

## Ronde 5

*Gijs Leenders*  
*Universiteit Utrecht*  
*Contact: G.p.m.leenders@uu.nl*

## Grammatica onder de loep: Instrumentatieonderzoek naar bewustetaalvaardigheidsmetingen

### 1. Inleiding

Zowel in het schoolvak Nederlands als in de moderne vreemde talen wordt grammatica in de onderbouw hoofdzakelijk geoefend en getoetst met behulp van een conventionele, vormgerichte *focus on forms*-aanpak (o.a. Long 1991; Bonset & Hoogeveen 2010; Graus & Coppens 2016; van Rijt & Coppens 2017; 2021; Rouffet e.a. 2022; 2023). Deze aanpak richt zich voornamelijk op het vinden van ‘het juiste antwoord’, op basis van grotendeels taalspecifieke ezelsbruggetjes (o.a. Long 1991; Coppens 2010; 2011; Graus & Coppens 2016; Wijnands e.a. 2021) en stelt leerlingen niet in staat om te redeneren over grammaticale vraagstukken (Coppens 2011; van Rijt e.a. 2020). Hetzelfde geldt voor de *focus on form*-aanpak, die in Nederland gebruikelijker is in de bovenbouw, en zich meer richt op taalvaardigheid en het verwerven van grammaticale constructies binnen een betekenisvolle, communicatieve context (Long 1991; Ellis 2006; Funk 2014; Newby, 2014).

Wanneer we, in plaats daarvan, de relatie tussen vorm, functie en betekenis centraal zouden stellen, zoals beschreven door Coppens (2010) en Wijnands e.a. (2021), zal de kennis van taal als systeem bij leerlingen hoogstwaarschijnlijk wel toenemen (Fontich 2014; van Rijt e.a. 2019a; Leenders 2020; Dielemans & Coppens 2021; Leenders e.a. 2021). Hierbij wordt impliciete kennis over grammatica aangevuld met expliciete kennis (Svalberg 2007) om logisch denken te bevorderen (Benjamin & Oliva 2007). Deze kennis kan leerlingen helpen om grammaticale structuren beter te koppelen aan hun betekenissen, wat hen in staat stelt om hun eigen taal nauwkeuriger en expressiever te gebruiken en die van anderen beter te analyseren (Ellis 2006; van den Broek & Dielemans 2017). Een concept dat in verband gebracht kan worden met een dergelijke aanpak is ‘bewuste taalvaardigheid’, dat zowel inzicht in de structuur van taal (*content knowledge*) als in het praktische gebruik ervan (*procedural knowledge*) omvat (Garrett & James 2000; Bolitho e.a. 2003; Carter 2003; van den Broek 2020; van Rijt e.a. 2020; Bax e.a. 2021). De huidige invulling van het grammaticaonderwijs leidt echter niet tot enig inzicht in taal, laat staan tot bewuste taalvaardigheid (Coppens 2010; 2011; van Rijt & Coppens 2017; van Rijt e.a. 2019a; 2020).

Met de introductie van ‘bewuste taalvaardigheid’ als beoogd doel van het Nederlandse talenonderwijs (Neijt e.a. 2015) en als bouwsteen in de actualisatie van de examenprogramma’s Nederlands en de moderne vreemde talen (Fasoglio & Tammenga-Helman-tel 2021; Herder e.a. 2021) ontstaat er in het grammaticaonderwijs een discrepantie tussen de didactische verrijkingen en de conventionele toetsmethoden (van Rijt e.a. 2019b; Wijnands e.a. 2021), en daarmee een behoefte aan de ontwikkeling en validatie van een meetinstrument dat beter aansluit bij het vernieuwde doel van het talenonderwijs.

We zullen hier de totstandkoming van het door ons ontwikkelde instrument beschrijven. Het hoort bij de taalcontrastieve lessenserie CLAP (Leenders e.a. 2024) en is ontworpen volgens het principe van *constructive alignment* (Biggs 1996; Biggs e.a. 2022) om een positief *washback effect* (Alderson & Wall 1993; Green 2013) te bewerkstelligen, waarbij de toetsing zowel de didactiek als het leren ten goede komt. Het is specifiek gericht op het evalueren van bewuste taalvaardigheid in de L1 (Nederlands) en de L2 (Engels en Duits).

## 2. Ontwikkeling van het meetinstrument

### 2.1 Deelnemers en procedure

Aan deze studie hebben 293 vwo-4-leerlingen deelgenomen (twee scholen, tien klassen, 102 jongens en 191 meisjes). Na een herhalingsles over het aan hen toegewezen concept maakten ze in de daaropvolgende les een toets. Er zijn in totaal 936 toetsitems ontwikkeld, verdeeld over drie talen, twee bewustetaalvaardigheidstypen (taalvaardigheid/taalbewustzijn), drie concepten (grammaticale functie/woordvolgorde/congruentie) en vier itemtypen.

### 2.2 Type I: Grammaticaliteitsbeoordelingen

Dit itemtype is gebaseerd op de materialen bij Ammar e.a. (2010) en Derwing e.a. (2002), en vraagt leerlingen om de grammaticaliteit van (authentieke) zinnen te beoordelen (zie: Tabel 1). Door zinnen te gebruiken die afkomstig zijn uit de schrijfproducten van leerlingen, leren ze oordelen te vellen over zinnen die niet specifiek voor grammaticale toetsing zijn ontworpen (Coppen 2010; Leenders 2020; Leenders e.a. 2021).

*Voorbeeld itemtype I*

Itemtype	Taalvaardigheid	Taalbewustzijn	Voorbeelditem
I	x		<b>Beoordeel de grammaticaliteit van de onderstaande zin.</b> I assure I will not tell anyone. ? correct ? incorrect

Tabel 1 – Voorbeeld itemtype I.

*2.3 Type II: Grammaticaal incorrecte zinnen*

Dit itemtype is geïnspireerd op de *Error Correction Test* bij Spada e.a. (2014) en de eerste sectie van de *Test of metalinguistic knowledge – L2 German* bij Roehr & Gánem-Gutiérrez (2009). In het eerste deel leggen de leerlingen van grammaticaal incorrecte zinnen uit waarom ze grammaticaal incorrect zijn (taalbewustzijn) en in het tweede deel verbeteren ze de zin (taalvaardigheid) (zie: Tabel 2).

*Voorbeeld itemtype II*

Itemtype	Taalvaardigheid	Taalbewustzijn	Voorbeelditem
II		x	<b>Leg uit waarom de onderstaande zin grammaticaal incorrect is.</b> *Der Lehrer wollte die Schüler nicht lassen gehen, als die Glocke läutete.
	x		<b>Kopieer en verbeter de gegeven zin. Zet de verbeterde fout IN HOOFD-LETTERS in jouw zin.</b>

Tabel 2 – Voorbeeld itemtype II.

*2.4 Type III: Incorrecte grammaticale relaties*

Dit itemtype ligt in het verlengde van de type II-items en richt zich specifiek op incorrecte grammaticale relaties binnen zinnen. Leerlingen moeten de incorrecte relaties identificeren, uitleggen waarom ze incorrect zijn (taalbewustzijn) en ze vervolgens corrigeren (taalvaardigheid) (zie: Tabel 3).

*Voorbeeld itemtype III*

Itemtype	Taalvaardigheid	Taalbewustzijn	Voorbeelditem
			<b>Leg uit <u>waarom</u> de onderstaande grammaticale relatie <u>incorrect</u> is.</b>
		x	<i>Door onze hond werd hij in zijn gezicht gelikt.</i>
III			<i>hij = *LV (lijdend voorwerp)</i>
		x	<b><u>Kopieer en verbeter de gegeven grammaticale relatie.</u></b>

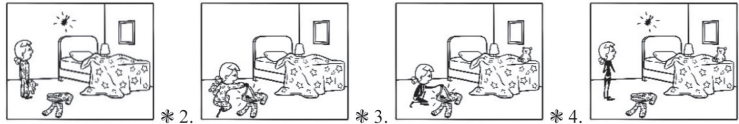
Tabel 3 – Voorbeeld itemtype III.

De type II-items en type III-items zijn effectief gebleken in het blootleggen van verschillende niveaus van taalvaardigheid en taalbewustzijn, en bieden leerlingen de kans om te redeneren over grammaticale kwesties, zoals eerder onderzoek bepleitte (Coppen 2011; van Rijt e.a. 2020). De items richten zich uitsluitend op grammaticaal incorrecte zinnen en relaties, omdat in diverse pilotonderzoeken naar voren kwam dat leerlingen bij correcte zinnen vaak dezelfde uitleg herhalen, wat onvoldoende inzicht geeft in hun taalbewustzijnsniveau.

*2.5 Type IV: Ambigüe zinnen*

Geïnspireerd op een opgave op bladzijde vijf van de *Test of metalinguistic knowledge* bij Tellier & Roehr-Brackin (2017) zijn er tot slot ook type IV-items ontwikkeld (zie: Tabel 4). Hierin beoordelen leerlingen de juistheid van vier visueel weergegeven interpretaties van een zin die op meerdere manieren geïnterpreteerd kan worden (taalvaardigheid) en vervolgens onderbouwen ze voor twee van die interpretaties waarom ze een (in)correcte weergave vormen van de gegeven zin (taalbewustzijn). Dit itemtype ondersteunt leerlingen bij het begrijpen van complexe structuren, helpt hen om zich bewust te worden van de diverse interpretaties van woorden en zinnen, ontwikkelt hun gevoel voor taalnuances, verfijnt hun eigen taalgebruik, stimuleert hun kritisch denken en voorziet daarmee in de tekortkomingen van het grammaticaonderwijs die eerder werden geconstateerd (Coppen 2011; Dielemans & Coppen 2021; Wijnands e.a. 2021).

## Voorbeeld itemtype IV

Itemtype	Taalvaardigheid	Taalbewustzijn	Voorbeelditem
IV	x	x	<p><b>Zet een kruisje voor <u>alle afbeeldingen</u> die volgens jou een <u>incorrecte interpretatie</u> van de onderstaande zin weergeven.</b></p> <p><i>In meinem Schlafanzug habe ich einen Käfer gefunden.</i></p>  <p>* 1.                      * 2.                      * 3.                      * 4.</p> <p><b>Leg uit <u>waarom</u> afbeelding 1 volgens jou een <u>correcte/incorrecte interpretatie</u> van de gegeven zin weergeeft. <u>Kopieer de onderstaande zin en vul aan:</u></b></p> <p>x                      <u>Afbeelding 1 is (correct/incorrect), omdat...</u></p>

Tabel 4 – Voorbeeld itemtype IV.

## 2.6 Analysemodel

Voor de analyse van de taalbewustzijnsitems werd, na een eerste verkenning, een analysemodel opgesteld met vijf antwoordcategorieën, voorzien van voorbeeldantwoorden (zie: Tabel 5, onderdeel A). In lijn met de literatuur, waarin wordt gesteld dat begrip gradueel is (de Regt 2009; Baumberger 2019) weerspiegelen de categorieën verschillende gradaties van begrip. Bij het analyseren van de taalvaardigheidsitems werden twee categorieën gebruikt (zie: Tabel 5, onderdeel B).

*Analysemodel voor een type III-taalbewustzijnsitem en een type III-taalvaardigheidsitem***Incorrecte grammaticale relaties uitleggen en verbeteren.***Er zijn dit jaar maar weinig huizen gebouwd.**Zijn gebouwd = \*NG (naamwoordelijk gezegde)***A. Leg uit waarom deze grammaticale relatie incorrect is. (taalbewustzijn)**

Punten	Typering van de antwoorden	Voorbeeldantwoorden van leerlingen
0	a) De redenering <u>ontbreekt</u> .	‘zijn gebouwd is het WG’ ‘Is geen naamwoordelijk, maar werkwoordelijk gezegde’
	b) De redenering is <u>incorrect</u> .	‘zijn & gebouwd = staan in verschillende tijden’ ‘een NG heeft nooit datgene in wat is.’  ‘Er is geen bijv. naamwoord’ ‘Zijn gebouwd is het werkwoordelijk gezegde, naamwoordelijk gezegde is wat anders. Voorbeeld: De boom IS DIK.’
1	c) De redenering is <u>onvolledig</u> .	‘zijn gebouwd zijn allebei werkwoorden’ ‘dit is fout omdat dit gaat over een actie, en niet over een eigenschap van het werkwoord’
	d) De redenering is <u>slechts gedeeltelijk correct</u> .	‘naamwoordelijk gezegde moet ook een stukje zin met bijvoegelijk naamwoord dat wat zegt over het onderwerp’  ‘zijn = hulpwerkwoord: gebouwd is een handeling geen eigenschap, dus het kan geen ng zijn’
2	e) De redenering is <u>volledig en correct</u> .	‘Bij een naamwoordelijk gezegde horen alle werkwoorden + het deel wat iets zegt over het onderwerp. Zijn gebouwd is dus geen naamwoordelijk gezegde, omdat er alleen de werkwoorden in zitten.’

**B. Kopieer en verbeter de grammaticale relatie. (taalvaardigheid)**

Punten	Typering van de antwoorden	Voorbeeldantwoorden van leerlingen
0	Het antwoord is <u>incorrect</u> .	zijn gebouwd= hulpwerkwoord zijn gebouwd = werkwoord
1	Het antwoord is <u>correct</u> .	zijn gebouwd = WG (werkwoordelijk gezegde)

Tabel 5 – Analysemodel voor een type III-taalbewustzijnsitem en een type III-taalvaardigheidsitem.

### 2.7 Interbeoordelaarsbetrouwbaarheid

10% van de toetsen werd beoordeeld door de eerste auteur en een docent Nederlands, Engels of Duits. De interbeoordelaarsbetrouwbaarheid, bepaald met Krippendorffs alpha (Hayes & Krippendorff 2007), bleek goed voor de taalbewustzijnsitems (drie categorieën,  $\alpha = 0,84 - 0,89$ ) en uitstekend voor de taalvaardigheidsitems (twee categorieën,  $\alpha = 0,96 - 0,98$ ). Vanwege de sterke initiële overeenstemming werden de verschillen besproken totdat er consensus werd bereikt, waarna de eerste auteur de overige toetsen alleen beoordeelde.

### 2.8 Selectie van items

Ter selectie van geschikte bewustetaalvaardigheidsitems werd een itemanalyse uitgevoerd, waarbij per item is gekeken naar de discriminatiewaarde (rit-waarde) en de moeilijkheidsgraad (p-waarde). Als eerste stap werden alle te makkelijke en te moeilijke items verwijderd, omdat die onvoldoende onderscheid maken tussen de verschillende bewustetaalvaardigheidsniveaus. Als tweede stap werden alle items ingedeeld per bewustetaalvaardigheidstype. Daarbij werd onderscheid gemaakt tussen items die primair gericht zijn op het taalbewustzijnsniveau en items die primair gericht zijn op het taalvaardigheidsniveau. Door middel van exploratieve factoranalyse werden vervolgens items geselecteerd die positief met elkaar samenhangen en een significant deel van de variantie in de data vertegenwoordigen. Als derde stap werd een betrouwbaarheidsanalyse (GLB) uitgevoerd (Sijtsma 2009) om de interne consistentie – en daarmee de betrouwbaarheid – van de geselecteerde items te kunnen waarborgen. Deze stappen hebben bijgedragen aan de selectie van een robuuste verzameling items.

## 3. Conclusie

Op basis van de geselecteerde items konden drie gelijkwaardige toetsversies worden samengesteld voor het evalueren van bewuste taalvaardigheid in het grammaticaonderwijs in zowel de L1 (Nederlands) als de L2 (Engels en Duits) in vwo-4. Hiertoe werden items die qua moeilijkheidsgraad (p-waarde) en discriminatiewaarde (rit-waarde) vergelijkbaar bleken, verdeeld over de verschillende toetsversies volgens het principe van *matched random subtests* (Gulliksen 1950). Deze aanpak maakt het meetinstrument in principe even moeilijk en even betrouwbaar. Verschillen tussen meetmomenten kunnen dus bij toekomstig gebruik geïnterpreteerd worden als verschillen in het bewustetaalvaardigheidsniveau van leerlingen en niet als verschillen tussen de toetsversies.

Het ontwikkelde instrument richt zich op het taalcontrastief evalueren van taalvaardigheid en taalbewustzijn, en impliceert daarmee een verschuiving van puur regelgerichte benaderingen (waarin docenten vaak te maken hebben met ondoorzichtige situaties en moeten raden hoe leerlingen tot hun antwoord gekomen zijn) naar een benadering

die docenten inzicht biedt in de denkstappen van hun leerlingen betreffende de relatie tussen taalvorm, functie en betekenis (o.a. Coppen 2010; Wijnands e.a. 2021). Hier van werd al eerder aangetoond dat het de groei van de kennis van taal als systeem kan bevorderen (Fontich 2014; van Rijt e.a. 2019a; Leenders 2020; Dielemans & Coppen 2021; Leenders e.a. 2021) en dat het leerlingen in staat stelt om hun eigen taal nauwkeuriger, expressiever en doelgerichter te leren gebruiken en de taal van anderen accurater te leren analyseren (Ellis 2006; van den Broek & Dielemans 2017). Zo is taal niet alleen relevant binnen de school, maar ook ver daarbuiten (van den Broek & Dielemans 2017).

## Referenties

- Alderson, J. & D. Wall (1993). "Does washback exist?". In: *Applied Linguistics*, 14 (2), p. 115-129.
- Ammar, A., P. Lightbown & N. Spada (2010). "Awareness of L1/L2 differences: Does it matter?". In: *Language Awareness*, 19 (2), p. 129-146.
- Baumberger, C. (2019). "Explicating objectual understanding: Taking degrees seriously". In: *Journal for General Philosophy of Science*, 50 (3), p. 367-388.
- Bax, S., P.A. Coppen, J. Evers-Vermeul, K. de Glopper, M. van Hertzen, E. Mantingh, M. van Oostendorp & S. van Voorst (2021). 'Bewuste geletterdheid in perspectief: kennis, vaardigheden en inzichten'. Online raadpleegbaar op: <https://neerlandistiek.nl/2021/03/bewuste-geletterdheid-in-perspectief>.
- Benjamin, A. & T. Oliva (2007). *Engaging grammar. Practical advice for real classrooms*. Champaign, Illinois: NCTE.
- Biggs, J. (1996). "Enhancing teaching through constructive alignment". In: *Higher education*, 32 (3), p. 347-364.
- Biggs, J., C. Tang & G. Kennedy (2022). *Teaching for quality learning at university*. Berkshire: McGraw Hill Education & Open University Press.
- Bolitho, R., R. Carter, R. Hughes, R. Ivanič, H. Masuhara & B. Tomlinson (2003). "Ten questions about language awareness". In: *ELT journal*, 57 (3), p. 251-259.
- Bonset, H. & M. Hoogeveen (2010). *Taalbeschouwing: Een inventarisatie van empirisch onderzoek in basis-en voortgezet onderwijs*. Enschede: SLO, nationaal expertisecentrum leerplanontwikkeling.
- Carter, R. (2003). "Language awareness". In: *ELT Journal*, 57 (1), p. 64-65.
- Coppen, P.A. (2010). 'De taal is een rommeltje'. In: H. Hulshof & T. Hendrix (red.). *Taalkunde en het schoolvak Nederlands*. Utrecht: VLLT, p. 26-29.



- Coppen, P.A. (2011). "Grammatica is een werkwoord". In: A. Mottart & S. Vanhooren (red.). *Vijfendertigste conferentie Het Schoolvak Nederlands*. Gent: Academia Press, p. 222-228.
- De Regt, H. (2009). "The epistemic value of understanding". In: *Philosophy of Science*, 76 (5), p. 585-597.
- Derwing, T., M. Rossiter & M. Ehrensberger-Dow (2002). "They spoke and wrote real good": Judgements of non-native and native grammar". In: *Language Awareness*, 11 (2), p. 84-99.
- Dielemans, R. & P.A. Coppen (2021). "Defining linguistic reasoning: Transposing and grounding a model for historical reasoning to the linguistic domain". In: *Dutch Journal of Applied Linguistics*, 9 (1-2), p. 182-206.
- Ellis, R. (2006). "Current issues in the teaching of grammar: An SLA perspective". In: *TESOL Quarterly*, 40 (1), p. 83-107.
- Fasoglio, D. & M. Tammenga-Helmantel (2021). 'Startnotitie Moderne vreemde talen: Bovenbouw voortgezet onderwijs'. Amersfoort: SLO.
- Fontich, X. (2014). 'Grammar and language reflection at school: Checking out the whats and the hows of grammar instruction'. In: T. Ribas, X. Fontich & O. Guasch (red.). *Grammar at school. Research on metalinguistic activity in language education*. New York: Peter Lang, p. 255-283.
- Funk, H. (2014). 'Übungsformen im fremdsprachlichen Grammatikunterricht'. In: S. Dengerscherz, M. Businger & J. Taraskina (red.). *Grammatikunterricht zwischen Linguistik und Didaktik: DaF/DaZ lernen und lehren im Spannungsfeld von Sprachwissenschaft, empirischer Unterrichtsforschung und Vermittlungskonzepten*. Amsterdam: Narr, p. 183-197.
- Garrett, P. & C. James (2000). 'Language awareness'. In: M. Byram (red.). *Routledge Encyclopedia of Language Teaching and Learning*. Oxfordshire: Routledge, p. 330-332.
- Graus, J. & P.A. Coppen (2016). "Student teacher beliefs on grammar instruction". In: *Language Teaching Research*, 20 (5), p. 571-599.
- Green, A. (2013). "Washback in language assessment". In: *International Journal of English Studies*, 13 (2), p. 39-51.
- Gulliksen, M. (1950). *Theory of mental tests*. Hoboken, NJ: Wiley.
- Hayes, A. & K. Krippendorff (2007). "Answering the call for a standard reliability measure for coding data". In: *Communication Methods and Measures*, 1 (1), p. 77-89.
- Herder, A., G. van Silfhout & I. Jansen (2021). 'Startnotitie Nederlands: Bovenbouw voortgezet onderwijs'. Amersfoort: SLO.

- Leenders, G. (2020). “Grammaticaal taalbewustzijn in de vakken Nederlands, Engels en Duits: Wie/wat + waar ben ik nou eigenlijk mee bezig?”. In: *Levende Talen Magazine*, 107 (3), p. 14-20.
- Leenders, G., H. de Graaff & J. van Koppen (2021). “Hoe meet je bewuste taalvaardigheid? Grammaticaal redeneren in de vakken Nederlands, Engels en Duits”. In: *Pedagogische Studiën*, 98 (1), p. 67-93.
- Leenders, G., M. van Amstel, H. de Graaff & J. van Koppen (2024). “Het didactiseren van bewuste taalvaardigheid in het grammaticaonderwijs: Grammaticale concepten ingebed in hun grammaticale en taalcontrastieve context”. In: *Dutch Journal of Applied Linguistics*. [Te verschijnen].
- Long, M. (1991). ‘Focus on form: A design feature in language teaching methodology’. In: K. de Bot, R. Ginsberg & C. Kramsch (red.). *English Language Teaching in its social context*. Oxfordshire: Routledge, p. 180-190.
- Neijt, A., P.A. Coppen & K. de Glopper (2015). “Bewuste taalvaardigheid als eindterm voor het schoolvak Nederlands in havo en vwo: visie en voorbeelden”. In: A. Mottart & S. Vanhooren (red.). *Negenentwintigste Conferentie Onderwijs Nederlands*. Gent: Academia Press, p. 198-202.
- Newby, D. (2014). ‘Do grammar exercises help? Assessing the effectiveness of grammar pedagogy’. In: C. Haase & N. Orlova (red.). *ELT: Harmony and diversity*. Newcastle upon Tyne: Cambridge Scholars Publishing, p. 3-16.
- Roehr, K. & G. Gánem-Gutiérrez (2009). “The status of metalinguistic knowledge in instructed adult L2 learning”. In: *Language Awareness*, 18 (2), p. 165-181.
- Sijtsma, K. (2009). “On the use, the misuse, and the very limited usefulness of Cronbach’s alpha”. In: *Psychometrika*, 74 (1), p. 107-120.
- Spada, N., L. Jessop, Y. Tomita, W. Suzuki & A. Valeo (2014). “Isolated and Integrated form-focused instruction: Effects on different types of L2 knowledge”. In: *Language Teaching Research*, 18 (4), p. 453-473.
- Svalberg, A. (2007). “Language awareness and language learning”. In: *Language Teaching*, 40 (4), p. 287-308.
- Tellier, A. & K. Roehr-Brackin (2017). ‘Raising children’s metalinguistic awareness to enhance classroom second language learning’. In: M. del Pilar García Mayo (red.). *Learning foreign languages in primary school: Research insight*. Bristol: Multilingual Matters, p. 22-48.
- Van den Broek, E. (2020). *Language awareness in foreign language education. Exploring teachers’ beliefs, practices and change processes*. Nijmegen: Radboud Universiteit Nijmegen. [Doctorale dissertatie].
- Van den Broek, E. & R. Dielemans (2017). “Bewuste taalvaardigheid in de klas”. In: *Levende Talen Magazine*, 104 (4), p. 12-16.

- Van Rijt, J. & P.A. Coppen (2017). "Bridging the gap between linguistic theory and L1 grammar education-experts' views on essential linguistic concepts". In: *Language awareness*, 26 (4), p. 360-380.
- Van Rijt, J. & P.A. Coppen (2021). "The conceptual importance of grammar: Knowledge-related rationales for grammar teaching". In: *Pedagogical Linguistics*, 2 (2), p. 175-199.
- Van Rijt, J., P. de Swart, A. Wijnands & P.A. Coppen (2019a). "When students tackle grammatical problems: Exploring linguistic reasoning with linguistic metaconcepts". In: *Linguistics and Education*, 52, p. 78-88.
- Van Rijt, J., A. Wijnands & P.A. Coppen (2019b). "Dutch teachers' beliefs on linguistic concepts and reflective judgement in grammar teaching". In: *L1-Educational Studies in Language and Literature*, 19, p. 1-28.
- Van Rijt, J., A. Wijnands & P.A. Coppen (2020). "How secondary school students may benefit from linguistic metaconcepts to reason about L1 grammatical problems". In: *Language and Education*, 34 (3), p. 231-248.
- Wijnands, A., J. van Rijt & P.A. Coppen (2021). "Learning to think about language step by step: A pedagogical template for the development of cognitive and reflective thinking skills in L1 grammar education". In: *Language Awareness*, 30 (4), p. 317-335.
-