wordt ook een directe beoordeling van alle talen van het kind geadviseerd. In de praktijk is dit echter om verschillende redenen vaak niet haalbaar en wordt het niet uitgevoerd (Thordardottir & Topbas, 2019). Enkele van de moeilijkheden zijn onder meer:

- de schaarste aan gestandaardiseerde tests met normen voor meertalige kinderen;
- een beperkt aantal meertalige klinici om tests (in andere talen dan Nederlands) af te nemen en te analyseren, en
- een gebrek aan informatie over de effecten van verschillende niveaus van taalblootstelling op testprestaties.

Om deze moeilijkheden te vermijden, zijn er procedures bedacht die de waarschijnlijkheid van een taalstoornis inschatten op basis van de meting van slechts één taal, met aangepaste normen (Thordardottir, 2015). De resultaten van deze manier van werken moeten echter met voorzichtigheid worden geïnterpreteerd, omdat achtergrondvariabelen die de taalprestaties beïnvloeden enorm verschillen tussen meertalige kinderen. Vooral taalervaringen en daarmee taaldominantie spelen een belangrijke rol. Om te voorkomen dat diagnostische beslissingen uitsluitend op basis van één taal (vaak de meerderheidstaal) worden genomen, kunnen de taalvaardigheden van de minderheidstalen met hulp van een deskundige tolk worden geanalyseerd, bijvoorbeeld via spontane spraak. Observatie van het taalgebruik van het kind in zijn/haar natuurlijke omgeving wordt ook aangeraden.

Naast het trekken van conclusies over de taalontwikkeling en -prestaties van het kind, vereist de identificatie van een communicatiestoornis bij een meertalig individu een zorgvuldige afweging van talrijke factoren die de taalontwikkeling beïnvloeden (Scharff Rethfeldt, 2023). Een vaardige clinicus zal bij het onderscheiden van een TOS en een blootstellingsachterstand op de juiste manier rekening houden met typische taalontwikkelingsprocessen, de effecten van taalervaring op de groei en uitval van vaardigheden, effecten van talen op elkaar als gevolg van de taalcombinatie, en de schommelingen in taaldominantie.

Conclusie: Gezien de grote variatie in zowel interne (kind) als externe (omgevings- en situationele) factoren, moet voor de beoordeling van meertalige kinderen vaak een combinatie van directe en indirecte diagnostische procedures worden gebruikt.

Wat zijn de cognitieve voordelen van het spreken van meer dan één taal?

Meertalige kinderen doen bij de ontwikkeling van hun cognitieve vermogens andere ervaringen op dan eentalige kinderen. Zoals gezegd, zullen omgevingsfactoren – zoals de kwaliteit en de kwantiteit van de taalinput – van invloed zijn op de ontwikkeling van elke taal door het kind in een meertalige omgeving. Naast de externe factoren zijn ook de interne factoren van het kind van invloed op de snelheid waarmee het kind meerdere talen ontwikkelt en op de mate waarin het die talen uiteindelijk verwerft. De taalvaardigheid van kinderen met taal- en cognitieve stoornissen zal variëren naar gelang van de ernst van de stoornis en het ontwikkelingsniveau van het kind.

Cognitie verwijst naar een mentale handeling of een mentaal proces van kennisverwerving en -begrip door middel van denken, ervaring en de zintuigen. Het bevat functies als aandacht, executieve functies, geheugen en taal. Executieve functies zijn het meest intensief onderzocht

in relatie tot cognitieve voordelen bij meertalige kinderen en verwijzen meestal naar processen van inhibitie, werkgeheugen en flexibiliteit (Miyake et al., 2000). Onderzoek naar de relatie tussen taalervaring en cognitie wijst op selectieve voordelen voor meertalige kinderen ten opzichte van eentalige kinderen bij taken die executieve controle vereisen (Barac et al. 2014; Adesope et al. 2010). Dit zou worden veroorzaakt door de eisen die worden gesteld aan het beheersen en controleren van meerdere taalsystemen (Green, 1998), die zowel de executieve functies als de hersenplasticiteit zouden beïnvloeden (Bialystok & Poarch, 2014). Verschillende studies hebben aangetoond dat tweetalige sprekers voordelen hebben ten opzichte van eentalige sprekers met betrekking tot verschillende aspecten van cognitieve controle die door taal worden beïnvloed (Kroll & Bialystok, 2013).

Hoewel veel studies wijzen op bepaalde voordelen van tweetalige kleuters in verschillende cognitieve domeinen, bijvoorbeeld beter kunnen wisselen van aandacht, simultaan leren van twee regelmatigheden (Kovács & Mehler, 2009) en betere generalisatie (Brito & Barr, 2012), alsook op betere inhibitie en cognitieve flexibiliteit bij kleuters (Barac et al., 2014), zijn de resultaten niet altijd herhaald (Karlsson et al., 2015). Als de taken een zeer groot beroep doen op taal, bijvoorbeeld bij het begrijpen van complexe instructies, kunnen zich typisch ontwikkelende sequentieel tweetalige kinderen in de kleuter- en schoolleeftijd op een lager niveau presteren dan hun eentalige leeftijdsgenoten (Rosselli et al., 2010). Dat geldt ook voor simultaan tweetalige kinderen als een van de talen achteruit gaat door minder input (Scharff & Reithfeldt, 2023). Vanwege de verschillende vormen van meertaligheid, veranderingen in de ontwikkeling en meerdere processen die betrokken zijn bij een enkele taak, is het dus onwaarschijnlijk dat een algemeen tweetalig voordeel door toekomstige studies zal blijken (Kovács, 2016).

Onderzoekers begrijpen nog niet helemaal welk aspect van tweetaligheid / meertaligheid tot cognitieve verschillen kan leiden. Daarom moeten cognitieve voordelen nog worden onderzocht bij tweetalige/meertalige kinderen die cognitieve- en/of taalstoornissen hebben. Kohnert (2010) heeft gesuggereerd dat eentalige en tweetalige kinderen met TOS vergelijkbare non-verbale problemen hebben (Kohnert et al., 2009). Zo toonde Ebert (2014) aan dat het non-verbale auditieve werkgeheugen de moeilijkheden van zinsherhaling bij meertalige kinderen met TOS in de schoolleeftijd gedeeltelijk verklaart. Het onderzoek naar tweetalig voordeel bij kinderen met TOS is echter te schaars om conclusies te kunnen trekken (Paap et al., 2015; Lehtonen et al., 2018).

Ook al zijn er geen cognitieve voor- of nadelen verbonden aan het leren van meer dan één taal, toch is het belangrijk te bedenken dat het kennen of leren van meer dan één taal op zichzelf een voordeel is. Het spreken van meer dan één taal stelt een individu in staat om met meer mensen te communiceren, in contact te komen met diverse culturen biedt daardoor meer mogelijkheden om naar de wereld te kijken en zaken te overdenken.

Hoe beïnvloedt het spreken van meer dan één taal de metalinguïstische vaardigheden?

Onderzoek naar metalinguïstisch bewustzijn bij tweetalige kinderen levert een vrij inconsistent beeld op. Sommige studies relateren betere metalinguïstische prestaties aan het leren van twee talen. Zo hebben tweetalige kinderen met een typische ontwikkeling geavanceerde metalinguïstische vaardigheden (Bialystok & Barac, 2012), en deze voordelen worden duidelijker naarmate de vloeiendheid in de twee talen toeneemt door een grotere blootstelling

aan talen. Andere studies rapporteren gelijkwaardige prestaties voor eentalige en meertalige kinderen, en weer andere rapporteren lagere prestaties bij meertalige kinderen. Deze inconsistenties houden verband met de kenmerken van de talen, de typologische afstand tussen de talen, de instructiecontext waarin de kinderen de talen leren en gebruiken, de taalvaardigheid en de taakeisen. Onderzoek toont ook aan dat metalinguïstische vaardigheden van de ene taal overgedragen worden aan de andere, maar dat de grootte van deze cross-linguïstische overdracht wordt beperkt door de taalvaardigheid en de manier waarop de data geordend zijn. Deze resultaten wijzen dus op het belang van het evalueren van deze variabelen in het onderzoek naar de ontwikkeling van metalinguïstisch bewustzijn bij twee-/meertalige taalverwervers.

Kunnen kinderen met Taalontwikkelingsstoornis (TOS) meer dan één taal leren?

Zoals hierboven beschreven, stelt het beheersen van meer dan één taal iemand in staat om aan de communicatie deel te nemen in meerdere omgevingen, zoals zijn familie en zijn school. Daarom hebben kinderen met een taalstoornis er ook baat bij in meer dan één taal opgevoed of onderwezen te worden. Kinderen met TOS zijn in staat om meer dan één taal te leren, mits zij voldoende kansen krijgen (Kay-Raining-Bird et al., 2016). Het verwerven van meer dan één taal maakt de ernst van de TOS ook niet erger (Paradis, 2010). Meertalige kinderen met TOS hebben echter net als hun eentalige leeftijdsgenoten problemen met de talige en niet-linguïstische verwerking (Ebert & Pham, 2019). Vandaar dat zij in plaats van één taal langzamer te leren, twee of meer talen in een lager tempo zullen leren.

Welke methoden zijn beschikbaar voor de spraak-taalbeoordeling van meertalige kinderen?

Het is belangrijk dat klinici kennis, vaardigheden en attitudes verwerven die nodig zijn om de taalbehoeften van tweetalige/meertalige kinderen op competente wijze te evalueren en aan te pakken.

Ten eerste moet het doel van de klinische evaluatie worden overwogen. Gaat het bijvoorbeeld om het vaststellen van de noodzaak voor taalonderwijs, om het vergelijken van vaardigheden in de ene taal met die in een andere taal voor hetzelfde kind, of om een klinische diagnose?

Voor klinische evaluatiedoeleinden wordt aanbevolen verschillende methoden te combineren. De voorgestelde methoden (zie De Lamo White & Jin, 2011; Grech & McLeod, 2012) overlappen veelal met elkaar en hebben zowel voordelen als uitdagingen wat betreft de beoordeling van tweetalige kinderen:

- **Genormeerde gestandaardiseerde tests** zijn vaak niet aan te bevelen voor meertalige kinderen, omdat er geen geschikte vergelijkingsgroep is.
- Bij **criterium-gerelateerde tests** worden vaardigheden vergeleken met een vooraf vastgesteld criterium, niet met normen. Het gemeenschappelijk Europees referentiekader voor talen (Raad van Europa, 2022) is op dit begrip gebaseerd en kan worden aangepast, bijvoorbeeld om de taalvaardigheid van kinderen op kleuterscholen te beoordelen.

- **Taalverwerkingstaken** omvatten meestal nonwoord repetitietaken (herhaling van pseudowoorden), auditief kortetermijngeheugen en fonologische discriminatie. Deze taken worden geacht minder afhankelijk te zijn van taalervaring, maar zijn niet volledig taalneutraal.
- **Dynamische evaluatie** is gebaseerd op het meten van de zone van de nabije ontwikkeling van het kind voor het leren van taal. De clinicus evalueert het leerpotentieel door het geven van prompts en aanwijzingen om te onderzoeken hoeveel en welke ondersteuning het kind nodig heeft om met succes nieuwe taalvaardigheden te verwerven. Deze taken kunnen ook richting geven aan beslissingen voor interventie.
- **Sociaal-culturele benaderingen** beweren dat taal en omgeving niet van elkaar kunnen worden gescheiden. In deze benadering worden vaak vragenlijsten en interviews gebruikt om het taalgebruik van het kind in zijn eigen omgeving te onderzoeken.
- **Een holistisch kader** combineert verschillende beoordelingsmethoden, wat vaak de meest aanbevolen manier is om de veelzijdige taak van het beoordelen van meertalige kinderen te benaderen.

Bij de beoordeling moeten sterke en zwakke punten in alle talen en in alle taaldomeinen en vaardigheden worden vastgesteld. Verschuivingen in vaardigheden in de loop van de tijd moeten ook worden verwacht, aangezien evenwichtige tweetaligen/meertaligen met een even sterke competentie in hun twee of meer talen zeldzaam zijn (Baker, 2011). Dit vereist aanpassing van de methoden van follow-up assessment in de loop van de ontwikkeling van het kind.

Met welke factoren moet de logopedist / linguïst rekening houden bij de beoordeling van een meertalig kind?

Het beoordelen van de taal van meertalige kinderen vereist dat clinici rekening houden met de sociale omgeving en de culturele context van het taalgebruik, naast de verschillende communicatievaardigheden en de linguïstische kennis van elk van de talen. De diagnostische accuratesse kan worden beïnvloed wanneer er een culturele en linguïstische mismatch is tussen de clinicus en het kind. Taalkundige vooringenomenheid kan al optreden wanneer slechts het dialect van het kind en dat van de clinicus verschilt. Beoordelaars kunnen overcompenseren voor deze mismatch en slechte prestaties toeschrijven aan taalverschillen, waardoor ze een taalstoornis onder-diagnostiseren. Aan de andere kant kunnen beoordelaars een taalstoornis over-diagnostiseren wanneer er eigenlijk alleen taalverschillen zijn. Cultureel-competente clinici moeten culturele, linguïstische en communicatiebarrières overwinnen die de beoordeling negatief kunnen beïnvloeden (Moxley, Mahendra & Vega-Barachowitz, 2004).

Met welke taal-blootstellingsfactoren moet de logopedist rekening houden bij de beoordeling van een meertalig kind?

De leeftijd van blootstelling aan een tweede taalomgeving blijkt een sterke voorspeller te zijn van taalvaardigheid in deze nieuwe taal (Bylund, 2009), maar de gevoelige periode voor het leren van de T2 wordt als vrij lang beschouwd (Granena & Long, 2013). De kwantiteit en kwaliteit van input worden echter als nog belangrijkere factoren beschouwd (Thordardottir, 2019; Unsworth, 2016).

Daarom is het gebruikelijk dat kinderen verschillende taalvaardigheden laten zien in hun talen en over taaldomeinen heen (Montrul, 2013). Sommige kinderen kunnen sterkere vaardigheden laten zien in de nieuwe taal, en andere kinderen juist in hun eerste taal. Dit kan ook veranderen in de loop van de tijd. Meertalige kinderen met TOS kunnen bijvoorbeeld aanzienlijk meer blootstelling nodig hebben om hun receptieve woordenschat te ontwikkelen dan hun expressieve woordenschat in vergelijking met hun normaal ontwikkelende leeftijdsgenoten (Smolander et al., 2021).

Het is belangrijk om te onthouden dat verschillende factoren, niet alleen die aan blootstelling zijn gerelateerd, een effect hebben op de ontwikkeling van meertalige kinderen. Vandaar dat niet alle kinderen die meerdere talen leren, zeer vaardig worden in beide talen (Thordardottir, 2017), zelfs niet in het geval van vroege blootstelling aan de taal (Hoff, 2017).

Met welke taalkundige factoren moet de logopedist rekening houden bij de beoordeling van een meertalig kind?

Kinderen met een taalstoornis kunnen met verschillende aspecten van hun talen moeite hebben, zoals woordenschat, syntactische structuur en morfologie (Boerma et al., 2017; Blom et al., 2013), net als hun eentalige leeftijdsgenoten met TOS. De moeilijkheden die ze hebben, zullen echter variëren tussen de afzonderlijke talen, de verschillende taalaspecten en wat betreft de ernst. Deze verscheidenheid en de verschillen tussen de talen kunnen leiden tot beoordelingsbias. Clinici moeten zich bij de beoordeling van meertalige sprekers bewust zijn van de syntactische, morfologische, fonetische, fonologische, sociaal-pragmatische en semantische verschillen tussen talen.

Studies laten zien dat taaltypologische verschillen tussen talen de verwerving van een andere taal beïnvloeden (Jarvis & Pavlenko, 2008; Fabiano-Smith & Goldstein, 2010). Zo kunnen tweede taalleerders moeite hebben met het verwerven van naamvalsmorfologie als vergelijkbare kenmerken ontbreken in de eerste taal (Yager et al., 2016). Anderzijds zijn talen die veel grammaticale of fonologische kenmerken of cognaten (woorden die op elkaar lijken) gemeen hebben, gemakkelijker in combinatie te verwerven.

Taaltypologie classificeert talen aan de hand van hun structurele en functionele kenmerken. Bijvoorbeeld: de overgrote meerderheid van talen kan worden onderverdeeld in drie typen volgens de dominante volgorde van onderwerp (S), lijdend voorwerp (O) en werkwoord (V): SVO (bv. Engels, Chinees), VSO (bv. Arabisch, Welsh) en SOV (bv. Japans, Turks). Sommige talen vereisen vaste woordvolgordes zoals het Engels (SVO: *John likes Mary*), andere hebben vrije woordvolgordes zoals het Russisch. In het Engels is "likes John Mary" (VSO) ongrammaticaal, terwijl in het Russisch alle combinaties grammaticaal kunnen zijn (b.v. SVO, OVS, SOV, VSO, VOS, OSV). De grammaticaliteit van de woordvolgorde kan echter afhangen van andere variabelen, zoals de tijdsvorm. Talen verschillen ook wat betreft de plaatsing van bijvoeglijke naamwoorden: voor of na het zelfstandig naamwoord (bijv. Engels: *a long pencil* / *a blue pencil*; Frans: *un long crayon*, maar *un crayon bleu*) (cf. Haspelmath et al., 2005 voor meer voorbeelden).

Aangezien talen structureel verschillen, is het belangrijk om de taalprestaties van meertalige kinderen te vergelijken met de normen van de respectieve taal als het gaat om de verwervingsvolgorde. Hoewel meertalige kinderen qua verwervingssnelheid niet vergelijkbaar zijn met de respectieve eentalige normen, volgen simultaan tweetalige kinderen in ieder geval in elke taal een taalspecifieke ontwikkelingsvolgorde (Thordardottir, 2015). Daarom kan van

meertalige kinderen niet worden verwacht dat zij in twee talen dezelfde grammaticale structuren hebben verworven.

Cross-linguïstische moeilijkheden kunnen ontstaan door de invloed van het T1 op T2, maar ook omgekeerd (bijv. Anderson, 2012; Cuza & Pérez-Tattam, 2016; Montrul & Sánchez-Walker, 2013). Meertalige kinderen kunnen dus verlies van specifieke taalvaardigheden of onvolledige verwerving van bepaalde (bv. grammaticale) kenmerken in hun eerste taal vertonen. Tweetalige kinderen die een T1 met rijke morfologie verwerven in combinatie met een T2 met spaarzame naamvalsmorfologie, zijn mogelijk minder accuraat in het produceren van de juiste naamval in hun T1 (bv. Janssen & Meir, 2018).

Het behoud van een minderheidstaal vergt bijzondere en vaak grote inspanningen. Soms verliezen kinderen dan ook hun eerste taal (Polinsky, 2007), wat attritie (taalverlies) wordt genoemd. Ook dit verlies kan zich in zeer uiteenlopende mate voordoen, en hangt af van de mogelijkheden en de motivatie om de taal te gebruiken. In sommige gevallen is er geen sprake van verlies van T1-vaardigheden, maar wel van een vertraagde verwerving van de T1. Studies tonen aan dat tweetalige instructie in de betreffende talen vaardigheden in de eerste taal kan onderhouden en belangrijk kan zijn voor taalbehoud (Castilla-Earls et al., 2019). Onderzoek toont ook aan dat blootstelling een belangrijke indicator is voor de dominantie van relatieve vloeiendheid in elke taal (Köpke & Genevskaja-Hanke, 2018) en dat taalverlies tijdelijk kan zijn als het een korte fase betreft, gevolgd door een evenwichtig gebruik van de eerste en verdere taal of talen. Daarom is het goed om gezinnen aan te moedigen hun eerste taal/talen te blijven gebruiken wanneer zij communiceren met kinderen die een nieuwe taal leren, aangezien dit een positief effect heeft op de meertaligheid.

Hoe kunnen logopedisten en linguïsten meertalige kinderen onderzoeken?

Voor de spraak- en taaldiagnostiek bij meertalige kinderen worden verschillende directe en indirecte beoordelingsmethoden gebruikt. Het is belangrijk om op zoek te gaan naar manieren om te communiceren met primaire zorgverleners, verzorgers en culturele bemiddelaars. In dit verband blijkt het nuttig te zijn om met tolken te werken, geschikte beoordelingsmethoden te kiezen en toegang te krijgen tot kennis van de talen die thuis worden gebruikt (McNeilly, 2019).

Voorgeschiedenis en anamnese meertaligheid

De anamnese meertaligheid biedt een gelegenheid om meer te weten te komen over de blootstelling van het kind aan de talen in kwestie en de omgeving waarin ze worden gebruikt. Informatie over de interactiepartners van het kind die de talen tot het kind spreken, de frequentie waarmee elke taal wordt gesproken en de contexten waarin de talen worden gebruikt, zijn belangrijk om te achterhalen. In dit opzicht is het ondervragen van familieleden een belangrijk onderdeel van het diagnostisch proces. Scharff Rethfeldt (2023) biedt een in verschillende talen vertaalde vragenlijst voor in geval van taalbarrières tussen klinici en ouders/verzorgers. Deze anamnese omvat ook informatie over de taalontwikkeling van het kind in alle talen, alsmede de familiegeschiedenis en mogelijke risicofactoren.

Gestandaardiseerde procedures

De moeilijkheid bij het gebruik van gestandaardiseerde tests bij tweetalige of meertalige kinderen is dat de referentienormen hoofdzakelijk alleen voor eentalige kinderen beschikbaar zijn (Rimikis et al., 2013). Aangezien meertalige kinderen een heterogene populatie vormen, is de ontwikkeling van een tweetalige of meertalige „norm“ nauwelijks mogelijk.

Vanwege het ontbreken van geschikte normen is informeel gebruik van beoordelingsinstrumenten vaak de enige mogelijke aanpak. Voor bepaalde talen zijn gestandaardiseerde tests beschikbaar. Het gebruik ervan bij tweetalige of meertalige kinderen leidt echter tot overdiagnose (Bedore & Peña, 2008), ook al lijkt het gebruik ervan in sommige gevallen gepast, vooral voor kinderen met een sterke dominantie in één taal (Thordardottir, 2011). Er zijn dus procedures voorgesteld met afwijkende afkapgrenzen voor tweetalige kinderen, die rekening houden met de specifieke taalervaring en taaldominantie van een kind (Thordardottir, 2015). Toch kan het vergelijken van taalprestaties in elke taal met eentalige normen (ook met andere afkapwaarden) alleen een idee geven van het functioneren in een eentalige omgeving (Thordardottir, 2017). Een andere manier om te handelen wanneer een genormeerde test geen normen voor de doelgroep in kwestie biedt is om gestandaardiseerd testmateriaal op een informele manier te gebruiken. Bij een dergelijke aanpak gebruikt de onderzoeker alleen het stimulusmateriaal van een test, en observeert hij het gedrag zonder de voor de test vereiste scores toe te kennen om een totaalscore te bepalen die nodig zou zijn voor de testinterpretatie. Als een test op deze manier wordt gebruikt, dan is het belangrijk om vooraf een itemanalyse uit te voeren om te bepalen welke van de testonderdelen moeilijkheden kunnen opleveren.

Het is ook belangrijk rekening te houden met culturele verschillen. Niet alle kinderen zijn gewend aan het doen van tests. Bij het testen van deze kinderen kan het nodig zijn meer uitleg te geven, oefenitems en stimuli te herhalen en testitems anders te formuleren. Het kan ook nodig zijn een test af te nemen verder dan de normale afbreekregel (d.w.z. voorbij het punt waar het afnemen van de test zou stoppen als deze volgens de instructies in de testhandleiding zou worden gescoord). De examinerator kan de kinderen ook vragen hun antwoorden toe te lichten om na te gaan of ze de taak begrepen hebben. Het is belangrijk op te merken dat elke verandering bij de test geleverde normen ongeldig maakt, aangezien kinderen in de normeringssteekproef de test kregen volgens een strikt protocol (Thordardottir, 2015).

Oudervragenlijsten

Andere informele beoordelingsmethoden zijn het gebruik van oudervragenlijsten, waarbij de gegevens van het geteste kind worden vergeleken met gepubliceerde gegevens van soortgelijke kinderen. Vragenlijsten voor ouders zijn een waardevol instrument voor het verzamelen van informatie over vroege mijlpalen in de taalontwikkeling van kinderen, de huidige status van taalvaardigheden, details over de taalomgeving, evenals de familiegeschiedenis van taalproblemen (Paradis et al., 2017). Er bestaan verschillende oudervragenlijsten voor dit doel, bijv. ALEQ, ALDeQ, PABIQ, BIPAQ, Q-BEX, anamnese meertaligheid (zie lijst van materialen).

Criterium-gerelateerde procedures

Een geschikte optie is het gebruik van criterium-gerelateerde procedures (Baker, 2011), waarbij vaardigheden worden vergeleken met een vooraf bepaald leerdoel, vaardigheidsniveau of ander criterium, zonder vergelijking met een leeftijdsnorm. De criteria kunnen individueel worden bepaald (bijv. verstaanbare uitspraak, een bepaalde eigenschap of niveau van grammaticaliteit

in een taal, het vermogen om instructies op te volgen in alledaagse situaties, enz.). Het is belangrijk voor ogen te houden dat gestandaardiseerde testprocedures niet zijn ontworpen om als informele meetinstrumenten te worden gebruikt. Daarom verschillen de items en materialen die voor criteriumgebaseerde beoordeling worden gebruikt ook vaak van items op gestandaardiseerde toetsen. Taalsamples met min of meer gestructureerde taken kunnen bijvoorbeeld heel goed worden gebruikt voor de analyse van specifieke vaardigheden. Hoewel dergelijke informele benaderingen vaak de enige geschikte en beschikbare methoden zijn, moet worden benadrukt dat het slechts benaderingen zijn, en dat deze dus potentieel meer meetfouten vertonen dan zorgvuldig ontworpen tests die specifiek op een te onderzoeken populatie zijn toegesneden.

Spontane taalsamples

Het wordt sterk aanbevolen om spontane of uitgelokte taalsamples te gebruiken om de taalvaardigheid van meertalige kinderen te beoordelen (Thordardottir, 2015). Taalsamples kunnen worden verzameld in laag- of hooggestructureerde situaties met verschillende interactiepartners.

Spontane uitingen van het kind geven waardevolle informatie over communicatievaardigheden in levensechte situaties. Deze uitingen, die in alle talen van het kind zijn verzameld, kunnen worden gebruikt om verschillende aspecten te beoordelen: morfosyntaxis (bijv. grammaticale complexiteit of gemiddelde lengte van de uiting (MLU), zinsstructuur), lexicale diversiteit, uitspraak en taalgebruik in context, en cross-linguïstische invloeden. Vergeet niet dat vergelijkingen tussen talen, vooral op microstructureel niveau, niet eenvoudig zijn (Kohnert, Ebert & Pham, 2021). Door logopedisten / linguïsten verzamelde taalsamples zijn ook waardevolle instrumenten om kennis te vergaren over het taalgedrag van een specifieke populatie voor latere onderzoeksdoeleinden, vooral als de deze op een uniforme en dus vergelijkbare manier worden verzameld. Bij het werken met kleuters kunnen de voorbeelden zich meer richten op gesprekspatronen, terwijl bij oudere kinderen eerder voor een narratieve benadering wordt gekozen (Thordardottir, 2015). Taalsamples zijn ook een waardevol instrument wanneer de analyse wordt uitgevoerd met de hulp van tolken. Op deze manier kunnen de samples in de thuisomgeving worden opgenomen en later worden geanalyseerd (Langdon, 2016).

Narratieve aanpak

De narratieve benadering is geschikt en nuttig om de taalvaardigheid van meertalige kinderen te beoordelen. Verhalen geven informatie over de kennis van kinderen van woorden, grammaticale structuren en het leggen van betekenisverbanden (Squires et al., 2014). Het is echter belangrijk om bij de beoordeling van meertalige kinderen rekening te houden met de invloed van culturele verschillen in vertelstijl en -structuur (Bliss & McCabe, 2011). Narratieven kunnen worden beschreven in termen van hun globale structuur (macrostructuur) of in termen van linguïstische vormen die betrekking hebben op de woord- en zinsniveaus die samen een verhaal vormen (microstructuur). Schoolgaande kinderen construeren gewoonlijk verhalen die elementen van macrostructuur bevatten: personages, locatie, een initiërende gebeurtenis, plannen die worden ontwikkeld als reactie op de initiërende gebeurtenis, acties om de plannen uit te voeren, een gevolg, en interne reacties van de personages als reactie op de initiërende gebeurtenis of het gevolg (Stein, 1988). Zich typisch ontwikkelende kinderen kunnen met meer succes verhalen produceren dan kinderen met een taalontwikkelingsstoornis (TOS). De bevindingen van de studie suggereren ook dat het gebruik van macrostructuren in de eerste taal van kleuters het gebruik van macrostructuren in de tweede taal van een kind voorspelt wanneer

het naar school gaat. Een aantal recente studies heeft vastgesteld dat de macrostructuur van narratieven nauwelijks wordt beïnvloed door meertalige verwerving (vgl. bijv. Gagarina et al., 2016). Uitgesproken moeilijkheden bij het vertellen kunnen een teken zijn van taalmoelijkheden of taalstoornissen, afhankelijk van de ernst ervan.

Woordenschat

De woordenschat van een meertalige kleuter kan worden beoordeeld in termen van totale woordenschat en conceptuele scores (Gross et al., 2014; Pearson et al. 1997, Julien, 2019). Dit is met name van belang wanneer een kind code-switching (d.w.z. overschakelen tussen talen binnen een gesprek of zelfs binnen een uiting) gebruikt om hetgeen gezegd wordt nauwkeuriger uit te drukken. Een kind kan dan woorden in zijn/haar hele taalrepertoire gebruiken om zijn/haar beste antwoord te geven. Bijvoorbeeld: om een gestreepte, ronde, grote, rode bal te beschrijven, kan een Spaans-Engels tweetalig kind zeggen: "Gestreept ... rond ... grande ... rossa". Als dit kind alleen voor het Engels zou worden beoordeeld, dan zou de score „2“ zijn. Dit is slechts de helft van wat dit kind zou scoren als zowel de thuistaal (Spaans) als de andere taal (Engels) van het kind in aanmerking zouden worden genomen (score „4“). Indien in het kader van de logopedische beoordeling slechts één taal wordt onderzocht, wordt dus geen rekening gehouden met de feitelijke woordenschatkennis van een meertalig kind.

De conceptuele woordenschat van een kind wordt vaak beoordeeld met behulp van de checklist van de Mac-Arthur-Bates Communicative Development Inventory (CDI Advisory Board, 2015) (Opmerking van de vertaler: in verschillende landen, maar niet in Nederland). De bepaling van de conceptuele woordenschat heeft betrekking op het aantal concepten waarvoor het kind een woord heeft, ongeacht de taal. Als een Frans-Engels tweetalig kind bijvoorbeeld het woord pyjama in beide talen zegt, telt dit woord slechts één keer voor de beoordeling van de conceptuele woordenschat. Uit studies in verschillende talen blijkt dat de conceptuele woordenschat ruwweg vergelijkbaar is met de normen van eentalige kinderen (Pearson et al., 1993), hoewel verschillen tussen de afzonderlijke talen en de taalvaardigheid van een meertalig kind te verwachten zijn (Thordardottir et al., 2006).

Dynamische Assessment

Dynamische assessment is een andere alternatieve beoordelingsmethode (Gillam et al., 2014; Gutiérrez-Clellen & Peña, 2001). De doelen van dynamische evaluatie zijn om een profiel van leercapaciteiten te beschrijven, om veranderlijkheid te observeren, om actief en zelfgestuurd leren te stimuleren en om handelingsgerichte informatie te verzamelen voor de behandeling. Met Dynamische Assessment is de onderzoeker in staat om de zich ontwikkelende vaardigheden, d.w.z. het leerpotentieel, of het aanpassingsvermogen van het kind, d.w.z. de verandering die optreedt als het hulp krijgt, te beoordelen.

Dynamische Assessment wordt gewoonlijk uitgevoerd in de vorm van een pre-test-interventie-post-test design. In de pretest-fase stelt de examiner vast wat de zwakke punten van het kind zijn op bepaalde gebieden en wat het basisniveau is van functioneren zonder hulp of ondersteuning. In de interventiefase modelleert de onderzoeker de beoogde gedragingen en strategieën in betekenisvolle contexten, maakt hij het kind bewust van de manier waarop de strategieën moeten worden toegepast, laat hij het kind tijdelijk de leiding nemen, en verhoogt hij geleidelijk de eisen naarmate het kind de vaardigheden onder de knie krijgt. Om te bepalen in hoeverre het kind na de interventiefase vooruitgang heeft geboekt, wordt een nieuwe test

gedaan (post-test fase). De procedure kan worden aangepast aan verschillende niveaus van taalvaardigheid en de taken die worden gebruikt om geselecteerde kenmerken te testen, kunnen variëren (receptieve taalvaardigheid, expressieve taalvaardigheid, gebruik van echte woorden, gebruik van pseudowoorden, morfologie, enz.) Tijdens de evaluatie wordt ook het aanpassingsvermogen bekeken en onderzocht: de responsiviteit van het kind (hoe het kind reageert op nieuwe informatie en deze gebruikt), de therapeutische hulpmiddelen (kwantiteit en kwaliteit van de therapeutische hulpmiddelen die nodig zijn om verandering teweeg te brengen) en de overdracht (generalisatie van pas geleerde vaardigheden). Alle drie factoren zijn van cruciaal belang om te bepalen of een kind faalt in een taak vanwege zijn/haar ervaring of bekwaamheid. Dynamische Assessment is al met succes gebruikt om het gebrek aan taalervaring van kinderen te onderscheiden van hun gebrek aan taalvaardigheid (Orellana et al., 2019). Daarom lijkt deze aanpak dus bijzonder geschikt voor de diagnostiek van de taalontwikkeling van meertalige kinderen.

Taalverwerking

Onderzoek heeft aangetoond dat procedures die zich richten op taalverwerking, in plaats van op taalkennis (zoals woordenschatgrootte of grammaticale structuren), kinderen met en zonder TOS accuraat onderscheiden als het gaat om eentalige én tweetalige kinderen (Armon-Lotem & Meir, 2016; Thordardottir & Brandeker, 2013; Fleckstein et al., 2018; Chiat & Polišenská, 2016; Summers et al., 2010). Deze procedures omvatten het herhalen van pseudowoorden en het herhalen van zinnen. Het herhalen van pseudowoorden vereist het vermogen om fonologische reeksen waar te nemen, op te slaan, op te roepen en te reproduceren. Kinderen met een TOS hebben significant meer last van het woordlengte-effect dan zich typisch ontwikkelende kinderen, en dit is zowel bij eentalige als bij meertalige kinderen te zien (Thordardottir & Brandeker, 2013). Met name het herhalen van pseudowoorden is diagnostisch veelbelovend gebleken voor het onderscheiden van meertalige kinderen met TOS van hun zich typisch ontwikkelende leeftijdsgenoten (bv. Thordardottir & Brandeker, 2013), hoewel ook deze taak niet volledig onafhankelijk is van taalervaring.

Socioculturele beoordeling

Socioculturele benaderingen zijn gebaseerd op de aanname dat individueel taalgebruik en invloeden uit de sociale en culturele omgeving niet van elkaar kunnen worden gescheiden (De Lamo White & Jin, 2011). Logopedisten en linguïsten gebruiken etnografische paradigma's om informatie te verzamelen over de omgeving van het kind, vroegere culturele ervaringen en de gezinscultuur. Informatie over de culturen en schoolsystemen waaraan kinderen zijn/worden blootgesteld, kan waardevolle informatie opleveren over het getoonde gedrag (Langdon, 1993; Langdon, 2002; Seymour, 1981; Valdes, 1995; McNeilly, 2019). Interviews en vragenlijsten worden gewoonlijk als instrumenten gebruikt, en kinderen worden vaak in hun vertrouwde omgeving geobserveerd en beoordeeld.

Culturele parameters zijn bijvoorbeeld:

- Gedrag dat niet overeenkomt met gebruikelijk gedrag in de samenleving, bijvoorbeeld andere oogcontactpatronen, de tijd die wordt genomen om vragen te beantwoorden, en taalgebruik met volwassenen.
- Overtuigingen met betrekking tot de redenen voor het testen: wie moet de test afnemen, hoeveel moeite moet er worden gestoken in oefeningen voorafgaand aan het testen.

- Verwachtingen met betrekking tot de school: wat wordt er van het kind verlangd, gebruik van de informatie die uit de diagnostische procedures naar voren komt.
- De mate van aanpassing, inclusief blootstelling aan schoolse onderwerpen, de mate waarin een kind op zijn/haar gemak is in nieuwe omgevingen en met nieuwe individuen, en de vaardigheid om op verschillende manieren te laten zien dat het kan leren (McNeilly, 2007)
- Assimilatie wordt gedefinieerd als het meer gaan lijken op de nieuwe cultuur die de nieuwkomer ontvangt. Acculturatie is een complex proces dat gepaard gaat met het aanpassen van de eigen cultuur door te lenen van een andere cultuur, zoals vaak te zien is bij immigranten in de VS die stoppen met het spreken van hun primaire taal en alleen nog Engels spreken om zich meer geaccepteerd te voelen door de dominante cultuur van het nieuwe land (Schwartz, et al., 2010; McNeilly, 2019).

Welke middelen zijn beschikbaar voor de beoordeling van de spraak- en taalvaardigheid van meertalige kinderen?

Nederlandstalige hulpbronnen en middelen:

[Test spraakontwikkeling bij meertalige kinderen met Speakaboo | Kentalis](#) Met hulp van Speakaboo kun je de spraakontwikkeling beoordelen in een taal die je zelf niet spreekt. In 20 talen, ook Nederlands.

[Anamnese Meertalige Kinderen \(AMK\) - Sig \(sig-net.be\)](#) Gratis downloadbare anamnese meertaligheid in 9 talen, waaronder Nederlands (Vlaams).

[Instrumenten een- of meertaligheid - Faculteit Sociale Wetenschappen - Universiteit Utrecht \(uu.nl\)](#) Drie instrumenten: MAIN (meertalig assessment Instrument voor Narrateiven), Quasi-Universale Nonwoord Repetitietaak en Oudervragenlijst.

[MEERTALIGHEID EN TAALSTOORNISSEN - Overzicht Talen \(weebly.com\)](#) Deze website is bedoeld als een hulpmiddel aan logopedisten, klinisch linguïsten en andere taalonderzoekers die te maken krijgen met meertalige kinderen die worden doorverwezen met een vermoeden van een specifieke taalstoornis in de gesproken taal.

[Moedint2](#)

In deze app zijn moedertaalspecifieke problemen en kansen bij het leren van Nederlands te vinden, voor verschillende talen. Klik op de talen in het menu om de belangrijkste verschillen te zien tussen het Nederlands en de betreffende moedertaal.

Engelstalige hulpbronnen en middelen:

- Grech en McLeod (2012) geven informatie over meertalige spraak- en taalontwikkeling.
- Hua en Dodd (2006) geven informatie over de fonetisch-fonologische ontwikkeling en de stoornissen daarin vanuit een meertalig perspectief.
- Hambly, Wren, McLeod, & Roulstone (2013) geven informatie over de invloed van tweetaligheid op uitspraakvaardigheden.

- Richtlijnen voor beoordelingen op schoolniveau zijn te vinden in Caesar & Kohler (2007).
- Informatie over pedagogische benaderingen in meertalige klaslokalen is te vinden in Levey & Polirstok (2011).
- Voor richtlijnen voor spraak/taaltherapeuten over het beoordelen van fonetisch-fonologische vaardigheden bij kinderen van wie zij de eerste taal niet kennen, zie McLeod, et al. 2017.
- De app Speakaboo (2019) is geschikt voor professionals om de uitspraak te beoordelen van kinderen van wie zij de taal niet kennen; voor talrijke talen.
- De test Bilingual-English-Spanish-Assessment (BESA) is ontwikkeld om Spaans-Engelse tweetalige kinderen te beoordelen (Peña, Gutiérrez-Clellen, Iglesias, Goldstein, & Bedore, 2018).
- Het LITMUS-materiaal (<http://bi-sli.org/>) omvat materiaal om de taalvaardigheid in verschillende talen te beoordelen: Parent Questionnaire (PABIQ), niet-woord taken (quasi-universeel en taalspecifiek), zinsherhalingstaken, vertellen (LITMUS MAIN), receptieve en actieve woordenschat (LITMUS CLT), etc. (Armon-Lotem et al., 2015).
- Scharff Rethfeldt (2023) biedt instrumenten voor het verzamelen van informatie over taalbiografische en taalkundige ontwikkeling (Bilingual Patient Profile, BPP) met Meertalige en Intercultureel Georiënteerde Anamnese (MIA) (<http://logo-mobil.net/free-resources/>). Aangepaste versies zijn beschikbaar in verschillende talen, bv. Arabisch, Bulgaars, Chinees, Engels, Frans, Russisch en Turks.
- Paradis, J. (2011) biedt de Alberta language environment questionnaire (ALEQ) en Paradis, J., Emmerzael, K., & Sorenson Duncan, T. (2010) de Alberta language development questionnaire (ALDeQ) aan: <https://www.ualberta.ca/linguistics/cheslcentre/questionnaires.html>
- PABIQ: <https://www.bi-sli.org/pabiq> door Tuller, L. (2015)
- Q-Bex <https://www.q-bex.org/> van Kašćelan, D., Prévost, Serratrice, L., Tuller, L., Unsworth, S. & Da Catt, C. (2021).

Wat zijn de beste benaderingen voor interventie bij meertalige kinderen met spraak- of taalmoeilijkheden?

Het doel van de interventie bij meertalige kinderen is het systematisch verbeteren van de communicatievaardigheden van het kind in *beide* talen. Bij het plannen van de interventie is het belangrijk niet alleen rekening te houden met de huidige taalbehoeften, maar ook te kijken naar de geschiedenis van het taalgebruik en voorspellingen te doen over de toekomst: wat zou er nodig kunnen zijn?

Er is een kleine, maar groeiende onderzoeksbasis over de doeltreffendheid van behandeling voor meertalige kinderen. Uit de beschikbare studies blijkt dat het nuttig is beide talen op de een of andere manier te behandelen, omdat dan beide talen worden ondersteund en het leren niet wordt belemmerd. Door rekening te houden met de eerste/minderheidstaal is er ook meer kans dat die taal behouden blijft. Tot nu toe heeft geen enkele studie aangetoond dat een eentalige behandeling beter is dan een tweetalige behandeling (Thordardottir, 2010, 2017). Huidige

studies hebben ook laten zien dat om beide talen vooruit te helpen, beide talen direct moeten worden behandeld.

Voor bepaalde taalstructuren, zoals woordenschat-items of syntactische structuren, is het bewijs duidelijk dat het onderwijzen van doelen in de ene taal niet dezelfde effecten oplevert in de andere taal (Thordardottir et al., 2015; Restrepo et al., 2013). Cross-linguïstische invloed is werkzaam gebleken met een interventie, vooral van de eerste taal naar de tweede taal (Paradis & Govindarajan, 2018). In het algemeen is echter vooral transfer aangetoond van vaardigheden naar een andere taal voor de meer abstracte vaardigheden, die putten uit een gemeenschappelijk onderliggend metalinguïstisch bewustzijn, zoals het gebruiken van complexere (reeds verworven) zinnen in narratieven (Petersen et al., 2006; Thordardottir, 2017). In de feitelijke klinische praktijk is een directe focus op beide talen wellicht niet haalbaar door gebrek aan personeel. Tweetalige behandeling door een samenwerking met ouders gaf gemengde resultaten (Tsybina & Erics-Brophy, 2010; Thordardottir et al., 2015).

Transfer en generalisatie zijn belangrijke factoren bij het leren. De logopedist kan het kind daar bij helpen door de tijdens de sessie geleerde vaardigheden ook in de andere taal te laten oefenen. Logopedisten kunnen familieleden vragen om in hun eigen taal te herhalen wat tijdens de therapiesessie is geleerd, om het gebruik van beide talen te bevorderen. Een andere benadering is het kind te vragen de logopedist tijdens elke sessie een woord uit zijn thuistaal te leren, om bij te dragen aan een gevoel van wederkerig leren. Op zinsniveau kunnen de taken bestaan uit het oefenen van structuren met een logopedist, en vervolgens het thuis opnemen van dezelfde zinnen en daarna opnieuw bespreken met de therapeut.

Het kan ook belangrijk zijn om een tolk te gebruiken. Samenwerking met tolken vereist dat de logopedist verantwoordelijk blijft voor het plannen van de sessie, het selecteren van cultureel relevante materialen, en het op de juiste manier toepassen van diagnostiek en behandeling (American Speech-Hearing Association [ASHA], 2018). De tolk moet de taal van het kind beheersen, bekend zijn met en een positieve houding hebben ten opzichte van de cultuur van het kind, en begrijpen hoe belangrijk het is om de leiding van de logopedist te volgen (ASHA, 2004). Onderzoek naar de doeltreffendheid van het gebruik van tolken of naar de specifieke rollen die zij bij de beoordeling of therapie moeten vervullen ontbreekt echter.

Er zijn twee benaderingen van interventie voorgesteld: De tweetalige en de crosslinguïstische benadering (Kohnert, 2010). Bij de tweetalige benadering wordt de aandacht gericht op vaardigheden die beide talen gemeen hebben. Bij de crosslinguïstische aanpak wordt de aandacht gericht op specifieke kenmerken van beide talen en wordt aandacht besteed aan de verschillen tussen de talen, bijvoorbeeld bepaalde structuren of morfologische verschijnselen. Naarmate het kind ouder wordt kunnen bij deze benaderingen meer expliciete leerstrategieën worden gebruikt. Vooral tweedetaal-leerders kunnen baat hebben bij meer expliciete leerstrategieën waarbij de structuren van beide talen worden vergeleken. Het plannen en uitvoeren van interventies voor meertalige kinderen vereist, net als bij diagnostiek, ten minste enige basiskennis van de talen van het kind, zijn woordenschat, morfologie, syntaxis en fonologie.

Tweetalige benadering

Deze benadering ondersteunt doelen die gericht zijn op gebieden die beide talen gemeenschappelijk hebben, samen met fouten die in beide talen even vaak voorkomen. Als een logopedist beide/alle talen beheerst, kan een tweetalige aanpak worden gerealiseerd door beide talen in dezelfde sessie of in verschillende sessies te gebruiken. In het geval dat de logopedist

en de patiënt een bepaalde taal niet gemeenschappelijk hebben, kunnen vergelijkbare kenmerken van de taal worden behandeld met verschillende communicatiepartners. Daarbij plant de logopedist de materialen en taken en geeft ondersteuning en begeleiding bij het gebruik ervan.

Cross-linguistische benadering

Deze benadering richt zich op de taalvaardigheden die uniek zijn voor elk van de talen in kwestie en richt zich op de taalspecifieke symptomen die in een bepaalde taal worden vastgesteld. Deze benadering wordt ondersteund door studies die hebben aangetoond dat basisvaardigheden in een bepaalde taal alleen kunnen worden bevorderd als ze ook direct in die taal aan bod komen (Thordardottir et al., 2015; Restrepo et al., 2013). Basisvaardigheden zoals woordenschat en grammaticale structuren kunnen niet rechtstreeks van de ene taal op de andere worden overgedragen. Aangezien elke taal van een meertalige kleuter wordt verworven volgens het taalspecifieke verwervingsvolgorde van de respectieve taal, kan de inhoud waaraan moet worden gewerkt ook aanzienlijk verschillen tussen de betrokken talen. Interventie die zich richt op een specifieke taal kan weer op verschillende manieren plaatsvinden, bijvoorbeeld door de verschillende talen in verschillende therapiesessies te behandelen (Thordardottir, Ellis Weismer & Smith, 1997; Restrepo et al., 2013) of door de logopedist en zorgverleners in verschillende settings te laten werken (Tsybina & Eriks-Brophy, 2010). Als derde mogelijkheid kunnen de verschillen tussen de talen in dezelfde therapiesessie afzonderlijk worden behandeld om de specificiteit van de contrasterende kenmerken van de betrokken talen te benadrukken, waarbij oudere kinderen al meer meta-linguïstisch kennis kunnen toepassen.

Aanbevolen literatuur (Nederlandstalig)

Blom, E., & Blumenthal, M. Wanneer verloopt de verwerving van Nederlands als tweede taal té traag? [Wanneer verloopt de verwerving van Nederlands als tweede taal té traag? – VHZ Online \(vhz-online.nl\)](http://vhz-online.nl).

Boerma T. (2017), Talige en cognitieve ontwikkeling van eentalige en meertalige kinderen met en zonder een taalontwikkelingsstoornis. VHZ online. [Talige en cognitieve ontwikkeling van eentalige en meertalige kinderen met en zonder een taalontwikkelingsstoornis – VHZ Online \(vhz-online.nl\)](http://vhz-online.nl)

Blumenthal, M., & Eversteijn, N. (2009). *Meertalige ontwikkeling: adviezen over meertalige opvoeding bij een auditief/communicatieve beperking*. Acco.

Braak, K. T., Janssen-Feitsma, I., Blumenthal, M., & Vissers, C. T. W. M. (2018). Dynamische diagnostiek bij meertalige kinderen met problemen in de spraak-/taalontwikkeling. *Tijdschrift voor Neuropsychologie*, 13, 100-111.

Julien, M. (2012). Meertalige kinderen met een logopedisch probleem: Hoe ga je met ze om?. *Signaal*, 21(2), 12-25.

Julien, M. (2019). *Taalstoornissen bij meertalige kinderen. Diagnose en behandeling*. Pearson.

Linden, van der, E., Blumenthal, M., van der Zijden, L., (2019). *Hoe wordt Metin beter verstaanbaar in het Turks en Nederlands?* Nederlands tijdschrift voor logopedie, jaargang 91.

Literatuur (Engelstalig)

Adesope, O. O., Lavin, T., Thompson, T., & Ungerleider, C. (2010). A systematic review and meta-analysis of the cognitive correlates of bilingualism. *Review of educational research*, 80, 207–245.

American Speech-Language-Hearing Association (ASHA, 2004). Collaborating with Interpreters and Translators. Available at <http://www.asha.org/practice/multicultural/InterpreterTranslator/> American Speech-Language Hearing Association (ASHA, 2018). Available at https://www.asha.org/PRPSpecificTopic.aspx?folderid=8589935334§ion=Key_Issues

- Anderson, R. (2012). First Language Loss in Spanish-Speaking Children. Patterns of Loss and implications for clinical purposes. In B. A. Goldstein (Ed.), *Bilingual language development and disorders in Spanish-English speakers* (2nd ed., pp. 193-213). Baltimore: Paul H. Brookes Publishing Co.
- Armon-Lotem, S., de Jong, J., & Meir, N. (Eds) (2015). *Assessing multilingual children: Disentangling bilingualism from language impairment*. Bristol, UK: Multilingual Matters.
- Armon-Lotem, S., & Meir, N. (2016). Diagnostic accuracy of repetition tasks for the identification of specific language impairment (SLI) in bilingual children: evidence from Russian and Hebrew. *International journal of language & communication disorders*, 51(6), 715-731.
- Barac, R., Bialystok, E., Castro, D. C., & Sanchez, M. (2014). The cognitive development of young dual language learners: A critical review. *Early childhood research quarterly*, 29, 699-714.
- Baker, C. (2011). *Foundations of bilingual education and bilingualism*. Bristol, UK: Multilingual Matters.
- Bedore, L. M., & Pena, E. D. (2008). Assessment of bilingual children for identification of language impairment: Current findings and implications for practice. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 11(1), 1-29.
- Bialystok, E., & Poarch, G. J. (2014). Language experience changes language and cognitive ability. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 17(3), 433-446.
- Bialystok, E. (2006). The impact of bilingualism on language and literacy development. In Bhatia, T.K., & W.E. Ritchie (Eds.) *The handbook of bilingualism* (pp. 577-601). Malden, MA: Blackwell Publishing.
- Bialystok, E. (2016). Bilingual education for young children: review of the effects and consequences. *International Journal of bilingual education and bilingualism*, 6, 666-679.
- Bialystok, E. & Barac, R. (2012). Bilingual effects on cognitive and linguistic development: role of language, cultural background, and education. *Child Development*, 83, 413-422.
- Bialystok, E., Majumder, S., & Martin, M.M. (2003). Developing phonological awareness: Is there a bilingual advantage? *Applied Psycholinguistics*, 24 (1), 27-44.
- Bliss, L. S., & McCabe, A. (2011). Educational implications of narrative discourse. In S. Levey & S. Polirstok (Eds.), *Language development: understanding language diversity in the classroom* (pp. 209-226). Los Angeles, CA: Sage.
- Blom, E., de Jong, J., Orgassa, A., Baker, A., and Weerman, F. (2013). Verb inflection in monolingual Dutch and sequential bilingual Turkish-Dutch children with and without SLI. *International Journal of Language and Communication Disorders*. 48, 382-393. doi: 10.1111/1460-6984.12013
- Boerma, T., Wijnen, F., Leseman, P., and Blom, E. (2017). Grammatical morphology in monolingual and bilingual children with and without language impairment: the case of Dutch plurals and past participles. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 60, 2064- 2080. doi: 10.1044/2017_jslhr-l-16-035
- Brito, N. & Barr, R. (2012). Influence of bilingualism on memory generalization during infancy, *Developmental Science*, 15, 812-816.
- Bylund, E. (2009). Effects of age of L2 acquisition on L1 event conceptualization patterns. *Bilingualism: Language and Cognition*, 12(3), 305-322.
- Castilla-Earls, A, Francis, D., Iglesias, A., & Davidson, K. (2019). The impact of the Spanish- to-English proficiency shift on the grammaticality of English learners. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 62, 1-16.
- Caesar, L. G., & Kohler, P. D. (2007). The state of school-based bilingual assessment: Actual practice versus recommended guidelines. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools*, 38(3), 190-200.
- CDI Advisory Board. (2015). The MacArthur-Bates Communicative Development Inventories (MB-CDIs). www.mb-cdi.stanford.edu
- Charles Sturt University (2019). Multilingual Children's Speech. Available at <http://www.csu.edu.au/research/multilingual-speech/speech-acquisition>.
- Chiat, S., and Polišenská, K. (2016). A framework for crosslinguistic nonword repetition tests: effects of bilingualism and socioeconomic status on children's performance. *Journal of Speech, Language, Hearing Research*, 59, 1179-1189.
- Council of Europe. (2022). *Common European Framework of Reference for Languages*. www.commonframework.org
- Cuza, A., & Pérez-Tattam, R. (2016). Grammatical gender selection and phrasal word order in child heritage Spanish: A feature re-assembly approach. *Bilingualism: Language and Cognition*, 19(1), 50-68.
- De Lamo White, C. & Jin, L. (2011). Evaluation of speech and language assessment approaches with bilingual children. *International Journal of Language & Communication Disorders*, 46, 613-627.
- Ebert, K. D. (2014). Role of auditory non-verbal working memory in sentence repetition for bilingual children with primary language impairment. *International journal of language & communication disorders*, 49(5), 631-636.
- Fabiano-Smith, L. & Goldstein, B. (2010). Phonological acquisition in bilingual Spanish-English speaking children. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 53, 160-178.
- Fleckstein, A., Prévost, P., Tuller, L., Sizaret, E., & Zebib, R. (2018). How to identify SLI in bilingual children: a study on sentence repetition in French. *Language Acquisition*, 25(1), 85- 101.
- Gagarina, N., Klop, D., Tsimpli, I. M., & Walters, J. (2016). Narrative abilities in bilingual children. *Applied Psycholinguistics*, 37(1), 11-17.
- Gillam, R. B., Pena, E. D., Bedore, L. M., Bohman, T. M., & Mendez-Perez, A. (2014). Identification of Specific Language Impairment in Bilingual Children: Assessment in English. *Journal of Speech, Language, and Hearing*

- Research*, 57, 2208-2220.
- Goldstein, B. A. (2019). Bilingual children's language development: assessment and intervention (pp. 207-226). In S. Levey (Ed.). *Introduction to language development*. San Diego, CA: Plural Publishing.
- Granena, G. and Long, M. H. (2013). Age of onset, length of residence, language aptitude, and ultimate L2 attainment in three linguistic domains, *Second Language Research*, 29, 311-343.
- Grech, H. & McLeod, S. (2012). Multilingual speech and language development and disorders. In D. Battle (Ed.). *Communication disorders in multicultural and international populations* (4th ed.) (pp. 120-147). St Louis, MI: Elsevier.
- Green, D. W. (1998). Mental control of the bilingual lexico-semantic system. *Bilingualism: Language and cognition*, 1(2), 67-81.
- Gross, M., Buac, M., & Kaushanskaya, M. (2014). Conceptual scoring of receptive and expressive vocabulary measures in simultaneous and sequential bilingual children. *American Journal of Speech-Language Pathology*, 23, 574-586.
- Gutiérrez-Clellen, V. F. (1999). Language Choice in intervention with bilingual children. *American Journal of Speech-Language Pathology*, 8, 291-302.
- Gutiérrez-Clellen, F., & Peña, E. (2001). Dynamic assessment of diverse children: a tutorial. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools*, 32, 212-224.
- Hambly, H., Wren, Y., McLeod, S., & Roulstone, S. (2013). The influence of bilingualism on speech production: A systematic review. *International Journal of Language and Communication Disorders*, 48(1), 1-24.
- Haspelmath, M., Dryer, M., Gil, D., & Comrie, B. (eds.) (2005). *The World Atlas of Language Structures*. (Book with interactive CD-ROM) Oxford: Oxford University Press.
- Hoff, E. (2017). Bilingual development in children of immigrant families. *Child Development Perspectives*, 12, 80-86.
- Hua, Z., & Dodd, B. (2006). *Phonological development and disorders in children: A multilingual perspective*. Cleavdon, UK: Multilingual Matters.
- Janssen, B., & Meir, N. (2018). Production, comprehension and repetition of accusative case by monolingual Russian and bilingual Russian-Dutch and Russian-Hebrew-speaking children. *Linguistic Approaches to Bilingualism*.
- Jarvis, S., & Pavlenko, A. (2008). *Crosslinguistic influence in language and cognition*. London/New York: Routledge
- Kašćelan, D., Prévost, Serratrice, L., Tuller, L., Unsworth, S., & Da Catt, C. (2021). A review of questionnaires quantifying bilingual experience in children: Do they document the same constructs? *Bilingualism: Language and cognition*, 25, 29-41.
- Karlsson, L. C., Soveri, A., Räsänen, P., Kärnä, A., Delatte, S., Lagerström, E., ..., & Laine, M. (2015). Bilingualism and performance on two widely used developmental neuropsychological test batteries. *PLoS one*, 10(4).
- Kay-Raining Bird, E., Trudeau, N., & Sutton, A. (2016). Pulling it all together: The road to lasting bilingualism for children with developmental disabilities. *Journal of Communication Disorders*, 63, 63-78.
- Kohnert, K. (2010). Bilingual children with primary language impairment: issues, evidence and implications for clinical actions. *Journal of Communicative Disorders*, 43(6), 456-473.
- Kohnert, K. (2012). Processing skills in early sequential bilinguals. In B. Goldstein (Ed.), *Bilingual language development & disorders in Spanish-English speakers*. Baltimore, MD: Brookes.
- Kohnert, K., Windsor, J., & Ebert, K. D. (2009). Primary or "specific" language impairment and children learning a second language. *Brain and language*, 109(2-3), 101-111.
- Kohnert, K., Ebert, K. D., & Pham, G. T. (2021). *Language disorders in bilingual children and adults*. San Diego: Plural Publishing.
- Kovács, Á. M. (2016). Cognitive effects of bilingualism in infancy. In E. Nicoladis & S. Montanari (Eds.), *Bilingualism across the lifespan: Factors moderating language proficiency* (pp. 249-268). American Psychological Association.
- Köpke, B., & Genevskaya-Hanke, D. (2018). First Language Attrition and Dominance: Same or Different? *Frontiers in Psychology*, 06. Available at <https://www.frontiersin.org/articles/10.3389/fpsyg.2018.01963/full>
- Kovács, A.M., & J. Mehler, J. (2009). Cognitive gains in 7-month-old infants. *Proceedings of the National Academy of Sciences*, 106(16), 6556-6550.
- Kroll, J. F., & Bialystok, E. (2013). Understanding the consequences of bilingualism for language processing and cognition. *Journal of Cognitive Psychology*, 25, 1-22.
- Langdon H: *Twenty-two facts about hispanic students, clients, and their families to consider in teaching courses in communication disorders*. Paper presented at the annual meeting of the California Speech-Language-Hearing Association. Palm Springs 1993.
- Langdon H, & Cheng L: *Collaborating with interpreters and translators: a guide for communication disorders professionals*. Eau Claire, WI: Thinking Publications 2002.
- Langdon, H. W. (2016). Assessing bilingual/culturally and linguistically diverse children. In H. W. Langdon & T. I. Saenz (Eds.), *Working with interpreters and translators*. San Diego: Plural Publishing.
- Lehtonen, M., Soveri, A., Laine, A., Järvenpää, J., De Bruin, A., & Antfolk, J. (2018). Is bilingualism associated with enhanced executive functioning in adults? A meta-analytic review. *Psychological bulletin*, 144(4), 394.
- Levey, S., & Polirstok, S. (Eds.). (2011). *Language Development: Understanding Language Diversity in the Classroom*. Los Angeles, CA: SAGE Publications,

- Stein, N. L. (1988). The development of children's storytelling skill. In: Franklin M. B., Barten S. S., editors. *Child language: A reader*. New York, NY: Oxford University Press; 1988. pp. 282– 297.
- Summers, C., Bohman, T. M., Gillam, R. B., Peña, E. D., & Bedore, L. M. (2010). Bilingual performance on nonword repetition in Spanish and English (2010). *International Journal of Language and Communication Disorders*, 45(4), 480-93.
- Szgun, G., Stumper, B., & Schramm, A. S. (2009). Fragebogen zur frühkindlichen Sprachentwicklung (FRAKIS) und FRAKIS-K (Kurzform). Frankfurt: Pearson Assessment.
- Thordardottir, E. (2010). Towards evidence-based practice in language intervention for bilingual children. *Journal of Communication Disorders*, 43, 523-537.
- Thordardottir, E., & Brandeker, M. (2013). The effect of bilingual exposure versus language impairment on nonword repetition and sentence imitation scores. *Journal of Communication Disorders*, 46, 1-16.
- Thordardottir, E. (2015). Proposed diagnostic procedures and criteria for Cost Action Studies on Bilingual SLI. In Armon-Lotem, S., J. de Jong & N. Meir (Eds.), *Assessing multilingual children: Disentangling bilingualism from language impairment*. Bristol, UK: Multilingual Matters.
- Thordardottir, E. (2017). Implementing Evidence Based Practice with limited evidence: The case of language intervention with Bilingual children. *Revista de Logopedia, Foniatria y Audiología*, 34 (4), 164-171.
- Thordardottir, E., Ménard, S., Cloutier, G., Pelland-Blais, E., & Rvachew, S. (2015). Effectiveness of monolingual L2 and bilingual language intervention for children from minority language groups: A randomized control trial. *Journal of Speech, Language and Hearing Research*, 58 (2), 287-300.
- Thordardottir, E., Rothenberg, A., Rivard, M.-E., & Naves. R. (2006). Bilingual assessment: Can overall proficiency be estimated from separate measurement of two languages? *Journal of Multilingual Communication Disorders*, 4 (1), 1-21.
- Thordardottir, E. (2019). Amount trumps timing in bilingual vocabulary acquisition: Effects of input in simultaneous and sequential school-age bilinguals. *International Journal of Bilingualism*, 23, 236–255.
- Thordardottir, E., & Topbas, K. (2019). The social and cultural context of intervention for children with Developmental Language Disorder (Chapter 5). In J. Law, C. McKean, C.-A. Murphy and E. Thordardottir (Eds.), *Managing children with language impairment: Theory and practice across Europe and beyond*. Oxon, UK: Routledge.
- Thordardottir, E., Weismer, S. E., & Smith, M. E. (1997). Vocabulary learning in bilingual and monolingual clinical intervention. *Child Language Teaching and Therapy*, 13, 215–227.
- Tsybina, I. and A. Eriks-Brophy. (2010). *Bilingual dialogic book-reading intervention for preschoolers with slow expressive vocabulary development*. *Journal of Communication Disorders*, 43(6), 538- 556.
- Tuller, L. (2015). Clinical Use of Parental Questionnaires in Multilingual Contexts. In: Armon-Lotem, S., de Jong, J., & Meir, N. (Eds.). *Assessing multilingual children – Disentangling bilingualism from language impairment*. Bristol, UK: Multilingual Matters.
- Unsworth, S. (2016). Early child L2 acquisition: Age or input effects? Neither, or both? *Journal of Child Language*, 1, 1–27.
- Valdés, G., & Figueroa, R.: *Bilingualism and testing: a special case of bias*. Norwood, NJ: Ablex Publishing Corporation 1995.
- Yager, L., Hellmold, N., Hyoun-A Joo, Putnam, M. T., Rossi, E., Stafford, C., & Salmons, J. (2016). New Structural Patterns in Moribund Grammar: Case Marking in Heritage German. *Frontiers in Psychology*, 6, 1-10. Available at <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2015.01716>.