

*EUROPEAN CENTRE FOR MODERN LANGUAGES*  
*CENTRE EUROPEEN POUR LES LANGUES VIVANTES*

---

Nikolaiplatz 4, A-8020 Graz, Tel.: +43-316-32 35 54, Fax: +43-316-32 35 54 4, e-mail: [information@ecml.at](mailto:information@ecml.at)

Zweites 4-jähriges Arbeitsprogramm 2004-2007

**Projekt D5 – LanguageQuests (LQuest)**

**Aufgabenorientierter Fremdsprachenerwerb mit Hilfe von Internetressourcen**

**Workshop-Bericht Nr. 4/2006**

(Graz, Österreich, 5.-8. April 2006)

**Projektteam:**

**Koordinator:**

**Ton Koenraad**, Utrecht University of Professional Education, Niederlande

**Projektteam:**

**Isabel Pérez Torres**, Universität Granada, Spain

**Oliver Fischer**, Universität Duisburg-Essen, Deutschland

**Berater:**

**Gerard Westhoff**, Universität Utrecht, Niederlande



COUNCIL OF EUROPE    CONSEIL DE L'EUROPE



Dieser Bericht steht auf der Webseite des ECML in englischer und deutscher Sprache zur Verfügung. **<http://www.ecml.at>**

Die Anhänge sind nur in der Originalsprache verfügbar.

Die Direktion des EFSZ ist von jeder vollständigen oder teilweisen Übersetzung des Berichts in Kenntnis zu setzen. Eine Kopie der Übersetzung sollte zu Informationszwecken an das EFSZ gehen.

**Anschrift:**

Der Direktor  
Europäisches Fremdsprachenzentrum  
Europarat  
Nikolaiplatz 4  
A-8020 Graz  
Österreich  
E-mail : [information@ecml.at](mailto:information@ecml.at)



## Inhaltsverzeichnis

<b>LQuest Workshop Bericht.....</b>	<b>7</b>
Einführung .....	7
1. Vorbereitungsaktivitäten der TeilnehmerInnen .....	8
2. Der viertägige Workshop in Graz .....	8
2.1 Persönliche Ziele und Erwartungen .....	8
2.2 Vergleich von Bewertungsergebnissen .....	9
2.3 Theoretische Grundlagen.....	11
2.4. Vorschläge für die Verbesserung der bewerteten Quests und des Assessment Tools ...	12
3. Die Rolle des Lernenden in einem WebQuest kennen lernen .....	12
3.1. Anleitungen.....	12
3.2 Präsentation der Ergebnisse .....	13
4. Entwicklung von LanguageQuests.....	13
4.1 Besprechung im Plenum .....	13
4.2 Erarbeitung von Themen .....	14
4.3 Auswertung der Ergebnisse .....	15
5. Gruppensitzungen zu spezifischen Themen .....	15
6. Entwicklung von persönlichen Plänen für Aktivitäten zur Dissemination .....	16
7. Auswertung.....	17

### *Anhänge in der Originalsprache (nicht übersetzt):*

<b>Appendix 1: Pre-workshop task instruction .....</b>	<b>19</b>
<b>Appendix 2 .....</b>	<b>23</b>
<b>Appendix 3: Suggestions for improvement of the assessed WebQuests.....</b>	<b>25</b>
<b>Appendix 4: Comments on and suggestions for improvement of the assessment tool.....</b>	<b>31</b>
<b>Appendix 5: LanguageQuest design and young learners .....</b>	<b>33</b>
<b>Appendix 6: Scaffolding tools: vocabulary acquisition Special Interest Group .....</b>	<b>37</b>
<b>Appendix 7: Form-awareness &amp; Strategy use.....</b>	<b>39</b>
<b>Appendix 8: Focus on assessment.....</b>	<b>45</b>
<b>Appendix 9: Evaluation of the ECML workshop .....</b>	<b>47</b>



# LQuest Workshop Bericht

## Einführung

Am zentralen Workshop zum Thema LanguageQuests im April 2006 in Graz nahmen 23 TeilnehmerInnen aus 21 Ländern teil. Die Einführung des LQuest-Konzeptes sowie die Erarbeitung eines gemeinsamen Referenzrahmens für grundlegende Prinzipien, die sich auf Theorien zum Fremdspracherwerb (Second Language Acquisition – SLA) stützen, waren die Hauptziele des viertägigen Workshops. Da der Workshop auch auf den Erwerb von praktischen Fähigkeiten und Kompetenzen in den Bereichen Bewertung und Entwicklung von Unterrichtsmaterialien abzielte, dominierten praxisorientierte Übungen, Gruppendiskussionen im kleinen Rahmen sowie Gruppenübungen das Arbeitsprogramm. Die TeilnehmerInnen wurden in der Handhabung des LanguageQuest-Bewertungsinstruments (LanguageQuest Assessment Tool - LQAT) geschult, mit Hilfe dessen das SLA-Potential eines WebQuests bewertet werden kann.

Weiters wurden die TeilnehmerInnen dazu angehalten, ihr Verständnis der Prinzipien und der damit verbundenen Teilaspekte anzuwenden, die zur Effizienz der Sprachvermittlung beitragen. Hierbei brachten sie Verbesserungsvorschläge für eine Reihe von Quests ein, die von ihnen bewertet worden waren.

Diese Abfolge der Arbeitsschritte von der Bewertung zur Verbesserung der vorhandenen Materialien führte zur Entwicklung eines LanguageQuest-Produkts durch neun Arbeitsgruppen, nachdem die TeilnehmerInnen über die Verfügbarkeit und die Unterschiede zwischen einer Reihe von Vorlagen informiert worden waren. Die Endprodukte wurden von den jeweils anderen Arbeitsgruppenteilnehmern evaluiert.

Am letzten Tag fanden Gruppensitzungen zu spezifischen Themen statt, wie z.B. Einsatzmöglichkeiten und –beschränkungen des LQuest-Konzeptes für frühen Spracherwerb und für Anfänger, technische Aspekte und Fragestellungen in Bezug auf die Beurteilung von Lernenden und die Entwicklung von Lernstrategien und Sprachgenauigkeit.

Der Nachmittag wurde zur Entwicklung von individuellen Plänen für Aktivitäten zur Dissemination auf nationaler Ebene verwendet. Die TeilnehmerInnen waren entschlossen, in Kontakt zu bleiben und eine praxisorientierte Interessentengruppe zu bilden, indem sie auch das Interesse anderer auf dem Gebiet der Fremdsprachen Tätigen aus ihren jeweiligen Ländern wecken würden. Das LQuest-Team sagte zu, dieses Vorhaben mit einer Internetplattform zu unterstützen. Abgesehen von der Bereitstellung der Kommunikationsmöglichkeiten besteht die Absicht, eine Plattform für die Speicherung, Online-Erstellung und gemeinsame Entwicklung von LQuests anzubieten und den Bewertungsvorgang von neu entwickelten Produkten zu unterstützen.

Die abschließende Bewertung durch die TeilnehmerInnen ergab einen hohen Grad an Zufriedenheit mit der Qualität des Workshops. Viele der TeilnehmerInnen gaben an, eine Menge gelernt und die positive Stimmung in der Gruppe genossen zu haben.

Um die Bemühungen einer gemeinsamen Verbreitung zu unterstützen und die Entwicklung eines europäischen LQuest-Netzwerkes von Experten zu ermöglichen, stellte das Team Anfang Juli 2006 die erste Version einer gemeinsamen Website unter folgender Adresse ins Internet: <http://www.LQuest.net>.

## **1. Vorbereitungsaktivitäten der TeilnehmerInnen**

Um einen für alle TeilnehmerInnen gemeinsamen Referenzrahmen zu Beginn des Workshops herzustellen und einen direkten Einstieg in die eigentliche Arbeit zu erleichtern, wurden die TeilnehmerInnen gebeten, 2 WebQuests (Anhang 1) im Internet unter Benutzung des LQuest Assessment Tools (LQAT) zu bewerten und die Ergebnisse einzuschicken. Sie wurden konkret dazu aufgefordert, ihre Meinung in Bezug auf folgende Aspekte kurz darzustellen:

- Klarheit der Aufgabe
- Beitrag zum Fremdspracherwerb und
- Authentizität und Funktionalität des Endprodukts.

Es wurde eine Auswahl von sechs verschiedenen WebQuests (Anhang 2) angeboten. Die Wahl dieser WebQuests richtete sich nach folgenden Kriterien:

- Qualitätsunterschiede, um die Diskussion über die wesentlichen Merkmale zu optimieren, und damit
- die Anregung zur Reflektion über Eigenschaften und Funktionalität des Assessment Tools.

## **2. Der viertägige Workshop in Graz**

### ***2.1 Persönliche Ziele und Erwartungen***

Nach einer kurzen Vorstellung des LQ-Teams und der MitarbeiterInnen des Europäischen Fremdsprachenzentrums (EFSZ) wurden die TeilnehmerInnen gebeten, ihre individuellen Fragen zum Workshop und ihre Erwartungen zusammenzufassen. Daraus resultiert die folgende Sammlung von gemeinsamen Punkten:

- Warum überhaupt LQuest? Es gibt auch andere Aktivitäten, die man unter Verwendung des Internets ausüben kann.
- Ist LQuest flexibel genug, um unterschiedlichen Zielgruppen von Nutzen zu sein?
- Wie können LQuests für die Einstufung der CEFR-Niveaus von Lernenden genutzt werden?
- Wie kann ein LQuest eine ausreichende Differenzierung bieten, um für heterogene Gruppen von Nutzen zu sein?
- (Wie) Unterstützt LQuest *Content and Language Integrated Learning* (CLIL)?



- Wie können Lernende in LQuests einbezogen werden? (bestehende LQuests benutzen oder eigene entwickeln?)
- Wie können Kriterien für bestimmte Aktivitäten (z. B. hören) entwickelt werden?
- Können wir als LehrerInnen technische Tipps hinsichtlich der Entwicklung von Quests erarbeiten, so dass wir diese an Lernende weitergeben können?
- Wie beeinflusst die Benutzung von LQuests die Rolle des Lehrenden?
- Wie können wir Lernende vorher prüfen, so dass wir mehr Informationen über ihre Kenntnisse bzw. ihren Wissensstand erhalten, bevor wir mit einem Quest beginnen?
- Fragen aus der Sicht des Entwicklers:
  - o Was ist typisch für LQuests?
  - o Welche Themen eignen sich für Aktivitäten, die auf Quests basieren?
  - o Wie aktiviert man das kollektive Wissen einer Gruppe?
  - o Gibt es Instrumente für die Förderung des Entwicklungsprozesses?
- Fragen aus der Sicht der LehrerIn:
  - o Welche Folgen entstehen für die Organisation im Klassenraum?
  - o Sind Quests unter bestimmten Umständen in Schulen (Einrichtungen, Lehrplan) umsetzbar?
- Fragen aus der Sicht der WorkshopteilnehmerIn:
  - o Wie kann man unter Berücksichtigung der Unterschiede zwischen Schularten und Altersgruppen einen Weg zur Verbreitung finden, um eine Isolierung von einzelnen Lehrern, die mit LQuests arbeiten, zu vermeiden?
- Welche Fertigkeiten brauchen Lernende für die Durchführung von LQuests?
- Welche Kompetenzen benötigt eine LehrerIn, um den Output bzw. die Ergebnisse des Lernenden zu bewerten?

## **2.2 Vergleich von Bewertungsergebnissen**

Die TeilnehmerInnen wurden dann auf Grundlage der Quests, die sie als Teil der Vorbereitungsaufgaben bewertet hatten, in Gruppen eingeteilt. Die Aktivität zielte auf Folgendes ab:

- a) die Diskussion über und die Klärung der LQAT-Prinzipien
- b) die Identifizierung von problematischen Bewertungspunkten



Die anschließende Sammlung der Ergebnisse in einer Plenarsitzung ermöglichte den Initiatoren die Herausarbeitung folgender Schlussfolgerungen:

#### Schlussfolgerungen der Bewertung von sechs WebQuests

1. „Offen“ ist eine Eigenschaft einer Aufgabe, die sowohl als positives als auch als negatives Merkmal genannt wird. Es scheint schwierig zu sein, gleichzeitig zwei Dinge zu erreichen: die Aufgabe einerseits so offen zu gestalten, dass sie den Lernenden genügend Freiraum lässt, um eigene Wege, Verfahren und Lösungen zu finden sowie Wege, diese umzusetzen und zu präsentieren; andererseits jedoch eine ausreichende Struktur vorzugeben, damit sie sich in diesem Freiraum nicht verirren, weil sie nicht wissen, wohin sie gehen und wie sie vorgehen sollen.
2. Im Vergleich zu eher traditionelleren Aufgaben und Aufgabenstellungen ist die Verschiedenartigkeit bei LQs weniger ein Problem, da Unterschiede auf einfache Weise fruchtbar und funktional genutzt werden und die TeilnehmerInnen gegenseitig ihre jeweiligen Defizite ausgleichen können. Andererseits wäre es hilfreich, wenn LQs LehrerInnen mehr Hinweise darauf liefern würden, wie man mit den Unterschieden zwischen Lernenden hinsichtlich Leistungsstand, Interessen und Talent umgeht und wie man die Zusammenarbeit so organisiert, dass die Lernenden gegenseitig optimal von ihren Beiträgen profitieren.
3. Es scheint einfacher zu sein, verschiedene Rollen in funktionaler Weise zu definieren als gemeinsame Lernerfahrungen zu organisieren und eine Zusammenarbeit zwischen diesen Rollen zu erreichen, die dazu führt, dass voneinander gelernt wird und Beiträge so integriert werden, dass das Ergebnis mehr als die Summe von Teilen ist.
4. Es scheint ein Interessenkonflikt zu bestehen zwischen, zum einen, den Grenzen und Bedürfnissen beispielsweise von Anfängern, für die der Schwerpunkt auf den rezeptiven Fertigkeiten womöglich wichtiger ist, und, zum anderen, dem aus der SLA-Theorie gewonnenen Verständnis, dass „Pushed Output“ (ermunterter Output) wesentlich zur SLA-Entwicklung beiträgt. Oder, um es in einfachen Worten auszudrücken: Sollen tatsächlich immer alle vier Fertigkeiten angesprochen werden? Und ist es gerechtfertigt, ein LQ, bei dem dies nicht der Fall ist, immer niedrig zu bewerten?
5. Unter der Annahme, dass die Durchführung der Aufgabe auf der Verarbeitung eines (umfangreichen) Inputs besteht und dieser Input nicht zu sehr vom I + 1 Niveau entfernt sein sollte, scheint es sehr schwierig zu sein, LQs für Anfänger zu entwerfen. Sie brauchen relativ viel Hilfe sowie Hinweise, Erklärungen, Unterstützung etc., was wiederum in Konflikt mit der so wichtigen Offenheit des aufgabenorientierten Ansatzes (Task Based Approach – TBA) und dem gemeinschaftlichen Lernen steht. Das Assessment Tool scheint jedenfalls umso weniger hilfreich zu sein, je niedriger der Leistungsstand des Lernenden ist.
6. Die Arbeit mit LQs bedeutet nicht automatisch, dass online gelernt wird („Online Learning“). Im Gegenteil, die wesentlichen Lernprozesse finden bei der Interaktion zwischen den Lernenden statt, die sich um das dreht, was sie im Internet finden. Die

Suche im Internet ist eher eine Voraussetzung für die hauptsächlich bei der persönlichen Interaktion stattfindende Lernaktivität. Die Arbeit im Internet ermöglicht es jedoch, die Zusammenarbeit zwischen Schulen in verschiedensprachigen Regionen zu organisieren. Weiterhin werden LQs von Lernenden mit unterschiedlichem Sprachhintergrund erarbeitet. In diesem Fall fungiert die Zielsprache automatisch als Kommunikationsmittel zwischen den Lernenden, die an einem bestimmten LQ arbeiten. Dies verleiht dem Projekt wiederum einen zusätzlichen Wert.

7. Die Arbeit mit LQs erfordert eine andere Betrachtungsweise der Bewertung. Da sie aufgabenorientiert sind, können die Lernergebnisse mit LQs nicht durch das Abfragen von einzelnen Spracheinheiten gemessen werden. Instrumente zur Einschätzung der Ergebnisse der Lernaktivitäten in Bezug auf einen erhöhten Leistungsstand (wie CEFR, Dialang, Phonepass u. ä.) wären für die Lehrer wahrscheinlich hilfreich. Instrumente, die den Lernenden Informationen darüber vermitteln, was sie gelernt haben, erfordern vermutlich besondere Aufmerksamkeit (wie das Europäische Sprachenportfolio oder die Unterstützung bei der Reflektion).
8. Bei den bewerteten LQs wurde der Entwicklung des Formbewusstseins sehr wenig Aufmerksamkeit geschenkt. Beim aufgabenorientierten Lernen scheint der Fokus eindeutig stark und fast ausschließlich auf Inhalt und Bedeutung zu liegen. Einiger aus der SLA-Theorie gewonnenen gängigen Einsichten zufolge kann der „Focus on Form“ (der Fokus auf formalen Aspekten) jedoch wesentlich zur Entwicklung der fremdsprachlichen Leistung beitragen. Für viele Lehrer stellt die Eingliederung einer solchen Konzentration auf formale Aspekte in einen aufgabenorientierten Ansatz ein ungelöstes Problem dar. Der Entwicklung von Verfahren, die für Lehrer bei der Umsetzung dieses Teils des Prozesses hilfreich sein können, erfordert sicherlich besondere Aufmerksamkeit.
9. Aspekte des technischen Designs, wie beispielsweise die Benutzerfreundlichkeit der Navigation, werden bei der Bewertung der Qualität eines LQs vernachlässigt. Dieser Punkt muss beim Assessment Tool berücksichtigt werden.

### **2.3 Theoretische Grundlagen**

Um die Beziehung zwischen den Ergebnissen der SLA-Forschung und der Struktur und den spezifischen Merkmalen des LQ Assessment Tools zu untermauern, wurde von Gerard Westhoff in seiner Präsentation [„The Penta Pie for nutritious SLA activities“](#) (Der Penta Pie für fruchtbare SLA-Aktivitäten) theoretischer Input zur Verfügung gestellt. Von zentraler Bedeutung ist in dieser Präsentation die Definition von Kriterien für Lernaktivitäten als Ergebnis der wichtigsten Schlussfolgerungen, die aus der Forschung zu Themen wie „Einschränkungen bei ausschließlichem Input“, „Vorteile des Focus on Form“ und „Vorteile der Sprachproduktion“ gezogen werden können. Die PowerPoint-Datei [und das Dokument mit der Erklärung der Prinzipien](#) können auf der LQuest-Projektseite eingesehen werden.

## ***2.4. Vorschläge für die Verbesserung der bewerteten Quests und des Assessment Tools***

Die TeilnehmerInnen wurden daraufhin aufgefordert, Ideen zur Verbesserung der Quests zu entwickeln, die sie vor dem Hintergrund der auf der SLA-Forschung basierenden LQAT Prinzipien und Kriterien bewertet hatten.

Danach wurden sie gebeten, über den Prozess der Diskussion und der Konsensfindung hinsichtlich ihrer Verbesserungsvorschläge zu reflektieren, um Elemente von Rubriken, Terminologie oder Formulierungen zu identifizieren, die ihnen Verständnisprobleme bereiteten oder möglicherweise zukünftigen Benutzern Probleme bereiten könnten.



Einen Überblick über die Verbesserungsvorschläge der bewerteten WebQuests finden Sie in Anhang 3; Kommentare und Vorschläge zur Verbesserung des Assessment Tools in Anhang 4.

## **3. Die Rolle des Lernenden in einem WebQuest kennen lernen**

Da die Initiatoren aufgrund ihrer Erfahrungen bei Weiterbildungen gemeinsam beobachtet hatten, dass die Erfahrung, einen WebQuest selbst in der Rolle eines Lernenden durchzuführen, einen positiven Einfluss auf die Effizienz und die Ergebnisse der Entwicklungsphase hat, wurden die TeilnehmerInnen gebeten, selbst eine WebQuest-Aufgabe auszuführen.

### ***3.1. Anleitungen***

Die TeilnehmerInnen wurden auf der Grundlage ihrer Präferenzen hinsichtlich der Arbeitssprache in Gruppen eingeteilt; die Herangehensweise an die verschiedenen Aufgaben,

deren Ergebnis die Erstellung eines japanischen Gedichts sein sollte, das für einen Touristenausflug in eine bestimmte Region in Japan wirbt, wurde ihnen kurz erklärt.

### 3.2 Präsentation der Ergebnisse

Da dieses WebQuest einen strengen Zeitplan vorgab (es galten Fristen für bestimmte Phasen und die damit verbundenen Zwischenergebnisse und für die Produktion des Endergebnisses), fanden es die meisten Teams schwierig, die vorgegebenen Fristen einzuhalten.

Dies zeigte ebenso überzeugend den natürlichen Drang der PädagogInnen, ihr Bestes zu geben und qualitativ hochwertige Unterrichtsmaterialien zu entwickeln.

Die Ergebnisse wurden schließlich in einer Plenarsitzung präsentiert. Wie auf den Fotos zu sehen ist, stellten einige Teams ihr Lernergebnis als Gruppe vor.



## 4. Entwicklung von LanguageQuests

### 4.1 Besprechung im Plenum

Das Ziel dieser Sitzung war die praktische Umsetzung dessen, was die TeilnehmerInnen über LQuests gelernt haben, sowie die Entwicklung eines vollkommen neuen LanguageQuests. In den ersten 45 Minuten präsentierte Isabel Perez in einer Plenarsitzung eine Zusammenfassung der Aspekte, die bei der Entwicklung eines WebQuests zu berücksichtigen sind, nämlich:

- Alter, Stufe und Sprachkenntnisse der Lernenden
- Verfügbarkeit von Ressourcen, deren Angemessenheit, Nutzbarkeit etc.
- die Inhalte des Lehrplans, die umgesetzt werden müssen, und daraus folgend die didaktische Einheit, in der das WebQuest integriert wird etc.
- schließlich die linguistischen Ziele in Bezug auf Vokabular, Form, Sprachgebrauch etc. und andere nicht-linguistische Ziele wie beispielsweise die Fähigkeit, zusammenzuarbeiten, die Zeiteinteilung, soziale Werte etc.

Im Anschluss gingen wir eine Liste von Schritten durch, die beim Entwurf eines LQuests hilfreich sein können. Es wurde vorgeschlagen, zuerst eine Liste von Themen zu erstellen und die dazu im Internet verfügbaren Ressourcen zu prüfen. Der nächste Schritt ist die Definition der Rahmenbedingungen und der „Aufgabe“, immer mit Blick auf die linguistische Interaktion und den End-Output sowie der Berücksichtigung, dass die „Aufgabe“ die Benutzung der Fremdsprache (L2) bewirkt. Die nächste Empfehlung bestand darin, die Umwandlung der Informationen zu bestimmen, die bei der Ausführung der Aufgabe stattfindet. Hierbei muss die Art der kognitiven Aktivität berücksichtigt werden, die Lernende ausüben. So kann sichergestellt werden, dass die Aufgabe das Ergebnis des Denkens auf einem höheren Niveau darstellt. Ein weiterer wichtiger Aspekt war es schließlich, die Rollen der Lernenden festzulegen und dabei auf das für den einzelnen entstehende Arbeitspensum zu achten. Neben diesen Überlegungen bestand der letzte besprochene Schritt darin, das gesamte Quest aufzuschreiben und dabei besondere Aufmerksamkeit auf den Teil des „Prozesses“, einschließlich eventuell notwendiger Unterstützung, zu legen.

Während der Gruppensitzungen zu spezifischen Themen wurde mehr Zeit dafür vorgesehen, die TeilnehmerInnen über die Art und Weise der Benutzung von Vorlagen für die Veröffentlichung ihres LQuests im Internet zu informieren. Einige der beliebteren, für die Veröffentlichung von WebQuests benutzten Vorlagen wurden gezeigt, insbesondere die von Bernie Dodge entwickelten Vorlagen, einschließlich der neuesten Onlineversion auf dem Quest Garden Portal unter: <http://webquest.org/>



#### ***4.2 Erarbeitung von Themen***

Nach dieser Plenarsitzung teilten sich die TeilnehmerInnen in Teams auf, um ihre eigenen Quests zu entwickeln. Sie setzten sich in Gruppen von drei bis zu sechs Personen zusammen und begannen mit dem Entwicklungsprozess. Die Initiatoren beteiligten sich an diesem Teil, indem sie abwechselnd zu den verschiedenen Gruppen gingen, um zu prüfen, ob Zweifel über

Aspekte des Entwicklungsprozesses bestanden. Diese Beteiligung war besonders bei den ersten Schritten von Bedeutung, da die Festlegung des Themas und der Aufgabe stets ein schwieriger Teil eines LQuests ist. Während des Entwicklungsprozesses beobachteten wir einige interessante Punkte:

- Das Arbeitstempo der einzelnen Gruppen variierte stark; einige trafen gleich am Anfang die Entscheidung über das Thema, hatten aber Schwierigkeiten bei der Festlegung der Aufgabe. Dies galt besonders für eine Gruppe, die aus 6 Personen bestand. Die Lösung bestand darin, sich in kleinere Gruppen aufzuteilen. Trotz der Nutzung des gleichen allgemeinen Themas schlugen die Gruppen unterschiedliche Aufgaben vor.
- Waren Thema und Aufgabe erst einmal klar umrissen, konzentrierte sich jede Gruppe auf den Entwurf des Prozesses und der unterstützenden Aktivitäten, die sie einbringen könnten.
- Der Aspekt des „Sprach-Inputs“, eine der Voraussetzungen bei einem LQuest, löste einige Diskussionen aus.
- Für die konkrete Erstellung der Webseite wählten die meisten die einfachste Vorlage von Bernie Dodge. Das Hauptaugenmerk in dieser Phase der Entwicklung lag jedoch nicht auf der Erstellung der Webseite oder dem visuellen Aspekt, sondern auf der Entwicklung eines realen LQuests, das alle Kriterien erfüllen und qualitativ hoch bewertet werden würde.

#### **4.3 Auswertung der Ergebnisse**

Die TeilnehmerInnen waren mit dem Entwurf ihrer Quests den ganzen Donnerstagnachmittag und Freitagmorgen beschäftigt. Doch trotz der Tatsache, dass allen Teams die Umsetzung ihrer Ergebnisse gelang, hatten die meisten Gruppen das Gefühl, dass sie mehr Zeit bräuchten, um spezifische Elemente hinsichtlich Inhalt und Layout endgültig zu entscheiden. Obwohl das Initiatorenteam volles Verständnis für das Zögern seitens der TeilnehmerInnen hatte, die Ergebnisse für eine Überprüfung zur Verfügung zu stellen, wurden sie gebeten, mit der Auswertung der verfügbaren Ergebnisse zu beginnen.

In einer abschließenden Kollegiumssitzung zur Auswertung lieferten die Teams gegenseitig Feedback und zwar unter Bezugnahme auf die LQAT-Kriterien, um bestimmte Beobachtungen und Argumente zu untermauern.

#### **5. Gruppensitzungen zu spezifischen Themen**

Um die Möglichkeit anzubieten, sich auf spezifische Aspekte in Verbindung mit der Bewertung und der Entwicklung von LanguageQuests zu konzentrieren, hatten die Teammitglieder eine Reihe von Themen für Gruppensitzungen zu spezifischen Themen vorbereitet. Die TeilnehmerInnen wählten aus folgenden Schwerpunkten: „früher

Spracherwerb“ (Anhang 5), „Unterstützung und Vokabularerwerb“ (Anhang 6), „Formbewusstsein und Nutzung von Strategien“ (Anhang 7) und „Fokus auf Bewertung“ (Anhang 8).



Um den Austausch der Ergebnisse der vier Arbeitsgruppen zu fördern, wurden Plakate entworfen und im Plenarbereich ausgestellt, so dass die TeilnehmerInnen während der Kaffeepausen leichter Informationen über die Diskussionen in den verschiedenen Gruppensitzungen zu den spezifischen Themen austauschen konnten.

## **6. Entwicklung von persönlichen Plänen für Aktivitäten zur Dissemination**

Am letzten Tag wurden die TeilnehmerInnen über ihre Rolle und ihren Beitrag zur Verbreitung des LanguageQuest-Konzepts und der damit verbundenen Entwicklungs- und Bewertungskriterien informiert. Sie wurden bei der Entwicklung ihrer persönlichen Pläne für die Aufwertung des LQuest-Projektes durch (lokale) Aktivitäten in einem drei-phasigen Verfahren unterstützt. Nach der Bestimmung der neuen und für sie persönlich wertvollsten Elemente im Workshop wurden sie gebeten zu entscheiden, welche davon auch hilfreich für andere in ihren jeweiligen Ländern sein könnten. Deshalb wurde Zeit dafür verwendet, zuerst spezifische Zielgruppen zu identifizieren (von Kollegen und Entscheidungsträgern auf lokaler Ebene bis hin zu wichtigen Organisationen, wie z.B. Verbänden von Sprachlehrern auf regionaler oder nationaler Ebene) und anschließend Strategien zu entwerfen und damit zusammenhängende Aktivitäten festzulegen. Nach dem Austausch von Ideen und Plänen in Zweiergruppen wurden sie gebeten, eine Postkarte mit einer Zusammenfassung ihrer Pläne und Ziele an sich selbst zu verfassen.



Das LQuest-Team sammelte diese ein und kündigte ihre spätere Versendung an, und zwar um die TeilnehmerInnen in sechs Monaten behutsam an ihre guten Absichten zu erinnern!

Zur Unterstützung der kollektiven Bemühungen der Gruppe stimmte das LQuest-Team zu, ein Portal zu entwerfen und ins Internet zu stellen, um auf diese Weise die Entwicklung einer praxisorientierten Interessentengruppe von SprachexpertInnen zu ermöglichen, die Wissen und Erfahrungen hinsichtlich der Entwicklung und der Benutzung von LanguageQuests austauschen können.

Zwei Monate später wurde die Website für das LQuest-Netzwerk realisiert und konnte im Juli 2006 unter der folgenden Adresse ins Internet gestellt werden: <http://www.LQuest.net>.

## **7. Auswertung**

Die TeilnehmerInnen wurden gebeten, den Workshop und den organisatorischen Beitrag des EFSZ zu bewerten. Die Antworten auf die wichtigsten Fragen wurden analysiert und die Resultate können in Anhang 9 eingesehen werden.



## Anhänge in der Originalsprache (nicht übersetzt)

### Appendix 1: Pre-workshop task instruction

Dear Participants,

We are very pleased that you will be working with us at the Language Quests workshop on the further development of the LQ concept and its dissemination within our countries. We are looking forward to this cooperation and will endeavour to use the time available to us in Graz as efficiently as possible.

In order to promote a shared frame of reference among participants at the start of the workshop and facilitate a straight launch into our work we would kindly ask you to carry out some preparatory work and to send to us the results of this.

*Concretely: we would ask you to carry out two LQs and to assess them with regard to the clarity of the task, contribution towards foreign language acquisition and authenticity or functionality of the final product.*

With regard to the clarity of the task, it is relevant to estimate:

- to what extent the context and aim of the task are made clear to the teacher and learner;
- to what extent it is made clear what exactly should be done and produced;
- on what criteria the product will be assessed;
- for which target group the task is intended;
- what further useful information would need to be supplied to the teachers about the conditions under which this is carried out.

With regard to the expected contribution to foreign language acquisition, it is interesting for us to hear your opinion on the extent to which the performance of the task supports the development of the receptive and productive language competencies of the learner.

With regard to authenticity/functionality, we would like to hear your assessment of the extent to which the task corresponds to an activity in real life, or could occur there in this form. You can reflect upon the extent to which the learner is free to select his or her own format (which is frequently the case in real life) or is very much restricted and controlled in the shaping of the final product by the fact that the activity comes in the form of an exercise (as is often the case in teaching).

In order to give us greater insight into key areas to focus upon in the workshop programme, please send your results **by 31/03 at the latest**. *This does not need to be an essay*. You can give us your impression in keywords using the assessment grid (which follows below). At the beginning of the seminar a summary of the participant results will be presented.

Choose 2 from these LQs to be assessed:

*German*

Kaffe und Kuchen:

<http://www.kennisnet.nl/thema/talenquest/talenquests/vo1518/duits/kaffee/index-l.htm>

Weihnachtsmarkt: <http://members.chello.nl/h.lodewijks2/Webquest-D/index-w.htm>

*French*

Découvrir l' Afrique francophone: <http://www.feo.hvu.nl/koen2/TQafrique/>

Le grand voyage à Lille [http://fcc.feo.hvu.nl/~veronica\\_havenaar/index-l.htm](http://fcc.feo.hvu.nl/~veronica_havenaar/index-l.htm)

*English*

Ellis Island <http://www.lehrer-online.de/dyn/9.asp?url=361903.htm>

MuZic MagaZine <http://www.freewebs.com/marialachica/indice.htm>

We hope you will enjoy this task and look forward to receiving your feedback.

Best wishes, the LQuest Team

To be sent to the ECML at this e-mail address: [nadja.macek@ecml.at](mailto:nadja.macek@ecml.at)

## Example of completed assessment grid

Clarity of the task - in particular	LQuest Title: <a href="#">MuZic MagaZine</a>	LQuest Title: <a href="#">Ellis Island</a>
<ul style="list-style-type: none"> <li>○ <u>Context</u> and <u>aim</u> of the task</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– the context <u>pretty clearly</u> provided by the introduction, i.e. it gives a clear idea about the topic</li> <li>– the aim of the task as a whole – <u>the final product</u> - clearly articulated (however, other aspects and specifications of the final product such as content, form and the quantitative dimension not given)</li> <li>– the <u>activities</u> very clearly presented (in terms of <u>what</u> and <u>how</u>): elaborate, i.e. clear and detailed <u>instructions</u> about what to do and <u>strategies</u> how to do the activities given together with organizational tools</li> </ul> <p>* some instructions contain spelling mistakes: at <u>random</u>, <u>belive</u>, <u>magacine</u>...</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– the introduction clearly defines the topic</li> <li>– what students are expected to accomplish is clearly stated (new concepts and more information on the topic)</li> <li>– in terms of language and language skills acquisition, aims not articulated – only content knowledge implied</li> <li>– <u>activities</u> clearly explained and step by step structure provides great support, leading to the outcome expected</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>○ Activities and product</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– the <u>product</u> is clearly presented, ie. there is a clear idea of the goal of the activities that lead to the final product or towards what should be accomplished</li> <li>– there is <u>no developed rubric</u> - the list of the criteria given is insufficient</li> <li>– the criteria given not only incomplete but rather vague (language: 'correct', 'well' organized)</li> </ul> <p>'nice' magazine, 'well' presented – the criteria not elaborate, specified in terms of <u>what</u> and <u>to what extent</u> (no gradation)</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– the <u>product</u> (diary entries) clearly shaped – the result of well explained activities (guided by many questions to be answered)</li> <li>– <u>assessment</u> criteria not clear enough and the list of criteria incomplete (different language categories mixed – language as grammar with vocabulary, logical coherence with structure, syntax...certain elements should be put together into an appropriate category and be explained in details, a grading scale should be provided for <u>such a piece of language</u> as a diary is (e.g. explain what 'complete' diary is – does it cover all the points mentioned or required?)</li> </ul>

<ul style="list-style-type: none"> <li>○ Assessment criteria</li> <li>○ Target group</li> <li>○ Useful information for the teachers about conditions under which this is to be carried out</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– not defined ('secundaria school' may very likely refer to secondary school, which again, even if defined as such does not specify the level, e.g. intermediate, upper-interm.</li> <li>– clarity as a criterion seems to be <u>unlikely to discuss</u> because there is a lack of content, or rather in the quantity of content, little information offered (individual and group work).</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– this piece of information was in German so I couldn't understand it but it seemed to go into many details, or better to say, it offered a lot of content (which was not the case with the other LQ).</li> </ul>
<p><b>Contribution to foreign language acquisition</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>◦ receptive</li> <li>◦ productive</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– it supports these lang skills to a great extent (a lot of reading and listening)</li> <li>– in this language area writing skill(s) present to a great extent while there was relatively little speaking</li> <li>– generally speaking, no balance of all language skills (not necessarily a negative feature )</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– there is a lot of reading and some listening material which provide the input for the main task and lead to the final output</li> <li>– the task focusses on writing as the final product so there is a large amount of writing</li> <li>– speaking is least involved in the process</li> </ul>
<p><b>Authenticity/Functionality</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>◦ authentic</li> <li>◦ open or closed</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– to a great extent activities are authentic and functional: The task corresponds to a real life situation and therefore can meet the criterion of functionality or be applied in real life one way or the other : in speaking (to a famous singer) or writing to some magazine and giving a review/expressing personal opinion about a concert</li> <li>– there is little freedom for the student because s/he is closely guided and given the points/the rules s/he has to stick to/follow (closed to a great extent)</li> <li>– freedom to choose from a variety of resources (given) and a great variety of final products possible in terms of different music magazines, different people being interviewed...</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– authenticity depends on how well a student, i.e. an immigrant can play his/her role of the chosen character, how deeply s/he can relate to the character but how functional s/he can be in our modern world which is quite different from the world of massive immigration?</li> <li>– topic vocabulary can certainly be very functional in cases of people who (want to) immigrate (which would also be very realistic at the same time) or simply when the topic of some conversation is immigration</li> <li>– a gallery of different characters may be the result of the task, many variations to the theme – open to great extent</li> </ul>

## Appendix 2

### *German*

Kaffe und Kuchen:

<http://www.kennisnet.nl/thema/talenquest/talenquests/vo1518/duits/kaffee/index-l.htm>

Weihnachtsmarkt: <http://members.chello.nl/h.lodewijks2/Webquest-D/index-w.htm>

### *French*

Découvrir l'Afrique francophone: <http://www.feo.hvu.nl/koen2/TQafrique/>

Le grand voyage à Lille [http://fcc.feo.hvu.nl/~veronica\\_havenaar/index-l.htm](http://fcc.feo.hvu.nl/~veronica_havenaar/index-l.htm)

### *English*

Ellis Island <http://www.lehrer-online.de/dyn/9.asp?url=361903.htm>

MuZic MagaZine <http://www.freewebs.com/marialachica/indice.htm>





## **Appendix 3: Suggestions for improvement of the assessed WebQuests**

### **Weihnachtsmarkt**

#### **Aufgabe**

Sehr verwirrend, weil Mischung von Aufgabe und Vorgehensweise und zu komplex.

Vorschlag: Trennung von Aufgabe und Vorgehensweise (auf der Seite Prozess)

Klarere Angabe der Zielgruppe der Broschüre

Dann wäre es auch einfacher, Kriterien für die Top 3 zu formulieren

Klarere Kriterien für das Produkt geben

Vorschlag: Beschreibung der Tradition und Top 3, Illustrationen

Wir fragen uns ob die 20 praktischen Sätze sinnvoll sind. Wir können übrigens nur 3 finden.

#### **Prozess (Arbeitsschritte)**

Vorgeschlagene Gruppenbildung in 1 spiegelt sich nicht wieder in der nahegelegten Gruppenbildung in 2.

Vorschlag: klarere Rollen- und Aufgabenverteilung

Mehr digitale Sprache (einfachere Sprache und rezeptartig)

#### **Quellen**

Manche Quellen enthalten keine Informationen. (Beispiel: Goethe)

#### **Evaluation**

Klarere Trennung zwischen verschiedenen Kriterien

Hinweis auf Modalverben völlig unmotiviert.

Vorschlag: Adressatenbezug, Inhalt, Layout, Sprache

#### **Lernzuwachs**

Vorschlag: In Form von Fragen

**Generell:** Alles zu unübersichtlich, sprachlich und vom Layout her  
Schüler brauchen zu viel Zeit um sich orientieren zu können.

## **Suggestions for improvement of LanguageQuest – Music Magazine**

### **1. Introduction**

There was not enough motivation in the beginning, lacking pre-work to get students started by eliciting the key ideas about the topic (example: brainstorming of their ideas related to music and seeing how much vocabulary they already know).

### **2. The task**

The students were not given enough details about the product. It should be defined what exactly they are expected to accomplish: electronic or written magazine. The quantity expected for each section should be defined.

### **5. Evaluation**

a) Concrete assessment criteria should be added for various aspects of the task such as: the size (the number of pages), accuracy elements, the quality of the product and contribution to team work.

b) There should be a more elaborate rubric, the elements to be evaluated should be specified and graded.

The meaning of “correct” should be explained in terms of grammar errors,

“well” organized should be better explained , e.g. use linking words, the structure of the text (layout),

“nice” should be better explained, e.g. use an attractive design, visual means, lots of pictures, photos...

c) How to evaluate searching the web, team work – detailed guidelines should be given.

### **6. Conclusion**

There should have been some suggestions or questions to build upon and make the students extend what they had learned and more concrete stimulation for self- reflection.

### **7. The teacher’s page**

a) Detailed information about the proficiency level and the age that this particular teaching material is aimed at should be added.

b) Suggestions on how to adapt the material for different proficiency levels.

c) No support for the teacher – no guidance in terms of class management.

## Kaffee und Kuchen

### Lehrerseite

- Befehle und Vorschläge überall in der Zielsprache.
- Ziele der Übung genauer erklären (Sprechen, Schreiben, Hören).

### Schülerseite

- Begriffserklärungen (z.B. MBO niveau 4) in der Zielsprache.
- Beurteilungen genauer strukturieren, damit die Schüler das nicht zu schnell fertig machen.

Beispiele von fertigen Projekten auf der gleichen Seite.

---

## Music Magazine

- Introduction: it should have a more attractive design and presentation of the idea.
- Task: There should be more information about the details of the final product (number of pages, format, is it going to be on paper, digital, etc).
- Process: There should be instructions dealing with collaboration leading to the final product, which is a music mag.
- Evaluation: There should be more objective explanations for the criteria (what does it mean by “look nice”, for example).
- Conclusion: Self-reflection should be stimulated by asking students to list various things and provide examples of what they think they have learnt from the task, that is, why this should be applied in other contexts?
- Teacher’s notes: level of students’ skills, knowledge, etc. should be described in more detail; what technical skills are needed to start to manage the task.
- Cross-cultural interactive facility, for example an e-mail button for correspondence.

In general terms, navigation should be more convenient, for example, we suggest including the main menu on every page on the site. There should be some theme-based pictures to create visual diversity and increase motivation, maybe even music sounds.

## Music Magazine (2)

- We would like to see more emphasis on ~~the~~ language proficiency.
- Students might make a glossary to help them produce their product and expand their vocabulary. This could be used in the final product.
- Language awareness activities which develop writing competency, e.g. awareness of text organization or cohesion, journalese.
- Writing is a process. Include the teacher (editor) who gives feedback on an initial draft, or use peer evaluation.
- Evaluation needs to be clear so that students have something to aim for. More concrete, related to the LQ and related to the quality of the products. What does a good product look like? Students should know this clearly at the start. Explain or omit the graphs!
- Reflection. Include reflection steps, e.g. a specific task about working together. Peer reflection.

- Collaboration. Teacher might divide groups up according to skills, for example, or according to which role is good for each student. Also more steps need to be added in for the group to collaborate. *How* they work together and *why* needs to be specified.
- Teacher needs more guidance about how to facilitate the students.
- The process could be broken down into steps (also on the teacher's page).
- How can we include scaffolding, to push the students to produce a high quality product? Maybe feedback from teachers or peers, teacher's role as mentor is crucial here.
- Teacher's page should include much more guidance on how to facilitate the groups and the quest. We need to know approximately how much time it takes, in class and outside the class.
- Navigation: include a sidebar continually on the left for easier navigation.
- Visuals. We need a more lively appearance. Add photos, colours, animation, videoclips, etc.
- Does the quest appeal to all kinds of learners? Think about learning styles or multiple intelligences...
- Relate it to the EFR? It would help if we were told on the teacher's page which level it was at.

## **Music Magazine (3)**

### **Section A**

#### **1. Introduction**

The introduction should take the form of a stimulating lead-in in order to motivate learners to do the LQuest. It should make clear the structure, the content and the outcome of the Language Quest. Introduction should also specify the target group of learners. It should specify not only the context and the final product but also the steps that can help the learner to achieve the set task, that is to produce a music magazine.

#### **2. Task**

The description of the task should be precise and concrete. The discrete steps that lead to the realization of the task are to be spelt out. Moreover, the size and layout of the final product are to be defined clearly so that the teacher and the learner ~~to~~ find and share common objectives. The rubric should be clear and brief. The task section should have an exercise which can help the teacher to check learners' understanding of the task.

#### **3. Process**

This should be more structured and the roleplay section should specify how it is going to be conducted in an interactive way. The section should also contain more opportunities for free and self-initiated oral work.

#### **4. Resources**

Each link should be accompanied by short but revealing reviews that can help the learners to make informed choices about which links to exploit. The links used should be checked regularly for errors and availability as well as their appropriacy to learners' age and ethical and aesthetic issues.

#### **5. Evaluation**

This LQuest does not include any details or clear-cut criteria on the basis of which the final product can be evaluated. Nor does it contain any tools for assessing productive and receptive skills that could help the teacher to monitor and evaluate students' improvements and competencies during and after having done the Quest.

## **Appendix 4:**

### **Comments on and suggestions for improvement of the assessment tool**

High familiarity with task-based learning a prerequisite

Academic language needs to be addressed according to target user

Author?

Quest User?

Tool – Quantitative Nature

If teacher is target user, other requirements necessary

E.g.: Qualitative Descriptor: select good and bad points

Profile needs to make reference to the content and context in more detail.

Tool overly prescriptive: How do we know if the Quest is a success in the classroom?

Examine the template used by Amazon

Questions 14 and 15 overlap in terms of descriptions

Descriptions should be shorter, maybe even making use of key words or focusing on one particular point

Language production (quality)

Include an item on the quality of the final product(s) and the language produced. To what extent does the LQ challenge the learners to produce a top quality product and to really do their best?

EFR

Relate it somehow to the EFR?

Scaffolding

Include I + 1 in the product too. How does the task push the learners to scaffold and provide a way of achieving the next level in their language learning? Does the teacher's page include hints to help them do this?

Individual differences

To what extent does the LQ appeal to different ways of learning – learning styles or multiple intelligences? Does it take learner differences into account?

Navigation/technical aspects

How easy is it to navigate around the LQ?

Scoring

Why are some aspects scored 0-3 and others 1-4?

Problematic wording

Why should they become aware of possible irregularities?

6. Relates to reflection, not to conclusion.

10. Needs to relate to the challenge rather than the difficulty of the material.

#### QUESTION 8

Perhaps the different points should say that the amount of text, difficulty of text etc. is APPROPRIATE TO THE LEVEL of the students who are being targeted in this LQuest. For example, in “Kaffee und Kuchen” the requirements for three points were achieved, however that which was required for four points would have been too difficult and involved for students working at this level of language. Maybe four points could read something like

“Sources provide an APPROPRIATE quantity of text, both spoken and written in a variety of text types and layouts, which is SUITABLE to the level of the student.”

Otherwise, certain LQuests (like “Kaffee und Kuchen”) are being awarded three points, when really they are deserving of full marks for this question.

#### QUESTION 17

The wording of the introductory question is a bit odd. Maybe something like “To what extent does the work completed throughout the process directly relate to the requirements of the end product in a real-life situation?” Just a suggestion!

#### Specific Wording in Assessment Tool

“Authentic”-Q.9 / “Current”-Q.9 / “Control”

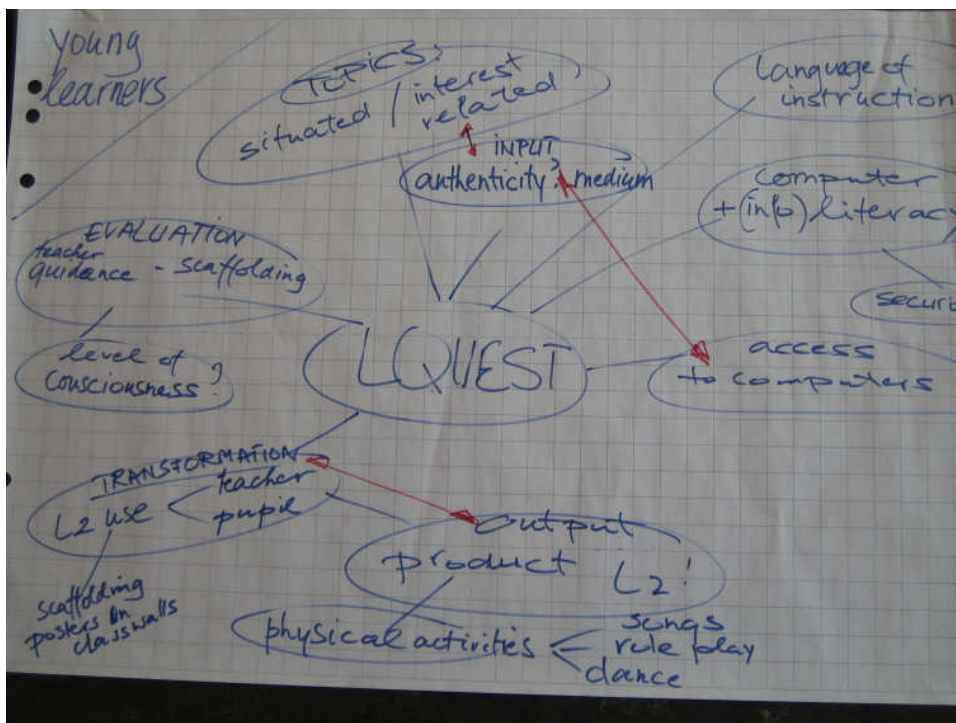
Progression through points under one theme is not always logical.

The descriptions and the points do not work in parallel along a scale. (Q5)



## Appendix 5: LanguageQuest design and young learners

This Special Interest Group set out to explore what the implications of using and designing LQuests for a special target group, in this case young learners, would be. The group agreed to do a brainstorming session to first map a number of associations with and dimensions of the issue at hand. This resulted in the mind map shown in Fig. 1 below.



**Fig.1 Result of Brainstorm Session Young Learners SIG**

Some suggestions were made on a number of LQuest design aspects:

On Topics:

It was suggested that the need for the theme of the Quest to be situated and related to the current interest of the pupils might be even more pressing for this particular group of learners than with older or more advanced language learners.

On Input:

This conclusion then led to the hypothesis that this 'situatedness need' might well clash with the input authenticity criterion. And – related to the source of input in Quests (i.e. web resources) – the issues of access opportunities to computers and security aspects at primary schools were mentioned as obstacles from an implementation perspective.

### On Evaluation:

The question was raised to what extent young learners can be expected to independently evaluate process and results. Scaffolding and teacher guidance were seen as indispensable for this phase.

Participants then formed pairs on the basis of a shared interest in further exploration of one of the issues discussed. They were given the set of links in Table 2 below to start off their Internet searches.

<a href="http://www.longman.com/young_learners/teachers/index.html">http://www.longman.com/young_learners/teachers/index.html</a>
<a href="http://www.cambridge.org/younglearners">http://www.cambridge.org/younglearners</a>
<a href="http://www.oup.com/elt/global/teachersclub/resources/young/">http://www.oup.com/elt/global/teachersclub/resources/young/</a>
<a href="http://www.anglia.nl/">http://www.anglia.nl/</a>
<a href="http://www.earlystart.co.uk/">http://www.earlystart.co.uk/</a>
<a href="http://www.earlychildhood.com/Articles/index.cfm?FuseAction=Article&amp;A=60">http://www.earlychildhood.com/Articles/index.cfm?FuseAction=Article&amp;A=60</a>
<a href="http://barteldes.freeyellow.com/page1.html">http://barteldes.freeyellow.com/page1.html</a>
<a href="http://www.getlyrics.com/">http://www.getlyrics.com/</a>
<a href="http://www.recmusic.org/lieder/en.flines.A.html">http://www.recmusic.org/lieder/en.flines.A.html</a>
<a href="http://www.britishcouncil.hr/english/have_fun.htm**">http://www.britishcouncil.hr/english/have_fun.htm**</a>
<a href="http://www.learnenglish.org.uk/kid_frame.html**">http://www.learnenglish.org.uk/kid_frame.html**</a>
<a href="http://www.bbc.co.uk/schools/laac/index.shtml">http://www.bbc.co.uk/schools/laac/index.shtml</a>
<a href="http://www.enchantedlearning.com/Dictionary.html">http://www.enchantedlearning.com/Dictionary.html</a>
<a href="http://www.wpe.com/~musici/">http://www.wpe.com/~musici/</a>
<a href="http://www.primarygames.com/reading.htm*">http://www.primarygames.com/reading.htm*</a>
<a href="http://www.stars.ecml.at/en/**">http://www.stars.ecml.at/en/**</a>
<a href="http://www.countryschool.com/younglearners.htm**">http://www.countryschool.com/younglearners.htm**</a>
<a href="http://www.lapasserelle.com/lm/pagespeciales/games/writestory/write.story.html">http://www.lapasserelle.com/lm/pagespeciales/games/writestory/write.story.html</a>

**Table 2. Links for the Young Learners SIG web research activities**

As to *Topics* some general criteria for topics for young learners were suggested:  
related to the students' environment  
creating curiosity from the very beginning  
leading to intercultural learning  
suitable for projects  
attractive and motivating

Actual topics suggested included: Comics, Famous people, TV Characters, Animals, Children's stories, Fairy tales, Adventure stories and real life situations such as the journey to school.

As to the actual use of the *language of instruction* a group came up with the results of their internet searches showing that in existing Talenquests the instructions often are in the mother tongue and occasionally also in the L2 (e.g. the Valentines Day Talenquest). The option of a clickable L1 version of the instructions in the various pages was also found.

Two pairs focussed on subjects such as '*Transformation of input, output and target language use*' and came up with the following suggestions:

use scaffolding posters on class walls with language chunks and key vocabulary; they are particularly suitable for practising and supporting the use of numbers and telling the time;  
focus on physical activities: songs, role play, dance, food preparation & cooking, games;  
use cards, films, posters, maps.

The group also arrived at the conclusion that in fact any type of output you would make in L1 is in principle possible in L2.

Reference was made to the ECML project: TEMOLAYOLE Developing teachers of modern languages to young learners/Integrating the teaching of modern languages to young learners in teacher training programmes and its document 'Websites for Materials for Young Learners' at <http://www.ecml.at/mtp2/TEMOLAYOLE/pdf/D2web.pdf>.

The Teaching Tips on [www.lognman.com/younlearners/teachers/index.html](http://www.lognman.com/younlearners/teachers/index.html) were also recommended.



## **Appendix 6:**

### **Scaffolding tools: vocabulary acquisition Special Interest Group**

This special group worked on the necessity of scaffolding throughout the process of a WebQuest. In this context some ideas on scaffolding from Bernie Dodge were presented and were related to how it could be applied in the case of linguistic scaffolding. Vocabulary is one of the aspects that requires more support and attention for students to feel confident and not frustrated in an environment where there is rich language input. The session went on by visiting and analysing some websites useful for the creation of activities that can help in this scaffolding aspect, as well as some examples of actual activities.

Some final conclusions arrived at were:

- Build scaffolding into your Language WebQuest.
- Cognitive scaffolding that helps learners to be more autonomous and conscious about their learning should be included.
- Explore the links on the website (which website?) and you will find out some of the possibilities. (deleted space between “web” and “site”)
- Verbal interaction (Wood, Bruner and Ross, 1976) should be present.
- Some good connections between the use of online quizzes and platforms such as WebCT were suggested.



## Appendix 7: Form-awareness & Strategy use

### Background

About the role and necessity of rule knowledge in SLA very roughly two views can be distinguished:

FoFS:

Believes in the PPP-model.

Presents the rule.

Practice application, first slowly manipulating (maybe meaningless) language elements, gradually speeding up the rule application process, in the end resulting in more or less automatic (meaningful) production.

Process proceeds from accuracy to fluency.

It corresponds to what teachers perceive as teaching and learning.

Corresponds to 'common sense' on what education is about.

Very little confirmation from research and experience of many language learners.

FoF:

Believes in priority for content and meaning in the acquisition process. Getting the message across is the first and dominating concern of the working memory if asked to produce language. If overburdened by the requirements of processing meaning and form at the same time, the brain chooses for meaning first and leaves out attention to form. (The short-circuit hypothesis). Only if meaning can be produced so easily and smoothly that there is working memory capacity left will form aspects be processed.

It is assumed that the acquisition process proceeds from fluency to accuracy. Which means that in the early stages of SLA, there is much emphasis on the acquisition of basic vocabulary and chunks and formulas and a high tolerance towards form mistakes.

Does not correspond to teachers' reflexes and beliefs. A lot of confirmation from research and experience of language learners. Corresponds to the descriptors of the levels of the Common European Framework of Reference (CEF).

However, as also is confirmed by research outcomes, there should be attention to and awareness of form-aspects of language utterances right from the beginning of the acquisition process.

The main procedure to implement this attention and create this awareness is: giving learners so called 'corrective feedback'. Which means: confirming, awarding and reinforcing what is correct in the content of the language utterance and echoing or modeling form corrections in reaction to learners utterances:

(S: "These knee hurts.")

T: "Oh, terrible. Come here! I will look at it. This knee?")

Note that the feedback is functional and ad hoc and does not address the language system nor the issue of the morphology of demonstrative (deictic?) pronouns. (delete space in "feedback")

The LQ concept is a form of task based learning, which in the case of SLA draws heavily on and find its main justification in the FoF assumptions.

Problem:

How to organize FoF in LQuests?

The more the discrete items are made explicit, the less lifelike and functional the learning activity will be.

It is very difficult to build corrective feedback into an LQ because the need for specific feedback will be:

- Unpredictable
- Learner dependent and
- There will be no direct or functional relation to the content of the LQ.



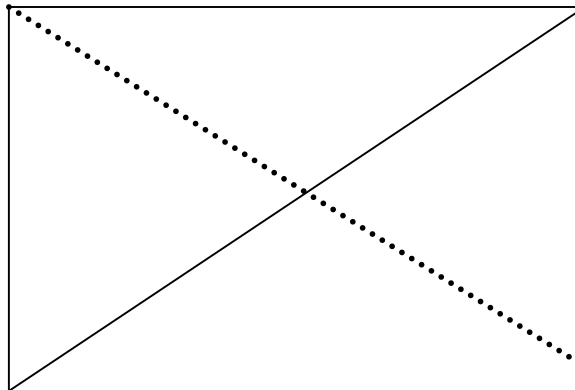
## Discussion

We started with a look at the CEF. In the CEF the use of rules (e.g. for self-repair of formal mistakes) is one of the markers of the difference between B1 and B2.

Represented in a graph the relation between tolerance towards form mistakes and ability to produce meaning could be made visible:



Tolerance towards  
formal mistakes



Ability to produce meaning

A1 A2 B1 B2 C1 C2

A look at this graph leads to the following conclusions:

According to the descriptors of the CEF formal correctness is the eventual aim.

This does NOT mean that the most efficient way to achieve that is by demanding formal correctness and applying instructed rules regarding formal correctness right from the start.

According to SLA-theory and the CEF descriptors, systematic work on rules regarding discrete form items does not seem to be useful earlier than from B2.

On the contrary: Ultimate correctness may be achieved even sooner if the training in the earlier stages (up to B1) is mainly focused on producing meaning and using formulaic speech, gradually paying more attention to formal correctness and (if helpful) providing very simple rules.

It does not seem just and effective to focus heavily on rule-directed grammatical correctness ('creative speech') in school examinations as long as the achieved level cannot be assumed to be B2 or higher. If it is not, examinations would better focus more on the ability to communicate meaning with a relatively high tolerance towards grammatical mistakes and/or the possibility to use 'formulaic speech'.

However there should be some focus on form right from the beginning.

### **Suggestions for application of these conclusions in LQs**

A first solution could be the request to describe in the teacher's pages generic procedures for giving corrective feedback.

The only built-in facility to provide corrective feedback we could think of was the systematic use of spelling and grammar checkers where learners are producing written text. In this case teachers would have to be skilled in using 'scaffolding' techniques like helping learners with helpful questions to guide them to solving the problem by themselves (hints or instructions should also be in the teacher page).

In this case it would be useful if learners could be referred to URLs where they can find information about formal items and on demand also exercises to practice if they think that it would be useful in their situation and/or task. This could also have the form of an online toolkit.

## **About debriefing**

In the course of our discussion we saw more and more the possibilities and importance of a debriefing stage. (or: we increasingly saw) It could be incorporated in the reflection part of the task. It could be structured by the following sequence of questions, to be answered by the learner:

What linguistic problems did I encounter in trying to perform the task?

How did I solve those linguistic problems?

Would it be worthwhile to memorize that solution e.g. in the form of a rule or a statement?

How am I going to make sure that I will not forget this rule/statement?

If I did not succeed in solving that problem would it be worthwhile to solve it now? And if so, what do I need to do in order to solve it? (Look it up with the help of the teacher? Asking the teacher directly?)

Again there should be hints on the teacher's page and examples of procedures.

## **About FoF and assessing linguistic correctness**

In case teachers want to assess their learners' products with respect to accuracy, the following considerations were formulated:

The required level of formal linguistic correctness should be specified clearly in advance. In the formulation of the task there should not only be indications regarding content (such as: issues to be addressed, type and quality of given information, solutions or proposals etc), physical form (magnitude, medium, layout, etc.), but also regarding tolerance towards linguistic mistakes in language forms (see assessment tool, question 5, for some further elaboration.

The requirements regarding linguistic form correctness should not exceed the learners' actual level of competence, according to the CEF. This means that 'total correctness' for beginners (let us say at the A levels) can only be expected if the learners can complete the task using almost exclusively formulas, given chunks and the like.

Before presenting their final products, learners should be asked to submit a draft version. Feedback should be organised so that they are able to correct it up to the required level of linguistic form correctness, according to the given task specifications. Sufficient help should be provided for them to do so, e.g. in the form of scaffolding by the teacher, hinting towards sources, or in some cases maybe even giving them ready-made solutions.

For the development of form awareness and further acquisition of linguistic knowledge about form aspects of the language, a debriefing stage can be used. For this purpose learners can be asked to establish what deficiencies regarding linguistic formal correctness prevented them from producing what they really wanted to. It may be discussed then whether this deficiency should be tackled, and if so, how this could be done effectively and efficiently. The teacher may help the learners to design and execute a plan of action to mend the established deficiency.

## Appendix on reflection and strategy use

As a follow-up Gerard Westhoff made some additional personal notes that were not discussed because there was not enough time.

In principle the reflection stage (which question 6 in the assessment tool refers to) can have two functions:

- a) Fostering learning to learn
- b) Fostering memorization

Re a: The most important learning activity to foster the knowledge and use of learning skills and strategies is awareness-raising. In principle this is done by having learners ask themselves the following questions:

How did I tackle the assignment or learning problem?

Did it work?

How could I explain that it did or did not?

What do (did?) I learn from that?

In what respect does this new insight make a difference in the way I will tackle such problems or assignments in the future?

Re b: In this case we should not only evoke awareness-raising, but also identification of solutions and making plans. This process could be scaffolded by having learners answer the following questions:

What words or linguistic forms did I encounter that I needed in order to be able to express what I wanted to and might be worthwhile to remember these for future use in other situations?

What would be a good way to memorize this?

How am I going to execute and monitor this process?

Like in the case of organizing FoF, it is difficult to build in specific directions in individual LQuests. The same things that were said above about corrective feedback and the debriefing stage could be repeated here.



## **Appendix 8:**

### **Focus on assessment**

The focus in this SIG was on the following issues:

1. What do we assess?
  - Language
  - General/social skills (this should be applicable to all subjects)
  - ICT skills
2. How do we assess?
  - What are the tools (e.g. rubrics, check lists, portfolios, etc.)?
  - How can we develop objective criteria?
  - The criteria have to relate to the task.
3. How do we relate our assessment to the Common European Framework?

The participants of this special interest group quickly agreed on two main questions which have to be answered when it comes to assessing LanguageQuest activities:

What do you assess and how do you assess it?

As with any other task-based approach, LanguageQuests involve more than just language. At least three sets of skills which are essential for success in a LanguageQuest can be identified: language skills, social or general skills and ICT skills. Talking about language skills, these skills go far beyond the mere practice and use of discrete language items. A number of communicative situations have to be mastered by the students. Therefore, the assessment of a LanguageQuest cannot be limited to performance assessment (traditional assessment, standardized assessment, summative assessment). Forms of formative assessment (authentic assessment, holistic assessment, alternative assessment) have to be integrated into the Quest.

A number of instruments which can be used for formative assessment have already been used for some time in the task-based context: rubrics, portfolios, checklists or other real-life instruments. The challenge for the teacher is to find objective criteria for the assessment of the different skills and to decide how the skills add to the overall performance. In this respect, a possible post-workshop activity could be to develop and propose a number of examples for such assessment criteria.

During the course of the discussion, another issue was raised by the participants and soon turned out to be the most urgent. Being a European project and keeping the idea of a clear and comparable, Europe-wide set of standards in mind, the question of how to relate LanguageQuests to the Common European Framework (CEF) is a major aspect. A connection to the CEF is essential for both students and teachers. Students must be able to estimate the level of difficulty and their own performance within the European context.

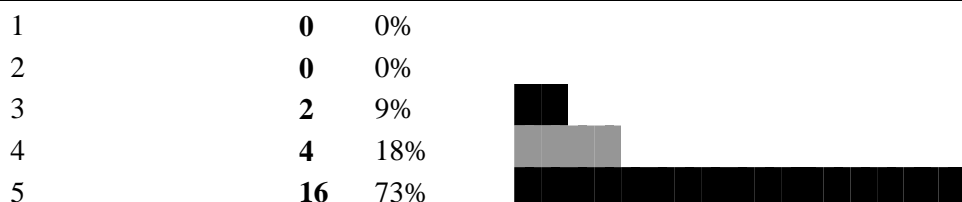
For teachers the reference to the CEF becomes necessary as soon as they want to use a LanguageQuest which has not been designed by themselves. References to national curricula or standards do not provide a satisfactory point of reference for language teachers from different educational backgrounds. Therefore the teacher page of a LanguageQuest should provide information about the language skills which are necessary to do the LanguageQuest and how expected results can be interpreted in terms of the CEF. Therefore one post-workshop activity could be to develop a CEF-related template for the assessment of LanguageQuests. Existing LanguageQuests could then be categorized according to the CEF-levels. The descriptors in the CEF might have to be adapted for that purpose.

Ideas for follow-up activities and workshops:

- Develop a kind of template for CEF-related assessment.
- Categorise LQuests according to the CEF levels.

## Appendix 9: Evaluation of the ECML workshop

### On a scale of 1-5, how far did the workshop meet your expectations?



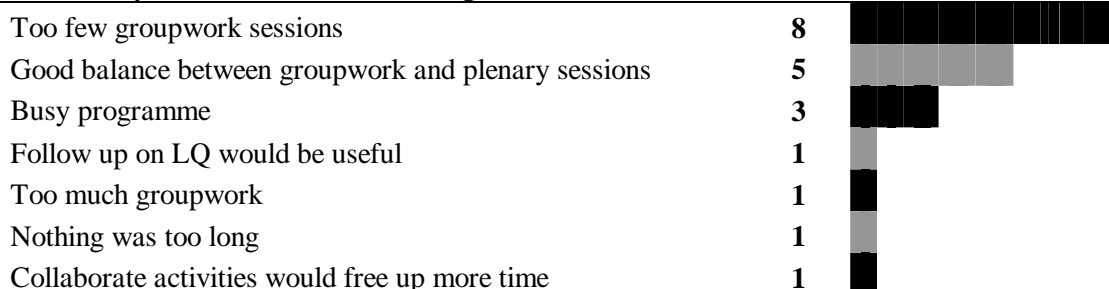
### How relevant was the content of the workshop to your particular needs?



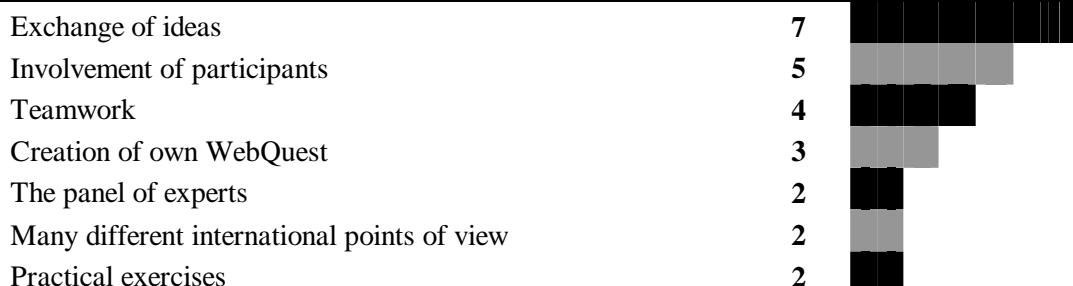
### The duration of the workshop was:



### What did you think of the time management?



### What did you particularly like about the workshop?



Great preparation	2	
The learning process of participants	1	
The emphasis on the process	1	
Great assistance of project team	1	
<b>Which other topics would you have liked to see discussed during the workshop?</b>		
Nothing	4	
Experiences with LQuest	4	
CEF	3	
Theoretical background	3	
Other ICT in SLA	2	
Technical issues	2	
Future of ECML	1	
Participant Background	1	
<b>Was there anything that could have been different/better?</b>		
Introduction to participants' background	4	
We could have had shorter days	3	
Can't think of anything	2	
Information on ALL LQuests	1	
More computers	1	
Overview of relevant websites	1	
Evaluation of created WebQuests	1	
More time on creating the WebQuest	1	
<b>Will your work change in any way as a result of your attending this workshop?</b>		
I want to finish the WebQuest	4	
I've broadened my horizons	3	
More project-based work	3	
Yes, I will try to achieve an LQuest with a class	2	
Not really, but updated my info	2	
YES	1	
Focus on form not forms	1	
<b>What future action would you like to see from the Council of Europe/ECML?</b>		
Workshops, seminars	5	
Second stage of the workshop	4	
Exchange website	3	
New website	3	
More attention for German	1	
Collection of WebQuests	1	
Research on Blogs	1	
Feedback on the designed WebQuest	1	
Support for international networking	1	



