

# Tussen beleid en praktijk: hoe meertaligheid vorm krijgt in het basisonderwijs<sup>1</sup>

Saskia Mooijman<sup>1</sup>, Lianne Stolte<sup>2</sup>, Jantien Smit<sup>1</sup> en Elma Blom<sup>2</sup>

<sup>1</sup> Lectoraat Meertaligheid en Onderwijs, Hogeschool Utrecht

<sup>2</sup> Departement Educatie en Pedagogiek, afdeling Pedagogiek in Diverse Samenlevingen, Universiteit Utrecht

---

**Onlangs adviseerde de Onderwijsraad om de talige diversiteit van leerlingen bewuster en structureler te benutten. In het advies *Talige diversiteit benutten* stelt de raad dat thuistalen niet alleen kunnen bijdragen aan het leren van en in het Nederlands, maar ook aan de verbondenheid van leerlingen met school en aan hun voorbereiding op een meertalige samenleving. De Onderwijsraad adviseert een schoolbrede visie op meertaligheid, vastgelegd in het taalbeleid, en ruimte voor ondersteuning en verdere professionalisering van leerkrachten. Maar hoe staat het er in de dagelijkse onderwijspraktijk eigenlijk voor? In dit artikel presenteren we de resultaten van een vragenlijstonderzoek onder leerkrachten in het regulier, speciaal en eerste opvang basisonderwijs in Nederland. We kijken hoe meertaligheid op dit moment een plek krijgt in het beleid, op school en in de klas.**

## Inleiding

In Nederland groeit een groot deel van de leerlingen op in een meertalige context. Veel leerlingen spreken thuis naast, of in plaats van, het Nederlands een andere taal. Talige diversiteit is in veel scholen dus onderdeel van de dagelijkse onderwijspraktijk. Hoe scholen hiermee omgaan, verschilt. Het gebruik van thuistalen kan actief worden ontmoedigd of zelfs verboden, maar de talige diversiteit van leerlingen kan ook getolereerd, erkend of gewaardeerd worden. Ook kunnen thuistalen strategisch en doelgericht ingezet worden (*functioneel meertalig leren*, Sierens & Van Avermaet, 2013). Deze manier van werken bevordert niet alleen het leren, maar ook het welbevinden van leerlingen (o.a. Bosma et al., 2023; Moraru et al., 2025; Veerman et al., 2025). In de internationale context wordt deze onderwijsaanpak waarbij je kinderen actief aanmoedigt om al hun talen te gebruiken tijdens het leren, *translanguaging* genoemd (Garcia, 2009; Cenoz & Gorter, 2022).

De ruimte voor meertaligheid hangt samen met keuzes op schoolniveau, die vaak worden vastgelegd in een taalbeleid. Volgens Spolsky (2004) omvat een taalbeleid niet alleen opvattingen over taal en de sturing die hieruit volgt, maar ook de bestaande taalpraktijken. In het onderwijs heerst veelal een eentalige norm, de opvatting dat Nederlands de enige gewenste taal op school zou moeten zijn (o.a. Bjornson, 2007; Blommaert & Van Avermaet, 2008; Bosch et al., 2025). Een eentalig taalbeleid op school kan van invloed zijn op de opvattingen van leerkrachten over de thuistalen van leerlingen (Dursun et al., 2024).

Door deze heersende opvattingen over meertaligheid kunnen leerkrachten het idee krijgen dat talige diversiteit een negatief effect kan hebben op het leren van hun leerlingen. Dit vertaalt zich

---

<sup>1</sup> *Tussen beleid en praktijk: hoe meertaligheid vorm krijgt in het basisonderwijs* © 2026 by Multi-STEM is gelicenseerd onder CC BY-NC-SA 4.0. <https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/>

in de praktijk regelmatig naar een voorkeur voor het gebruik van Nederlands in de klas. Onderzoek in Vlaanderen laat zien dat veel leerkrachten vasthouden aan een eentalige norm (Pulinx et al., 2017; Van der Wildt et al., 2017), en ook in Nederland blijkt dit regelmatig het geval (Bosch et al., 2025). Onder pabostudenten bestaan over het algemeen positieve opvattingen over meertaligheid, maar vindt een meerderheid nog steeds dat Nederlands de enige taal in de klas zou moeten zijn (Robinson-Jones et al., 2022). De opvattingen van leerkrachten kunnen ertoe leiden dat het gebruik van thuistalen in de klas wordt ontmoedigd. Ook weten we uit onderzoek dat leerkrachten die sterker vasthouden aan eentaligheid, vaak lagere verwachtingen hebben van hun leerlingen (Pulinx et al., 2017), en lagere verwachtingen van leerkrachten kunnen weer leiden tot slechtere prestaties van leerlingen (o.a. Van Hengel-van Esch, 2016).

Tegelijkertijd laat onderzoek zien dat leraren meertaligheid niet uitsluitend als extra uitdaging of obstakel zien. Veel leerkrachten herkennen dat het betrekken van thuistalen voordelen kan hebben voor alle leerlingen (Duarte & Günther-van der Meij, 2022), bijvoorbeeld doordat het begrip versterkt, motivatie verhoogt en bijdraagt aan welbevinden (Van Raemdonck et al., 2024). Daar staat tegenover dat veel leerkrachten zich in de dagelijkse praktijk niet altijd voldoende toegerust voelen om meertaligheid doelgericht in te zetten (Onderwijsraad, 2025). Professionalisering is daarom aan te bevelen (Moraru et al., 2025), juist ook omdat leerkrachten die scholing hebben gevolgd over meertaligheid of taalbewust lesgeven doorgaans positievere opvattingen over de talige diversiteit van hun leerlingen hebben (Alisaari et al., 2019; Bosch et al., 2025; Duarte & Günther-van der Meij, 2022).

Tegen deze achtergrond bekijken we hoe leerkrachten in het regulier, speciaal en eerste opvang basisonderwijs in Nederland op dit moment omgaan met meertaligheid: welke plaats krijgt meertaligheid in schoolbeleid, welke opvattingen leven er onder leerkrachten, hoe handelen zij in de klas en wat zijn hun professionaliseringsbehoeften?

## Methode

### Deelnemers

In totaal hebben 386 respondenten de vragenlijst geopend. Na het verwijderen van de respondenten die maar een klein gedeelte van de vragenlijst hadden ingevuld of die niet werkzaam waren als leerkracht in het (speciaal) basisonderwijs, bleven er 236 deelnemers over. Deze groep bestond voor 91% uit vrouwen en 9% uit mannen. De meeste respondenten (85%) geven les in het reguliere basisonderwijs. Daarnaast werkt 8% in het speciaal onderwijs, 4% op een taalschool en de overige 3% gaf hier “anders” aan en werken bijvoorbeeld op een islamitische basisschool. Een meerderheid van de leerkrachten (65%) werkt in de stad of in een dorp dicht bij de stad (21%), en 14% geeft les op het platteland. Leerkrachten in verschillende fasen van hun carrière hebben de vragenlijst ingevuld. Van de deelnemers heeft 40% minder dan vijf jaar ervaring als leerkracht en 22% heeft meer dan 21 jaar onderwijservaring. De overige respondenten vallen hier tussenin.

Gemiddeld genomen schatten de leerkrachten dat 37% van de leerlingen in hun klassen meertalig is, al verschillen deze aantallen sterk per klas. In ruim de helft van de klassen ligt het aandeel onder de 25%, terwijl in een vijfde van de klassen meer dan 75% van de leerlingen meertalig is. Driekwart van de respondenten geeft aan zelf andere talen naast het Nederlands te spreken. Van de meertalige respondenten kan 41% een gesprek voeren in twee talen, 39% in drie talen, en 18% zelfs in vier of meer talen.

## Materiaal en procedure

De vragenlijst voor dit onderzoek is gebaseerd op de vragenlijst die is gebruikt in het Vlaamse Validiv-project (Van Der Wildt et al., 2017b). Deze originele lijst bevatte onder meer vragen over demografische gegevens van de leerkracht, zelfgerapporteerde praktijken met betrekking tot meertaligheid, taalbeleid op school en in de klas, en houding tegenover meertaligheid en translanguaging. De vragen uit de Validiv-vragenlijst zijn aangepast zodat ze beter aansloten bij de Nederlandse onderwijscontext. Daarna is een schaal van acht vragen toegevoegd om zelfeffectiviteit van leerkrachten te meten aangaande translanguaging ("Ik voel me competent om andere talen dan Nederlands te betrekken in de klas"). De vragen werden beantwoord op een Likertschaal van vijf punten (e.g., absoluut niet akkoord - volledig akkoord).

Dataverzameling vond plaats tussen 2022 en 2025. De vragenlijst is verspreid door studenten van de masteropleiding Orthopedagogiek aan Universiteit Utrecht. Zij gebruikten hun eigen netwerken en benaderden scholen uit hun eigen regio's, stage-, en werkplekken. Een deel van de participanten is geworven via de sneeuwbalmethode, waarbij participanten gevraagd werd om uit hun eigen netwerk weer nieuwe participanten te werven. Daarnaast verspreidden zij de vragenlijst via flyers, e-mail, en sociale media (Instagram, Facebook, LinkedIn, en WhatsApp).

Voorafgaand aan deelname heeft elke deelnemer toestemming gegeven voor het verwerken van onderzoeksgegevens. De vragenlijst is online ingevuld op een eigen laptop, telefoon, of ander apparaat op een zelfgekozen moment. Het invullen duurde ongeveer tien minuten. Het onderzoek is goedgekeurd door de Facultaire Ethische Toetsingscommissie van de Universiteit Utrecht (nr. 22-0453 en nr. 23-0526).

## Resultaten

### Het taalbeleid op de scholen

De leerkrachten werd gevraagd naar het taalbeleid op hun school ( $N = 222$ ). De meeste leerkrachten (76%) geven aan dat er een schoolbreed taalbeleid bestaat, met duidelijke afspraken over hoe wordt omgegaan met meertaligheid. Verder geeft 70% van de leerkrachten aan het taalbeleid (heel) belangrijk te vinden, 3% vindt dit niet belangrijk en 27% is neutraal. Een meerderheid (68%) geeft aan dat er een werkgroep rond taalbeleid is op hun scholen, al zijn de meeste respondenten (84%) zelf geen lid van deze werkgroep.

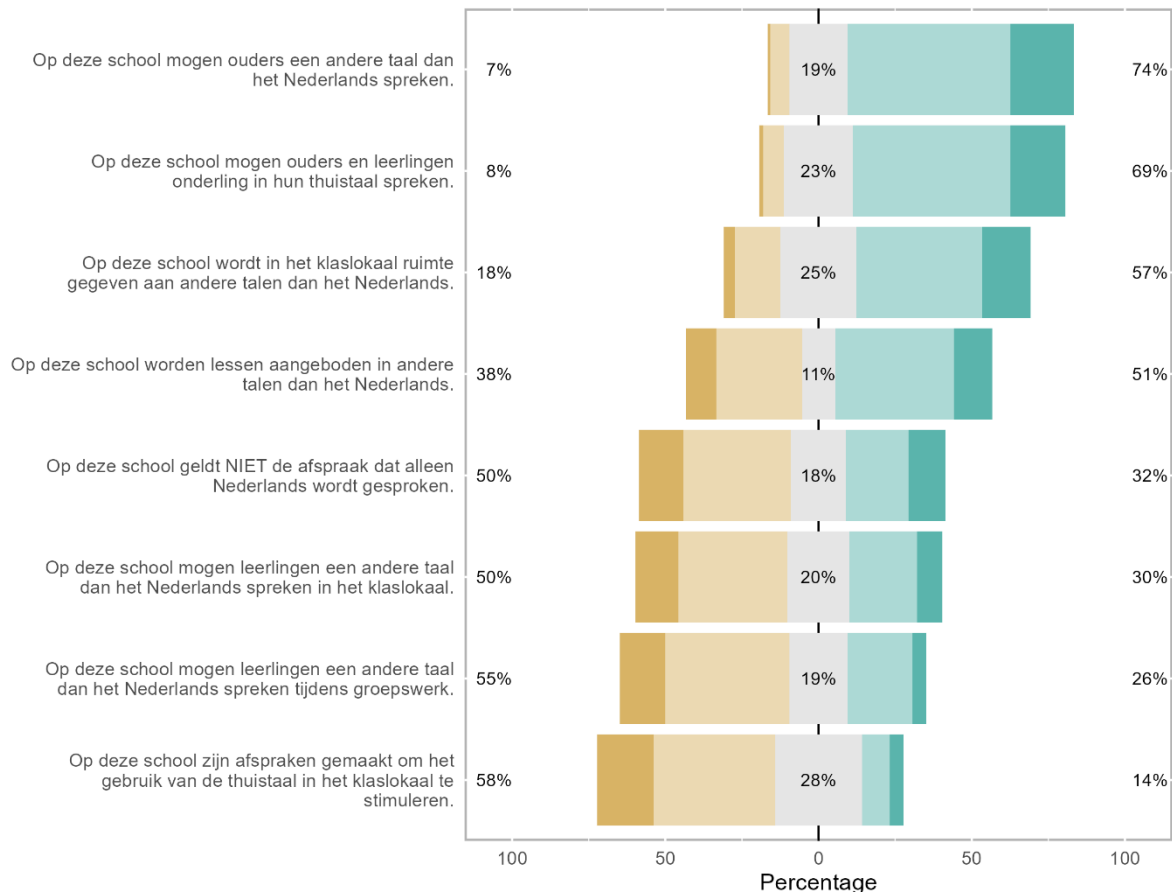
### Meertaligheid op school

In het volgende onderdeel van de vragenlijst werd de leerkrachten gevraagd naar de inhoud van dit taalbeleid: hoe wordt er op school omgegaan met meertaligheid? De resultaten zijn weergegeven in Figuur 1. Op de meeste scholen mogen ouders (74%) of ouders en leerlingen onderling (69%) in hun thuistaal spreken. In het klaslokaal wordt regelmatig (57%) ruimte gegeven aan andere talen dan het Nederlands. Op ongeveer de helft van de scholen (51%) worden lessen aangeboden in andere talen dan het Nederlands.

Tegelijkertijd krijgen de thuistalen van leerlingen maar beperkt plek in de dagelijkse lespraktijk. De helft van de leerkrachten (50%) geeft aan dat er op school alleen Nederlands gesproken mag worden. Daarnaast meldt 50% dat leerlingen geen andere talen dan het Nederlands mogen gebruiken in de klas, en 55% dat andere talen niet zijn toegestaan tijdens groepswork. Slechts

14% van de leerkrachten geeft aan dat er op hun school afspraken bestaan om het gebruik van thuistalen in de klas te stimuleren.

*Figuur 1. Samenvatting van de antwoorden op de vragen over meertaligheid op school: Aandeel leerkrachten dat aangeeft akkoord te zijn met de stelling (absoluut niet akkoord – niet akkoord – neutraal – akkoord – volledig akkoord). Aantal respondenten voor deze vraag: N = 222.*

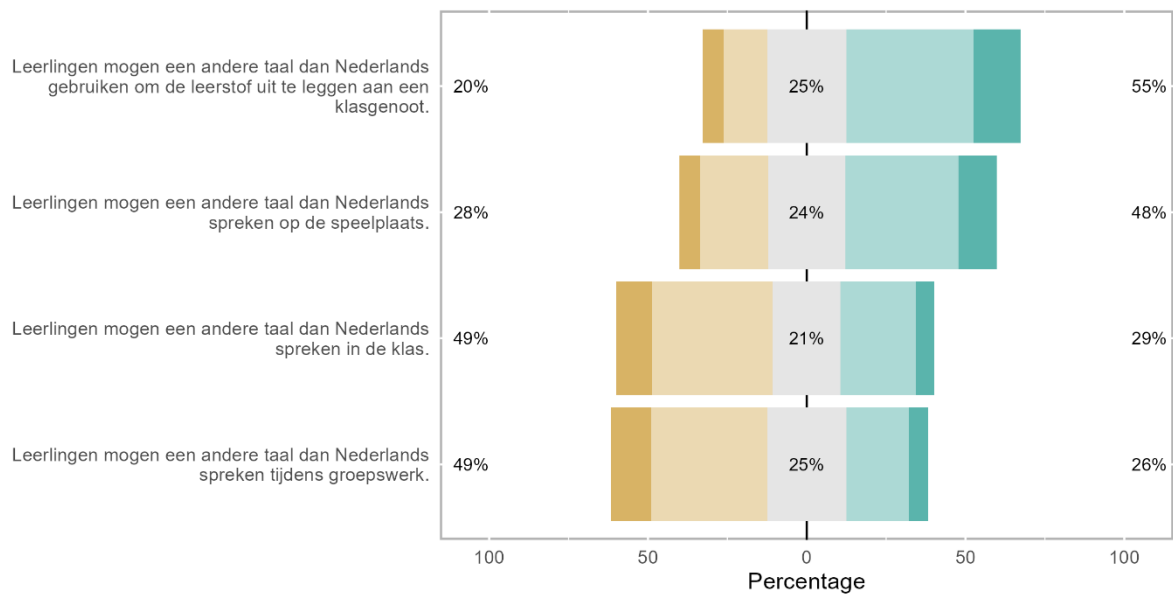


### Meertaligheid in de klas

Waar de vorige vragen gingen over meertaligheid in het schoolbeleid, richtte de daaropvolgende schaal zich op de vraag hoe dit beleid wordt vertaald naar de klas. Leerkrachten werd gevraagd naar wat zij al dan niet zouden toestaan in de les (gebaseerd op Van Der Wildt et al., 2017). Figuur 2 toont de resultaten voor de vragen over meertaligheid in de klas.

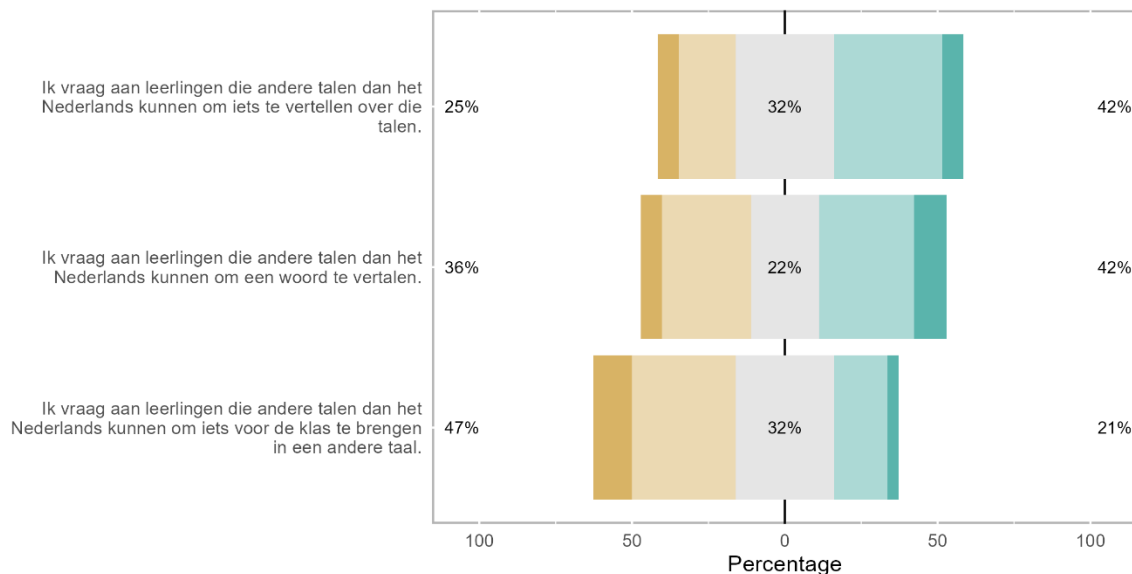
De antwoorden laten zien dat opvattingen verschillen per context en per situatie. Zo staat 55% van de leerkrachten toe dat leerlingen een andere taal gebruiken om leerstof aan een klasgenoot uit te leggen. Daarentegen vindt slechts 26% het goed als leerlingen een andere taal spreken tijdens groepswerk. Op de speelplaats mogen leerlingen volgens bijna de helft van de respondenten (48%) hun thuistalen gebruiken.

*Figuur 2. Samenvatting van de antwoorden op de vragen over meertaligheid in de klas. Aandeel leerkrachten dat aangeeft akkoord te zijn met de stelling (absoluut niet akkoord – niet akkoord – neutraal – akkoord – volledig akkoord). Aantal respondenten voor deze vraag: N = 197.*



Naast de vraag wat leerkrachten *zouden* toestaan in de klas, werd ook gevraagd of ze de thuistalen van leerlingen nu al een plek geven in de les (Figuur 3). Van de respondenten die deze vragen hebben ingevuld ( $N = 189$ ), vraagt 42% (heel) regelmatig aan meertalige leerlingen om iets te vertellen over de talen die ze spreken. Daarnaast vraagt 42% meertalige leerlingen (heel) regelmatig om een woord naar de thuistaal te vertalen. Tot slot geeft 21% van de leerkrachten aan meertalige leerlingen (heel) regelmatig te vragen om voor de klas iets te verwoorden in een andere taal dan het Nederlands.

*Figuur 3. Samenvatting van de antwoorden op de vragen over meertaligheid in de klas. Aandeel leerkrachten dat aangeeft nu al thuistalen te benutten in de les (nooit – bijna nooit – neutraal – vaak – heel vaak). Aantal respondenten voor deze vraag: N = 189.*

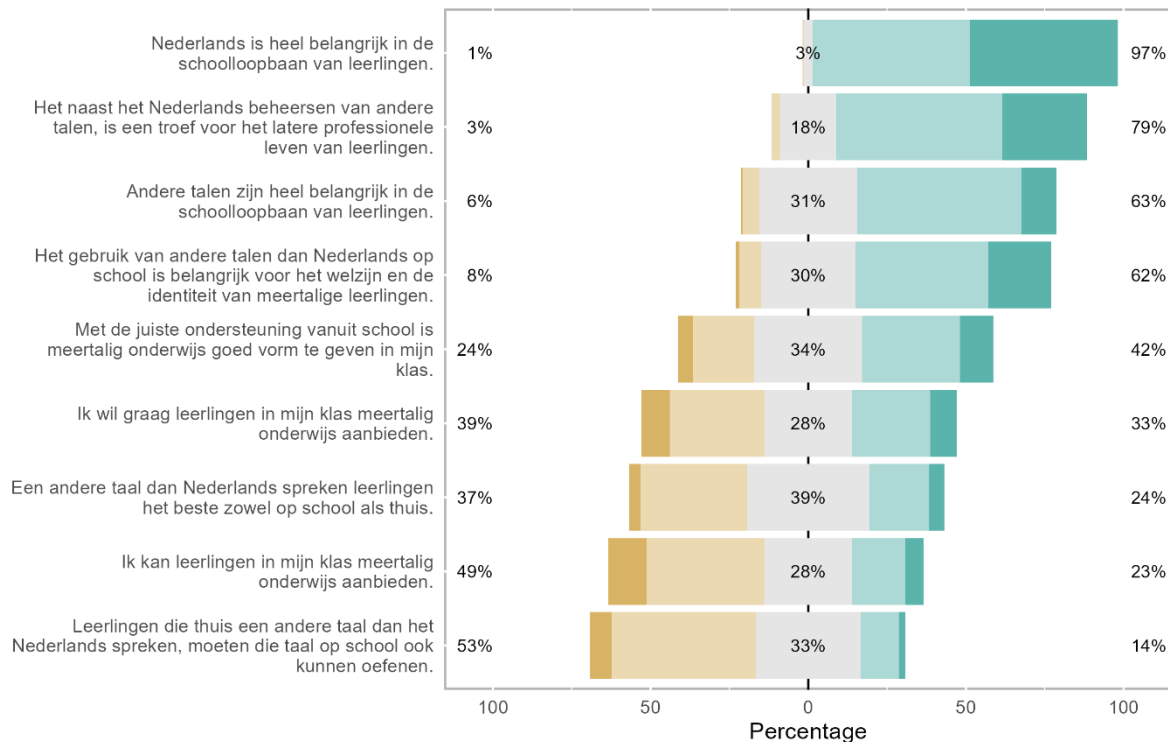


### Houding van leerkrachten over meertaligheid

Wat leerkrachten toestaan in de klas wordt niet alleen beïnvloed door het taalbeleid op schoolniveau, maar mogelijk ook door hun eigen houding ten opzichte van meertaligheid in het onderwijs. In het volgende onderdeel werd daarom gevraagd hoe leerkrachten denken over taal en over het toepassen van meertalige strategieën in hun lessen (zie Figuur 4). Vrijwel alle leerkrachten (97%) zijn het erover eens dat het Nederlands belangrijk is voor de schoolloopbaan van leerlingen. Voor andere talen ligt dat percentage lager: 63% vindt dat andere talen belangrijk zijn voor de schoolloopbaan van leerlingen. Tegelijkertijd is 79% van de respondenten van mening dat meertaligheid een troef kan zijn voor het latere professionele leven van leerlingen.

Het merendeel van de leerkrachten (62%) vindt het gebruik van andere talen dan het Nederlands belangrijk voor het welzijn en de identiteit van meertalige leerlingen. Maar niet alle leerkrachten zijn het erover eens dat thuistalen van leerlingen ook op school moeten worden gesproken: maar 24% van de respondenten is van mening dat de thuistalen het beste zowel op school als thuis gesproken kunnen worden, en 14% vindt dat leerlingen hun thuistalen ook op school moeten kunnen oefenen. Een minderheid van de leerkrachten (33%) wil graag meertalig onderwijs aanbieden, en nog minder leerkrachten (23%) geven aan zich hiertoe in staat te voelen.

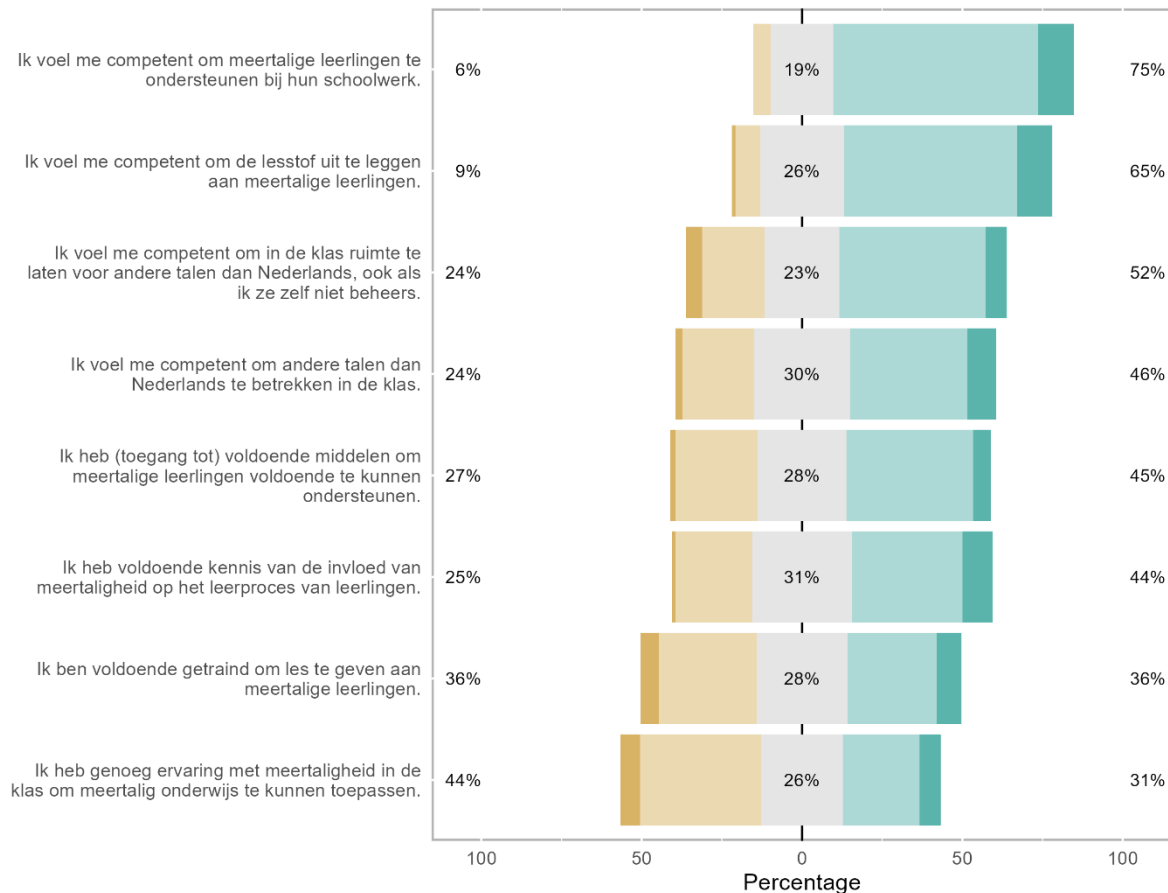
*Figuur 4. Samenvatting van de antwoorden op de vragen over de houding van leerkrachten t.a.v. meertaligheid. Aandeel leerkrachten dat aangeeft akkoord te zijn met de stelling (absoluut niet akkoord – niet akkoord – neutraal – akkoord – volledig akkoord). Aantal respondenten voor deze vraag: N = 190.*



### Zelfeffectiviteit rond meertaligheid in de klas

In het vorige onderdeel kwam al naar voren dat een minderheid van de leerkrachten het gevoel heeft hun leerlingen meertalig onderwijs aan te kunnen bieden. Het laatste onderdeel van de vragenlijst gaat hier dieper op in en onderzoekt in hoeverre leerkrachten zich toegerust voelen om les te geven aan meertalige leerlingen (Figuur 5). Een relatief groot deel van de respondenten geeft aan te vinden dat ze onvoldoende ervaring (44%) hebben om meertalig onderwijs toe te passen of onvoldoende training (36%) hebben gehad om les te geven aan meertalige leerlingen. Tegelijkertijd hebben veel leerkrachten (65%) vertrouwen in hun vermogen om lesstof uit te leggen aan meertalige leerlingen en om meertalige leerlingen te ondersteunen in hun schoolwerk (75% van de leerkrachten). Ongeveer de helft van de respondenten voelt zich toegerust om thuistalen toe te laten (52%) of te betrekken (46%) in de klas. Iets minder dan de helft van de leerkrachten (45%) geeft aan beschikking te hebben tot voldoende middelen om meertalige leerlingen te ondersteunen.

*Figuur 5. Samenvatting van de antwoorden op de vragen over de zelfeffectiviteit rond meertaligheid in de klas. Aandeel leerkrachten dat aangeeft akkoord te zijn met de stelling (absoluut niet akkoord – niet akkoord – neutraal – akkoord – volledig akkoord). Aantal respondenten voor deze vraag: N = 180.*



## Discussie en conclusie

Driekwart van de deelnemende basisschoolleerkrachten geeft aan dat er een schoolbreed talenbeleid is waarin afspraken zijn gemaakt over hoe wordt omgegaan met meertaligheid. Vergeleken met eerder onderzoek is dit een opvallend hoog aandeel; in een studie onder leerkrachten in de Brainportregio rapporteerde driekwart van de respondenten juist dat er géén expliciet talenbeleid was (Broekhuizen et al., 2024).

Wanneer we inzoomen op de inhoud van zo'n talenbeleid, geven leerkrachten aan dat er op hun scholen al wel ruimte wordt gegeven aan meertaligheid, bijvoorbeeld als ouders in gesprek gaan met hun kinderen en lessen die in andere talen dan het Nederlands worden aangeboden. Maar expliciete ruimte voor *thuis talen* op school is beperkt. Op de helft van de scholen mag volgens de respondenten alleen Nederlands gesproken worden. Dit aandeel lijkt hoger dan wat Bosch et al. (2025) rapporteerden, waar ongeveer een kwart van de deelnemende po-leraren in Nederland vond dat leerlingen hun thuistaal niet op school zouden mogen gebruiken. Hierbij moet wel aangetekend worden dat het in ons onderzoek gaat om beleid en in het onderzoek van Bosch et al. (2025) over de houding van leerkrachten.

Uit de antwoorden van de deelnemende leerkrachten blijkt dat thuistalen vaker worden toegestaan op het schoolplein dan tijdens lessituaties. In de klas wordt het gebruik van thuistalen vooral geaccepteerd wanneer het taak- en doelgericht is, bijvoorbeeld om leerstof uit te leggen aan een medeleerling, maar minder bij groepswork. Dit patroon sluit aan bij eerder onderzoek in Vlaanderen (Van der Wildt et al., 2017) en in Nederland (Broekhuizen et al., 2024), waarin ook werd gevonden dat de tolerantie voor thuistalen minder groot is in formele lessituaties, tenzij de taal ingezet wordt om lesstof uit te leggen. Een mogelijke verklaring is dat leerkrachten zich zorgen maken dat het toestaan van thuistaal het klassenmanagement kan bemoeilijken.

Hoewel leerkrachten in hun antwoorden de stellingen dus terughoudend zijn in wat zij meertalige leerlingen zeggen toe te staan in bepaalde lessituaties, geeft een aanzienlijk deel van hen aan meertalige leerlingen regelmatig te vragen iets te vertalen of te vertellen over hun talen. Het aandeel leerkrachten dat thuistalen nu al een plek geeft in de les ligt bovendien hoger dan in de peiling van Teacher Tapp NL (2021), waar slechts 10% van de leerkrachten aangaf de thuistalen van hun leerlingen te betrekken in hun lessen.

In de houding van leerkrachten over meertaligheid zien we een spanningsveld. Veel leerkrachten erkennen het belang van meertaligheid voor de schoolloopbaan, het latere professionele leven en het welzijn van hun leerlingen. Maar dat vertaalt zich niet automatisch in de overtuiging dat thuistalen structureel een plek zouden moeten krijgen in de klas of op school. Zo vindt maar een kleine minderheid dat leerlingen hun thuistaal actief zouden moeten oefenen op school, wat ook werd gevonden door Bosch et al. (2025). Een tegenstelling in de houding van leerkrachten werd eerder ook gerapporteerd voor de Vlaamse context, met de erkenning van de sociaal-emotionele voordelen enerzijds en zorgen over de ontwikkeling van Nederlandse taal anderzijds (Van Raemdonck et al., 2024).

Een mogelijke verklaring hiervoor ligt in de ervaren zelfeffectiviteit. Hoewel ongeveer een kwart van de leerkrachten aangeeft meertalig onderwijs te kunnen aanbieden, voelt een grotere groep zich vooral bekwaam in het toelaten of (incidenteel) betrekken van thuistalen in de klas. Dat verschil suggereert dat “meertalig onderwijs” wellicht wordt opgevat als een specialistischere aanpak dan het incidenteel betrekken van thuistalen in de les. Tegelijkertijd geeft een meerderheid aan zich wel competent te voelen om leerstof uit te leggen aan meertalige leerlingen, wat erop kan wijzen dat leerkrachten wel vertrouwen hebben in hun pedagogisch-didactische vaardigheden, maar minder in specifieke meertalige didactiek.

De professionaliseringsbehoefte van respondenten sluit hierbij aan. Veel leerkrachten geven aan onvoldoende ervaring of scholing gehad te hebben, vergelijkbaar met wat eerder is gerapporteerd door de OECD (2019). Daarnaast blijkt dat minder dan de helft van de leerkrachten beschikking heeft tot bruikbare meertalige materialen. De afgelopen jaren zijn er diverse nieuwe materialen ontwikkeld en beschikbaar gemaakt (e.g., 3M-toolbox: <http://www.3mproject.nl/producten.html>; Multi-STEM toolbox: <https://multi-stem-toolbox.nl/>) die mogelijk bij gaan dragen aan het ontwikkelen van meertalige onderwijspraktijken in de klas.

De resultaten laten zien dat er op veel basisscholen in Nederland al aandacht wordt besteed aan meertaligheid in het schoolbeleid. Er is bereidheid om ruimte te maken voor de thuistalen die leerlingen meebrengen naar school, maar het effectief, structureel en functioneel inzetten van hun talige diversiteit is vaak nog voorwaardelijk, situationeel en afhankelijk van de overtuiging van de individuele leerkracht.

## Referenties

- Alisaari, J., Heikkola, L. M., Commins, N., & Acquah, E. O. (2019). Monolingual ideologies confronting multilingual realities. Finnish teachers' beliefs about linguistic diversity. *Teaching and Teacher Education*, 80, 48-58. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2019.01.003>
- Bjornson, M. (2007). Speaking of citizenship: Language ideologies in Dutch citizenship regimes. *Focaal*, 2007(49), 65-80. (26121841). <https://doi.org/10.3167/foc.2007.490106>
- Blommaert, J., & Avermaet, P. V. (2008). *Taal, onderwijs, en de samenleving: De kloof tussen beleid en realiteit*. Epo.
- Bosch, J. E., Olioumtsevit, K., Santarelli, S. A. A., Faloppa, F., Foppolo, F., & Papadopoulou, D. (2025). How do teachers view multilingualism in education? Evidence from Greece, Italy and The Netherlands. *Language and Education*, 39(2), 337-356. <https://doi.org/10.1080/09500782.2024.2380073>
- Bosma, E., Bakker, A., Zenger, L., & Blom, E. (2023). Supporting the development of the bilingual lexicon through translanguaging: A realist review integrating psycholinguistics with educational sciences. *European Journal of Psychology of Education*, 38(1), 225-247. <https://doi.org/10.1007/s10212-021-00586-6>
- Broekhuizen, M., Gils, van, F., Slot, E., Brasileiro Reis Pereira, I., Kortekaas, J., & Oudega, L. (2024). *Bouwen aan grenzeloos goed onderwijs in de Brainportregio. Een onderzoek naar de relatief hoge instroom van niet-Nederlandstalige leerlingen in het speciaal onderwijs én mogelijke oplossingen voor het gehele primair onderwijs*. Onderwijsadvies en Training, Universiteit Utrecht. [https://www.uu.nl/sites/default/files/Bouwen%20aan%20grenzeloos%20goed%20onderwijs%20in%20de%20Brainportregio\\_24-6-24.pdf](https://www.uu.nl/sites/default/files/Bouwen%20aan%20grenzeloos%20goed%20onderwijs%20in%20de%20Brainportregio_24-6-24.pdf)
- Cenoz, J., & Gorter, D. (2022). *Pedagogical translanguaging*. Cambridge University Press.
- Duarte, J., & and Günther-van der Meij, M. (2022). 'Just accept each other, while the rest of the world doesn't' –teachers' reflections on multilingual education. *Language and Education*, 36(5), 451-466. <https://doi.org/10.1080/09500782.2022.2098678>
- Dursun, H., Agirdag, O., & Claes, E. (2024). Unpacking preservice teachers' beliefs about students' home languages: What matters in initial teacher education? *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 45(10), 4468-4483. <https://doi.org/10.1080/01434632.2023.2173209>
- García, O. (2009). *Bilingual education in the 21st century: A global perspective*. Wiley-Blackwell.
- Moraru, M., Bakker, A., Akkerman, S., Zenger, L., Smit, J., & Blom, E. (2025). Translanguaging within and across learning settings: A systematic review focused on multilingual children with a migration background engaged in content learning. *Review of Education*, 13(2), e70069. <https://doi.org/10.1002/rev3.70069>
- OECD. (2019). *TALIS 2018 Results (Volume I): Teachers and School Leaders as Lifelong Learners*. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/1d0bc92a-en>
- Onderwijsraad. (2025). *Talige diversiteit benutten [Advies]*. Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap. <https://www.onderwijsraad.nl/documenten/2025/09/04/talige-diversiteit-benutten>

- Pulinx, R., Van Avermaet, P., & Agirdag, O. (2017). Silencing linguistic diversity: The extent, the determinants and consequences of the monolingual beliefs of Flemish teachers. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 20(5), 542-556.  
<https://doi.org/10.1080/13670050.2015.1102860>
- Robinson-Jones, C., Duarte, J., & Meij, M. G. der. (2022). “Accept All Pupils as they are. Diversity!” – Pre-Service Primary Teachers’ Views, Experiences, Knowledge, and Skills of Multilingualism in Education. *Sustainable Multilingualism*, 20(1), 94-128.  
<https://doi.org/10.2478/sm-2022-0005>
- Sierens, S., & Avermaet, P. V. (2013). Language diversity in education: Evolving from multilingual education to functional multilingual learning. In D. Little, C. Leung, & P. Van Avermaet (Red.), *Managing Diversity in Education: Languages, Policies, Pedagogies* (pp. 204-222). Multilingual Matters. <https://doi.org/10.21832/9781783090815-014>
- Spolsky, B. (2004). *Language policy*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Van Der Wildt, A., Van Avermaet, P., & Van Houtte, M. (2017). Multilingual school population: Ensuring school belonging by tolerating multilingualism. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 20(7), 868-882.  
<https://doi.org/10.1080/13670050.2015.1125846>
- Van Der Wildt, A., Van Avermaet, P., & Van Houtte, M. (2017). Opening up towards children’s languages: Enhancing teachers’ tolerant practices towards multilingualism. *School Effectiveness and School Improvement*, 28(1), 136–152.  
<https://doi.org/10.1080/09243453.2016.1252406>
- Van Hengel-van Esch, C. (2016). Meertaligheid: Een oordeel of een voordeel? *Tijdschrift Taal*, 7(11), 6-11.’
- Van Raemdonck, M., Tyler, R., Van Avermaet, P., & Vantieghem, W. (2024). Navigating linguistic diversity: Teachers’ beliefs on multilingual pedagogies in monolingual policy schools. *Language & Education: An International Journal*, 38(6), 1135-1151.  
<https://doi.org/10.1080/09500782.2024.2379477>
- Veerman, E., Danbury, E., Duarte, J., Volman, M., & Gaikhorst, L. (2025). A systematic review of empirical studies into multilingual pedagogies and their outcomes in primary education. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 1-26.  
<https://doi.org/10.1080/01434632.2025.2472862>