

EEN ANALYSE VAN TWEEDETAALONDERWIJS

**SCHRIJFVAARDIGHEID IN DE BACHELOR
SPAANSE TAAL & CULTUUR: THEORIE EN
PRAKTIJK**

15 april 2020

Nienke Wessel s4598350
Radboud Universiteit Nijmegen
LET-TWB248 Geletterdheid 2019-2020

Inhoudsopgave

1	Inleiding	2
2	De huidige praktijk	3
2.1	Kader	3
2.2	Schrijfvaardigheid	4
3	Theoretisch kader	5
3.1	Modellen van schrijfvaardigheid	5
3.1.1	Componenten	5
3.1.2	Invloeden	6
3.2	Activiteiten ter verbetering van schrijfvaardigheid	7
3.3	Feedback op geschreven werk	7
4	Analyse	9
4.1	Belasting op de hersenen	10
4.2	Feedback	10
5	Discussie	11
5.1	Belasting op de hersenen	11
5.2	Feedback	11
5.3	Mogelijk vervolgonderzoek	12
6	Conclusie	12

1 Inleiding

In onze huidige samenleving is het zeer gebruikelijk om niet één, maar twee, drie of zelfs meerdere talen te beheersen. Onderdeel daarvan is niet alleen gesproken taalvaardigheid, maar ook dat er op goed niveau gelezen en geschreven kan worden. We leven immers in een sterk gealfabetiseerde samenleving.

Daarom ook dat er in het tweedetaalonderwijs veel aandacht wordt besteed aan het goed leren schrijven. Daarbij is het niet alleen belangrijk dat een student leert om een grammaticaal correcte tekst te schrijven, maar dat deze tekst ook van goede kwaliteit is. Hij moet dus fijn om te lezen zijn en de boodschap duidelijk over brengen.

Het is daarom van belang dat er goed gekeken wordt naar goede manieren om studenten aan te leren om goede teksten te schrijven. Gelukkig is er al veel onderzoek gedaan naar dit deelaspect van het tweedetaalonderwijs. In dit werkstuk worden een aantal van die studies samengevat.

Echter, het gaat hier niet alleen om het theoretische kader. Het doel is juist om dit theoretische kader toe te passen op een case uit de huidige onderwijspraktijk. In dit geval is dat de opleiding Spaanse Taal & Cultuur aan de Radboud universiteit. In dit werkstuk zal dus gekeken worden naar hoe deze opleiding het huidige schrijfvaardigheidsonderwijs heeft opgezet en hoe dit zich verhoudt met enige theoretische aspecten.

Er moet wel opgemerkt worden dat het onderzoek naar schrijfvaardigheid omvangrijk is en dat er te veel is om allemaal te behandelen in de gegeven ruimte. Daarom is er voor gekozen om een beperkte hoeveelheid literatuur te behandelen. De focus ligt eerst op het behandelen van modellen van de schrijfvaardigheid, daarna op een aantal soorten opdrachten die gebruikt zouden kunnen worden om de schrijfvaardigheid te bevorderen en tot slot een discussie over de meest effectieve manier van feedback geven.

Voordat de theorie besproken wordt, zal er eerst een hoofdstuk volgen over de huidige praktijk op de Radboud Universiteit. Na de theorie zal er een vergelijking gemaakt worden met het huidige onderwijs. In de discussie wordt gekeken naar mogelijke verbeterpunten en mogelijk interessant onderzoek. We sluiten af met een conclusie.

2 De huidige praktijk

In dit deel van het verslag zal de huidige praktijk op de Radboud Universiteit van het aanleren van schrijfvaardigheid kort worden besproken. Er is gekozen voor de Spaanse schrijfvaardigheid omdat de auteur goed bekend is met de praktijk daar.

2.1 Kader

Op de Radboud Universiteit bestaat aan de Faculteit der Letteren de opleiding Romaanse Talen en Culturen. Deze bacheloropleiding bestaat weer uit twee deelopleidingen: één voor Spaanse taal en cultuur en één voor Franse taal en cultuur. Er zijn geen ingangseisen voor de opleiding Spaanse taal en cultuur. Dat betekent dus dat de opleiding er vanuit gaat dat de studenten nog geen eerdere ervaring hebben met de Spaanse taal. In het eerste jaar zijn er drie 5EC vakken gericht op de taalverwerving van het Spaans. Dit zijn Spaans: Grammatica (LET-RTCBS101), Spaans 1: Communicatieve Vaardigheden (LET-RTCBS102) en Spaans 2: Communicatieve Vaardigheden (LET-RTCBS103)¹. Het eerste vak loopt de eerste drie kwartalen van de studie. De andere twee vakken zijn in het eerste, respectievelijk tweede semester van de studie. In het tweede semester van de studie worden daarnaast alle vakken grotendeels in het Spaans gegeven (uitzondering van het derde kwartaal Grammatica). Voor die vakken wordt de student af en toe ook geacht een schrijfpdracht in het Spaans te maken. Hier oefenen de studenten dus ook met de Spaanse taal.

De lijn zet zich voort met Spaans 3 en Spaans 4 in het tweede jaar. Daarnaast is er in dat jaar ook een vak over het vertalen van het Spaans naar het Nederlands.

In dit verslag ligt de focus op het eerste jaar van de bachelor. Aan het eind van het eerste jaar worden de studenten geacht tussen CEFR-niveau A2 en B1 te zitten als het gaat om schrijfvaardigheid.

¹Er is op dit moment een curriculumwijziging aan de gang, waardoor de vakken volgend collegejaar anders gegeven gaan worden. Op moment van schrijven is nog niet duidelijk wat de precieze vorm gaat zijn.

2.2 Schrijfvaardigheid

Schrijfvaardigheid wordt expliciet aangeleerd in de vakken Spaans 1: Communicatieve Vaardigheden en Spaans 2: Communicatieve Vaardigheden. Die vakken zijn beide opgedeeld in twee blokken in de week. In een van de blokken ligt de focus op spreken en luistervaardigheid. In het andere blok gaat het vooral om schrijf- en leesvaardigheid. Het laatstgenoemde blok is in het eerste semester twee keer 45 minuten en in het tweede semester nog maar één keer 45 minuten. Het leerdoel wat betreft schrijfvaardigheid is als volgt geformuleerd in de cursushandleiding: “Na het succesvol afronden van deze cursus kunnen de studenten informatieve, affectieve en persuasieve Spaanse teksten schrijven over culturele en maatschappelijke onderwerpen uit de actualiteit van Spanje en Spaans-Amerika. Het niveau van deze teksten ligt tussen A2 en B1 van het CEFR.”

De lessen bestaan dus zowel uit het oefenen van de leesvaardigheid als de schrijfvaardigheid. Ten behoeve van deze tekst zal ik nu alleen verder gaan op de schrijfvaardigheid. Deze wordt voornamelijk geoefend doordat studenten twee á drie keer per periode een tekst moeten inleveren over een bepaald onderwerp. In kwartaal 1 zijn dit simpele teksten waarin je jezelf, je woonsituatie en dergelijke voorstelt. In periode 2 zijn dit columns, waarbij in de les ook een stuk algemene theorie over het schrijven van een column wordt behandeld. Daarbij wordt ook ingegaan op een communicatief model ² om een boodschap over te brengen. In periode 3 schrijft men ‘cartas al director’ (brieven aan de redacteur). In periode 4 wordt een werkstuk geschreven waar men zelf voor onderzoek heeft moeten doen in kranten en dergelijke.

Op de ingeleverde teksten wordt feedback gegeven door de docent en er wordt een cijfer aan verbonden. Deze feedback gaat zowel over de inhoud als over de taalvaardigheid. Dat laatste wordt gedaan door afkortingen bij fouten te schrijven die verwijzen naar de soort fout (bijvoorbeeld een concordantie-fout). De cijfers die aan de teksten gegeven worden tellen samen voor $\frac{1}{8}$ mee in het eindcijfer van het vak, met uitzondering van het werkstuk. Dat telt voor $\frac{1}{4}$ mee.

In de lessen worden ook zinnen en woorden behandeld die relevant zijn voor de

²Dit is een communicatief model waarin men uitgaat van een zender, ontvanger, doel, etc.

schrijfopdrachten. Dit gebeurt doordat studenten thuis een tekst moeten lezen en opdrachten daarover moeten maken. Daar zit ook een vocabulaire-opdracht bij. Het onderwerp van de gelezen tekst (en dus van het vocabulaire) is verwant aan het onderwerp van de te schrijven tekst.

3 Theoretisch kader

3.1 Modellen van schrijfvaardigheid

Veel van het wetenschappelijk onderzoek naar schrijfvaardigheid probeert vast te stellen wat er gebeurt binnen de hersenen bij een persoon die een tekst moet schrijven. Dit wordt ook wel eens omschreven als het vinden van een *blueprint* van de schrijver. De centrale vraag is: welke processen vinden er plaats en welke stappen moet een schrijver zetten? Bij het schrijven in het Spaans komt daar ook nog bij dat het hier niet gaat om een ‘gewone’ schrijver, maar een schrijver die moet schrijven in een taal die niet zijn of haar moedertaal is. Het lijkt logisch dat dat een extra belasting vraagt van de hersenen.

In deze sectie beschrijf ik een mogelijk model van het tweedetaal schrijfproces. Dit is het model dat wordt beschreven door Reichelt (2009). Dat wil niet zeggen dat dit het enige mogelijke model is, of dat dit het correcte model is. Het wordt echter ondersteund door onderzoek en biedt nuttige aanknopingspunten voor de vergelijking met het huidige schrijfvaardigheidsproces bij de lessen Spaans.

3.1.1 Componenten

Reichelt (2009) haalt drie basiscomponenten aan in het schrijfproces. Dit zijn conceptuele voorbereiding (inclusief planning), linguïstische formulering en fysieke productie. Elk component heeft deelcomponenten.

Bij het eerste component, de voorbereiding, wordt er vanuit gegaan dat het pre-verbaal is en dus taalonafhankelijk. Er is hier nog maar weinig onderzoek naar gedaan. Wat wel blijkt uit schrijven in een eerste taal is dat het onderwerp van de te schrijven tekst belangrijk is voor de tekstkwaliteit Schoonen (2005). Het lijkt redelijk om aan te

nemen dat het onderwerp van een te schrijven tekst ook meespeelt in de te verwachten tekstkwaliteit in een tweede taal.

Plannen, als onderdeel van dit component, vindt in dit model cyclisch plaats. Daarbij gebruikt een schrijver zijn of haar kennis over teksten, of schrijfprocessen om telkens weer het plan bij te schaven.

Het volgende component, de formulering, is sterk taalgebonden. Mentale ideeën worden in deze fase omgezet in concrete zinnen. Dit bestaat uit twee onderdelen: grammaticale en fonologische codering. De eerstgenoemde draait om woordselectie en het bouwen van zinnen. De tweede draait om het orthografisch weergeven van de klanken van de woorden, i.e. hoe de woorden geschreven moeten worden. Dit is het equivalent van fonetische codering in het spreken. Bij het schrijven moet dan bijvoorbeeld een keuze gemaakt worden tussen ‘hij wordt’ of ‘hij word’.

Het is niet onlogisch dat dit in een tweede taal een zware stap is. Onderzoek laat dan ook zien dat schrijven in een tweede taal zwaarder is en langer duurt dan in de moedertaal (Chenoweth en Hayes, 2001).

In het laatste component beweegt een schrijver een pen over het papier of zijn vingers over een toetsenbord. In deze stap wordt dus de gedachtestroom de echte wereld in gevoerd.

Soms wordt er ook nog een vierde component genoemd: *revision*. Het herschrijven van een tekst blijkt ook veel plaats te vinden in de cycli die hierboven beschreven zijn. Soms wordt het echter gezien als onderdeel van de eerste fase.

3.1.2 Invloeden

Er is ook onderzoek gedaan naar wat voor zaken van invloed zijn op het schrijfproces. Het blijkt dat werkgeheugen een belangrijke rol speelt (Kellogg, 1996; Olive, 2004). Dit heeft als implicatie dat wanneer een schrijver veel worstelt met zaken als het zoeken van woorden of het bedenken van de juiste grammaticale constructie, dat dit werkgeheugen inneemt, wat ten koste gaat van het schrijfproces (Whalen en Menard, 1995).

Verder heeft onderzoek van ondschoonen et al. (2003) laten zien dat de schrijfvaardig-

heid in de eerste taal ook voor een groot deel de schrijfvaardigheid in de tweede taal bepaalt.

3.2 Activiteiten ter verbetering van schrijfvaardigheid

Een belangrijke vraag is hoe het schrijfonderwijs kan zorgen dat studenten in staat worden gesteld betere teksten te schrijven. Een mogelijke weg van onderzoek, in het verlengde van de net behandelde theorie, ligt in het verminderen van de belasting van het geheugen bij het ophalen van woorden.

Snellings et al. (2004) heeft gekeken naar of het aanleren van woorden met een computertaak invloed had op hoe studenten een tekst schreven. Daaruit bleek dat studenten wel de woorden die aangeleerd waren meer gebruikten, maar dat de tekstkwaliteit niet significant omhoog ging. De auteurs menen dat hoewel het aanleren van vocabulaire studenten meer handvaten geeft, het er niet voor zorgt dat de teksten ook kwalitatief beter worden. Als men woorden wil aanleren aan studenten voor gebruik in de teksten, dan blijkt wel uit onderzoek van Webb (2009) dat het actief oefenen met de woorden voor beter gebruik zorgt dan passief oefenen.

Een andere techniek waar nog onderzoek naar wordt gedaan is het bijhouden van een dagboek in de doeltaal. Als voordelen wordt genoemd dat studenten zo bezig blijven met de taal, er een duidelijk doel is voor de studenten en dat de docent zo makkelijk overzicht kan houden over de voortgang van studenten. Lee (2013) concludeert dat het zowel door studenten als docenten een gewaardeerde manier van werken is. Onderzoek over de effectiviteit ten opzichte van andere schrijfoopdrachten is niet gevonden.

3.3 Feedback op geschreven werk

Een belangrijk onderdeel van het tweedetaalonderwijs is het geven van feedback. Dat speelt ook een rol bij het geven van feedback op geschreven werk van studenten. Daarbij is de vraag wat voor soort feedback het meest effectief is bij het verbeteren van de schrijfkwaliteit. Daarbij moet onderscheid gemaakt worden in schrijfkwaliteit gemeten door de beheersing van de taal en schrijfkwaliteit gekeken naar de inhoudelijke en schrijftechnische

kwaliteit van de geproduceerde tekst. Ik zal nu kort een aantal onderzoeken afgaan die hier naar gekeken hebben.

Kepner (1991) heeft een onderzoek gedaan bij ‘Intermediate’ Spaans op een Amerikaanse universiteit. Studenten werden gevraagd elke twee weken een journal entry (soort dagboekstukje) te schrijven en deze in te leveren. Één groep kreeg alleen feedback op de inhoud van het geschreven werk, i.e. welk bericht was over gekomen en hoe dat was overgekomen, met daarnaast feedback op hoe de inhoud te verbeteren. De andere groep kreeg alleen feedback op de grammaticale aspecten van de tekst; fouten werden gemarkeerd en er werd aangegeven waarom iets fout was. Na twaalf weken bleken de groepen evenveel grammaticale fouten te maken, maar bleek de groep die inhoudelijke feedback had gekregen meer gebruik te maken van proposities die analyse, contrasten, evaluaties en inferenties aangaven, wat werd gezien als een maat van betere tekstkwaliteit. De auteur betoogt dat het in het licht van die resultaten beter is om feedback te geven op de inhoud van een tekst en niet op de grammaticale aspecten. Ze haalt een citaat aan: “We don’t learn language by having our errors pointed out and corrected; we learn as a by-product of using language in order to do things we care about doing”. Dit wordt verder ondersteund doordat studenten aangeven dat ze de prompts die gebruikt werden voor de wekelijkse opdrachten waarderen.

Een soortgelijk onderzoek volgde kort daarna door Sheppard (1992), waarbij bij één groep ook in de les geen aandacht werd besteed aan grammatica. Deze groep leerde dus inferentieel. Uiteindelijk scoorde de groep zonder expliciete grammaticauitleg beter op factors als zinlengte en grammaticale correctheid dan de groep die wel uitleg had gekregen.

De vraag komt dan op of het zinvol is om zowel inhoudelijke als grammaticale feedback te geven. Deze vraag is nog het onderwerp van debat in de onderzoeksgemeenschap. Verschillende onderzoeken antwoorden er een stevige ‘nee’ op. Zamel (1985) geeft aan dat het commentaar juist vaak verwarrend werkt en aangeeft dat er niet van studenten verwacht wordt dat ze dieper gaan werken aan de tekst dan alleen het aanpassen van oppervlaktefouten. Het eerder aangehaalde onderzoek van Sheppard (1992) concludeerde

ook dat de zinnen van studenten die grammaticafeedback kregen zelfs minder complex werden, vermoedelijk om fouten te vermijden. Truscott (1996) geeft een uitgebreide lijst van studies met soortgelijke resultaten en betoogt daarom ook om te stoppen met corrective feedback in het tweetaalschrijfonderwijs. Hij geeft aan dat corrective feedback ook niet past binnen de huidige modellen van tweedetaalverwerving, zoals dat het geen rekening houdt met het regelmatig gevonden effect dat leerders grammaticale aspecten in een bepaalde volgorde leren en met bepaalde fases. Corrective feedback zou proberen fases over te slaan, wat niet kan en niet lukt.

Aan de andere kant liet Bitchener et al. (2005) zien dat corrective feedback wel betere resultaten oplevert dan een groep die helemaal geen feedback kreeg. Ook Chandler (2003) laat zien dat corrective feedback wel degelijk positief werkt. Daarnaast concludeert Chandler dat directe correctie (i.e. de correcte vorm erbij schrijven) of het onderstrepen van fouten beter werkt in het verminderen van het aantal fouten op de lange termijn dan het aangeven van het type fout. Een recente meta-analyse (Kang en Han, 2015) concludeert dat het soms wel kan helpen, maar afhangt van een groot aantal factoren zoals taalvaardigheid van de leerder, de setting en het genre van de schrijftaak.

4 Analyse

In deze sectie zal kort ingegaan worden op hoe de theoretische aspecten van de vorige sectie terugkomen in het onderwijs. Er moet opgemerkt worden dat de meeste van de hiervoor genoemde onderzoeken gaan over het schrijven in een tweede taal, terwijl de studenten leren schrijven in een derde of vierde etc. taal. Hoewel onderzoek laat zien dat er wel verschillen zitten in het leren van een derde taal (Bardel en Falk, 2007; Klein, 1995) omdat de tweede taal die ook beïnvloedt, zijn er geen onderzoeken gevonden die laten zien dat de schrijfprocessen wezenlijk verschillen. In dit stuk wordt er dus vanuit gegaan dat de resultaten uit de eerder genoemde onderzoeken ook van toepassing zijn op de studenten Spaans.

4.1 Belasting op de hersenen

Bij het schrijven van een Spaanse tekst klagen studenten over het algemeen dat het lang duurt en veel werk is. Dat heeft waarschijnlijk te maken met dat het meer werk is dan een tekst schrijven in een moedertaal (Chenoweth en Hayes, 2001). De Larios et al. (2006) lieten zien dat studenten wel twee keer zoveel tijd kwijt zijn aan het formuleren in een tweede taal, maar dat dit wel beter wordt als de vaardigheid in de taal omhoog gaat. In het huidige onderwijs wordt daar in principe geen rekening mee gehouden: alle teksten zijn van 200 woorden, met uitzondering van het werkstuk aan het eind.

Tactieken om relevante woordenschat aan te leren die zou kunnen helpen met het schrijven worden nu deels toegepast. Door de te schrijven tekst aan te laten sluiten bij een gelezen tekst komen de studenten in aanraking met relevante structuren en woorden. Daarnaast oefenen ze daar ook nog actief mee in de huiswerkopdracht.

Op dit moment wordt er geen gebruik gemaakt van dagboeken bijhouden in het Spaans. De teksten zijn ook van een wat formelere aard vanaf het tweede kwartaal. Wel dienen de teksten allemaal een communicatief doel.

4.2 Feedback

Op dit moment draait het onderwijs omtrent het schrijven in het Spaans van de Radboud Universiteit nog voor een groot deel om het geven van correctieve feedback, gefocust op spelling en grammatica. De docent geeft aan met codes wat voor soort fout er gemaakt is in de tekst. Er is deels feedback op de inhoud en hoe de boodschap is overgekomen.

Dit laatste lijkt in elk geval door onderzoek van Chandler (2003) niet de beste manier van feedback geven te zijn. De foutcodes maken het moeilijker voor studenten, en dat lijkt niet bevorderlijk te zijn, zo wordt beargumenteerd.

Over de rol van correctieve feedback wordt nog meer in de discussie gesproken.

5 Discussie

De belangrijkste vraag is nu wat er te leren valt uit de theorie voor de praktijk. In deze sectie zal daarop in worden gegaan. Ook zullen richtingen voor onderzoek worden voorgesteld.

5.1 Belasting op de hersenen

Uit het stuk over de belasting van de hersenen komen nu twee zaken naar voren. Ten eerste zou er gekeken kunnen worden naar de vorm en de lengte van de opdrachten. Het schrijven van een tekst kost meer moeite als de taalvaardigheid nog laag ligt. Het gelijk houden van het aantal woorden betekent dan dat de daadwerkelijke last onevenredig verdeeld is over het jaar. Daarnaast kan het interessant zijn om te experimenteren met dagboeken, waarin de studenten vaker, kortere teksten kunnen schrijven. Uit eerder onderzoek lijken zowel studenten als docenten dit soort opdrachten te waarderen.

Daarnaast is het nog interessant te kijken naar mogelijke verbeteringen in het behandelen van de woordenschat. Op dit moment komen de studenten wel in aanraking met de woorden, maar nog maar twee á drie keer. Eventueel zou er gezocht kunnen worden naar (online) tools die studenten kunnen gebruiken om (actief) te oefenen met de woorden. Daarbij moet wel opgemerkt worden dat onderzoek voor nu alleen lijkt aan te tonen dat de woorden meer gebruikt worden in de teksten. Er is geen bewijs dat de teksten op inhoudelijk niveau ook beter worden.

5.2 Feedback

Omdat de wetenschappelijke wereld nog verdeeld is over de beste manier van het geven van feedback, is het moeilijk om hier eenduidige adviezen over te geven. Het lijkt wel raadzaam om te experimenteren met feedback die meer op de inhoud ligt dan op de grammaticale aspecten.

Mochten de docenten hier niet aan willen, dan lijkt het onderzoek van Chandler (2003) in elk geval te suggereren dat het verstandig is om af te stappen van de fouttypecodes

die op dit moment gebruikt worden, en in plaats daarvan de correcte vormen op te gaan schrijven.

5.3 Mogelijk vervolgonderzoek

De interessantste weg voor vervolgonderzoek ligt naar mijn mening in de vorm van feedback. De meta-analyse van Kang en Han (2015) geeft aan dat de effecten afhangen van een grote groep van factoren. Het lijkt dan ook raadzaam om te kijken hoe de specifieke combinatie van factoren die in deze klas te vinden is samenhangt met het resultaat van inhoudelijke dan wel correctieve feedback. Een onderzoeksopzet zoals die van Kepner (1991) zou dan toegepast kunnen worden.

Een andere weg zou kunnen liggen in de behandeling van woordenschat. Er zou bijvoorbeeld gekeken kunnen worden naar de effecten van het gebruik van tools die woordenschat verbeteren.

6 Conclusie

Er is veel te leren over de wereld van het tweedetaalonderwijs. In dit werkstuk is een klein deel van de literatuur over schrijfvaardigheid behandeld. Deze is vergeleken met de huidige praktijk van de lessen Spaans aan de Radboud Universiteit. Uit die vergelijking zijn een aantal concrete suggesties voor verbetering naar voren gekomen, met bijbehorende onderzoeksmogelijkheden.

Referenties

- Bardel, C. en Falk, Y. (2007). The role of the second language in third language acquisition: The case of germanic syntax. *Second Language Research*, 23(4):459–484.
- Bitchener, J., Young, S., en Cameron, D. (2005). The effect of different types of corrective feedback on ESL student writing. *Journal of second language writing*, 14(3):191–205.

- Chandler, J. (2003). The efficacy of various kinds of error feedback for improvement in the accuracy and fluency of L2 student writing. *Journal of second language writing*, 12(3):267–296.
- Chenoweth, N. A. en Hayes, J. R. (2001). Fluency in writing: Generating text in L1 and L2. *Written communication*, 18(1):80–98.
- De Larios, J. R., Manchón, R. M., en Murphy, L. (2006). Generating text in native and foreign language writing: A temporal analysis of problemsolving formulation processes. *The Modern Language Journal*, 90(1):100–114.
- Kang, E. en Han, Z. (2015). The efficacy of written corrective feedback in improving L2 written accuracy: A meta-analysis. *The Modern Language Journal*, 99(1):1–18.
- Kellogg, R. T. (1996). A model of working memory in writing.
- Kepner, C. G. (1991). An experiment in the relationship of types of written feedback to the development of second-language writing skills. *The modern language journal*, 75(3):305–313.
- Klein, E. C. (1995). Second versus third language acquisition: Is there a difference? *Language learning*, 45(3):419–466.
- Lee, H.-C. (2013). The reading response e-journal: An alternative way to engage low-achieving EFL students. *Language Teaching Research*, 17(1):111–131.
- Olive, T. (2004). Working memory in writing: Empirical evidence from the dual-task technique. *European Psychologist*, 9(1):32–42.
- Reichelt, M. (2009). A critical evaluation of writing teaching programmes in different foreign language settings. *Writing in foreign language contexts: Learning, teaching, and research*, pages 183–206.
- Schoonen, R. (2005). Generalizability of writing scores: An application of structural equation modeling. *Language testing*, 22(1):1–30.

- Schoonen, R., Gelderen, A. v., Glopper, K. d., Hulstijn, J., Simis, A., Snellings, P., en Stevenson, M. (2003). First language and second language writing: The role of linguistic knowledge, speed of processing, and metacognitive knowledge. *Language learning*, 53(1):165–202.
- Sheppard, K. (1992). Two feedback types: Do they make a difference? *RELC journal*, 23(1):103–110.
- Snellings, P., Van Gelderen, A., en De Glopper, K. (2004). The effect of enhanced lexical retrieval on second language writing: A classroom experiment. *Applied Psycholinguistics*, 25(2):175–200.
- Truscott, J. (1996). The case against grammar correction in L2 writing classes. *Language learning*, 46(2):327–369.
- Webb, S. A. (2009). The effects of pre-learning vocabulary on reading comprehension and writing. *Canadian Modern Language Review*, 65(3):441–470.
- Whalen, K. en Menard, N. (1995). L1 and L2 writers' strategic and linguistic knowledge: A model of multiple-level discourse processing. *Language learning*, 45(3):381–418.
- Zamel, V. (1985). Responding to student writing. *Tesol Quarterly*, 19(1):79–101.